

27 (1)

FONDO  
EDITORIAL

Revista de la Facultad  
de Psicología

Junio  
2024



UNIVERSIDAD  
DE LIMA

# Persona





**27 (1)**

FONDO  
EDITORIAL

Revista de la Facultad  
de Psicología

Junio  
2024



UNIVERSIDAD  
DE LIMA

---

# Persona

Incluida en:

Latindex

Dialnet

PsicoDoc

Redalyc

OEI

Redib

La revista *Persona* se encuentra registrada en los siguientes sistemas de resúmenes bibliohemerográficos y directorios:

Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Latindex)

<https://www.latindex.org/latindex/inicio>

Servicio de índices electrónicos de la Universidad de La Rioja, España, para revistas e información bibliográfica (Dialnet)

<http://dialnet.unirioja.es/>

Base de datos bibliográficos especializada en psicología y temas afines del Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid (PSICODOC)

<https://www.psicodoc.org/>

Sistema de Información Científica Redalyc. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc)

<https://www.redalyc.org/>

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)

<https://oei.int/>

Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico (Redib)

<http://revistas.redib.org>

### ***Persona***

Revista de la Facultad de Psicología de la Universidad de Lima, Perú

27 (1), junio del 2024

doi: [https://doi.org/10.26439/persona2024.n27\(1\)](https://doi.org/10.26439/persona2024.n27(1))

© Universidad de Lima

Fondo Editorial

Av. Javier Prado Este 4600

Urb. Fundo Monterrico Chico

Santiago de Surco, Lima, Perú

Código Postal 15023

Teléfono: (511) 437-6767, anexo 30131

[fondoeditorial@ulima.edu.pe](mailto:fondoeditorial@ulima.edu.pe)

[www.ulima.edu.pe](http://www.ulima.edu.pe)

Edición, diseño y carátula: Fondo Editorial de la Universidad de Lima

Correspondencia: Facultad de Psicología

[revistapersona@ulima.edu.pe](mailto:revistapersona@ulima.edu.pe)

Publicación semestral

Los trabajos firmados son de responsabilidad de los autores.

*Persona* publica todos sus artículos bajo la licencia Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

ISSN 2309-9062 (en línea)

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú n.º 2020-09581

**Director**

Dr. Fernando Ruiz Dodobara

**Editora general**

Dra. Sandra Inurritegui

**Comité editorial**

Dr. Jordane Boudesseul. Université Paris Nanterre, Francia

Mag. Andrés Burga. Universidad de Lima, Perú

Dr. Jozef Corveleyn. Katholieke Universiteit Leuven, Bélgica

Dra. Ana Delgado. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

Dr. Giancarlo Ojeda. Universidad Peruana Cayetano Heredia, Perú

**Revisores**

Dr. Ángel Abós, Universidad de Zaragoza, España

Dr. Hernán Chaparro, Universidad de Lima, Perú

Mag. Manuel Cueva, Universidad de Lima, Perú

Dr. Enrique Delgado, Universidad de Lima, Perú

Mag. Luis Miguel Ecurra Mayaute, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

Dra. Susana Frisancho, Pontificia Universidad Católica del Perú

Lic. Diego García Rabines, Universidad de Lima, Perú

Dra. Susana Gavidia-Payne, Royal Melbourne Institute of Technology University, Australia

Dra. Dora Herrera, Pontificia Universidad Católica del Perú

Dr. Martín Jaime Ballero, Pontificia Universidad Católica del Perú

Dra. Denisse Manrique, Universidad Científica del Sur, Perú

Dra. Marisa Menchola, Midwestern University, Estados Unidos

Mag. Guissela Mendoza, Universidad de Lima, Perú

Lic. Diego Prieto Molinari, Universidad de Lima, Perú

Mag. Teresa del Pilar Rojas, Universidad de Lima, Perú

Dra. Alicia Saldívar Garduño, Universidad Autónoma Metropolitana, México

Mag. Rosina Sánchez, Universidad de Lima, Perú

Lic. Karla Uribe Bravo, Universidad de Lima, Perú

Mag. María Lilibiana Valle Vera, Universidad de Lima, Perú

Mag. Angel Zegarra, Universidad de Lima, Perú



# ÍNDICE

## CONTRIBUCIONES / ARTICLES

- La soledad desde la perspectiva de niños y niñas de la ciudad de Posadas, Misiones / Loneliness From the Perspective of Children in the City of Posadas, Misiones 11  
*Sonia Noemí Chemisquy, Luana Natahela Arevalo y Lucía Garzón Maceda (Argentina)*
- Pandemia y salud mental: predictores del miedo al coronavirus (COVID-19) en jóvenes y adultos peruanos / Pandemic and Mental Health: Predictors of Fear of Coronavirus (COVID-19) in Peruvian Youth and Adults 37  
*Rocio Soto Bustamante, Javier Sánchez Calderón y Doris Miranda Huaynalaya (Perú)*
- Versión breve del Test de Habilidades para la Vida en adolescentes y jóvenes mexicanos escolarizados / Brief Version of the Life Skills Test in Mexican Adolescents and Young Adults in School 59  
*Marco Antonio Santana-Campas, Laura Rocío Juárez García y Oscar Gómez González (México)*
- Estudio psicométrico de la adaptación cultural del Cuestionario PIUQ en estudiantes universitarios de Lima / Psychometric Study of the Cultural Adaptation of the PIUQ in Undergraduate Students in Lima 77  
*Solange Otiura-Trisano, Carla Cortez-Vergara y Johann M. Vega-Dienstmaier (Perú)*
- Propiedades psicométricas del cuestionario infantil de emociones positivas en niñas y niños mexicanos / Psychometric Properties of the Children's Questionnaire of Positive Emotions in Mexican Children 105  
*Norma A. Ruvalcaba-Romero, Laura R. Lozano-López, Frida Itzel González-Díaz y Laura Oros (México/Argentina)*

Revisión sistemática sobre autoritarismo del ala de derechas en Perú / Systematic Review on Right-Wing Authoritarianism in Peru	119
<i>Marcelo Agustín Roca, Juan Soler y Nahuel Duhalde (Argentina)</i>	
Objetos simbólicos y su doble realidad. Un recorrido hacia la comprensión simbólica de imágenes de realidad virtual en la infancia / Symbolic Objects and Their Dual Reality. A Path Towards the Symbolic Understanding of Virtual Reality Images in Childhood	157
<i>Paula Díaz y Olga Peralta (Argentina)</i>	
Información editorial	179
Ética editorial	181
Política editorial y normas para autores	189



## CONTRIBUCIONES / ARTICLES

*Persona*, 27 (1), junio del 2024

Universidad de Lima

Facultad de Psicología



# LA SOLEDAD DESDE LA PERSPECTIVA DE NIÑOS Y NIÑAS DE LA CIUDAD DE POSADAS, MISIONES

SONIA NOEMÍ CHEMISQUY

<https://orcid.org/0000-0002-3820-3036>

LUANA NATAHELA AREVALO

<https://orcid.org/0009-0008-2353-4108>

LUCÍA GARZÓN MACEDA

<https://orcid.org/0009-0003-3257-9176>

Universidad Católica de las Misiones  
Correo electrónico: sochemisquy@gmail.com

Recibido: 26 de noviembre del 2023 / Aceptado: 2 de mayo del 2024

doi: [https://doi.org/10.26439/persona2024.n27\(1\).6762](https://doi.org/10.26439/persona2024.n27(1).6762)

**RESUMEN.** La soledad es un estado afectivo caracterizado por una vivencia subjetiva y una apreciación negativa de las redes sociales, en términos de cantidad y calidad de vínculos sociales. En la literatura científica argentina, esta temática se suele abordar desde un enfoque cuantitativo, pero no se hallaron estudios que busquen comprender los aspectos subjetivos de esta vivencia en la población infantil. Por ello, los objetivos de este estudio son describir la soledad desde la perspectiva de niños y niñas de entre 8 y 12 años de edad de la ciudad de Posadas y analizar la caracterización de la soledad infantil en la región a través del modelo multidimensional de Hymel et al. (1999) para demostrar su idoneidad. Para ello, se realizó un estudio cualitativo y descriptivo, cuya muestra estuvo conformada por 34 niños de entre 8 y 12 años. Para la recolección, se realizaron entrevistas semiestructuradas, compuestas por cuatro preguntas acerca de la soledad, a niños y niñas. Estas entrevistas, que fueron grabadas y luego transcritas, se hicieron con el consentimiento de sus padres y el asentimiento de los menores para participar de manera libre y voluntaria en la investigación. Se utilizaron las categorías propuestas por los autores originales del modelo multidimensional para evaluar las respuestas. Los resultados permitieron caracterizar la soledad desde la perspectiva de los participantes y demostraron que el modelo multidimensional se adecuaba para evaluar la soledad en la ciudad de Posadas. Sobresalieron las siguientes categorías: (1) términos emocionales, (2) compañerismo y (3) ausencia temporaria, que pertenecen a las dimensiones afectiva, cognitiva e interpersonal, respectivamente.

Palabras clave: soledad / niñez media / estudio cualitativo

## LONELINESS FROM THE PERSPECTIVE OF CHILDREN IN THE CITY OF POSADAS, MISIONES

**ABSTRACT.** Loneliness is an affective state characterized by a subjective experience that is accompanied by a negative evaluation of social networks, in terms of the quantity and quality of social ties. In the Argentinean scientific literature, this issue is usually approached from a quantitative point of view, and no studies were found that sought to understand the subjective aspects of this experience in children. Therefore, this study aims to describe loneliness from the perspective of children aged 8 to 12 in the city of Posadas and to analyze childhood loneliness from the multidimensional model of Hymel et al. (1999) to assess its suitability. A qualitative and descriptive study was carried out. The sample consisted of 34 children aged between 8 and 12 years. With the consent of the children's parents, semi-structured interviews consisting of four questions about loneliness were conducted, recorded and then transcribed. The categories proposed by the original authors of the model were used to score the responses. The results allowed us to characterize loneliness from the perspective of the participants and showed that the multidimensional model is suitable for assessing loneliness in the city of Posadas, with certain categories standing out: emotional concepts, companionship, and temporary absence, belonging to the affective, cognitive and cognitive dimensions.

Keywords: loneliness / middle childhood / qualitative study

## INTRODUCCIÓN

Si bien son diversos los modelos teóricos que abordan la soledad, la mayoría de ellos señala aspectos comunes que la definen. Así, la soledad puede ser entendida como una vivencia subjetiva que se acompaña de una apreciación negativa de las redes sociales, en términos de cantidad y calidad de vínculos sociales. Algunos autores indican tres factores que subyacen a las principales definiciones de soledad: (a) la tonalidad emocional negativa, que la torne desagradable y produzca malestar; (b) la experiencia subjetiva de hallarse separado física, emocional o comunicacionalmente de los demás; y (c) algún precedente social o personal que haya originado la soledad (Parkhurst & Hopemayer, 1999; Terrell-Deutsch, 1999).

Pueden distinguirse tres modelos teóricos principales en el estudio de la soledad: la teoría de las necesidades sociales, que define a la soledad a partir de la falta de satisfacción de las provisiones sociales (Weiss, 1974); el modelo cognitivo de la soledad, según el cual la soledad implica una discrepancia entre las relaciones deseadas y las efectivas (Perlman & Peplau, 1998); y la perspectiva evolucionista, que entiende a la soledad como una señal de alarma ante la presencia de lesiones en el cuerpo social (Cacioppo et al., 2015).

Asimismo, el estudio de la soledad resulta relevante a nivel científico y práctico, si se consideran los posibles efectos deletéreos contra el bienestar de las personas. En esta línea, Hawkley y Cacioppo (2003) plantean que la soledad deteriora la salud física y mental de las personas mediante diversos mecanismos: (a) la disminución de conductas y hábitos saludables y el aumento de comportamientos de riesgo; (b) el incremento del estrés percibido en la vida cotidiana; y (c) el uso de estrategias de afrontamiento poco efectivas para mejorar el ambiente estresante.

Si bien esta problemática resulta potencialmente más grave en la vida adulta y en la vejez, los niños y niñas no están exentos de experimentar y sufrir las consecuencias negativas de la soledad. Incluso, en la literatura científica se pueden encontrar evidencias de desenlaces severos, como depresión y suicidalidad (Qualter et al., 2010; Schinka et al., 2013). También, la soledad ha mostrado estar relacionada con la presencia de síntomas internalizantes, con la propensión a reportar mayores problemas de salud física (Løhre, 2012; Lyyra et al., 2018), con la disminución de la calidad del sueño (Harris et al., 2013), con el deterioro del estado físico general (Page et al., 1992), con el consumo de sustancias psicoactivas y con los trastornos de la conducta alimentaria (Qualter, 2003).

A raíz de la importancia del estudio de este problema que afecta al desarrollo saludable de los niños y las niñas, muchos investigadores se involucraron. Ahora bien, la amplia mayoría de los estudios científicos disponibles en bases de datos especializadas aborda la soledad con un enfoque cuantitativo y se utilizan medidas estandarizadas que operacionalizan la soledad en función de los principales modelos

teóricos previamente mencionados. En este sentido, destacan tres instrumentos para medir la soledad en la infancia (Cole et al., 2021): *Loneliness and Aloneness Scale for Children and Adolescents* (LACA), *UCLA Loneliness Scale* (UCLA) y *Children's Loneliness and Social Dissatisfaction Scale* (CLS). En Argentina, los principales instrumentos que evalúan la soledad infantil son el Cuestionario de Aislamiento Social y Soledad (Casullo, 1998), la Escala Revisada de Soledad UCLA (Sacchi & Richaud de Minzi, 1997) y la adaptación argentina (Richaud de Minzi, 2006) de la Escala de Soledad para Niños y Adolescentes de Marcoen et al. (1987).

La investigación, desde un enfoque cuantitativo, ha logrado grandes avances en el estudio de la soledad infantil, tal como puede leerse en trabajos basados en revisión bibliográfica (Maes et al., 2022). A pesar de ello, estos trabajos basados en autorreportes no resultan los más apropiados para profundizar en los aspectos subjetivos de la soledad (Qualter, 2003). En este sentido, para analizar dichos aspectos, algunos autores diseñaron estudios de corte cualitativo. Para los fines de este artículo, se destaca la propuesta de Hymel et al. (1999), que fue replicada por Galanaki (2008) y por Liepins y Cline (2011). Del mismo modo, resultan destacables las publicaciones de Kirova (2003, 2006), las cuales abordan dicho constructo a partir del diseño y utilización de un juego de mesa. En conjunto, estos trabajos profundizan en la dinámica de la soledad desde la perspectiva de niños y niñas, considerando los contextos en los que ellos y ellas se desenvuelven y las relaciones interpersonales más relevantes de la niñez media. Cabe mencionar que esta etapa del desarrollo, también conocida como tercera infancia o infancia escolar, abarca aproximadamente desde los 6 o 7 años hasta los 11 o 12 años (Faas, 2018; Griffa & Moreno, 2019).

En el estudio de Hymel et al. (1999) se entrevistaron a 58 niños y 74 niñas de Canadá, quienes tenían entre 8 y 13 años, para entender la soledad desde su perspectiva. A partir de este trabajo, se desarrolló un modelo multidimensional que postula la existencia de las dimensiones afectiva, cognitiva e interpersonal para caracterizar la soledad infantil. Los autores indican que estas dimensiones, aunque representan aspectos conceptualmente diversos, se encuentran interrelacionadas en la vivencia infantil.

En primer lugar, la dimensión afectiva de la soledad hace referencia al aspecto emocional trabajado en el modelo de Hymel et al. (1999). Los niños y las niñas entrevistados reconocen que esta vivencia se asocia a un sentir que se traduce en el uso de términos emocionales y metafóricos para poder hablar de ella. En este sentido, la soledad se vivencia con estados emocionales de tono negativo, tales como tristeza, aburrimiento, infelicidad, vergüenza, humillación, indefensión, vacío, falta de comprensión de parte de los demás, decepción y alienación (Galanaki, 2008; Hymel et al., 1999; Liepins & Cline, 2011). Además, los niños y niñas también mencionan que cuando se sienten solos experimentan el enlentecimiento del paso del tiempo, sensaciones corporales de pesadez y frío

(Kirova, 2003, 2006), lo que ocasiona la vivencia de un estado de desconexión infeliz en el que también pueden aparecer sentimientos como la ira y el enojo (Kristensen, 1995).

Por otro lado, la dimensión cognitiva se relaciona con las apreciaciones de los menores sobre la satisfacción de sus necesidades sociales, en particular si sus vínculos logran colmar dichas necesidades o si estas se ven amenazadas. Aunque no se puede hablar de una relación unívoca entre alguna carencia social específica y la soledad, se describen distintos tipos de provisiones relacionales: compañerismo, inclusión, apoyo emocional, afecto, alianza confiable, elevación del autovalor, oportunidades de cuidar (Hymel et al., 1999), y apoyo y seguridad material (Galanaki, 2008).

Por último, la dimensión interpersonal involucra los contextos o situaciones en los que emergen los sentimientos de soledad. En este sentido, es posible identificar dos tipos de contextos que pueden generar la sensación de soledad en niños y niñas: aquel en el que ocurre una separación física y aquel que se caracterizan por el distanciamiento psicológico. En el primer grupo, se encuentran situaciones tales como la pérdida de seres queridos, la dislocación (por ejemplo, una mudanza), la ausencia temporaria o la restricción física; en el otro grupo, suceden situaciones en las que los contextos interpersonales se convierten en espacios de conflicto, rechazo y exclusión, donde se quiebran lealtades o las personas se sienten ignoradas (Galanaki, 2008; Hymel et al., 1999).

De igual manera, en referencia a la dimensión interpersonal, algunos autores proponen que los principales grupos sociales de la infancia son el de los cuidadores primarios y el de los pares; por ello, la soledad infantil se puede relacionar con uno de ellos o con ambos (Maes et al., 2022). Entonces, la soledad puede desarrollarse en el hogar, en la escuela (ya sea en el aula o en el recreo), en las actividades extracurriculares o en el parque. Sin embargo, en ese sentido, la característica saliente de la soledad es que se halla más asociada a las relaciones que a las locaciones.

Como se mencionó, el estudio de la soledad durante la infancia resulta relevante a nivel científico y práctico, ya que este fenómeno puede conducir a desenlaces negativos durante el desarrollo en sus diversos aspectos. Ahora bien, como se vislumbra en los párrafos anteriores, la mayor parte de la investigación acerca de la temática —más aún en la región— se realizó con diseños de investigación cuantitativos que permiten el progreso del conocimiento de importantes facetas del fenómeno, pero que dejan por fuera la profundización en la vivencia, desde una perspectiva subjetiva. Como sugiere la revisión de antecedentes que se presentó, los estudios sobre soledad infantil con diseños cualitativos son más escasos y, hasta el momento, no se encontraron publicaciones de este tipo en español ni en países de la región. A partir de estas premisas, surgen las siguientes preguntas de investigación: ¿cómo describen la soledad los niños y niñas de entre 8 y 12 años de la ciudad de Posadas?, ¿alguna vez han experimentado la soledad? ¿cómo vivencian la soledad estos niños y niñas? Además, ¿es posible entender la vivencia

subjetiva de la soledad infantil de niños y niñas de dicha ciudad a partir del modelo multi-dimensional de Hymel et al. (1999)?

## **MÉTODO**

### **Tipo de estudio**

Se realizó un estudio de tipo cualitativo con un diseño fenomenológico empírico, ya que estuvo destinado a conocer las vivencias y experiencias de soledad de los niños y niñas, con un enfoque que privilegió más la descripción que la interpretación (Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2018). En cuanto a su propósito, el diseño de investigación fue descriptivo en tanto el trabajo se destinó a caracterizar el fenómeno estudiado (Mendizábal, 2006).

### **Participantes**

La muestra seleccionada fue de tipo no-probabilístico, por conveniencia. Se seleccionaron a niños y niñas de entre 8 y 12 años, a través del contacto personal del equipo de investigación con familias que tenían hijos o hijas del grupo etario considerado. Estos contactos se consiguieron mediante personas conocidas por las investigadoras o por contactos de terceros.

La muestra definitiva quedó conformada por 34 niños y niñas de la ciudad de Posadas, localidad ubicada en la zona noreste de la República Argentina, capital de la Provincia de Misiones. La Provincia de Misiones forma parte del Norte Grande Argentino que, junto a otras provincias, son consideradas las regiones más importantes para el desarrollo económico y social, y limitan con los países vecinos de Brasil y Paraguay. A pesar de que la ciudad de Posadas representa un entramado complejo de desigualdades sociales (para una descripción actualizada, se sugiere consultar a Millán et al., 2021), esta investigación trabajó únicamente con niños y niñas de zonas urbanas, cuyas familias tenían Necesidades Básicas Satisfechas, de dicha ciudad. Del total de entrevistados, 18 eran niños y las restantes eran niñas, quienes pertenecen a las clases media o media alta. Al momento de la entrevista, los participantes cursaban la educación primaria en distintas escuelas de nivel primario, de gestión pública o privada de la ciudad. Ningún participante asistía a escuelas rurales. En la Tabla 1 se observa una descripción más detallada de la muestra.



**Tabla 1***Descripción de la muestra de estudio*

Sexo			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Femenino	16	47.06	47.06
Masculino	18	52.94	100
Edad			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
8 años	8	23.53	23.53
9 años	9	26.47	50
10 años	7	20.59	70.59
11 años	4	11.76	82.35
12 años	6	17.65	100

**Instrumentos**

La recolección de datos se realizó a través de fuentes primarias. Para ello, se realizaron entrevistas semiestructuradas, basadas en el trabajo de Hymel et al. (1999). Cada entrevista contenía cuatro preguntas:

1. ¿Qué significa *soledad*?
2. ¿Qué tipo de cosas hacen que una persona se sienta sola?
3. ¿Qué tipos de cosas te hicieron sentirte solo/sola?
4. Contame sobre un momento en el que te hayas sentido solo/sola.

Antes de iniciar las entrevistas se realizó una pretarea que consistía en pedir al niño o niña el nombre de las emociones que conoce y, luego, categorizarlas en negativas y positivas, según las sugerencias de Liepins y Cline (2011). Esta pretarea tuvo como finalidad introducir a los participantes en la situación de entrevista, lo que ayudó a generar un ambiente de confianza y calidez para que los niños y niñas puedan expresar sus ideas y conversar libremente sobre el tema.

Como prueba piloto, el instrumento fue aplicado en cinco participantes del grupo etario diana. En esta instancia, se puso a prueba la utilidad de la pretarea para establecer un apropiado *rapport* con los niños y niñas, y la comprensibilidad de las preguntas. En general, se observó que ambas instancias de recojo de datos eran adecuadas y permitían obtener información relevante acerca de las vivencias de soledad de los participantes.

## Procedimientos de recolección y análisis de datos

Este estudio se realizó a partir de un trabajo final de grado para la licenciatura en Psicología de la Universidad Católica de las Misiones. Antes de ser desarrollado, el plan de trabajo fue evaluado y aprobado por el Comité de Ética del Ministerio de Salud de la Provincia de Misiones.

Para recolectar los datos, en primer lugar, se realizó el contacto con los tutores de los niños y niñas que participaron de la investigación. Aquellos que accedieron firmaron un consentimiento informado en el que se describía el proyecto de investigación, los alcances de su participación y los derechos de los participantes. Si bien se contó con el consentimiento de los padres o tutores, también se solicitó el asentimiento a los menores para participar de manera libre y voluntaria. El lugar y fecha de las entrevistas fueron pactados entre las entrevistadoras y los tutores. Por ello, las entrevistas se desarrollaron de forma virtual o presencial, respetando las preferencias de los participantes. En el caso de las entrevistas virtuales, estas se realizaron utilizando plataforma Zoom o similares. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de 15 a 25 minutos. El registro de los intercambios se realizó por medio de grabaciones de audio, las que luego fueron transcritas a un archivo de Word para su posterior codificación.

El análisis de datos se realizó mediante un análisis de contenido dirigido (Hsieh & Shannon, 2005) de tipo deductivo principalmente, ya que se contó con las categorías y subcategorías de análisis previamente establecidas y definidas en el modelo de origen. En un primer momento, se transcribieron las entrevistas grabadas, para lo cual se realizaron varias lecturas de las entrevistas transcritas y se anotaron ideas para lograr una familiarización con los datos. En un segundo momento, se llevó a cabo la codificación, que consistió en la detección de fragmentos de las entrevistas donde se evidenciaban las categorías de la variable soledad, de acuerdo con el modelo multidimensional de Hymel et al. (1999)<sup>1</sup>. Este proceso de codificación se llevó a cabo en el archivo de Word por medio de la herramienta "Comentarios". Seguidamente, se cotejó la pertinencia de los códigos para representar las subcategorías de análisis propuestas y se organizó la información para dar lugar a las categorías más generales. Esta información organizada fue tabulada en un archivo de Excel. Al finalizar, se organizaron los datos de diversas maneras (según el entrevistado, según la edad y sexo, según las categorías a las que respondía, etcétera), de tal forma que se pueda dar respuesta a las preguntas de investigación.

En cuanto al rigor metodológico, en este trabajo se siguieron los criterios propuestos por Guba y Lincoln (1982), retomados por Arias Valencia y Giraldo Mora (2011): transferibilidad, credibilidad, confirmabilidad y dependabilidad. Para la aplicación de los hallazgos de este estudio en otros contextos, es decir la transferibilidad, se ha considerado la

---

1 La definición de las categorías utilizadas se encuentra en las tablas 3, 4, y 5.

selección de un modelo teórico con evidencia científica robusta, que ha sido utilizado en otros países. Además, se aportaron datos relacionados con la situación contextual y socioeconómica de los menores y de la ciudad en la que residen. En lo tocante a la credibilidad, en el diseño de la entrevista semiestructurada se pretendió indagar no solo la definición conceptual de la soledad, sino que se buscó que relaten sus vivencias y las de otras personas. Del mismo modo, los datos fueron grabados y transcritos de forma textual para mantener la versión original de las respuestas. Por su parte, con vistas a apuntar a la mayor objetividad y transparencia posible de los datos y cumplir los criterios de confirmabilidad y dependabilidad, dos autoras (LNA y LGM) realizaron el proceso de codificación de datos de manera autónoma y, luego, la primera autora revisó los códigos asignados y su adecuación a las categorías de análisis establecidas por Hymel et al. (1999) y Galanaki (2008). En los casos en que hubo discrepancias, las tres autoras debatieron hasta obtener consenso.

## RESULTADOS

Las respuestas de los participantes permitieron inferir que los niños y niñas logran conceptualizar la vivencia emocional de la soledad a partir de sus experiencias o sus conocimientos sobre ella. La mayoría de las definiciones apuntan a conceptualizar a la soledad como “estar solo/a”, en menor medida como “sentirse solo/a” o como “estar y sentirse solo/a”. También destaca un grupo de respuestas en el que los participantes indicaron que la soledad significa “estar triste”. En la Tabla 2 se hallan algunos ejemplos de estas respuestas.

**Tabla 2**

*Algunas respuestas textuales sobre qué significa la soledad*

Edad	Sexo	Significado de la soledad
Estar solo/a		
9 años	Masculino	“Estar solo... sin amigos... vivir por tu cuenta... alguien que no socializa...”
10 años	Femenino	Estar solo y no tener a nadie...
12 años	Femenino	Mira, tengo varias amigas que se juntaban y me dejaban sola... cuando no tenés amigos, estar solo... te dejan de lado...
Sentirse solo/a		
12 años	Masculino	Para mí la soledad es el mayor dolor que una persona pueda sentir (me mira y ríe tímido) por sentirse aislado o solo y eso genera una gran depresión en las personas.

*(continúa)*

(continuación)

Edad	Sexo	Significado de la soledad
11 años	Masculino	La soledad es estar solo, pero no que estés en un espacio con un montón de personas, es que te conozcan y estén con vos, que no estén con vos, que estén presentes pero que no estén que no hablen, pero también estar solo de persona, como dos tipos de soledad.  Estar y sentirse solo/a
12 años	Femenino	Estar solo, no estar con nadie, sentirte mal. Puede ser que a veces estés con muchas personas, pero no te sentís con personas, te sentís solo, con alguien. También no tener con quien hablar, con quien estar, con quien contar las cosas, sentarte a hablar, a abrazar, estar con una persona, querer.
11 años	Masculino	Sentirse y estar solo... porque podés estar rodeado de gente, pero así igual sentirte solo, si sentís que no te apoyan... o también podés estar solo físicamente y sentirte solo  Sentirse triste
12 años	Masculino	Significa... tristeza, dolor, enojo... para mí estar solo es algo horrible, es algo triste y es algo que te enoja mucho.
11 años	Masculino	Sentirte angustiado, solo... como encerrado...

En síntesis, los niños y niñas describieron a la soledad como una experiencia relacionada con la privación social y que se vincula íntimamente con estados afectivos de tonalidad negativa, tales como la tristeza y el enojo. Hubo otros que la vincularon a la angustia, la depresión, el aburrimiento y el encierro. Cabe señalar que ningún participante indicó aspectos positivos de la soledad o la búsqueda activa de la soledad como algo deseable.

### El modelo multidimensional de la soledad

En relación con el análisis basado en el modelo de Hymel et al. (1999), debido a las evidencias, se ha adecuado tal modelo para comprender la perspectiva de los participantes acerca de la soledad. Las tres dimensiones se hallaron representadas en las respuestas de las niñas y los niños, y si bien se detectaron todas las categorías consideradas, sobresalieron las siguientes: términos emocionales, compañerismo y ausencia temporaria, pertenecientes a las dimensiones afectiva, cognitiva e interpersonal, respectivamente. En la Tabla 3 se observa la frecuencia de aparición de cada categoría en la muestra de estudio de manera detallada, diferenciando cada una de las dimensiones consideradas.

**Tabla 3**

*Frecuencia de aparición de cada categoría del modelo multidimensional en las respuestas de los participantes*

Categoría	Frecuencia de aparición de categorías		
	Niñas	Niños	Total
Dimensión afectiva			
Metáforas	1	2	3
Términos emocionales	12	14	26
Dimensión cognitiva			
Compañerismo	11	14	25
Inclusión	5	8	13
Elevación de valor	5	6	11
Apoyo emocional	5	5	10
Alianza confiable	3	4	7
Afecto	3	2	5
Oportunidades de cuidar	1	1	2
Apoyo y seguridad material	0	1	1
Dimensión interpersonal			
Ausencia temporaria	10	11	21
Restricción	3	4	7
Pérdida	3	4	7
Dislocación	1	2	3
Lealtades rotas	7	6	13
Exclusión	9	5	14
Conflicto	5	4	9
Rechazo	6	9	15
Ser ignorado	5	8	13

### **Dimensión afectiva**

En cuanto a la dimensión afectiva, la mayoría de los niños y niñas de diferentes edades ( $n = 26$ ) utilizaron términos emocionales para describir su representación de la soledad. Los términos más utilizados fueron los asociados a la tristeza, la angustia y el enojo. También se refirieron a estados afectivos de aburrimiento y temor; incluso, algunos niños mencionaron un estado emocional negativo general (por ejemplo, sentirse mal).

Sin embargo, solo tres participantes (dos varones y una niña) utilizaron expresiones metafóricas para explicar su percepción de la soledad a partir de asociaciones con el frío, con la luz y la oscuridad, con el silencio y con la ausencia de libertad (véase la Tabla 4).

**Tabla 4**

*Definición y ejemplos de las categorías de la dimensión afectiva*

Categoría	Definición	Ejemplo
Términos emocionales	Uso de palabras que nombren estados afectivos u emocionales	<p>Deprimido, angustiado... traumatado (niño, 9 años).</p> <p>Estar triste todo el tiempo (niña, 10 años).</p> <p>Tenía un poco de tristeza no llegaba a ser que esté triste (niño, 11 años).</p> <p>La soledad es que no tenés a alguien con quien compartir... estás aburrido ... no sabes qué hacer (niño, 8 años).</p> <p>Cuando mi mamá una vez me dejó sola en mi casa para ir a comprar, y me quedé sola y tuve miedo, pero ella volvió (niña, 8 años).</p> <p>No ser libre ... ser más o menos, medios, libres. (niño, 12 años)</p>
		<p>A veces cuando estoy solo siento que nunca voy a encontrar lo que quiero. Y a la vez también, cuando estoy solo, como si estuviera en un mundo extraño, en una dimensión donde todo está frío, como el Polo Norte. (niño, 9 años).</p> <p>La soledad es como que nadie está a tu alrededor, que nadie sea tu amigo, como yo te expliqué, la oscuridad (niña, 8 años).</p>

### Dimensión cognitiva

En esta dimensión se incluyen las referencias a la soledad como la ausencia de satisfacción de una o más necesidades sociales. Además, se incluyen ocho categorías: compañerismo, inclusión, elevación del valor, apoyo emocional, alianza confiable, afecto, oportunidades de cuidar y apoyo y seguridad material (véase la Tabla 5).

El compañerismo fue la dimensión a la que la mayoría de los participantes hizo referencia, con un total de  $n = 25$  niños y niñas, quienes señalaron que la soledad emerge ante situaciones donde se percibe la falta de amigos o de oportunidades de interactuar al no tener a nadie con quien jugar o hablar. Por otro lado, la falta de inclusión fue mencionada por  $n = 13$  participantes, quienes señalaron la aparición de la soledad ante los sentimientos de no pertenecer a grupos sociales como los amigos o la familia. Las categorías elevación del valor, apoyo emocional, alianza confiable y afecto fueron detectadas

en porcentajes reducidos de la muestra (entre 32.5 % y 14.75 %). En estas categorías, los niños y niñas indicaron que la soledad se asocia a la percepción de no ser valiosos para los demás o tener una mala imagen, de no contar con personas disponibles para brindar contención o en quienes confiar, y de no ser amados. Solo un niño y una niña mencionaron la soledad como asociada a la ausencia de sus mascotas, lo que se codificó en la categoría oportunidades de cuidar. Por último, únicamente un niño señaló que la soledad puede emerger ante la sensación de tener necesidades materiales que no sean satisfechas por su sistema de apoyo (véase la Tabla 5).

**Tabla 5**

*Definición y ejemplos de las categorías de la dimensión cognitiva*

Categoría	Definición	Ejemplo
Compañerismo	La soledad se relaciona con la ausencia de personas con quienes compartir actividades y hablar	Nadie se quería juntar conmigo en la escuela (niña, 10 años). Cuando no podés compartir, no podés decirles cosas, me harían sentir solo porque no le puedo contar a nadie. Digamos que no tengo a nadie, ¿no?, compartir con alguien lo que me pasa o sentimientos que yo tengo (niño, 12 años).
Inclusión	La soledad aparece asociada a sentimientos de no pertenecer o no ser aceptado/a por un grupo	No sé, por ejemplo, en la escuela un niño se puede sentir solo, porque puede que no tenga amigos, entonces se siente solo. Por la falta de amigos (niño, 11 años). [¿Qué tipo de cosas hacen que una persona se sienta sola?] Que no pueda ir a la escuela, porque en la escuela puede conocer amigos y la maestra puede ser su amiga también (niño, 8 años).
Elevación del valor	La soledad emerge ante la falta de vínculos sociales en los que se afirma el autovalor	Por ahí cuando alguien de la familia o un amigo tiene algo que aprendió o consiguió algo y por ahí todos lo quieren a ellos o le felicitan, y vos no hiciste algo que quieren que hagas (niña, 10 años). [¿Qué tipo de cosas hacen que una persona se sienta sola?] Que por ahí alguien cree cosas de él que no son (niño, 9 años).
Apoyo emocional	La soledad se asocia a la ausencia de relaciones íntimas, donde sea posible compartir información personal y sentirse comprendido/a.	Nunca recordé (sic) estar sola, porque siempre sentí que todos me apoyaron (niña, 10 años). Digamos que no tengo a nadie, ¿no?, compartir con alguien lo que me pasa o sentimientos que yo tengo. Digamos que vos me odiaras y yo no te pudiera contar nada, yo me sentiría solo (niño, 12 años).

*(continúa)*

(continuación)

Categoría	Definición	Ejemplo
Alianza confiable	La soledad se entiende como la carencia de relaciones de confianza, donde no exista riesgo de traiciones	Mi mamá y mi otro hermano le creyeron más a R, entonces sentí que no tenía a nadie que me ayude o defienda (niño, 11 años). [¿Qué tipo de cosas hacen que una persona se sienta sola?] Que me mientan, que me traten mal, que me digan cosas feas (niña, 9 años).
Afecto	La soledad está vinculada a no sentirse querido/a.	[Se sienten solos cuando] No tienen gente que le quiera (niña, 10 años). [¿Qué tipos de cosas hacen que una persona se sienta sola?] Que por ahí hace algo malo y ya no lo quieren (niño, 9 años)
Oportunidades de cuidar	Los sentimientos de soledad se asocian con la ausencia de relaciones en las que se pueda ejercer un rol de cuidador/a.	[Me sentí sola] una vez cuando le llevaron a mi perrita (niña, 10 años). [¿Qué tipo de cosas hacen que una persona se sienta sola?] Que no tenga animales (niño, 8 años).
Apoyo y seguridad material	La soledad aparece ante la ausencia de una red social que brinde protección que asegure la satisfacción de necesidades básicas	Eso también cuenta como sentirte solo ... que no tenga comida, que no tenga agua ni bebidas, que no tenga ropa o que sienta frío, o que sienta calor, y creo que solo eso (niño, 8 años).

### Dimensión interpersonal

En lo que refiere a la separación física, la mayoría de los participantes ( $n = 21$ ) señaló que la ausencia temporaria de sus cuidadores o sus amistades es un contexto del que emerge la soledad. Algunos entrevistados ( $n = 7$ ) señalaron que se sienten solos en situaciones de restricción; esto es, cuando se encuentran en espacios reducidos (por ejemplo, en el baño, la habitación) por decisión de los demás o propia, y ante las pérdidas de familiares o amistades. Solo tres entrevistados asociaron la soledad a contextos de dislocación, tanto por cambio de escuela como por una mudanza (véase la Tabla 6).

En cuanto al distanciamiento psicológico, las niñas y los niños indicaron que experimentan soledad al sentir el desinterés de los demás en comportamientos que transmiten rechazo, exclusión, ruptura de lealtades y falta de atención. Una proporción menor de entrevistados señaló que siente soledad cuando las relaciones se tornan conflictivas, es decir, cuando la animosidad es mutua (véase la Tabla 6).



**Tabla 6**

*Definición y ejemplos de las categorías de la dimensión interpersonal*

Categoría	Definición	Ejemplo
<b>Separación física</b>		
Pérdida	Situaciones en las que ocurre un cambio estructural permanente en la red social y se pierde la relación con alguien significativo para el niño	Cuando me di cuenta que mi abuelito estaba en el cielo (niña, 9 años). Cuando la familia se separa y va cada una por su lado (niño, 12 años)
Dislocación	Situaciones en las que ocurre algún cambio en las condiciones sociales, a raíz de los cuales el niño o la niña deberá enfrentarse a situaciones sociales nuevas y desconocidas	Cuando uno es nuevo en la clase y nadie habla con él (niño, 9 años). Cuando a principio del año pasado nadie se quería juntar conmigo en la escuela porque era nueva... y no los conocía (niña, 10 años).
Ausencia temporaria	Hace referencia a momentos transitorios de aislamiento en los que el niño o la niña es apartado	Me siento sola cuando mi mamá se tiene que ir a trabajar y la niñera tarda en llegar (niña, 8 años). Cuando mi mamá se iba al <i>gym</i> y me dejaba sola. Cuando mis papás se iban a trabajar y me dejaban sola con mi hermano (niña, 9 años).
Restricción	Este contexto involucra las situaciones en las que los menores se encuentran físicamente restringidos a un espacio físico reducido	Cuando estoy en el baño y me tardo mucho tiempo porque estoy solo (niño, 8 años). Que se vaya y le dejen... que le dejen encerrado en un baño (niña, 8 años).
<b>Distanciamiento psicológico</b>		
Conflicto	Situaciones en las que aparece una animosidad de tipo bidireccional en una o más relaciones sociales	Cuando me peleo con un amigo (niño, 9 años). Estar solo casi todo el tiempo... pelearse mucho con las personas (niña, 10 años).
Rechazo	Ocurre cuando el niño o la niña perciben rechazo (verbal o no), amenazas o victimización de parte de uno o más de sus pares. La animosidad es unidireccional	Me sentí sola cuando mis amigas hablaban mal de mí a mis espaldas (niña, 10 años). Tengo un amigo que se llama J que una vez se enamoró de una amiga y él le confesó su amor, ¿no? ¿Y qué hizo la chica?, Lo mandó a la <i>friendzone</i> . Entonces, se puso re triste en la soledad (niño, 9 años).
Lealtades rotas	Se incluyen dos tipos de situaciones, aquellas en las que se percibe la pérdida o distanciamiento de alguien cercano porque aparece un tercero en la relación, y aquellas en las que el niño o la niña se dan cuenta de que el grupo del que forma parte realiza actividades a las que él o ella no está invitada	Cuando un amigo te deja y se va con otro (niño, 10 años). Yo tengo un grupo de amigas. La que no me cae bien, antes era mi mejor amiga. Pero ella me mentía acerca de mis amigas, de este grupo que te digo, para que yo no me junte y me pelee (niña, 10 años).

(continúa)

(continuación)

Categoría	Definición	Ejemplo
Exclusión	Situaciones en las que los niños se sienten dejados de lado, ya sea por familiares o amigos, aunque la intención de los demás no sea la de excluirlos	<p>Cuando a veces mi mamá siempre le habla casi siempre a B [su hermana]. El otro día estábamos y mi mamá siempre le hablaba más a B también (niña, 9 años).</p> <p>Cuando, por ejemplo, como que alguien no le quiere, cuando por ejemplo si hay una fiesta y hay uno que les invita a todos, a todos sus compañeros de la clase y menos a ese, a esa persona (niña, 9 años).</p>
Ser ignorado	Situaciones en donde el niño o la niña siente que los demás no le prestan atención o que sus ideas, pensamientos y necesidades no son importantes para el resto de las personas	<p>Una vez en la escuela estábamos todos mis amigos charlando y jugando, y los padres los vinieron a buscar, ellos se fueron y mis papás tardaron un montón en venirme a buscar, un montonazo, y yo ahí me sentí muy solo (niño, 9 años).</p> <p>La soledad es ... que estén presentes pero que no estén, que no hablen (niño, 11 años).</p>

## DISCUSIÓN

Este trabajo tuvo el objetivo de describir la soledad desde la perspectiva de niños y niñas de entre 8 y 12 años de la ciudad de Posadas, Misiones, Argentina. A partir de la información revelada y su posterior análisis, fue posible responder a las preguntas de investigación propuestas y alcanzar los objetivos establecidos. Se considera que el diseño de investigación implementado resultó pertinente para el logro de dichos objetivos, ya que permitió acceder a las respuestas que representan el mundo interno de los niños y niñas que fueron entrevistados, y conocer sus vivencias en relación al fenómeno de la soledad.

### Consideraciones generales sobre la soledad desde el punto de vista de los entrevistados

Si bien la soledad originalmente se consideraba patrimonio exclusivo de los adolescentes y adultos, los hallazgos de este estudio demuestran que esta vivencia está presente desde edades tempranas, ya que la mayoría de los participantes fue capaz de definir o ejemplificar la soledad y las situaciones en las que una persona vivencia dicho estado emocional (Asher & Paquette, 2003); incluso, muchos de ellos han respondido a partir de sus propias experiencias para referirse a la soledad.

Desde la perspectiva de los participantes, la soledad emerge principalmente de experiencias vinculadas con estar solo: cuando un niño o una niña no tiene con quien compartir momentos y actividades, experimenta soledad. En menor medida, los participantes señalaron que se sienten solos aun en presencia de otras personas o que la

soledad puede estar asociada tanto a estar como a sentirse solos. Estos resultados son congruentes con los estudios previos, en los que se halló que algunos de los entrevistados, aunque no la totalidad, fueron capaces de diferenciar que no es necesario estar solo para sentirse solo (Hymel et al., 1999; Liepins & Cline, 2011). Galanaki (2004) concluye que durante la infancia media es aún difícil la diferenciación de ambas vivencias, la cual se va estableciendo más cerca del inicio de la adolescencia. Ruiz-Casares (2012) obtuvo conclusiones similares al indagar la experiencia de estar solos en sus casas, donde halló que el grupo entre 10-12 años tiende a sentir significativamente más soledad en ausencia de sus cuidadores, que sus pares de 13-15 años.

Los participantes de este estudio indicaron que la soledad se vivencia de forma negativa; ninguno de ellos mencionó buscar activamente la soledad como algo deseable. En este sentido, el idioma inglés reserva la palabra *solitude* para referir a un estado voluntario de aislamiento que, generalmente, se vivencia de forma positiva (Galanaki, 2013). Algunos autores sugieren que esta afinidad por la soledad, como experiencia positiva, emergería en etapas más tardías de la vida (Larson, 1997). La búsqueda activa de la soledad sí fue señalada por algunos participantes, pero como una reacción ante la tristeza (“si me pone triste me aparto” [niño, 11 años]) o ante el rechazo (“vos te quedas solo porque te traumas porque no quieres estar con ellos, porque viste que hacen cosas que no deben hacer” [niño, 9 años]). Esto se condice con la propuesta de Richaud de Minzi (2006), quien indica que en la infancia media la afinidad por la soledad puede considerarse una respuesta defensiva para evitar el rechazo temido.

### **Nuevas evidencias sobre el modelo multidimensional de la soledad**

Por otra parte, y de acuerdo con el objetivo de verificar la idoneidad del modelo multidimensional de Hymel et al. (1999), los resultados de este estudio sugieren su adecuación para comprender la soledad en el grupo etario analizado. En esta línea, es posible inferir que la soledad se presenta en esta etapa como un fenómeno multidimensional, ya que las respuestas de los menores englobaron, en mayor o menor medida, todas las subcategorías de las tres dimensiones del modelo (afectiva, cognitiva e interpersonal). Asimismo, se identificaron también dos subcategorías que fueron propuestas por Galanaki (2008) en población infantil de Grecia: restricción y apoyo y seguridad material. No se hallaron publicaciones científicas en español que reporten estudios basados en este marco teórico; por lo tanto, los resultados que aquí se presentan se consideran novedosos y valiosos para el medio regional, en tanto permiten profundizar en una temática escasamente abordada en investigaciones de diseño cualitativo.

#### *Dimensión afectiva*

En cuanto a la dimensión afectiva, la mayoría de los niños y niñas de diferentes edades utilizó términos emocionales para describir a la soledad; de esa manera, se aportó con

descripciones de vivencias subjetivas, cuya valencia les resulta negativa. También se utilizaron palabras como *tristeza*, *angustia*, *enojo*, *aburrimiento* y *temor*. Con similares resultados, Galanaki (2008) describe a estos estados emocionales como representantes de la naturaleza egodistónica y depresiva habitual de la experiencia de soledad vivenciada a lo largo de la niñez.

Kirova (2003) también halló que los niños y niñas vivencian la soledad como una experiencia dolorosa, donde el tiempo pasa más lento y emergen sensaciones de vacío que se sienten en el cuerpo como pesadez y frío. Esto se manifestó en el presente estudio a través de las expresiones metafóricas elegidas por los participantes, donde el frío y la oscuridad fueron utilizados como análogos de la soledad.

#### *Dimensión cognitiva*

En la dimensión cognitiva se hallaron referencias a la insatisfacción o a las carencias percibidas en las provisiones relacionales, como uno de los factores que origina a la soledad, ya que las subcategorías identificadas predominantemente fueron elevación del valor, apoyo emocional, alianza confiable y afecto. En esta línea, cobra especial relevancia la teoría cognitiva de la soledad, que postula que esta vivencia se hace presente cuando las personas notan que sus relaciones interpersonales no son acordes a las expectativas (Perlman & Peplau, 1982). El análisis de los datos permite identificar como más sobresaliente a la percepción de falta de compañerismo; es decir, la ausencia de coetáneos o familiares con quienes pasar tiempo, jugar o hablar. También, en esta dimensión, se encontraron indicios de que la soledad emerge ante la percepción de no ser incluido, de no contar con personas que brinden apoyo o valoración, que sean confiables o a quienes sea posible cuidar. Los participantes mencionaron insatisfacción de provisiones relacionales no solo respecto de sus pares, sino también en el ámbito familiar. Esto muestra que la soledad puede relacionarse con diversos grupos sociales (Maes et al., 2022).

En congruencia con estos resultados, Greco (2019) encontró que los niños y niñas reconocen que el compañerismo, la confianza y el apoyo son relevantes para sus relaciones de amistad. Por otra parte, otras investigaciones mencionan el impacto de la sensación de pertenencia en el bienestar (Over, 2016), impacto que se va tornando crucial a medida que avanza la adolescencia (Orben et al., 2020), y de la desconfianza para la emergencia de la soledad (Rotenberg et al., 2010). Es posible argüir que los participantes de este estudio brindan, desde sus perspectivas, una mirada acorde a esas relaciones bien establecidas en la literatura científica.

#### *Dimensión interpersonal*

En la dimensión interpersonal, se pueden distinguir dos grupos. En el primer grupo se encuentran las situaciones vinculadas a la pérdida de seres queridos, la dislocación, la

ausencia temporaria y la restricción física. De estas subcategorías, la mayoría de los participantes señaló que la ausencia temporal de sus cuidadores o de sus amistades los hace sentir solos. Como se mencionó previamente, en el estudio de Ruiz-Casares (2012) se halló que un porcentaje de niños y niñas que se quedan solos en sus casas sienten soledad; la ausencia de sus cuidadores es vivida por ellos de forma negativa y dolorosa. Asimismo, en los momentos de transición o de pérdidas, la emergencia de la soledad puede considerarse, incluso, normativa; sin embargo, como lo señalan Batsleer y Duggan (2020), cabe pensar en la posibilidad de que estos estados transitorios abran las puertas para la instalación de sentimientos más profundos y duraderos de tristeza y aislamiento.

En el otro grupo, se engloban aquellas situaciones en las que los contextos interpersonales se convierten en espacios de conflicto, rechazo y exclusión, donde se quiebran lealtades o las personas se sienten ignoradas, lo cual es descrito como distanciamiento psicológico (Galanaki, 2008; Hymel et al., 1999). Dentro de este grupo, las niñas y los niños expresaron experimentar soledad al sentir el desinterés de los demás por comportamientos donde se percibe el rechazo, la exclusión, la ruptura de lealtades y la falta de atención. Se sabe que los niños interpretan sus sentimientos a partir de las respuestas sensibles de los otros en sus intercambios, principalmente de los padres, lo que les permite resolver de esta forma sus conflictos. Cuando estas necesidades no están cubiertas o es reiterada su ausencia, al niño se le dificulta crear nuevas respuestas a la hora de vincularse, lo cual genera experiencias de exclusión que conllevan a la construcción y mantenimiento de un apego inseguro que se puede reproducir en posteriores vínculos (Martín-Ordiales et al., 2019).

### **Algunas consideraciones sobre similitudes y diferencias en la vivencia de soledad de niños y niñas**

En cuanto a las diferencias de la soledad en relación al género, durante la infancia media, la literatura científica no ha logrado un consenso que clarifique el tema (por ejemplo, Koenig & Abrams, 1999; Mahon et al., 2006). En este trabajo se contrastaron las respuestas de niños y niñas para identificar posibles diferencias y similitudes en las vivencias subjetivas que reportaban; sin embargo, cabe destacar que las diferencias halladas fueron mínimas, por lo que no aportan evidencias significativas en dicha diferenciación.

Si bien los ejemplos mencionados en la Tabla 2 diferencian el género de los entrevistados, para dar mayor información al lector, la única diferencia entre varones y mujeres que se encontró fue que solamente los primeros hablaron de la soledad en términos de sentirse solos. En lo que refiere a las dimensiones del modelo estudiado, como se observa en la Tabla 3, se halló que los varones tienden a mencionar más las

dos subcategorías de la dimensión emocional (términos emocionales y metáforas), dos subcategorías de la dimensión cognitiva (compañerismo e inclusión) y dos subcategorías de la dimensión interpersonal (rechazo y ser ignorado). Esto da cuenta de la importancia que reviste para los varones considerar que su vida social es positiva, y la manera como vivencian estas experiencias de carácter más bien adverso con un componente afectivo del que pueden dar cuenta en sus verbalizaciones. Se considera que esto sigue la línea de lo hallado por Junttila y Vauras (2009), quienes reportan valores más elevados de soledad emocional en el caso de los varones respecto de las mujeres. Por otro lado, en las niñas, se observa mayor prevalencia en la subcategoría de exclusión de la dimensión interpersonal, esto puede condecir con la tendencia sociotrópica (por ejemplo, la tendencia a mantener relaciones sociales positivas) que suele caracterizar a las mujeres (Yang & Girgus, 2019). No obstante, se puede argüir que para los varones también es importante mantener relaciones sociales positivas, dado lo previamente mencionado. En este sentido, cobra relevancia el diseño e implementación de nuevos estudios que aborden esta temática y la analicen desde la perspectiva de género.

### **Síntesis de hallazgos y conclusiones**

A partir del análisis de la información recabada en este estudio, se puede concluir que la soledad es un fenómeno que los niños experimentan y reconocen, y que tiene lugar en los distintos espacios en los que se desenvuelven: la escuela, el hogar y otras actividades extracurriculares. Los vínculos sociales infantiles se establecen con familiares, grupos de pares e, inclusive, con animales. Ahora bien, las diversas circunstancias previamente analizadas y la apreciación que realizan los niños y niñas de dichos vínculos pueden dar lugar a la emergencia de la soledad en relación a cualquiera de los grupos sociales ya mencionados. Las situaciones que originaban que los niños perciban la soledad fueron las siguientes: no tener amigos, no interactuar con otras personas, que los dejen de lado, el rechazo, que hablen mal a sus espaldas y pelearse con amigos o con familiares.

Aunque fueron menos, algunos de los entrevistados manifestaron querer estar solos en determinadas situaciones; otros se refirieron a no tener muchos amigos debido a que son tímidos, cerrados o porque no se llevan bien con los demás. Nuevos estudios deberían abordar esta temática, para poder avanzar en el conocimiento de la búsqueda activa de la soledad en los años infantiles.

En el contraste de datos en relación al género de los menores emergieron algunas posibles diferencias, aunque hasta el momento no se pudo identificar un patrón claro que permita concluir características asociadas a varones o mujeres.

Como se indicó en la introducción, debido a la escasez de estudios de diseño cualitativo que aborden la experiencia infantil con la soledad, se considera que este trabajo puede resultar enriquecedor para la investigación científica sobre la temática, ya que

permite explorar aspectos que hasta el momento no fueron abordados en profundidad y conocer el fenómeno de la soledad durante la infancia media en palabras de los protagonistas. Esto último no solo permite contextualizar un fenómeno con potenciales consecuencias negativas para las personas, sino también hace posible que los estudiosos del tema puedan apreciarlo desde una nueva faceta. Asimismo, los resultados que aquí se presentan pueden ser de valor científico y práctico para psicólogos del desarrollo, clínicos o educacionales, pedagogos, educadores, referentes familiares y otras personas involucradas o interesadas en la temática.

### **Limitaciones y nuevas líneas**

En el presente estudio se pueden reconocer ciertas limitaciones. Una de ellas está vinculada al tipo de muestreo realizado, que consistió en un muestreo no exploratorio por conveniencia, ya que la selección de los participantes estuvo sujeta a la disponibilidad y proximidad de las entrevistadoras. Por lo mismo, la muestra seleccionada fue reducida y no representa en su totalidad a los niños y niñas de la ciudad de Posadas. Asimismo, la falta de consideración de algunos factores sociodemográficos, tales como el estado civil de los padres, la cantidad de hermanos, grupo de convivencia, entre otros, así como el no incorporar a niños no escolarizados también suponen un sesgo, ya que no permite evaluar las diferencias en las maneras que los niños y niñas perciben la soledad, lo que impacta, a su vez, en la transferibilidad y aplicabilidad de los resultados obtenidos.

En este sentido, otra limitación encontrada en relación con el rigor metodológico se produjo por la ausencia de confirmación de la información recolectada, en una segunda instancia, por los niños entrevistados; o bien, por medio de grupos focales o auditorías de pares que ayuden a clarificar la interpretación de los entrevistadores. Esto produce que los criterios de credibilidad y confirmabilidad de los resultados obtenidos estén parcialmente sesgados.

Por otro lado, los hallazgos muestran la importancia de seguir investigando sobre la vivencia de soledad de los niños y niñas, por estar estrechamente vinculada con la aparición de otras problemáticas en el campo de la salud mental. Es así que esta investigación arroja luz sobre una temática poco estudiada y abre las puertas para seguir indagando en la aplicación de instrumentos estandarizados que evalúen la soledad en la población infantil misionera, así como para profundizar si las desigualdades sociales tienen un impacto diferencial en los modos de percibir la soledad por los niños y niñas, así como su relación con los estilos parentales, el nivel socioeconómico y los aspectos sociodemográficos mencionados anteriormente.

## REFERENCIAS

- Arias Valencia, M. M., & Giraldo Mora, C. V. (2011). El rigor científico en la investigación cualitativa. *Investigación y Educación en Enfermería*, 29(3), 500-514. <http://www.scielo.org.co/pdf/iee/v29n3/v29n3a20.pdf>
- Asher, S. R., & Paquette, J. A. (2003). Loneliness and peer relations in childhood. *Current Directions in Psychological Science*, 12(3), 75-78. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.01233>
- Batsleer, J., & Duggan, J. (2020). *Young and lonely: the social conditions of loneliness*. Policy Press. <https://doi.org/10.1332/policypress/9781447355342.001.0001>
- Casullo, M. M. (1998). *Adolescentes en riesgo. Identificación y orientación psicológica*. Paidós.
- Cacioppo, J. T., Cacioppo, S., Cole, S. W., Capitanio, J. P., Goossens, L., & Boomsma, D. I. (2015). Loneliness across phylogeny and a call for comparative studies and animal models. *Perspectives on Psychological Science*, 10(2), 202-212. <https://doi.org/10.1177/1745691614564876>
- Cole, A., Bond, C., Qualter, P., & Maes, M. (2021). A systematic review of the development and psychometric properties of loneliness measures for children and adolescents. *International journal of environmental research and public health*, 18(6), 32-85. <https://doi.org/10.3390/ijerph18063285>
- Faas, A. (2018). *Psicología del desarrollo de la niñez* (2.ª ed.). Editorial Brujas.
- Galanaki, E. (2004). Are children able to distinguish among the concepts of aloneness, loneliness, and solitude? *International Journal of Behavioral Development*, 28(5), 435-443. <https://doi.org/10.1080/01650250444000153>
- Galanaki, E. (2008). Children's perceptions of loneliness. *Hellenic Journal of Psychology*, 5(3), 258-280.
- Galanaki, E. P. (2013). Solitude in children and adolescents: a review of the research literature. *Psychology and Education. An Interdisciplinary Journal*, 50(3-4), 79-88.
- Greco, C. (2019). How is a best friend? Friendship's characteristics in Argentine children. *Actualidades en Psicología*, 33(126), 69-82. <https://doi.org/10.15517/ap.v33i126.31633>
- Griffa, M. C., & Moreno, J. E. (2019). *Claves para una psicología del desarrollo. Vida prenatal, etapas de la niñez* (Vol. I). Lugar.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Technology Research and Development*, 30(4), 233-252.
- Harris, R. A., Qualter, P., & Robinson, S. J. (2013). Loneliness trajectories from middle childhood to pre-adolescence: impact on perceived health and sleep disturbance. *Journal of Adolescence*, 36(6), 1295-1304. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.12.009>



- Hawkley, L. C., & Cacioppo, J. T. (2003). Loneliness and pathways to disease. *Brain, Behavior, and Immunity*, 17(1), 98-105. [https://doi.org/10.1016/S0889-1591\(02\)00073-9](https://doi.org/10.1016/S0889-1591(02)00073-9)
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- Hsieh, H., & Shannon, S. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Hymel, S., Tarulli, D., Hayden Thomson, L., & Terrell-Deutsch, B. (1999). Loneliness through the eyes of children. En K. J. Rotenberg & S. Hymel (Eds.), *Loneliness in childhood and adolescence* (pp. 80-106). Cambridge University Press.
- Junttila, N., & Vauras, M. (2009). Loneliness among school-aged children and their parents. *Scandinavian Journal of Psychology*, 50(3), 211-219. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2009.00715.x>
- Kirova, A. (2003). Accessing children's experience of loneliness through conversations. *Field Method*, 15(1), 3-24.
- Kirova, A. (2006). A game-playing approach to interviewing children about loneliness: negotiating meaning, distributing power, and establishing trust. *Alberta Journal of Educational Research*, 52(3), 127-147. <https://doi.org/10.11575/ajer.v52i3.55152>
- Koenig, L. J., & Abrams, R. F. (1999). Adolescent loneliness and adjustment: a focus on gender differences. En K. J. Rotenberg & S. Hymel (Eds.), *Loneliness in childhood and adolescence* (pp. 296-324). Cambridge University Press.
- Kristensen, K. L. (1995). The lived experience of childhood loneliness: a phenomenological study. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 18(2), 125-137. <https://doi.org/10.3109/01460869509080964>
- Larson, R. W. (1997). The emergence of solitude as a constructive domain of experience in early adolescence. *Child Development*, 68(1), 80-93. <https://doi.org/10.2307/1131927>
- Liepins, C., & Cline, T. (2011). The development of concepts of loneliness during the early years in school. *School Psychology International*, 32(4), 397-411. <https://doi.org/10.1177/0143034311404132>
- Löhre, A. (2012). The impact of loneliness on self-rated health symptoms among victimized school children. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 6(1), 1-7. <https://doi.org/10.1186/1753-2000-6-20>
- Lyyra, N., Välimaa, R., & Tynjälä, J. (2018). Loneliness and subjective health complaints among school-aged children. *Scandinavian Journal of Public Health*, 46(20), 87-93. <https://doi.org/10.1177/1403494817743901>
- Maes, M., Qualter, P., Lodder, G. M. A., & Mund, M. (2022). How (Not) to measure loneliness: a review of the eight most commonly used scales. *International Journal of*

- Environmental Research and Public Health*, 19(17). <https://doi.org/10.3390/ijerph191710816>
- Mahon, N. E., Yarcheski, A., Yarcheski, T. J., Cannella, B. L., & Hanks, M. M. (2006). A meta-analytic study of predictors for loneliness during adolescence. *Nursing Research*, 55(5), 308-315. <https://doi.org/10.1097/00006199-200609000-00003>
- Marcoen, A., Goossens, L., & Caes, P. (1987). Loneliness in pre-through late adolescence: exploring the contributions of a multidimensional approach. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 561-577. <https://doi.org/10.1007/BF02138821>
- Martín-Ordiales, N., Saldaña de Lera, E., & Morales, A. (2019). Relación entre apego paterno e infantil, habilidades sociales, monoparentalidad y exclusión social. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 6(2), 44-48. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2019.06.2.6>
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-106). Gedisa.
- Millán, M. D. R., Brites, W., & Renoldi, B. (2021). Relatos mediáticos y desigualdades urbanas en Posadas, Misiones. Notas para una discusión. En M. M. Di Virgilio & M. Perelman (Eds.), *Desigualdades urbanas en tiempos de crisis* (pp. 179-207). Ediciones UNL.
- Orben, A., Tomova, L., & Blakemore, S. J. (2020). The effects of social deprivation on adolescent development and mental health. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(8), 634-640. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30186-3](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30186-3)
- Over, H. (2016). The origins of belonging: social motivation in infants and young children. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 371(1686), 20150072. <https://doi.org/10.1098/rstb.2015.0072>
- Page, R. M., Frey, J., Talbert, R., & Falk, C. (1992). Children's feelings of loneliness and social dissatisfaction: relationship to measures of physical fitness and activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11(3), 211-219. <https://doi.org/10.1123/jtpe.11.3.211>
- Parkhurst, J. T. & Hopemayer, A. (1999). Development change in the sources of loneliness in childhood and adolescence: constructing a theoretical model. En K. J. Rotenberg & S. Hymel (Eds.), *Loneliness in childhood and adolescence* (pp. 56-79). Cambridge University Press.
- Perlman, D., & Peplau, L. A. (1982). Perspectives on loneliness. En L. A. Peplau and D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (pp. 1-18). New York: John Wiley & Sons.
- Perlman, D., & Peplau, L. A. (1998). *Loneliness*. En H. Friedman (Ed.), *Encyclopedia of Mental Health* (Vol. 2, pp. 571-581). Academic Press.

- Qualter, P. (2003). Loneliness in children and adolescents: what do school and teachers need to know and how can they help? *Pastoral Care in Education*, 21(2), 10-18. <https://doi.org/10.1111/1468-0122.00257>
- Qualter, P., Brown, S. L., Munn, P., & Rotenberg, K. J. (2010). Childhood loneliness as a predictor of adolescent depressive symptoms: an 8-year longitudinal study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 19(6), 493-501. <https://doi.org/10.1007/s00787-009-0059-y>
- Richaud de Minzi, M. C. (2006). Loneliness and depression in middle and late childhood: The relationship to attachment and parental styles. *The Journal of Genetic Psychology*, 167(2), 189-210. <https://doi.org/10.3200/GNTP.167.2.189-210>
- Rotenberg, K. J., Addis, N., Betts, L. R., Corrigan, A., Fox, C., Hobson, Z., Rennison, S., Trueman, M., & Boulton, M. J. (2010). The relation between trust beliefs and loneliness during early childhood, middle childhood, and adulthood. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36(8), 1086-1100. <https://doi.org/10.1177/0146167210374957>
- Ruiz-Casares, M. (2012). "When it's just me at home, it hits me that I'm completely alone": an online survey of adolescents in self-care. *The Journal of Psychology*, 146(1-2), 135-153. <https://doi.org/10.1080/00223980.2011.604361>
- Sacchi, C., & Richaud de Minzi, M. C. (1997). Escala revisada de soledad de UCLA: una adaptación argentina. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 6(1), 43-53.
- Schinka, K. C., Van Dulmen, M. H. M., Mata, A. D., Bossarte, R., & Swahn, M. (2013). Psychosocial predictors and outcomes of loneliness trajectories from childhood to early adolescence. *Journal of Adolescence*, 36, 1251-1260. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.08.002>
- Terrell-Deutsch, B. (1999). The conceptualization and measurement of childhood loneliness. En K. J. Rotenberg y S. Hymel (Eds.), *Loneliness in Childhood and Adolescence* (pp. 11-33). Cambridge University Press.
- Yang, K., & Girgus, J. S. (2019). Are women more likely than men are to care excessively about maintaining positive social relationships? A meta-analytic review of the gender difference in sociotropy. *Sex Roles: A Journal of Research*, 81(3-4), 157-172. <https://doi.org/10.1007/s11199-018-0980-y>
- Weiss, R. (1974). The provisions of social relationships. En Z. Rubin (Ed.), *Doing unto others: joining, molding, conforming, helping, loving* (pp. 17-26). Prentice Hall.



# PANDEMIA Y SALUD MENTAL: PREDICTORES DEL MIEDO AL CORONAVIRUS (COVID-19) EN JÓVENES Y ADULTOS PERUANOS

ROCIO SOTO BUSTAMANTE  
<https://orcid.org/0000-0001-9702-6300>  
Pontificia Universidad Católica del Perú

JAVIER SÁNCHEZ CALDERÓN  
<https://orcid.org/0000-0002-8551-761X>  
Pontificia Universidad Católica del Perú

DORIS MIRANDA HUAYNALAYA  
<https://orcid.org/0000-0002-5424-8496>  
Universidad de Almería

Correo electrónico: [rocio.sotob@pucp.edu.pe](mailto:rocio.sotob@pucp.edu.pe)

Recibido: 8 de diciembre del 2023 / Aceptado: 9 de mayo del 2024

[https://doi.org/10.26439/persona2024.n27\(1\).6819](https://doi.org/10.26439/persona2024.n27(1).6819)

**RESUMEN.** La pandemia de COVID-19 ha impactado en la salud mental de miles de jóvenes y adultos, sobre todo en su fase inicial, ya que la enfermedad se percibió como una amenaza incierta y continua y trajo como consecuencia que el miedo al coronavirus se volviera disfuncional, lo que ha generado malestar psicológico. Frente a ello, el objetivo de este estudio es evaluar las variables psicosociales que predicen el miedo al coronavirus y sus dimensiones, en una muestra de 384 jóvenes y adultos peruanos (64.5 % mujeres) entre los 18-67 años ( $M = 26.36$ ,  $DE = 9.17$ ). Las variables predictoras evaluadas fueron la incertidumbre, el estrés, y el uso de medios de comunicación. Para su medición, se utilizaron el IUS-12, el PSS-10 y las Escalas de Uso de Medios de Comunicación y de Miedo al Coronavirus que pertenecen al Cuestionario de Impacto Psicológico del Coronavirus de Sandín et al. (2020). Los resultados de los análisis de regresión lineal múltiple evidenciaron un modelo de predicción del miedo al coronavirus global con tamaño de efecto grande ( $R^2 = .28$ ,  $p < .001$ ) y de magnitud mediana en los modelos para predecir sus dimensiones. Así se evidenció la capacidad predictiva de la intolerancia hacia la incertidumbre, el estrés y el uso frecuente de medios de comunicación. Asimismo, el sexo, el nivel de estudios y el empleo resultaron variables significativas en los modelos, y, al parecer, las mujeres y aquellas personas con bajo nivel educativo o que no cuentan con un trabajo experimentan un mayor miedo al COVID-19.

Palabras clave: COVID-19 / miedo al coronavirus / intolerancia a la incertidumbre / estrés / jóvenes y adultos peruanos

## PANDEMIC AND MENTAL HEALTH: PREDICTORS OF FEAR OF CORONAVIRUS (COVID-19) IN PERUVIAN YOUTH AND ADULTS

ABSTRACT. The COVID-19 pandemic impacted the mental health of thousands of young people and adults, especially in its initial phase, since the disease was perceived as an uncertain and continuous threat, resulting in the fear of the coronavirus becoming dysfunctional, generating psychological discomfort. The principal aim of the study was to evaluate the psychosocial variables that predict fear of the coronavirus and its dimensions, in a sample of 384 Peruvian youth and adults, women (64.5%) and men (35.5%), between the ages of 18 and 67 ( $M= 26.36$ ,  $SD=9.17$ ). The predictor variables evaluated were Uncertainty, Stress, and the Use of the media, using for their measurement the IUS-12, the PSS-10 and the Scales of Use of the media and Fear of the coronavirus that belong to the Questionnaire of the Psychological Impact of the Coronavirus by Sandín et al. (2020). The results of the multiple linear regression analyzes revealed a prediction model of fear of the global coronavirus with a large effect size ( $R^2 = .28$ ,  $p < .001$ ) and of medium magnitude in the models to predict its dimensions, thus evidencing the predictive capacity of intolerance towards uncertainty, stress, and frequent use of the media. Likewise, sex, educational level and employment were significant variables in the models, and it seems the women and those people who have a low educational level or do not have a job experience a greater fear of COVID-19.

Keywords: COVID-19 / fear of coronavirus / intolerance of uncertainty / stress / Peruvian youth and adults

## INTRODUCCIÓN

La pandemia del COVID-19, originada en la ciudad china de Wuhan, aún en la actualidad representa un fenómeno sin precedentes inmediatos. Desde el reporte de los primeros casos hasta marzo del 2023, se calcula que más de 759 millones de personas fueron contagiadas y casi 6.9 millones fallecieron alrededor del mundo como producto de la infección originada por el SARS-CoV-2 (World Health Organization, 2023). Cabe resaltar que, al inicio, se tenía poco conocimiento sobre la enfermedad, por lo que las condiciones en las que se brindaba atención médica resultaron poco eficientes (Torales et al., 2020). Sin embargo, con el pasar de los meses, la comunidad científica fue conociendo mejor al virus y se pudo contar con evidencias más precisas sobre su impacto en la salud física y mental de las personas. Esto permitió que las estrategias de manejo de la pandemia fueran más precisas y eficaces (Chekole & Abate, 2021; Shahriarirad et al., 2021).

Distintos reportes con grandes bases de datos durante la pandemia han recogido indicadores de salud mental que han ido variando durante estos años (Centers for Disease Control and Prevention [CDC], s. f.; Pedersen et al., 2022). Por ejemplo, se identificó que los síntomas de ansiedad, depresión, estrés postraumático, sentimiento de soledad, preocupación por el COVID-19, entre otros, indican un nivel de desgaste importante en población joven y adulta (Chen et al., 2021; Del Valle et al., 2020; Hertz & Barrios, 2021; Maxfield & Pituch, 2021). Específicamente, en población joven, se ha identificado la sensación de desprotección, estrés, autolesiones y conductas suicidas (Al Dhaheri et al., 2021; Porter et al., 2021; Bunn, 2021).

Por su parte, la Organización para el Desarrollo y la Cooperación (OCDE, 2021) precisa que personas jóvenes han mostrado entre 30 % y 80 % de probabilidad de desarrollar síntomas de depresión o ansiedad. No obstante, existen algunos factores que tienden a empeorar estas variables, como, por ejemplo, vivir en un país en vías de desarrollo, encontrarse en cuarentena, entre otros (CDC, s. f.; Maxfield & Pituch, 2021, Pedersen et al., 2022).

En el Perú, las problemáticas socioeconómicas y políticas, tales como la pobreza, el desempleo, la informalidad, la inseguridad, la precariedad en los sistemas de salud y educación, entre otros, se intensificaron con la llegada de la pandemia. Esto agravó el estado de la salud mental de millones de peruanos (Velázquez & Rivera-Holguín, 2020). Así, el Ministerio de Salud (MINSA, 2020) halló, en un estudio poblacional con 58 349 personas, que el 28.5 % presentaba criterios mínimos para episodio depresivo y, de este grupo, el 41 % reportaba una escala de severidad de moderada a severa. Además, se encontró que el 12.8 % indicó tener ideación suicida. En tal contexto, se produjo una mayor carga de síntomas depresivos y reacciones psicosociales durante la pandemia, a comparación con años anteriores. Esto afectó principalmente a mujeres, población más joven y a personas con bajos ingresos y nivel educativo (Antiporta et al., 2021). Por ello,

resulta relevante explorar las variables psicológicas que pueden estar asociadas con un incremento del miedo al COVID-19.

En primer lugar, la intolerancia a la incertidumbre se muestra como un constructo relevante de la aparición del miedo al COVID-19. Esta se define como aquella tendencia a percibir eventos como amenazantes, aunque no se tenga conocimiento de si van a ocurrir o no (Carleton et al., 2007), y que contribuye a entender la respuesta de estrés o ansiedad del individuo. Es un fenómeno que ha sido estudiado desde hace varios años y que, por supuesto, puede asociarse a problemáticas de salud.

Durante la emergencia sanitaria, se ha evidenciado que este rechazo por lo desconocido ha sido asociado directamente con el miedo al COVID-19 (Korkman & Çolak, 2021). Es decir, el poco conocimiento sobre la enfermedad y su tratamiento podría haber generado un incremento del miedo en las personas, lo que ha propiciado un entorno estresante y la disminución del bienestar (Satıcı et al., 2020). En tal sentido, el estrés experimentado por las personas constituye también un factor relevante a examinar en este contexto (Satıcı et al., 2021), el cual se entiende como la reacción del ser humano frente a situaciones adversas que atentan contra su vida (Berra Ruiz et al., 2014; Lazarus & Folkman, 1984). Asimismo, según Lazarus y Folkman (1984), esta reacción puede suceder instantáneamente, como ocurre ante un terremoto, o puede mantenerse de manera prolongada (estrés crónico) ante un estímulo que permanece en el tiempo.

En un estudio a lo largo de 44 países, realizado por Couarraze et al. (2021), se encontró que el estrés estaba presente en la totalidad de participantes; además, ser profesional de salud, ser mujer y de menor edad se vinculaba con la incidencia de estrés. Del mismo modo, Oti-Boadi et al. (2022) observaron en población joven que el estrés se asoció fuertemente con el temor hacia el COVID-19.

Otra variable que resulta también relevante es la percepción de los medios de comunicación durante la pandemia. Evidentemente, dicha percepción puede variar según el canal de comunicación. A pesar de que las redes sociales presentan diferentes características que la televisión, ambos medios de comunicación han impactado de manera similar sobre la salud mental de las personas. En esa línea, Santa Cruz-Espinoza et al. (2022) evidenciaron en su estudio, con muestra peruana, que un mayor tiempo de exposición a las noticias sobre la pandemia resultaba en un predictor de un mayor miedo al coronavirus.

Hasta el momento, se han mencionado que estos distintos factores se podrían implicar en el desarrollo de mayor miedo hacia el coronavirus; por ello, es importante resaltar las particularidades de este concepto. Tradicionalmente, *miedo* se le denomina a aquella reacción física y psicológica que experimenta la persona ante una amenaza inminente (Huarcaya-Victoria et al., 2022). Así pues, el temor por el COVID-19 resulta ser un elemento relevante por la naturaleza de esta enfermedad y el contexto en el que se ha



presentado (Sandín et al., 2020). Al ser altamente contagioso, la principal preocupación de las personas ha sido no adquirir el virus causante (Ahorsu et al., 2020; Huarcaya-Victoria et al., 2022); además, la información sobre él se ha conseguido de manera progresiva.

En definitiva, la pandemia ha impactado en la salud mental de millones de personas, lo que las ha llevado a experimentar altos niveles de estrés, ansiedad, insomnio o hipersomnia, cambios en sus patrones de alimentación o abuso de sustancias, incluso la aparición de un pánico masivo impulsado por el miedo al contagio del virus, la incertidumbre y la información errónea de medios poco fiables (Kaligis et al., 2020). Al respecto, la evidencia internacional revisada sugiere que existen variables psicosociales que se relacionan con el desarrollo de un posible temor al COVID-19; sin embargo, en el Perú los estudios aún son escasos, por lo que resulta relevante investigar en nuestro contexto el rol que tienen variables como el estrés, la incertidumbre y los medios de comunicación como posibles predictores del miedo relacionado a la pandemia, para aportar evidencia que contribuya a las directrices de los programas de salud mental, en contextos de emergencias sanitarias o epidemias.

Por tanto, la presente investigación tiene como objetivo principal evaluar las variables psicosociales que predicen el miedo al coronavirus en un grupo de jóvenes y adultos peruanos. En cuanto a los objetivos específicos, se plantea evaluar las diferencias entre el miedo al coronavirus y sus dimensiones, según algunas variables sociodemográficas relevantes (sexo, edad, nivel de estudios y condición laboral) que, a la luz de la evidencia, podrían aportar en la interpretación de las relaciones entre variables. Al respecto, se plantean como hipótesis que la incertidumbre, el estrés y el uso de los medios de comunicación resulten predictores de un mayor miedo al coronavirus. Y que las variables sociodemográficas sexo, edad, nivel de estudios y condición laboral resulten significativas en los modelos de predicción del temor al coronavirus.

## **MÉTODO**

### **Diseño**

Se empleó un diseño no experimental con estrategia asociativa de tipo predictivo, ya que el objetivo principal del estudio busca evaluar variables que predicen el miedo al coronavirus (Ato et al., 2013).

### **Participantes**

Se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia en la selección de participantes, los cuales fueron 384 jóvenes y adultos peruanos —entre mujeres (64.5 %) y

hombres (35.5 %)—, con edades entre los 18 y 67 años ( $M = 26.36$ ,  $DE = 9.17$ ) y residentes en Lima (94.3 %) y provincias (5.7 %). La mayoría cuenta con estudios superiores: posgrado (8.1 %), pregrado (49.8 %), técnicos (29.9 %) y secundaria (12.2 %). En cuanto a la ocupación principal, 44 % trabaja, 39.1 % solo estudia y 16.9 % se encuentra sin empleo. Entre otros datos relevantes, se encuentra que 48.2 %, o algunos de sus familiares, presentó síntomas del COVID-19, 40.6 % vive con menores de 12 años y 43.2 % vive con personas con enfermedad crónica.

## Instrumentos

### *Cuestionario de Impacto Psicológico del Coronavirus (CIPC)*

Evalúa a través de nueve escalas independientes el impacto psicológico asociado a la pandemia por COVID-19 (Sandín et al., 2020). Este instrumento fue construido con una muestra de 1161 jóvenes y adultos, hombres y mujeres españoles, con edades de 19 a 84 años. En el presente estudio se emplearon las dos escalas siguientes:

a. Escala de Miedos al Coronavirus (EMC)

Evalúa los temores y preocupaciones asociados con aspectos psicosociales del coronavirus, tales como el temor a que algún familiar se contagie del virus o el miedo/preocupación a que escaseen los alimentos o productos básicos. Consta de 18 ítems y presenta una escala de respuesta de cinco puntos, entre 1 (“Nada o casi nada”) y 5 (“Muchísimo o extremadamente”).

En relación con sus propiedades psicométricas, el análisis factorial exploratorio de la escala reveló los siguientes cuatro factores de miedos relacionados con el coronavirus: (F1) miedo al contagio, la enfermedad y la muerte; (F2) miedo a la carencia de productos de consumo básicos; (F3) miedo al aislamiento social; y (F4) miedos relacionados con el trabajo y los ingresos económicos. Respecto a los coeficientes de fiabilidad, estos fueron los siguientes: alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) = .89, rho ( $\rho$ ) = .89 (EMC-total);  $\alpha = .87$ , omega ( $\omega$ ) = .88 (F1);  $\alpha = .79$ ,  $\omega = .81$  (F2);  $\alpha = .72$ ,  $\omega = .74$  (F3); y  $\alpha = .80$ ,  $\omega = .83$  (F4) (Sandín et al., 2020).

En el presente estudio se hallaron índices altos de confiabilidad alfa de Cronbach para el miedo al coronavirus global ( $\alpha = .93$ ) y sus dimensiones, las cuales obtuvieron valores entre .82 y .90. Para analizar la estructura de la escala, se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) y se obtuvo un KMO de .92 y una prueba de esfericidad de Bartlett significativa de  $\chi^2 = 4495.98$ ,  $p < .001$ . Se usó el método de componentes principales y la rotación Varimax, y se identificaron cuatro factores, los cuales explicaron el 70.12 % de la varianza. En general, se observó que los factores albergaban la mayoría de la cantidad de ítems propuestos para cada factor.

b. Escala de Uso de los Medios de Comunicación (UMC)

Mide la exposición a los medios de comunicación, tales como la televisión, internet, las redes sociales y la prensa escrita. Está conformada por cuatro ítems con tres opciones de respuesta para cada uno, las que varían entre 1 ("Poco o nada") y 3 ("La mayor parte del día") (Sandín et al., 2020). En el estudio, se obtuvo para esta escala una adecuada confiabilidad alfa de Cronbach de .64. El análisis factorial exploratorio evidenció un solo factor que explica el 47.86 % de la varianza total ( $KMO = .63$ ,  $X^2 = 221.03$ ,  $p < .001$ ).

*Escala de intolerancia hacia la incertidumbre (IUS-12)*

La escala evalúa la intolerancia ante situaciones ambiguas y de incertidumbre a los sucesos futuros a través de doce ítems, los cuales presentan una escala de respuesta de cinco puntos, del 1 ("No es característico en mí") al 5 ("Es totalmente característico en mí") (Carleton et al., 2007).

En el estudio, se utilizó la versión española de Sandín et al. (2012). La evidencia de sus propiedades psicométricas en 983 jóvenes y adultos entre 18-61 años, da cuenta de los dos factores encontrados para la escala, según el análisis factorial confirmatorio: ansiedad prospectiva y ansiedad inhibitoria ( $X^2_{(53)} = 172.48$ ,  $p < .001$ , CFI = .99, GFI = .99, RMSEA = .05, SRMR = .06).

En cuanto a la fiabilidad, los valores alfa de Cronbach y omega fueron altos: escala global ( $\alpha = .91$ ,  $\omega = .92$ ), ansiedad prospectiva ( $\alpha = .89$ ,  $\omega = .89$ ) y ansiedad inhibitoria ( $\alpha = .84$ ,  $\omega = .83$ ). La escala ha sido utilizada también en otros estudios y ha demostrado adecuadas propiedades psicométricas con jóvenes y adultos. En el estudio, también se halló un índice de confiabilidad alto para la escala global ( $\alpha = .93$ ). En cuanto a la validez, el AFE arrojó valores adecuados para el  $KMO = .92$  y la prueba de esfericidad de Bartlett ( $X^2 = 2968.33$ ,  $p < .001$ ), y se obtuvo, a través del método de componentes principales y la rotación Varimax, dos factores que explicaron el 67.20 % de la varianza, los cuales contenían la totalidad de ítems planteados originalmente para cada factor.

*Escala de estrés percibido (PSS-10)*

Mide el estrés percibido durante el último mes (Cohen et al., 1983). Existe una versión larga de catorce ítems y una versión corta de 10 ítems, ambas presentan una escala de respuesta del 0 ("Nunca") al 4 ("Muy a menudo"). Remor y Carrobbles (como se citó en Remor, 2006) tradujeron la escala al castellano y realizaron su validación en una muestra española. Así, Remor (2006) realizó una revisión de sus propiedades psicométricas en una muestra de 440 jóvenes y adultos, y obtuvo para la confiabilidad un coeficiente alfa de Cronbach alto de .82 y una correlación *test-retest* de .77 ( $p < .001$ ). Para demostrar validez

concurrente, el PSS-10, como modelo unidimensional, estableció correlaciones directas con las escalas de distrés (HADS-T) ( $r = .72, p < .001$ ) y ansiedad (HADS-A) ( $r = .66, p < .001$ ).

En Perú, Domínguez-Lara et al. (2022) realizaron un análisis de las propiedades psicométricas de la escala con población de enfermeros y enfermeras de entre 23 y 69 años, y hallaron que la estructura de dos factores muestra índices de ajuste adecuados y mejores que el modelo unidimensional, así como valores de confiabilidad de McDonald de .85 y .76 en el PSS-10. Sin embargo, aún se requieren mayores evidencias de validez para determinar si la estructura bifactorial resulta más robusta que la unifactorial.

En la presente investigación, la escala se consideró bajo el modelo unidimensional y se obtuvo una confiabilidad alta para el instrumento ( $\alpha = .82$ ). Por su parte, el AFE evidenció que un solo factor explicó el 39.82 % de la varianza total, mientras que, si se considera una estructura bifactorial, se obtiene un mayor porcentaje (64.06 %) ( $KMO = .84, \chi^2 = 1726.89, p < .001$ ).

### **Procedimiento**

Los participantes recibieron la invitación para participar a través de las redes sociales y por correo electrónico para completar los protocolos con los instrumentos en un formato *online*, elaborado en la plataforma Google Forms. La aplicación se realizó entre los meses de septiembre y diciembre del 2020. Respecto de las consideraciones éticas, se solicitó el consentimiento informado a todos los participantes de forma previa a la presentación de los instrumentos. En dicho documento, se explicó el propósito y las condiciones del estudio, así como los derechos de los participantes, y se cumplió con los principios éticos requeridos en la investigación con seres humanos, respetando los principios fundamentales incluidos en la Declaración de Helsinki.

### **Análisis de datos**

Los datos fueron analizados mediante el paquete estadístico IBM SPSS (versión 22). En primer lugar, se evaluó el supuesto de normalidad de los datos utilizando la prueba Kolmogorov Smirnov (KS), que en la mayoría de casos presentó valores  $p > .05$ , y los índices de asimetría y curtosis, que resultaron no problemáticos, por lo que se utilizaron pruebas paramétricas en los análisis estadísticos correspondientes. Para el objetivo general se realizaron correlaciones utilizando el coeficiente de correlación de Pearson, de las cuales las variables que establecieron una asociación significativa fueron consideradas para el análisis de regresión lineal múltiple. En cuanto a los objetivos específicos, se empleó la prueba *t-student* para la comparación de dos grupos independientes, calculando la *d* de Cohen para evaluar la magnitud de la diferencia.

## RESULTADOS

Los análisis de correlación evidenciaron que el miedo al coronavirus y la mayoría de sus dimensiones establecieron asociaciones positivas y de magnitud mediana con la intolerancia hacia la incertidumbre y el estrés percibido, mientras que las relaciones fueron pequeñas con el uso de los medios de comunicación (véase la Tabla 1).

**Tabla 1**

*Correlaciones entre las variables de estudio*

	Miedo al coronavirus global	MCEM	MCPC	MAS	MTIE
Intolerancia hacia la incertidumbre	.41*	.36*	.39*	.34*	.28*
Estrés percibido	.34*	.31*	.32*	.30*	.19*
Uso de los medios de comunicación	.27*	.27*	.17*	.29*	.20*

*Nota:* (\*)  $p < .01$ . MCEM = miedo al contagio de la enfermedad y la muerte. MCPC = miedo a la carencia de productos de consumo básicos. MAS = miedo al aislamiento social. MTIE = miedos relacionados con el trabajo y los ingresos económicos.

En relación con los contrastes según variables sociodemográficas, se analizaron las diferencias entre el miedo al coronavirus global y sus dimensiones según el sexo. Se halló que el supuesto de igualdad de varianzas se cumplió ( $p > .05$ ). De acuerdo con ello, se obtuvo diferencias significativas de tamaño pequeño entre los grupos y una de ellas fue que las mujeres presentan un mayor puntaje en el miedo al coronavirus global y en las dimensiones MCEM y MCPC, en contraste con el grupo de varones (véase la Tabla 2).

**Tabla 2**

*Diferencias entre el miedo al coronavirus y sus dimensiones según el sexo*

	Mujer N = 247		Hombre N = 136		t (381)	p	d de Cohen
	M	DE	M	DE			
Miedo al coronavirus	52.90	14.58	47.76	13.44	3.40	.001	0.37
MCEM	27.48	7.62	24.31	6.97	4.02	<.001	0.43
MCPC	9.00	3.31	8.00	3.21	2.79	.005	0.31
MAS	7.49	3.12	7.01	2.95	1.47	.144	0.16
MTIE	9.00	3.15	8.43	3.12	1.53	.126	0.18

*Nota.* MCEM = miedo al contagio de la enfermedad y la muerte. MCPC = miedo a la carencia de productos de consumo básicos. MAS = miedo al aislamiento social. MTIE = miedos relacionados con el trabajo y los ingresos económicos.

Para la condición laboral, también se obtuvo igualdad de varianzas en los puntajes del miedo al coronavirus y sus dimensiones ( $p > .05$ ), a excepción del MCEM ( $p < .05$ ). Así se observó que, las personas que se encuentran sin empleo desde antes de la pandemia, presentan significativamente, y con un tamaño de efecto moderado, un mayor nivel de miedo al coronavirus global y las dimensiones de MCEM y MAS, en comparación al grupo que tiene un trabajo a tiempo completo (véase la Tabla 3).

**Tabla 3**

*Diferencias entre el miedo al coronavirus y sus dimensiones según la condición laboral*

	Condición laboral				<i>t</i> (131)	<i>p</i>	<i>de Cohen</i>
	Tiempo completo <i>N</i> = 113		Sin empleo <i>N</i> = 20				
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>			
Miedo al coronavirus	48.51	14.25	55.10	11.34	-1.96	.026	0.51
MCEM	25.21	7.55	29.35	5.46	-2.93	.006	0.63
MCPC	8.00	3.11	8.90	3.26	-1.26	.211	0.28
MAS	6.60	2.77	8.00	2.50	-2.08	.040	0.53
MTIE	8.79	3.40	8.90	2.92	-1.40	.890	0.04

*Nota.* MCEM = miedo al contagio de la enfermedad y la muerte; MCPC = miedo a la carencia de productos de consumo básicos; MAS = miedo al aislamiento social; MTIE = miedos relacionados con el trabajo y los ingresos económicos.

Por su parte, la edad y el nivel de estudios se asociaron de forma significativa e inversa con el miedo al coronavirus global y sus dimensiones (véase la Tabla 4), por lo que se consideraron a dichas variables sociodemográficas en los análisis de regresión.

**Tabla 4**

*Correlaciones del miedo al coronavirus y sus dimensiones con la edad y el nivel de estudios*

	Miedo al coronavirus global	MCEM	MCPC	MAS	MTIE
Edad	-.28**	-.23**	-.32**	-.25**	-.17**
Nivel de estudios	-.20**	-.12*	-.27**	-.12*	-.23**

*Nota.* (\*\*)  $p < .01$ . (\*)  $p < .05$ . MCEM = miedo al contagio de la enfermedad y la muerte. MCPC = miedo a la carencia de productos de consumo básicos. MAS = miedo al aislamiento social. MTIE = miedos relacionados con el trabajo y los ingresos económicos.

En la Tabla 5 se muestran los resultados de los análisis de regresión lineal múltiple que indican las variables predictoras del miedo al coronavirus global y sus dimensiones. En el primer modelo, se observa que la intolerancia a la incertidumbre, el estrés percibido y el uso de los medios de comunicación se comportan como predictores positivos del miedo al coronavirus global, mientras que el sexo y el nivel de estudios lo predicen negativamente. Este modelo, si bien presenta un tamaño de efecto grande, según Cohen (1988) ( $R^2 = .28$ ), tan solo explica el 28 % de la variabilidad del miedo al coronavirus.

En relación con los modelos que predicen los tipos de miedos, la magnitud del efecto es mediano y se destaca que la intolerancia a la incertidumbre, el estrés percibido y el uso de los medios de comunicación se siguen evidenciando como variables predictoras positivas, a excepción de los modelos que predicen el MCPC y el MTIE, en los que el estrés ya no resulta una variable significativa. Por otro lado, el nivel de estudios se manifiesta como un predictor negativo del MCPC y el MTIE, por lo cual, en este último tipo de miedo, la condición laboral también se manifiesta como una variable predictora significativa (véase la Tabla 5).

**Tabla 5**

*Variables predictoras del miedo al coronavirus y sus dimensiones*

	<i>B</i>	<i>EE<sub>B</sub></i>	$\beta$	<i>t</i> (374)	<i>R</i> <sup>2</sup> ajustado	<i>p</i>
Miedo al coronavirus global					.28	< .001
Intolerancia a la incertidumbre	.31	.08	.22***	4.08		
Estrés percibido	.38	.17	.17*	2.30		
Uso medios comunicación	2.05	.38	.24***	5.35		
Sexo	-3.54	1.38	-.12*	-2.58		
Nivel de estudios	-1.54	.63	-.12*	-2.44		
Miedo al contagio, la enfermedad y la muerte					.23	<.001
Intolerancia a la incertidumbre	.13	.04	.18**	3.27		
Estrés percibido	.23	.09	.20*	2.52		
Uso medios comunicación	1.00	.21	.23***	4.83		
Sexo	-2.31	.74	-.15**	-3.10		
Miedo a la carencia de productos básicos					.24	<.001
Intolerancia a la incertidumbre	.08	.02	.25***	4.40		
Uso medios comunicación	.25	.09	.13**	2.75		

(continúa)

*(continuación)*

	B	EE <sub>B</sub>	$\beta$	t (374)	R <sup>2</sup> ajustado	p
Edad	-.05	.02	-.14*	-2.53		
Nivel de estudios	-.55	.15	-.18***	-3.70		
Miedo al aislamiento social					.19	<.001
Intolerancia a la incertidumbre	.06	.02	.19**	3.31		
Estrés percibido	.08	.04	.16*	2.01		
Uso medios comunicación	.43	.09	.24***	4.93		
Miedo relacionado con el trabajo e ingresos económicos					.16	<.001
Intolerancia a la incertidumbre	.04	.02	.13*	2.25		
Uso medios comunicación	.38	.09	.20***	4.15		
Nivel de estudios	-.65	.15	-.22***	-4.33		
Condición laboral	-.38	.09	-.21***	-3.90		

Nota. (\*)  $p < .05$ . (\*\*)  $p < .01$ . (\*\*\*)  $p < .001$

## DISCUSIÓN

El objetivo principal de la presente investigación fue evaluar las variables psicosociales que predicen el miedo al coronavirus en la población juvenil y adulta peruana. Asimismo, de manera secundaria, se planteó analizar algunas variables sociodemográficas que podrían resultar relevantes para entender dichas relaciones. De acuerdo con la literatura, se esperaba que la incertidumbre, el estrés y el uso de los medios de comunicación se comportaran como predictores de un mayor temor al coronavirus (Korkman & Çolak, 2021; Oti-Boadi et al., 2022; Sandín et al., 2020; Zammitti et al., 2021). Asimismo, se esperó que las variables sociodemográficas, como sexo, edad, nivel de estudios y condición laboral, resultaran significativas en los modelos de predicción.

En la línea de dichas hipótesis, los resultados nos han permitido confirmar que, efectivamente, la intolerancia hacia la incertidumbre, el estrés percibido y el uso de los medios destacan como predictores del miedo hacia el coronavirus y sus dimensiones en población joven y adulta. Al parecer, las personas más afectadas son las mujeres, también quienes presentan un menor nivel estudios y aquellos que no cuentan con un trabajo. Sin embargo, es importante resaltar que la variabilidad explicada por el modelo es solo del 28 %.

Resulta evidente que la pandemia del COVID-19, durante el 2020, fue un evento incierto, ya que en ese entonces aún no existían respuestas claras sobre la gravedad



y evolución de la infección, así como de la eficacia de las medidas de prevención y el tratamiento. Todo ello impactó en el contexto político, social y económico del Perú, y agudizó las carencias de las estructuras estatales para enfrentar la emergencia sanitaria. Específicamente, la poca efectividad política trajo como consecuencia la lentitud del gasto público, lo que derivó en la pérdida de miles de vidas y de fuentes de trabajo, a lo que se sumó una gran recesión en el desarrollo social (Meza et al., 2020). Dicho panorama, indudablemente, incrementó el nivel de incertidumbre de la población juvenil y la adulta (Zandifar & Badrfam, 2020), lo que los llevó, posiblemente, a experimentar más emociones negativas, tales como el miedo, ya que este suele ser la emoción dominante que emerge en condiciones amenazantes (Nabi & Myrick, 2018). Por ello, ante la incertidumbre frente a la pandemia, se podría haber desarrollado un mayor miedo asociado al coronavirus en la población (Pak et al., 2021).

Asimismo, la pandemia habría incrementado las fuentes de estrés, ya que a las previamente existentes se habrían sumado otras relacionadas con la emergencia sanitaria. Es así que, bajo este contexto, el estrés puede manifestarse como miedo, el cual causa estragos en la salud física y mental, ya que, si bien el estrés puede ser una respuesta natural ante una crisis, este puede reducir la respuesta del sistema inmunológico y afectar así la salud de las personas (Kaligis et al., 2020).

Por otro lado, en cuanto a la relación de predicción observada entre la exposición a los medios de comunicación y el miedo al coronavirus, se destaca que es similar a lo encontrado en investigaciones previas con población joven y adulta de Europa y Norteamérica (Mertens et al., 2020) y también en Perú (Santa Cruz-Espinoza et al., 2022). Esto da soporte a la evidencia que señala que, en contextos de brotes de enfermedades masivas, una mayor exposición a los medios puede influir en que las personas experimenten mayores niveles de temor. Esto debido a que, en contextos de crisis, los mensajes pueden enfatizar demasiado el miedo al comunicar, por ejemplo, datos falsos o sesgados, cuyo impacto es mayor, sobre todo, si se tiene en cuenta la inmediatez y viralización de la información a través de las redes sociales. En esa línea, cabe precisar que el inicio de la pandemia tuvo una particularidad caracterizada por la equivalencia entre la rapidez con la que se propagaba el virus y la viralidad de la información errónea sobre el brote, por lo que el temor y el pánico estuvieron más presentes en la vida de las personas (Depoux et al., 2020).

En este contexto, el estudio también aportó evidencia sobre las diferencias entre hombres y mujeres, pues se observó que este último grupo reporta significativamente más miedo al coronavirus. Dicha tendencia se replica también en estudios en Estados Unidos y Europa (Alsharawy et al., 2021; Fitzpatrick et al., 2020; Metin et al., 2022). Al respecto, Alsharawy et al. (2021) encuentran que las mujeres experimentan mayor miedo al COVID-19, pese a que las consecuencias de la enfermedad, al parecer, son

más severas para el grupo de hombres (Bambra et al., 2021). Un punto de partida para comprender dichos resultados podría encontrarse en los roles de género, por los cuales existiría una mayor presión social para que las mujeres asuman el cuidado de los miembros de la familia, sobre todo en un contexto de crisis sanitaria, por lo que esta situación podría afectar su bienestar e implicar dificultades en su salud mental.

A lo anterior se podría sumar el contexto de incremento de la tasa de desempleo formal, la inseguridad alimentaria y la respuesta poco eficiente del Estado peruano y sus instituciones frente a la crisis, lo que podría incrementar la magnitud del temor frente al contagio y la enfermedad en este grupo (Colegio Médico del Perú, 2022). Al respecto, el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2020) encontró en su estudio que, los hogares peruanos con mujeres jefas de hogar solas constituyeron un grupo social vulnerable frente la pandemia.

Por otra parte, la investigación también evidenció que quienes no tenían empleo percibían más miedo al COVID-19 y a su impacto en los ingresos económicos. Dicho hallazgo resulta similar a los resultados de la investigación de Luo et al. (2020), que consistió en una revisión de 62 estudios en diferentes regiones del mundo, en la cual se destaca que el impacto psicológico de la enfermedad fue mayor en países económicamente desfavorecidos. La condición laboral inestable, producto de la pandemia, ha sido documentada por diversos estudios que señalan que la inseguridad laboral se relaciona de forma directa con el miedo al COVID-19 y el estrés (Bilal et al., 2021; Blanuša et al., 2021; Sarfraz et al., 2022) y, de manera inversa, con el bienestar (Bilal et al., 2021).

Asimismo, se observó en la presente investigación que un menor nivel de estudios se comportó como un posible predictor de un mayor miedo al coronavirus. Este dato podría sugerir que el nivel educativo podría tener un rol en la forma en que las personas comprenden la infección, ya que se podría incrementar su miedo a la enfermedad si existen dificultades para entender su naturaleza y las pautas de prevención y tratamiento (Doshi et al., 2021).

Otro de los factores que resultó significativo para explicar el miedo al COVID-19 fue la edad, ya que se comportó, específicamente, como un predictor negativo del miedo a la carencia de los productos básicos. Este hallazgo guarda relación con lo encontrado en la revisión de catorce estudios internacionales (Quadros et al., 2021) y en una investigación de nuestro contexto (Caycho-Rodríguez et al., 2022), por lo que se puede sugerir que los jóvenes, a comparación de las personas adultas, experimentan un mayor miedo ante un contexto de crisis que amenaza su acceso a productos tan necesarios como los alimentos. Esto, sobre todo, si se considera que nuestra población juvenil no tuvo la experiencia previa de afrontar crisis semejantes, en contraste a la población adulta, la cual probablemente desarrolló un mayor abanico de recursos personales tras las crisis económicas y sociales de los ochenta y noventa en nuestro país.

No obstante, los resultados sobre la edad, como factor relevante para explicar el miedo al coronavirus, no son concluyentes, puesto que existe evidencia de resultados no significativos en otros estudios (Bisht et al., 2021; Villalba et al., 2020). Por ello, se recomendaría ampliar la investigación sobre este factor para obtener resultados más precisos. Al respecto, valdría la pena resaltar que las diferencias entre los hallazgos del presente estudio y dichas investigaciones podrían deberse a factores contextuales y culturales, ya que los estudios de Bisht et al. (2021) y Villalba et al. (2020) fueron realizados con muestras procedentes de países desarrollados, en donde las condiciones para enfrentar la emergencia sanitaria fueron más favorables a comparación del Perú. Si bien nuestro país mostró indicadores de una economía en crecimiento durante las dos últimas décadas, es indudable que tuvo un deficiente desempeño en su respuesta frente a la pandemia. Factores como la baja inversión pública que se realiza históricamente en materia de salud y el largo ciclo de medidas tendientes a la precarización del empleo, acentuaron las desigualdades existentes en nuestro país, sobre todo al enfrentar la emergencia sanitaria, lo que podría explicar las diferencias de resultados con otros países (Colegio Médico del Perú, 2022; Meza et al., 2020).

En esa línea, la investigación realizada presenta algunas limitaciones a tomarse en cuenta en la interpretación de los hallazgos. En primer lugar, los participantes residen en su mayoría en Lima, por lo que los resultados no se pueden generalizar a nivel nacional. En consecuencia, se recomendaría replicar el estudio en otras regiones del país, a fin de fortalecer la validez cultural. En segundo lugar, los datos del presente estudio se recolectaron en el primer año de la pandemia (fines del 2020), cuando la vacuna todavía no estaba disponible. Además, el diseño fue transversal, lo que dificultaría realizar inferencias causales y tener mayor claridad sobre las relaciones entre las variables en otros momentos de la pandemia. Por ello, se sugiere que, para posteriores estudios, se utilice un diseño longitudinal que permita monitorear e identificar los efectos a largo plazo de la intolerancia hacia la incertidumbre y el estrés al evaluar estas variables en nuevas etapas de la pandemia.

La emergencia sanitaria asociada al coronavirus, a la luz de las evidencias científicas, indudablemente ha impactado en la salud de miles de personas. En ese sentido, la conjunción de variables individuales, relacionales y contextuales habría incrementado las dificultades en la salud mental, lo que genera un efecto desfavorable en el bienestar individual y social. Específicamente, los hallazgos del estudio contribuyen a identificar que variables como la intolerancia hacia la incertidumbre, el estrés y la exposición frecuente a los medios de comunicación estarían incrementando el miedo de jóvenes y adultos peruanos y peruanas en relación al COVID-19. Al parecer, este temor es experimentado en mayor medida por las mujeres y por aquellas personas que tienen un bajo nivel educativo o no tienen un trabajo. En consecuencia, es muy probable que el bienestar y la salud mental de estos grupos se encuentren particularmente afectados. Por ello,

se recomienda que los estudios a futuro profundicen en las relaciones de estas variables con aquellas que también podrían dar cuenta de los recursos psicológicos de las personas, tales como el apoyo social, la resiliencia y el crecimiento postraumático, con el fin de establecer posibles lineamientos y directrices para una diversificación de las estrategias de intervención de salud pública, según las características de los grupos que podrían presentar una mayor vulnerabilidad, en contextos de crisis y futuras pandemias.

## CONFLICTO DE INTERESES

En el presente estudio no existe ningún conflicto de intereses.

## RESPONSABILIDAD ÉTICA

Los autores declaran que en este estudio no se ha realizado ningún tipo de experimento en seres humanos ni en animales. Se ha solicitado y obtenido el previo consentimiento informado de los participantes, el cual no contiene información personal. Asimismo, se ha seguido el protocolo del Comité de Ética de la Investigación de la universidad de filiación, para el cuidado de los participantes, el uso y la confidencialidad de los datos.

## CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA

RSB: concepción y diseño del estudio, recolección de los datos, análisis estadístico, interpretación de los datos y elaboración del reporte de investigación.

JSC: búsqueda y selección de artículos, interpretación de los datos y elaboración del reporte de investigación.

DMH: procesamiento y análisis estadístico e interpretación de los datos.

## REFERENCIAS

- Ahorsu, D. K., Lin, C. Y., Imani, V., Saffari, M., Griffiths, M. D., & Pakpour, A. H. (2020). The Fear of COVID-19 Scale: Development and initial validation. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 20, 1537-1545. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00270-8>
- Al Dhaheeri, A. S., Bataineh, M. F., Mohamad, M. N., Ajab, A., Al Marzouqi, A., Jarrar, A. H., Habib-Mourad, C., Abu Jamous, D. O., Ali, H. I., Al Sabbah, H., Hasan, H., Stojanovska, L., Hashim, M., Abd Elhameed, O. A., Shaker Obaid, R. R., ElFeky, S., Saleh, S. T., Osaili, T. M., & Cheikh Ismail, L. (2021). Impact of COVID-19 on mental health and quality of life: is there any effect? A cross-sectional study of the MENA region. *PLOS ONE*, 16(3), Article e0249107. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0249107>

- Alsharawy, A., Spoon, R., Smith, A., & Ball, S. (2021). Gender differences in fear and risk perception during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology, 12*, artículo 689467. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.689467>
- Antiporta, D. A., Cutipé, Y., Mendoza, M. G., Celentano, D. D., Stuart, E. A., & Bruni, A. (2021). Depressive symptoms among peruvian adult residents amidst a national lockdown during the COVID-19 pandemic. *BMC Psychiatry, 21*(1), Article 111. <https://doi.org/10.1186/s12888-021-03107-3>
- Ato, M., López-García, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología, 29*(3). <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Bambra, C., Albani, V., & Franklin, P. (2021). COVID-19 and the gender health paradox. *Scandinavian Journal of Public Health, 49*(1), 17-26. <https://doi.org/10.1177/1403494820975604>
- Berra Ruiz, E., Muñoz Maldonado, S. I., Vega Valero, C. Z., Silva Rodríguez, A., & Gómez Escobar, G. (2014). Emociones, estrés y afrontamiento en adolescentes desde el modelo de Lazarus y Folkman. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 16*(1), 37-57. <https://psicologiayeducacion.uic.mx/index.php/1/article/view/167>
- Bilal, Mohammed Al-Matari, E., Khan, S., Ahmed Mareai Senan, N., Abbas, A., & Manzoor, S. (2021). Impact of fear of COVID-19 pandemic on job insecurity and subjective well-being. *INQUIRY: The Journal of Health Care Organization, Provision, and Financing, 59*, Article 004695802211026. <https://doi.org/10.1177/00469580221102695>
- Bisht, I. P., Bisht, R. K., & Sagar, P. (2021). Effect of gender and age in fear and stress due to COVID-19. *Journal of Human Behavior in the Social Environment, 31*(1-4), 70-76. <https://doi.org/10.1080/10911359.2020.1851844>
- Blanuša, J., Barzut, V., & Knežević, J. (2021) Intolerance of uncertainty and fear of COVID-19 moderating role in relationship between job insecurity and work-related distress in the Republic of Serbia. *Frontiers in psychology, 12*, Article 647972. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.647972>
- Bunn, S. (2021, 29 de abril). *Mental health and well-being in the context of COVID-19*. UK Parliament. <https://post.parliament.uk/mental-health-and-well-being-in-the-context-of-covid-19/>
- Carleton, R. N., Norton, M. A. P. J., & Asmundson, G. J. G. (2007). Fearing the unknown: a short version of the Intolerance of Uncertainty Scale. *Journal of Anxiety Disorders, 21*(1), 105-117. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2006.03.014>
- Caycho-Rodríguez, T., Tomás, J. M., Barboza-Palomino, M., Ventura-León, J., Gallegos, M., Reyes-Bossio, M., & Vilca, L. W. (2022). Assessment of fear of COVID-19 in older adults: Validation of the Fear of COVID-19 Scale. *International Journal of Mental Health and Addiction, 20*(2), 1231-1245. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00438-2>

- Centers for Disease Control and Prevention. (s. f.). *Mental Health Among Adolescents*. <https://www.cdc.gov/nchhstp/newsroom/docs/factsheets/dash-mental-health.pdf>
- Chekole, Y. A., & Abate, S. M. (2021). Global prevalence and determinants of mental health disorders during the COVID-19 pandemic: a systematic review and meta-analysis. *Annals of Medicine and Surgery*, 68, Article 102634. <https://doi.org/10.1016/j.amsu.2021.102634>
- Chen, Y., Zhang, X., Chen, S., Zhang, Y., Wang, Y., Lu, Q., & Zhao, Y. (2021). Bibliometric analysis of mental health during the COVID-19 pandemic. *Asian Journal of Psychiatry*, 65, Article 102846. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2021.102846>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385-396. <https://doi.org/10.2307/2136404>
- Colegio Médico del Perú. (2022). *Informe del Foro. La pandemia de la COVID en el Perú, su impacto en la sociedad peruana, lecciones aprendidas*. Observatorio de Medicina, Salud y Sociedad. <https://hdl.handle.net/20.500.12971/81>
- Couarraze, S., Delamarre, L., Marhar, F., Quach, B., Jiao, J., Avilés Dorlhiac, R., Saadaoui, F., Liu, A. S.-I., Dubuis, B., Antunes, S., Andant, N., Pereira, B., Ugbolue, U. C., Baker, J. S., The COVISTRESS network, Clinchamps, M., & Dutheil, F. (2021). The major worldwide stress of healthcare professionals during the first wave of the COVID-19 pandemic - the international COVISTRESS survey. *PLOS ONE*, 16(10), e0257840. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0257840>
- Del Valle, M. V., Andrés, M. L., Urquijo, S., Yerro-Avincetto, M., López-Morales, H., & Canet-Juric, L. (2020). Intolerance of uncertainty over COVID-19 pandemic and its effect on anxiety and depressive symptoms. *Revista Interamericana de Psicología*, 54(2), Article e1335. <https://doi.org/10.30849/ripijp.v54i2.1335>
- Depoux, A., Martin, S., Karafillakis, E., Preet, R., Wilder-Smith, A., & Larson, H. (2020). The pandemic of social media panic travels faster than the COVID-19 outbreak. *Journal of Travel Medicine*, 27(3), Article taaa031. <https://doi.org/10.1093/jtm/taaa031>
- Domínguez-Lara, S., Merino-Soto, C., & Torres-Villalobos, G. (2022). Análisis estructural y de fiabilidad de la Escala de Estrés Percibido (PSS) en profesionales de enfermería del Perú. *Enfermería Clínica*, 32(3), 152-160. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2022.01.003>
- Doshi, D., Karunakar, P., Sukhabogi, J. R., Prasanna, J. S., & Mahajan, S. V. (2021). Assessing coronavirus fear in indian population using the Fear of COVID-19

- Scale. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 19(6), 2383-2391. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00332-x>
- Fitzpatrick, K. M., Harris, C., & Drawve, G. (2020). Fear of COVID-19 and the mental health consequences in America. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(S1), S17-S21. <https://doi.org/10.1037/tra0000924>
- Hertz, M. F., & Barrios, L. C. (2021). Adolescent mental health, COVID-19, and the value of school-community partnerships. *Injury Prevention*, 27(1), 85-86. <https://doi.org/10.1136/injuryprev-2020-044050>
- Huarcaya-Victoria, J., Villarreal-Zegarra, D., Podestà, A., & Luna-Cuadros, M. A. (2022). Psychometric properties of a spanish version of the Fear of COVID-19 Scale in general population of Lima, Peru. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 20(1), 249-262. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00354-5>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática - INEI. (2020). *Perú: condiciones de vida de la población en riesgo ante la pandemia del COVID-19*. [https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitales/Est/Lib1745/libro.pdf](https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1745/libro.pdf)
- Kaligis, F., Indraswari, M. T., & Ismail, R. I. (2020). Stress during COVID-19 pandemic: mental health condition in Indonesia. *Medical Journal of Indonesia*, 29(4), 436-441. <https://doi.org/10.13181/mji.bc.204640>
- Korkman, H., & Çolak, T. S. (2021). Investigation of the relationship between COVID-19 fear and intolerance of uncertainty and generalized anxiety disorder. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8(1), 418-431. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1286615.pdf>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company.
- Luo, M., Guo, L., Yu, M., Jiang, W., & Wang, H. (2020). The psychological and mental impact of coronavirus disease 2019 (COVID-19) on medical staff and general public - A systematic review and meta-analysis. *Psychiatry Research*, 291, Article 113190. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113190>
- Maxfield, M., & Pituch, K. A. (2021). COVID-19 worry, mental health indicators, and preparedness for future care needs across the adult lifespan. *Aging & Mental Health*, 25(7), 1273-1280. <https://doi.org/10.1080/13607863.2020.1828272>
- Mertens, G., Gerritsen, L., Duijndam, S., Saleminck, E., & Engelhard, I. M. (2020). Fear of the coronavirus (COVID-19): predictors in an online study conducted in march 2020. *Journal of Anxiety Disorders*, 74, Article 102258. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2020.102258>
- Metin, A., Erbiçer, E. S., Şen, S., & Çetinkaya, A. (2022). Gender and COVID-19 related fear and anxiety: a meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 310, 384-395. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.05.036>

- Meza, M. J. S., Condori, A. R., & Encalada Carbajal, D. A. (2020). Análisis de políticas públicas en el Perú ante la crisis derivada de la COVID-19. *Semestre Económico*, 23(55), 113-138. <https://doi.org/10.22395/seec.v23n55a5>
- Ministerio de Salud - MINSA. (2020). *Plan de Salud Mental Perú, 2020-2021 (en el contexto COVID-19)*. <http://bvs.minsa.gob.pe/local/MINSA/5092.pdf>
- Nabi, R. L., & Myrick, J. G. (2018). Uplifting fear appeals: considering the role of hope in fear-based persuasive messages. *Health Communication*, 34(4), 463-474. <https://doi.org/10.1080/10410236.2017.1422847>
- Organización para el Desarrollo y la Cooperación - OCDE. (2021, 12 de mayo). *Supporting young people's mental health through the COVID-19 crisis*. <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/supporting-young-people-s-mental-health-through-the-covid-19-crisis-84e143e5/>
- Oti-Boadi, M., Malm, E., Dey, N. E. Y., & Oppong, S. (2022). Fear of COVID-19: psychological distress and coping among university students in Ghana. *Current Psychology*, 41, 8260-8270. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02267-5>
- Pak, H., Süsen, Y., Denizci Nazlıgöl, M., & Griffiths, M. (2021). The mediating effects of fear of COVID-19 and depression on the association between intolerance of uncertainty and emotional eating during the COVID-19 pandemic in Turkey. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 20, 1882-1896. <https://doi.org/10.1007/s11469-021-00489-z>
- Pedersen, M. T., Andersen, T. O., Clotworthy, A., Jensen, A. K., Strandberg-Larsen, K., Rod, N. H., & Varga, T. V. (2022). Time trends in mental health indicators during the initial 16 months of the COVID-19 pandemic in Denmark. *BMC Psychiatry*, 22(1), Article 25. <https://doi.org/10.1186/s12888-021-03655-8>
- Porter, C., Favara, M., Hittmeyer, A., Scott, D., Sánchez Jiménez, A., Ellanki, R., Woldehanna, T., Duc, L. T., Craske, M. G., & Stein, A. (2021). Impact of the COVID-19 pandemic on anxiety and depression symptoms of young people in the global south: evidence from a four-country cohort study. *BMJ Open*, 11(4), Article e049653. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2021-049653>
- Quadros, S., Garg, S., Ranjan, R., Vijayarathi, G., & Mamun, M. A. (2021). Fear of COVID 19 infection across different cohorts: a scoping review. *Frontiers in Psychiatry*, 12, Article 708430. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.708430>
- Remor, E. (2006). Psychometric properties of a european spanish version of the Perceived Stress Scale (PSS). *The Spanish Journal of Psychology*, 9(1), 86-93. <https://doi.org/10.1017/s1138741600006004>
- Sandín, B., Valiente, R. M., García-Escalera, J., & Chorot, P. (2020). Impacto psicológico de la pandemia de COVID-19: efectos negativos y positivos en población española



- asociados al periodo de confinamiento nacional. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 25(1), 1-22. <https://doi.org/10.5944/rppc.27569>
- Sandín, B., Chorot, P., Valiente, R. M., & Pineda, D. (2012). *Versión española de la Intolerance of Uncertainty Scale–12*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Santa Cruz-Espinoza, H., Chávez-Ventura, G., Domínguez-Vergara, J., Araujo-Robles, E. D., Aguilar-Armas, H. M., & Vera-Calmet, V. (2022). El miedo al contagio de COVID-19, como mediador entre la exposición a las noticias y la salud mental, en población peruana. *Enfermería Global*, 21(1), 271-294. <https://doi.org/10.6018/eglobal.489671>
- Sarfraz, M., Ji, X., Asghar, M., Ivascu, L., & Ozturk, I. (2022). Signifying the relationship between fear of COVID-19, psychological concerns, financial concerns and healthcare employees job performance: A mediated model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(5), Article 2657. <https://doi.org/10.3390/ijerph19052657>
- Satici, B., Gocet-Tekin, E., Deniz, M. E., & Satici, S. A. (2021). Adaptation of the Fear of COVID-19 Scale: its association with psychological distress and life satisfaction in Turkey. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 19(6), 1980-1988. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00294-0>
- Satici, B., Saricali, M., Satici, S. A., & Griffiths, M. D. (2020). Intolerance of uncertainty and mental wellbeing: Serial mediation by rumination and fear of COVID-19. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 20(5), 2731-2742. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00305-0>
- Shahriarirad, R., Erfani, A., Ranjbar, K., Bazrafshan, A., & Mirahmadizadeh, A. (2021). The mental health impact of COVID-19 outbreak: a nationwide survey in Iran. *International Journal of Mental Health Systems*, 15(1), Article 19. <https://doi.org/10.1186/s13033-021-00445-3>
- Torales, J., O'Higgins, M., Castaldelli-Maia, J. M., & Ventriglio, A. (2020). The outbreak of COVID-19 coronavirus and its impact on global mental health. *International Journal of Social Psychiatry*, 66(4), 317-320. <https://doi.org/10.1177/0020764020915212>
- Velázquez, T. & Rivera-Holguín, M. (2020, 27 de mayo). Salud mental comunitaria en tiempos del coronavirus: alcances y desafíos. *Revista Memoria*. <https://idehpucp.pucp.edu.pe/revista-memoria/articulo/salud-mental-comunitaria-en-tiempos-del-coronavirus-alcances-y-desafios/>
- Villalba, A. A., Stanley, J. T., Turner, J. R., Vale, M. T., & Houston, M. L. (2020). Age differences in preferences for fear-enhancing vs. fear-reducing news in a disease outbreak. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 589390. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.589390>

- World Health Organization. (2023). *World health statistics 2023: monitoring health for the SDGs, Sustainable Development Goals*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240074323>
- Zammiti, A., Imbroglia, C., Russo, A., Zarbo, R., & Magnano, P. (2021). The psychological impact of coronavirus pandemic restrictions in Italy: the mediating role of the fear of COVID-19 in the relationship between positive and negative affect with positive and negative outcomes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(3), 697-710. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11030050>
- Zandifar, A., & Badrfam, R. (2020). Iranian mental health during the COVID-19 epidemic. *Asian journal of psychiatry*, 51, Article 101990. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.101>

# VERSIÓN BREVE DEL TEST DE HABILIDADES PARA LA VIDA EN ADOLESCENTES Y JÓVENES MEXICANOS ESCOLARIZADOS

MARCO ANTONIO SANTANA-CAMPAS  
<https://orcid.org/0000-0002-6750-2713>

LAURA ROCÍO JUÁREZ GARCÍA  
<https://orcid.org/0000-0001-8420-2344>

OSCAR GÓMEZ GONZÁLEZ  
<https://orcid.org/0000-0003-0545-5410>

Universidad de Guadalajara  
Correo electrónico: [mascampas@gmail.com](mailto:mascampas@gmail.com)

Recibido: 15 de enero del 2024 / Aceptado: 2 de mayo del 2024  
[https://doi.org/10.26439/persona2024.n27\(1\).6883](https://doi.org/10.26439/persona2024.n27(1).6883)

**RESUMEN.** Las habilidades para la vida se consideran necesarias para lograr un desarrollo humano saludable. Su enseñanza se ha extendido de manera global mediante la implementación de programas de prevención en entornos escolares. Sin embargo, estos programas requieren de instrumentos con adecuadas propiedades psicométricas y de fácil uso. El objetivo de este trabajo es aportar evidencia de validez relacionada con la estructura interna del Test de Habilidades para la Vida y desarrollar una versión breve que pueda ser usada con adolescentes y jóvenes mexicanos escolarizados. Se trata de un estudio psicométrico en el que se aplicó el Test de Habilidades para la Vida a una muestra de 897 estudiantes ( $M_{\text{edad}} = 20.70$ ,  $DE = 3.73$ ), de los cuales 74.7 % fueron mujeres ( $M_{\text{edad}} = 20.49$ ;  $DE = 3.16$ ); y 25.3 % hombres ( $M_{\text{edad}} = 21.33$ ;  $DE = 5.01$ ). El 2.6 % fueron de educación secundaria y media superior, 95.4 % de pregrado y el 2 % estudiantes de posgrado. El test original consta de 80 ítems e identifica diez habilidades para la vida. En esta investigación, el test original no mostró índices de ajuste aceptables, salvo el GFI (.97) y el RMSEA (.073); la versión breve propuesta, de 40 ítems, mostró evidencia de validez con base en la estructura interna, en cuanto índices de ajuste obtenidos con análisis factorial confirmatorio, análisis de invarianza y coeficientes de confiabilidad. Se concluye que la versión breve es adecuada para su uso en adolescentes y jóvenes mexicanos.

Palabras clave: Habilidades para la Vida, versión breve / adolescentes / jóvenes / propiedades psicométricas

## BRIEF VERSION OF THE LIFE SKILLS TEST IN MEXICAN ADOLESCENTS AND YOUNG ADULTS IN SCHOOL

**ABSTRACT.** Life skills are considered necessary to achieve healthy human development and their teaching has spread globally through the implementation of prevention programs in school environments. However, these programs require easy to use instruments with adequate psychometric properties. This study aims to provide validity evidence based on the internal structure for the Life Skills Test, and to design a short version to assess life skills in Mexican adolescents and young people in school. In this psychometric study the Life Skills Test was administered to 897 students ( $M$  age = 20.70,  $SD$  = 3.73); 74.7 % were women ( $M$  age = 20.49,  $SD$  = 3.16), 25.3 % men ( $M$  age = 21.33;  $SD$  = 5.01). 2.6 % were secondary and upper secondary education, 95.4 % undergraduate and 2% postgraduate students. The original test consists of 80 items and identifies ten life skills. In this research, the original test did not show acceptable fit indices, except for the GFI (.97) and the RMSEA (.073); the proposed brief version, with 40 items, showed validity evidence based on the internal structure, in terms of fit indices obtained with confirmatory factor analysis, invariance analysis and reliability coefficients. Therefore, the brief version is appropriate for use in Mexican adolescents and young people.

Keywords: Life Skills, brief version / adolescents / young people / psychometric properties

## INTRODUCCIÓN

Las habilidades para la vida son definidas como destrezas necesarias para un comportamiento adaptativo y positivo que permite a los individuos afrontar eficazmente las demandas y desafíos de la vida cotidiana (World Health Organization [WHO], 1994, 2020). El término surge como parte de una iniciativa para promover la salud y el bienestar en niños, adolescentes y jóvenes por medio de un enfoque de educación conductual conocido como Educación en Habilidades para la Vida (WHO, 1994, 2020). Estas habilidades se consideran necesarias para lograr un desarrollo humano saludable y su enseñanza se ha extendido de manera global. De acuerdo con lo propuesto por Mangrulkar et al. (2001), su adquisición contribuye a la salud individual y permite desarrollar competencias para afrontar distintas demandas del entorno. Si bien la naturaleza y la definición de estas habilidades pueden diferir en función de la cultura y el contexto, la Organización Mundial de la Salud (en adelante, OMS) (WHO, 1994, 2020) estableció un conjunto básico de diez habilidades para la vida (ver Tabla 1).

**Tabla 1**

*Conjunto de diez habilidades básicas propuestas por la OMS (WHO, 1994)*

Habilidad	Breve descripción
Toma de decisiones	Capacidad para lidiar con las decisiones de nuestra vida de forma constructiva.
Resolución de problemas	Capacidad para lidiar con los problemas en nuestra vida de forma constructiva evitando dejar sin resolver aquellos problemas que puedan ocasionar estrés y esfuerzo físico concurrente.
Pensamiento crítico	Capacidad de analizar información y experiencias de una forma objetiva.
Pensamiento creativo	Capacidad de explorar las alternativas disponibles y las diversas consecuencias de nuestras acciones.
Comunicación	Capacidad de expresarnos de manera verbal y no verbal de forma apropiada a nuestra cultura y otras situaciones.
Relaciones interpersonales	Capacidad de relacionarnos de formas positivas con las personas con las que interactuamos.
Conciencia de uno mismo	Capacidad para reconocernos a nosotros mismos, nuestro carácter, nuestras fortalezas y debilidades, así como nuestros deseos y aversiones.
Empatía	Capacidad de imaginar cómo es la vida de otra persona, incluso en una situación con la que quizás no estemos familiarizados.
Manejo del estrés	Capacidad para reconocer las fuentes de estrés en nuestras vidas, reconocer cómo nos afecta y actuar de manera que ayude a controlar nuestros niveles de estrés.
Manejo de emociones	Capacidad para reconocer emociones en nosotros mismos y en los demás, ser consciente de cómo las emociones influyen en el comportamiento y ser capaz de responder a ellas de forma adecuada.

*Nota.* Adaptado de *Life skills education for children and adolescents in schools*, por World Health Organization, 1994; y de *Life skills education school handbook: Prevention of noncommunicable diseases. Approaches for schools*, de World Health Organization, 2020.

Mangrulkar et al. (2001) propusieron una clasificación para estas habilidades que comprende tres categorías clave: habilidades sociales (comunicación, relaciones interpersonales y empatía), habilidades cognitivas (toma de decisiones, resolución de problemas, pensamiento crítico y pensamiento creativo) y habilidades emocionales (manejo de emociones, manejo del estrés y conciencia de uno mismo). De acuerdo con los autores, estas categorías representan el núcleo del desarrollo humano.

Los fundamentos teóricos del enfoque de habilidades se sustentan en teorías del desarrollo infantil y adolescente (Eccles, 1999; Hansen et al., 1998; Piaget, 1972/2016), teorías sobre la influencia de actitudes y creencias en la conducta (Ajzen & Fishbein, 2005) y teorías del aprendizaje social (Bandura, 1977). Desde estas teorías se han explicado algunos mecanismos que influyen en la adopción y modificación de diversos comportamientos. La formación de conductas y hábitos relacionados a la salud tiene su inicio durante la adolescencia. Sin embargo, es también en este periodo cuando prevalecen los comportamientos de riesgo para la salud (González-Bautista et al., 2019; Telzer et al., 2022).

La carencia de habilidades psicosociales contribuye a la presencia de este tipo de comportamientos de riesgo (Botvin & Griffin, 2005; WHO, 1994, 2020; Santana-Campas et al., 2018; Santana-Campas et al., 2020). En este sentido, la prevención de conductas como el consumo y abuso de alcohol, tabaco y drogas, así como la promoción de hábitos saludables relacionados con la nutrición, la higiene y la actividad física, forman parte de los propósitos centrales del enfoque de habilidades para la vida (WHO, 1994, 2020).

Actualmente se cuenta con amplia evidencia de programas en entornos escolares que han demostrado ser eficaces para promover la adopción de estilos de vida saludables (Kauts & Saini, 2022; Nasheeda et al., 2019) y para prevenir el consumo y abuso de alcohol, tabaco y drogas en adolescentes y jóvenes en edad escolar de diferentes partes del mundo (Botvin & Griffin, 2014; Göçmen et al., 2020; Leiblein et al., 2022).

La mayor parte de la evidencia respecto de la implementación y evaluación de programas de habilidades para la vida se concentra en países de América del Norte y Europa, mientras que en otras partes del mundo, como es el caso particular de algunos países latinoamericanos, la evidencia es limitada (Nasheeda et al., 2019). Con respecto a ello, se ha señalado la necesidad de contribuir a la calidad metodológica de las intervenciones en países latinoamericanos, principalmente en lo que concierne al diseño de los programas (Nasheeda et al., 2019; Pulido et al., 2019; Santana-Campas et al., 2021) y al diseño de instrumentos adecuados para medir el constructo de habilidades para la vida (Leiblein et al., 2022; van de Sande et al., 2019).

Con el propósito de contribuir a la calidad metodológica para el diseño de futuras intervenciones basadas en el enfoque de Educación en Habilidades para la Vida que propone la OMS (WHO, 1994), se realizó una búsqueda en la literatura para identificar los instrumentos disponibles en el contexto latinoamericano. Se encontraron siete propuestas (ver Tabla 2).

**Tabla 2**  
Propiedades psicométricas de los tests de Habilidades para la Vida en adolescentes y jóvenes latinoamericanos

Autor	Tamaño de muestra	Modelo	Número de ítems	Confiabilidad	Validez
Alfaro et al. (2010) México	N = 5651 (M = 16.7)	WHO (1994)	36	$\alpha$ global: NR; $\alpha$ Dimensiones: Planeación a futuro (.76), Autocontrol (.74), Asertividad (.77), Expresión de emociones (.77), Manejo del enojo (.70), Solución de problemas (.68)	AFE
Pérez de la Barrera (2012) México	N = 425 (M = 15.8; DE = 1.97)	WHO (1994)	70	$\alpha$ global: NR; $\alpha$ Dimensiones: Empatía (.63), Autoconocimiento (.63), Manejo del enojo (.70), Planeación a futuro (.66), Expresión de emociones (.68), Habilidad de toma de decisiones (.70), Habilidad de resistencia a la presión (.68)	AFE
Díaz Posada et al. (2013) Colombia	N = 100	WHO (1994)	80	$\alpha$ global: NR; $\alpha$ Dimensiones: Conocimiento de sí mismo (.669), Empatía (.755), Comunicación efectiva y asertiva (.615), Relaciones interpersonales (.666), Toma de decisiones (.662), Solución de problemas y conflictos (.583), Pensamiento creativo (.843), Pensamiento crítico (.791), Manejo de sentimientos y emociones (.689), Manejo de tensiones y estrés (.492)	NR
Niño-Bautista et al. (2017) Colombia	N = 1066	WHO (1994)	37	global: NR; Dimensiones (parámetro Rasch): Habilidades psicosociales (.98), Hábitos saludables (.99)	Modelo de Rasch
Santana-Campas et al. (2018) México	N = 275 (M = 20; DE = 2.39)	WHO (1994)	80	$\alpha$ global: .92; $\alpha$ Dimensiones: Conocimiento de sí mismo (.721), Empatía (.627), Comunicación efectiva y asertiva (.475), Relaciones interpersonales (.541), Toma de decisiones (.591), Solución de problemas y conflictos (.449), Pensamiento creativo (.731), Pensamiento crítico (.755), Manejo de sentimientos y emociones (.707), Manejo de tensiones y estrés (.639)	AFE AFC
Reyes y González (2020) México	N = 94 (M = 13.7)	WHO (1994)	80	$\alpha$ global: .95; $\alpha$ Dimensiones: Conocimiento de sí mismo (.718), Empatía (.761), Comunicación efectiva y asertiva (.751), Relaciones interpersonales (.727), Toma de decisiones (.797), Solución de problemas y conflictos (.822), Pensamiento creativo (.817), Pensamiento crítico (.86.4), Manejo de sentimientos y emociones (.762), Manejo de tensiones y estrés (.859)	NR
Fernández y Castro (2020) México	N = 450 (M = 15.8)	WHO (1994)	80	$\alpha$ global: .72; $\alpha$ Dimensiones/Subescalas: Habilidades sociales: 2 factores (.758), Habilidades cognitivas: 4 factores (.786), Habilidades emocionales: 2 factores (.690)	AFE AFC

Nota. NR = no reportado.

En términos generales, se puede observar que los índices de consistencia interna para las dimensiones de habilidades para la vida que reportan las distintas propuestas, se consideran aceptables. No obstante, solo en tres de las propuestas se ha reportado un índice de confiabilidad alfa de Cronbach para la escala global (Fernández & Castro, 2019; Reyes & González, 2020; Santana-Campas et al., 2018).

Estos estudios proporcionan evidencias de validez relacionadas con la estructura interna del Test de Habilidades para la Vida, teniendo como referencia la definición propuesta en el enfoque de la OMS (WHO, 1994). Solo en cuatro de las propuestas se incorporaron las diez habilidades que establece dicho enfoque (Díaz Posada et al., 2013; Fernández & Castro, 2019; Reyes & González, 2020; Santana-Campas et al., 2018). En cuanto a la evidencia de la estructura factorial, solo tres estudios reportan haber realizado un análisis factorial exploratorio (AFE). Se observan diferencias en la cantidad de factores encontrados que representan las dimensiones del constructo de habilidades para la vida. En el estudio de Alfaro et al. (2010) se reportan seis dimensiones; Santana-Campas et al. (2018) reportaron diez dimensiones; y en el estudio de Fernández y Castro (2019) se reportan ocho dimensiones distribuidas en tres subescalas (habilidades sociales, cognitivas y emocionales).

En cuanto a los análisis factoriales confirmatorios (AFC), solo se identificaron los hallazgos de Santana-Campas et al. (2018), en los que se encontró que el modelo con los diez factores (dimensiones de habilidades para la vida) tenía los índices de ajuste de CMIN/DF = 1.989, GFI = .61 y RMSEA = .06. Por su parte, los índices de ajuste presentados por Fernández y Castro (2019) encontraron ocho factores comprendidos en tres subescalas denominadas *habilidades sociales* (CMIN/DF = 1.394, RMSEA = 0.30, CFI = .98), *habilidades cognitivas* (CMIN/DF = 1.613, RMSEA = 0.37, CFI = .92) y *habilidades emocionales* (CMIN/DF = 2.505, RMSEA = 0.58, CFI = .95). Los tres modelos se sometieron a prueba para determinar el mejor ajuste, bajo el argumento de que en los análisis previos algunos reactivos no se agrupaban de acuerdo a la propuesta en la que se basó el estudio de Díaz Posada et al. (2013).

La primera versión de un instrumento de habilidades para la vida con base en las diez habilidades propuestas por la OMS, fue la escala diseñada por Díaz Posada et al. (2013), realizada en Colombia con una muestra de 100 adolescentes y jóvenes. Este instrumento fue revisado por expertos, quienes validaron su contenido y se concluyó que las puntuaciones obtenidas a través del instrumento presentaba una confiabilidad adecuada de acuerdo con el índice estadístico alfa de Cronbach y el índice de homogeneidad.

En el caso de México, tres de las propuestas tomaron como base el estudio de Díaz Posada et al. (2013). No obstante, el estudio realizado por Santana-Campas et al. (2018) es el único que mostró evidencia de la estructura factorial original y que fue adaptado



por expertos al contexto y al español de México para su uso con adolescentes y jóvenes estudiantes mexicanos.

La propuesta realizada por Santana-Campas et al. (2018) se basa en la teoría clásica de los tests, razón por la cual hay continuidad con sus supuestos (Muñiz, 2010). Pese a que se ha encontrado evidencia de un instrumento para evaluar habilidades para la vida en el ámbito educativo, con una adecuada estructura interna analizada bajo el Modelo de Rasch (Niño-Bautista et al., 2017), la escala diseñada por estos autores no incorpora las diez dimensiones de habilidades para la vida; además, incluye otras medidas en relación a hábitos saludables.

Con base en los antecedentes presentados, es pertinente continuar analizando la evidencia de validez de la estructura interna de las escalas para contar con un instrumento que pueda ser utilizado en adolescentes y jóvenes estudiantes en el contexto mexicano. Cabe agregar que se han identificado inconsistencias respecto a la estructura interna de las diferentes escalas y sus dimensiones, la falta de análisis factoriales exploratorios y confirmatorios y, también, que hasta el momento no se ha reportado el análisis del funcionamiento diferencial de los ítems por sexo. A su vez, surge el interés de proponer una versión que contenga menos reactivos, toda vez que ello puede facilitar su aplicación.

La medición de constructos no observables por medio de escalas debe incorporar evidencias de validez que respalden el uso e interpretación que se hará a los puntajes obtenidos a través de la escala (Pérez-Gil et al., 2000). Por tanto, el objetivo de este estudio instrumental (Ato et al., 2013) es aportar evidencia de validez con base en la estructura interna y diseñar una versión breve del Test de Habilidades para la Vida, para su uso con adolescentes y jóvenes mexicanos escolarizados.

## MÉTODO

### Participantes

El total de participantes fue 897 estudiantes mexicanos ( $M_{\text{edad}} = 20.70$ ;  $DE = 3.73$ ), de los cuales 670 (74.7 %) fueron mujeres ( $M_{\text{edad}} = 20.49$ ;  $DE = 3.16$ ); y 227 (25.3 %) hombres ( $M_{\text{edad}} = 21.33$ ;  $DE = 5.01$ ). Del total de participantes, 2.6 % son estudiantes de secundaria y educación media superior, 95.4 % de pregrado y 2 % de posgrado. Se buscó contar con al menos 800 participantes, para mantener el criterio de mínimo 10 participantes por cada ítem para los AFC (Hair et al., 1999).

La muestra se eligió mediante un muestreo no probabilístico e intencional por conveniencia. Se contó con la participación de instituciones educativas de nivel secundario, de preparatoria y de educación superior, como parte de un proyecto comunitario para la prevención de riesgos psicosociales en adolescentes y jóvenes del municipio de Ciudad Guzmán, Jalisco. Los datos fueron recabados por medio de un formulario de Google. Para

responder el formulario, los participantes firmaron un documento de consentimiento informado en el cual declararon su participación libre y voluntaria, la protección de sus datos personales, confidencialidad, retiro voluntario, autonomía y respeto a los derechos humanos. Este estudio contó con el aval del Colegio Departamental de Ciencias Sociales del Centro Universitario del Sur.

### Instrumentos

El Test de Habilidades para la Vida (a partir de aquí, HpV80), fue creado originalmente por Díaz Posada et al. (2013) y adaptado por Santana-Campas et al. (2018). El HpV80 (Santana-Campas et al., 2018) permite medir las diez dimensiones de habilidades para la vida (WHO, 1994, 2020) por medio de 80 ítems. Teóricamente, cada habilidad está compuesta por cuatro indicadores (cuarenta en total) y cada indicador cuenta con dos ítems (la lista de los cuarenta indicadores puede solicitarse al autor de correspondencia). Se utiliza una escala de respuesta tipo Likert con cinco opciones: Siempre (5), Casi siempre (4), Algunas veces (3), Casi nunca (2) y Nunca (1). Los reactivos 1, 3, 5, 7, 9, 11, 15, 18, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 34, 35, 37, 39, 41, 45, 47, 49, 51, 52, 53, 54, 57, 59, 60, 61, 63, 66, 67, 73, 77, 78, 79 y 80 se puntúan de forma positiva y el resto de forma negativa.

En la adaptación de Santana-Campas et al. (2018), el HpV80 cuenta con diez escalas correspondientes a las diez dimensiones de habilidades para la vida: Conocimiento de sí mismo, ítems 01 al 08 ( $\alpha = .72$ ); Empatía, ítems 09 al 16 ( $\alpha = .63$ ); Comunicación efectiva y asertiva, ítems 17 al 24 ( $\alpha = .48$ ); Relaciones interpersonales, ítems 25 al 32 ( $\alpha = .54$ ); Toma de decisiones, ítems 33 al 40 ( $\alpha = .59$ ); Solución de problemas y conflictos, ítems 41 al 48 ( $\alpha = .45$ ); Pensamiento creativo, ítems 49 al 56 ( $\alpha = .73$ ); Pensamiento crítico, ítems 57 al 64 ( $\alpha = .76$ ); Manejo de sentimientos y emociones, ítems 65 al 72 ( $\alpha = .71$ ); y Manejo de tensiones y estrés, ítems 73 al 80 ( $\alpha = .64$ ). Con un análisis factorial confirmatorio se mostró evidencia basada en la estructura interna, con un CMIN/DF = 1.989, GFI = .61 y RMSEA = .06.

### Análisis de datos

Para aportar evidencia de validación basada en la estructura interna de los instrumentos (American Educational Research Association et al., 2018) y proponer una versión breve del HpV80, con una submuestra compuesta por 299 mujeres y 101 hombres (esto es,  $N = 497$ , del total  $N = 897$ ) se realizó un AFE para la selección de ítems; con la submuestra restante, 371 mujeres y 126 hombres ( $N = 400$ ) se realizó un AFC para estimar índices de ajuste. La asignación de participantes para cada submuestra fue aleatoria y se mantuvo la misma proporción de mujeres (74.7 %) y hombres (25.3 %) que en la muestra general. Con la misma submuestra del AFC,  $N = 400$ , se realizaron análisis de invarianza entre grupos de sexo, hombres y mujeres (análisis multigrupo), y se estimaron coeficientes de consistencia interna. Por último, de la muestra total  $N = 897$ , se agregan datos descriptivos, con base en los resultados de la versión breve del HpV80, para sugerir puntos de corte por

baremos. Para analizar los datos se utilizaron los *software* SPSS Versión 26.0 (IBM, 2019) y RStudio 2023.03.0 (RStudio Team, 2023).

Para seleccionar los ítems de la versión breve propuesta, se buscó mantener uno de los dos ítems que corresponden a cada uno de los cuatro indicadores de las habilidades para la vida, lo que permitió proponer una versión breve del HpV80 con un total de 40 ítems (de aquí en adelante, HpV40). De esta manera, el HpV40 mantuvo coherencia entre el contenido teórico de los constructos y los ítems, a la vez que se evitó la infrarrepresentación de cada habilidad. En este sentido, se realizaron diez AFE, uno por cada grupo de ocho ítems que compone cada una de las diez habilidades del HpV80, utilizando el método de Mínimos Cuadrados No Ponderados, para extraer una sola dimensión; se seleccionó el ítem con mayor carga factorial de cada par correspondientes a cada indicador.

Los AFC se realizaron para el HpV80 y el HpV40. En el caso del primero, se probó un modelo de primer orden con diez factores correlacionados que corresponden a las diez dimensiones de habilidades para la vida (WHO, 1994, 2020). Para el HpV40, se probó un modelo de tercer orden; el primer orden con los mismos diez factores correlacionados, el segundo con los tres factores (dominios) correlacionados (habilidades sociales, habilidades cognitivas y habilidades emocionales), que en conjunto forman el tercer orden de un puntaje global. Para el AFC del HpV80, se utilizó la muestra completa,  $N = 897$ , para mantener el criterio de tamaño muestral mínimo de  $N = 10$  participantes por cada ítem para AFC (Hair et al., 1999).

Ambos análisis se realizaron con modelos congenéricos con el estimador de Mínimos Cuadrados No Ponderados, que trabaja con una matriz de correlaciones policóricas, la cual es recomendada para escalas tipo Likert (Morata et al., 2015). Se consideró un ajuste aceptable si se cumplían los valores de  $\chi^2/df \leq 5$  (Hair et al., 1999); la raíz del error cuadrático medio de aproximación (RMSEA  $\leq .08$ ) (Browne & Cudeck, 1992); el índice de ajuste comparativo (CFI); el índice de Tucker Lewis (TLI) y la bondad de ajuste (GFI) ( $\geq .90$ ) (Hu & Bentler, 1999; Morata et al., 2015).

Se efectuó también el análisis de invarianza multigrupo, considerando el sexo (hombres y mujeres), a cuatro niveles: configural, cargas factoriales, interceptos y residuales. Los criterios de superación de cada nivel fueron que el  $\chi^2/df$  se mantuviera adecuado ( $\leq 5$ ), que el CFI no disminuyera en menos de .01 y que el RMSEA no incrementara en más de .01 (Chen, 2007).

Como estimación de la confiabilidad por consistencia interna, se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach para poder realizar la comparación con estudios previos. Sin embargo, dado que no es adecuado para escalas de tipo ordinal con modelos congenéricos, se estimaron también los índices de confiabilidad mediante el alfa Ordinal y el omega de McDonald. En todos los coeficientes, valores  $> .7$  se consideran adecuados (Nunnally, 1978; Viladrich et al., 2017).

Por último, se analizaron los percentiles de puntajes de las distintas escalas para proponer puntos de corte para baremos con base en los percentiles 25 y 75. Se propuso que valores  $\leq$  al percentil 25 constituyen un nivel bajo; valores  $>$  al percentil 25 pero  $<$  al 75, un nivel medio; y valores  $\geq$  al percentil 75, un nivel alto.

## RESULTADOS

En la Tabla 3 se muestran las cargas factoriales de cada ítem y su dimensión de acuerdo con cada una de las diez habilidades para la vida que fueron calculadas por medio de los diez AFE. Cada par de ítems constituye uno de los cuatro indicadores de cada habilidad. Para constituir el HpV40 se seleccionó el ítem de cada par con mayor carga factorial.

**Tabla 3**

*Análisis factoriales exploratorios: cargas factoriales e ítems incluidos para el HpV40*

Conocimiento de sí mismo		Empatía		Comunicación efectiva y asertiva		Relaciones interpersonales		Toma de decisiones	
Ítem	Carga factorial	Ítem	Carga factorial	Ítem	Carga factorial	Ítem	Carga factorial	Ítem	Carga factorial
<b>1</b>	<b>0.573</b>	9	0.421	<b>17</b>	<b>0.640</b>	<b>25</b>	<b>0.465</b>	33	0.200
2	0.320	<b>10</b>	<b>0.531</b>	18	0.509	26	0.385	<b>34</b>	<b>0.643</b>
3	0.581	<b>11</b>	<b>0.435</b>	<b>19</b>	<b>0.492</b>	27	0.431	<b>35</b>	<b>0.767</b>
<b>4</b>	<b>0.682</b>	12	0.079	20	0.331	<b>28</b>	<b>0.432</b>	36	0.218
<b>5</b>	<b>0.626</b>	<b>13</b>	<b>0.462</b>	21	-0.003	<b>29</b>	<b>0.595</b>	<b>37</b>	<b>0.699</b>
6	0.373	14	0.420	<b>22</b>	<b>0.061</b>	30	0.331	38	0.077
7	0.578	15	0.485	23	0.439	<b>31</b>	<b>0.271</b>	<b>39</b>	<b>0.471</b>
<b>8</b>	<b>0.702</b>	<b>16</b>	<b>0.594</b>	<b>24</b>	<b>0.487</b>	32	-0.148	40	0.294
Solución de problemas y conflictos		Pensamiento creativo		Pensamiento crítico		Manejo de sentimientos y emociones		Manejo de tensiones y estrés	
Ítem	Carga factorial	Ítem	Carga factorial	Ítem	Carga factorial	Ítem	Carga factorial	Ítem	Carga factorial
41	0.094	<b>49</b>	<b>0.403</b>	<b>57</b>	<b>0.524</b>	<b>65</b>	<b>0.370</b>	73	0.216
<b>42</b>	<b>0.374</b>	50	0.281	58	0.248	66	0.365	<b>74</b>	<b>0.305</b>
<b>43</b>	<b>0.514</b>	51	0.529	<b>59</b>	<b>0.654</b>	67	0.279	<b>75</b>	<b>0.394</b>
44	0.492	<b>52</b>	<b>0.679</b>	60	0.568	<b>68</b>	<b>0.606</b>	76	0.279
<b>45</b>	<b>0.090</b>	53	0.593	<b>61</b>	<b>0.466</b>	69	0.612	77	0.286
46	0.027	<b>54</b>	<b>0.625</b>	62	0.330	<b>70</b>	<b>0.703</b>	<b>78</b>	<b>0.620</b>
47	0.354	<b>55</b>	<b>0.698</b>	<b>63</b>	<b>0.565</b>	71	0.372	<b>79</b>	<b>0.804</b>
<b>48</b>	<b>0.583</b>	56	0.442	64	0.438	<b>72</b>	<b>0.662</b>	80	0.663

*Nota.* Los ítems incluidos aparecen resaltados en negrita. Se seleccionó el ítem de cada par con mayor carga factorial.

En la Tabla 4 se muestran los resultados de los índices de ajuste de los AFC. El modelo de primer orden del HpV80, que corresponde a la versión original del instrumento (Santana-Campas et al., 2018) no mostró índices de ajuste aceptables, salvo el GFI y el RMSEA. El modelo de tercer orden del HpV40 (propuesta de versión breve) sí muestra adecuadas propiedades psicométricas.

**Tabla 4**

*Índices de ajuste del HpV80 y del HpV40*

Modelo	$\chi^2$	<i>gl</i>	$\chi^2/gl$	CFI	TLI	GFI	RMSEA [IC 90%]
HpV80 <sup>a</sup>	NR	NR	1.989	NR	NR	.61	.06 [NR]
HpV80	17384.086	3035.00	5.728	.88	.87	.97	.073 [.072, .074]
HpV40	1918.478	679.00	2.825	.94	.93	.99	.068 [.064, .071]

*Nota.* <sup>a</sup> = resultados encontrados por Santana-Campas et al. (2018);  $\chi^2$  = chi cuadrado; *gl* = grados de libertad; CFI = índice de ajuste comparativo; TLI = índice de Tucker Lewis; GFI = bondad de ajuste ( $\geq .90$ ); RMSEA = raíz del error cuadrático medio de aproximación ( $\leq .08$ ); NR = no reportado.

En la Tabla 5 se presentan los cuatro niveles de invarianza por grupos de sexo. Los resultados indican que el HpV40 muestra invarianza, ya que el  $\chi^2/gl$  se mantuvo  $\leq 5$ ; el CFI no disminuyó en menos de .01 y el RMSEA no incrementará en más de .01. Esto sugiere que el HpV40 funcionó de igual forma para mujeres que para hombres.

**Tabla 5**

*Índices de ajuste por nivel de invarianza por grupos de sexo*

Nivel de invarianza	$\chi^2$	<i>gl</i>	$\chi^2/gl$	CFI	RMSEA
Configural	1874.776	1358	1.381	0.95	0.043
Cargas factoriales	2163.359	1388	1.559	0.94	0.052
Interceptos	2219.243	1418	1.565	0.93	0.053
Residuales	2305.771	1458	1.581	0.93	0.054

En la Tabla 6, se muestran los coeficientes de consistencia interna para cada dimensión del HpV80 y del HpV40, además de los reportados por Santana-Campas et al. (2018). Se puede observar que el alfa ordinal de las escalas de Empatía, Comunicación efectiva y asertiva, Relaciones interpersonales, Toma de decisiones y Solución de problemas y conflictos en el HpV80 no superan el criterio de fiabilidad ( $> .7$ ). Los coeficientes alfa ordinal del HpV40 tampoco superaron el criterio ( $> .7$ ) en las escalas de Empatía, Comunicación efectiva y asertiva, Relaciones interpersonales, Solución de problemas y conflictos, y Pensamiento creativo. Sin embargo, al analizar estas escalas mediante modelos de segundo y tercer orden, los coeficientes alfa ordinal sí resultan adecuados ( $> .7$ ).

**Tabla 6**

*Confiabilidad global y por dimensiones del HpV80 y HpV*

Modelo	Coeficiente	Escala									
		CSM	EMP	CEA	RI	TD	SPC	PCREA	PCRI	MSE	MTE
HpV80 <sup>a</sup>	α Cronbach	.72	.63	.48	.54	.59	.45	.73	.76	.71	.64
	α Cronbach	.78	.61	.46	.49	.61	.50	.75	.70	.72	.69
HpV80	α ordinal	.82	.69	.54	.57	.67	.57	.78	.75	.75	.72
	ω McDonald	.79	.61	.52	.53	.64	.54	.73	.70	.70	.69
HpV40	α Cronbach	.72	.60	.30	.49	.75	.47	.62	.66	.67	.68
	α ordinal	.76	.66	.34	.58	.80	.52	.67	.71	.71	.72
(primer orden)	ω McDonald	.73	.58	.32	.52	.76	.52	.60	.64	.66	.68
		Cognitivas			Sociales			Emocionales			HpV global
HpV40	α Cronbach	.85			.73			.74			.90
	α ordinal	.88			.78			.77			.92
(segundo y tercer orden)	ω McDonald	.87			.80			.80			.90

*Nota.* <sup>a</sup> = resultados encontrados por Santana-Campas et al. (2018), en los que solo se reporta α de Cronbach; HpV = Habilidades para la Vida; CSM = Conocimiento de sí mismo; EMP = Empatía; CEA = Comunicación efectiva y asertiva; RI = Relaciones interpersonales; TD = Toma de decisiones; SPC = Solución de problemas y conflictos; PCRA = Pensamiento creativo; PCRI = Pensamiento crítico; MSE = Manejo de sentimientos y emociones; MTE = Manejo de tensiones y estrés.

Tras obtener evidencia de validez con base en la estructura interna del HpV40, se reportan los datos descriptivos de los puntajes de la escala global ( $N = 897$ ):  $M = 142.97$  ( $DE = 17.29$ ),  $Mdn = 142.00$ , rango = 118 (mínimo = 79; máximo = 197). En la Tabla 7 se presentan los puntos de corte con base en los percentiles 25 y 75, de las escalas de habilidades Cognitivas, Sociales y Emocionales, y de la escala global, para sugerir puntos de baremos. Con estos, se propuso que valores  $\leq$  al percentil 25 constituyen un nivel bajo; valores  $>$  al percentil 25 pero  $<$  al 75, un nivel medio; y valores  $\geq$  al percentil 75, un nivel alto. Un puntaje alto en estos valores representaría mayores habilidades para la vida, y estas, de acuerdo con la literatura, se constituirían en factores protectores frente a conductas de riesgo como el consumo de drogas, tabaco, alcohol, riesgo de suicidio, entre otras. Por el contrario, las personas que puntúan bajo en HpV son las que tienen mayor posibilidad de presentar conductas de riesgo.

**Tabla 7**

*Baremos propuestos por escala global y dominios de HpV40*

Baremos	HpV global	Cognitivas	Sociales	Emocionales
Bajo	≤ 132	≤ 53	≤ 53	≤ 23
Medio	> 132, < 154	> 53, < 64	> 53, < 63	> 23, < 30
Alto	≥ 154	≥ 64	≥ 63	≥ 30

## DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio fue aportar evidencia de validez con base en la estructura interna, para una versión breve del Test de Habilidades para la Vida, para su uso con adolescentes y jóvenes mexicanos escolarizados. Los resultados respaldan las interpretaciones sobre la interacción de los ítems en la versión breve, el HpV40, interacción reflejada en la estructura factorial propuesta por un modelo de tercer orden que incorpora las diez habilidades planteadas por la OMS, su distribución de acuerdo con los dominios de habilidades sociales, cognitivas y emocionales, y un puntaje global. Además, el estudio también evidencia, con los análisis de invarianza, el funcionamiento no diferencial de los ítems por grupos de sexo.

En la presente investigación, se encontró que en la versión mexicana de Santana-Campas et al. (2018) los índices de confiabilidad no superaban el criterio de fiabilidad (> .7) en las dimensiones de Manejo de tensiones y estrés (.63), Toma de decisiones (.59), Relaciones interpersonales (.54), Comunicación efectiva y asertiva (.47) y Solución de problemas y conflictos (.44). Esto es similar a los índices reportados por Alfaro et al. (2010) y Díaz Posada et al. (2013). En cuanto a los índices de alfa de Cronbach para la escala global en el estudio de Santana-Campas et al. (2018) y Reyes y González (2020), estos fueron superiores a .90, mientras que en el estudio de Fernández y Castro (2020) estos fueron de .72. En la presente investigación, los índices que corresponden al alfa de Cronbach, alfa ordinal y omega de McDonald fueron iguales o superiores a .90. Por ende, los índices se consideran adecuados, lo que implica que las mediciones muestran consistencia interna (Viladrich et al., 2017).

Cabe resaltar que en la versión breve (HpV40), las escalas que cumplieron con el criterio de fiabilidad (> .7) fueron: Conocimiento de sí mismo, Toma de decisiones, Pensamiento crítico, Manejo de sentimientos y emociones y Manejo de tensiones y estrés; el resto estuvo por debajo de este criterio. Por tanto, para el HpV40 se sugiere el uso del puntaje global y por dominios: habilidades cognitivas, habilidades sociales y habilidades emocionales. En el caso de que se requiera utilizar el análisis e interpretación de las diez dimensiones de habilidades para la vida, se recomienda hacerlo con cautela debido a que

cuatro de las dimensiones no superaron el criterio de fiabilidad (Empatía, Comunicación efectiva y asertiva, Relaciones interpersonales, y Solución de problemas y conflictos).

Los principales aportes del presente estudio son el proporcionar evidencias de validación con base en la estructura interna de un instrumento breve para medir habilidades para la vida en adolescentes y jóvenes escolarizados en México, instrumento que conserva las diez dimensiones que establece el enfoque de la OMS (WHO, 1994, 2020). Esto permite contar con un formato breve que puede contribuir a minimizar la falta de interés o motivación al responder; además, esta versión cumple con estándares psicométricos que ponen en evidencia su confiabilidad y validez (Nunnally, 1978; Oviedo & Campo-Arias, 2005).

Tanto la pertinencia social como la efectividad de los programas basados en el enfoque de Educación en Habilidades para la Vida han ido adquiriendo más consenso, en tanto que se ha evidenciado el efecto protector de estas habilidades ante comportamientos de riesgo y se han revelado como una vía para que adolescentes y jóvenes afronten las demandas cotidianas del entorno y transiten de una manera más sana e informada hacia la vida adulta (Botvin & Griffin, 2005; 2014; Nasheeda et al., 2019; WHO, 2020). Diseñar estos programas requiere de instrumentos válidos y confiables que garanticen una correcta medición del constructo en cuestión (Fernández-García et al., 2014; Pérez-Gil et al., 2000), lo cual, además de ser una forma de evitar resultados imprecisos o erróneos, forma parte de un comportamiento de investigación deseable (Niño-Bautista et al., 2017).

En tanto a los baremos propuestos, los autores del presente estudio interpretan, sobre la base de la literatura consultada, que puntajes bajos de la escala global de habilidades para la vida se asociarían al consumo de alcohol, tabaco y drogas ilegales en adolescentes y jóvenes (Alfaro et al., 2010; Fernández & Castro, 2020; Pérez de la Barrera, 2012). Sin embargo, estudios futuros podrían investigar interpretaciones de puntajes de los tres dominios de habilidades (cognitivo, social y emocional) y su asociación convergente y discriminante con otras variables relacionadas a los comportamientos sugeridos por la OMS (WHO, 2020), como las concernientes a nutrición, higiene y actividad física.

## CONCLUSIÓN

Se concluye que la versión breve del Test de Habilidades para la Vida (HpV40) resulta adecuada para su uso en adolescentes y jóvenes mexicanos. En tanto el diseño de una prueba confiable con menor cantidad de ítems contribuye a su uso en el diseño, implementación y evaluación de la eficacia de este tipo de programas, consideramos que esta versión breve representa un aporte instrumental para promover los estudios en habilidades para la vida en el contexto mexicano.



## LIMITACIONES

La principal limitación del presente estudio es la selección de la muestra por conveniencia. Además, por ser un formato de autorreporte, las respuestas tomadas en él pueden estar sujetas a condiciones de deseabilidad social. Futuras investigaciones pueden centrarse en utilizar una muestra representativa utilizando un método de selección más riguroso que permita generalizar los resultados. Asimismo, cabe resaltar que la falta de fiabilidad en cinco de las escalas del instrumento hace pertinente una nueva revisión de los ítems e indicadores de las habilidades para la vida con el fin de mejorar su consistencia interna.

## REFERENCIAS

- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. En D. Albarracín, B. T. Johnson & M. P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes* (pp. 173-221). Erlbaum.
- Alfaro, L., Sánchez, M., Andrade, P., Pérez de la Barrera, C., & Montes de Oca, A. (2010). Habilidades para la vida, consumo de tabaco y alcohol en adolescentes. *Revista Española de Drogodependencias*, 35(1), 67-77. [http://www.aesed.com/descargas/revistas/v35n1\\_5.pdf](http://www.aesed.com/descargas/revistas/v35n1_5.pdf)
- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2018). *Estándares para pruebas educativas y psicológicas*. American Educational Research Association.
- Ato, M., López-García, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Botvin, G. J., & Griffin, K. W. (2005). Prevention science, drug abuse prevention, and Life Skills training: Comments on the state of the science. *Journal of Experimental Criminology*, 1(1), 63-78. <https://doi.org/10.1007/s11292-004-6462-y>
- Botvin, G. J., & Griffin, K. W. (2014). Life Skills training: Preventing substance misuse by enhancing individual and social competence. *New Directions for Youth Development*, 2014(141), 57-65. <https://doi.org/10.1002/yd.20086>
- Browne, M., & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods & Research*, 21(2), 230-258. <https://doi.org/10.1177/0049124192021002005>
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14(3), 464-504. <https://doi.org/10.1080/10705510701301834>

- Díaz Posada, L. E., Rosero Burbano, R. F., Melo Sierra, M. P. & Aponte López, D. (2013). Habilidades para la vida: análisis de las propiedades psicométricas de un test creado para su medición. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(2), 181-200. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497856283003>
- Eccles, J. (1999). The development of children ages 6 to 14. *The Future of Children*, 9(2), 30-44.
- Fernández, A., & Castro, A. (2019). Propiedades psicométricas de la Escala de Habilidades para la Vida en adolescentes de Ciudad Juárez, Chihuahua. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 22(4), 3210-3232.
- Fernández, A., & Castro, A. (2020). Diferencias de habilidades para la vida entre adolescentes escolarizados consumidores de alcohol. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 23(4), 1680-1699.
- Fernández-García, P., Vallejo-Seco, G., Livacic-Rojas, P., & Tuero-Herrero, E. (2014). Validez estructurada para una investigación cuasi-experimental de calidad. Se cumplen 50 años de la presentación en sociedad de los diseños cuasi-experimentales. *Anales de Psicología*, 30(2), 756-771. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.166911>
- Göçmen, A., Derin, N., Metin, A., Öztürk, M. E., & Kariper, A. (2020). Review of international programs fighting against drugs. *Journal of Substance Use*, 26(3), 228-233. <https://doi.org/10.1080/14659891.2020.1808722>
- González-Bautista, E., Zavala-Arciniega, L., Rivera-Rivera, L., Leyva-López, A., Natera-Rey, G., & Reynales-Shigematsu, L. M. (2019). Factores sociales asociados con el consumo de tabaco y alcohol en adolescentes mexicanos de poblaciones menores a 100 000 habitantes. *Salud Pública de México*, 61, 764-774. <https://doi.org/10.21149/10563>
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (1999). *Multivariate data analysis* (5<sup>th</sup> ed.). Prentice Hall.
- Hansen, W., Nangle, D., & Kathryn, M. (1998). Enhancing the effectiveness of social skills interventions with adolescents. *Education and Treatment of Children*, 21(4), 489-513.
- Hu, L., & Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- IBM. (2019). IBM SPSS Statistics for Windows, Version 26.0. IBM Corp.
- Kauts, D. S., & Saini, J. (2022). Life Skill based education: A systematic narrative review. *MIER Journal of Educational Studies Trends and Practices*, 12(2), 407-422. <https://doi.org/10.52634/mier/2022/v12/i2/2261>
- Leiblein, T., Bitzer, E. M., & Spörhase, U. (2022). What skills do addiction-specific school-based Life Skills programs promote? A systematic review. *Sustainability*, 14(22). <https://doi.org/10.3390/su142215234>

- Mangrulkar, L., Whitman, C. V., & Posner, M. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Organización Panamericana de la Salud. [http://www.codajic.org/sites/default/files/sites/www.codajic.org/files/Enfoque%20de%20Habilidades%20para%20la%20vida%20OPS\\_0.pdf](http://www.codajic.org/sites/default/files/sites/www.codajic.org/files/Enfoque%20de%20Habilidades%20para%20la%20vida%20OPS_0.pdf)
- Morata, M. Á., Holgado, F. P., Barbero, M. I., & Mendez, G. (2015). Análisis factorial confirmatorio. Recomendaciones sobre mínimos cuadrados no ponderados en función del error Tipo I de Ji-Cuadrado y RMSEA. *Acción Psicológica*, 12(1), 79. <http://revistas.uned.es/index.php/accionpsicologica/article/view/14362>
- Muñiz, J. (2010). Las teorías de los tests: teoría clásica y teoría de respuesta a los ítems. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 57-66. <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1796.pdf>
- Nasheeda, A., Abdullah, H. B., Krauss, S. E., & Ahmed, N. B. (2019). A narrative systematic review of life skills education: Effectiveness, research gaps and priorities. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24(3), 362-379. <https://doi.org/10.1080/02673843.2018.1479278>
- Niño-Bautista, L., Hakspiel-Plata, M. C., Mantilla-Hernandez, L. C., Cardenas-Herrera, M. S., & Guerrero-Parra, N. C. (2017). Adaptación y validación de instrumento para evaluar habilidades psicosociales y hábitos saludables en escolares. *Universidad y Salud*, 19(3), 366. <https://doi.org/10.22267/rus.171903.99>
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2<sup>nd</sup> ed.). McGraw-Hill.
- Oviedo, H. & Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580. <https://www.redalyc.org/pdf/806/80634409.pdf>
- Pérez de la Barrera, C. (2012). Habilidades para la vida y consumo de drogas en adolescentes escolarizados mexicanos. *Adicciones*, 24(2), 153-160. <https://doi.org/10.20882/adicciones.108>
- Pérez-Gil, J., Chacón, S., & Moreno Rodríguez, R. (2000). Validez de constructo: el uso de análisis factorial exploratorio-confirmatorio para obtener evidencias de validez. *Psicothema*, 12(2), 442-446. <https://www.psicothema.com/pi?pii=601>
- Piaget, J. (2016). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. En R. M. Lerner & J. Jovanovic (Eds.), *Cognitive and moral development, academic achievement in adolescence* (pp. 1-12). Routledge. (Reimpreso de "Intellectual evolution from adolescence to adulthood", 1972, *Human Development*, 15(1), 1-12, <https://doi.org/10.1159/000271225>)
- Pulido, M., Perez, S., Vazquez, P., & Baque, J. (2019). Evaluación empírica de un programa de prevención de adicciones basado en el desarrollo de habilidades para la vida. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1(2), 3-17. <https://www.revistacneip.org/index.php/cneip/article/view/38/29>

- Reyes, E., & González, C. (2020). Adaptación de un cuestionario de habilidades para la vida en adolescentes. En E. Vargas, S. Cruz & V. López (Coords.), *Interdisciplina en temas de relevancia social* (pp. 37-59). Porrúa.
- RStudio Team. (2023). *RStudio: Integrated development for R*. RStudio; PBC.
- Santana-Campas, M. A., Ramos-Santana, C. M., Arellano-Montoya, R. E., & Molina del Río, J. (2018). Propiedades psicométricas del Test de Habilidades para la Vida en una muestra de jóvenes mexicanos. *Avances En Psicología*, 26(2), 225-232. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2018.v26n2.1193>
- Santana-Campas, M. A., Ramos-Santana, C. M., Arellano-Montoya, R. E., & Martínez-Ibarram J. A. (2020). Habilidades para la vida: alternativa para la formación integral en estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias de la Educación*, 56, 519-540. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7861028>
- Santana-Campas, M. A., Cortés, I., & Domínguez, S. (2021). Exploración del impacto de las habilidades para la vida sobre conductas de riesgo en adolescentes. *Persona*, 24(1), 47-62. [https://doi.org/10.26439/persona2021.n024\(1\).5312](https://doi.org/10.26439/persona2021.n024(1).5312)
- Telzer, E. H., Kwon, S.-J., & Jorgensen, N. A. (2022). Neurobiological development in adolescence and early adulthood: Implications for positive youth adjustment. En L. J. Crockett, G. Carlo & J. E. Schulenberg (Eds.), *APA handbook of adolescent and young adult development* (pp. 629-643). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000298-038>
- van de Sande, M. C. E., Fekkes, M., Kocken, P. L., Diekstra, R. F. W., Reis, R., & Gravesteyn, C. (2019). Do universal social and emotional learning programs for secondary school students enhance the competencies they address? A systematic review. *Psychology in the Schools*, 56(10), 1545-1567. <https://doi.org/10.1002/pits.22307>
- Viladrich, C., Angulo-Brunet, A., & Doval, E. (2017). Un viaje alrededor de alfa y omega para estimar la fiabilidad de consistencia interna. *Anales de Psicología*, 33(3), 755. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.3.268401>
- World Health Organization. (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools. Pt. 1, Introduction to life skills for psychosocial competence. Pt. 2, Guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes (2<sup>nd</sup> rev)*. World Health Organization. <https://iris.who.int/handle/10665/63552>
- World Health Organization. (2020). *Life skills education school handbook: Prevention of noncommunicable diseases. Approaches for schools*. World Health Organization. <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/331947/9789240005020-eng.pdf?sequence=1>

# ESTUDIO PSICOMÉTRICO DE LA ADAPTACIÓN CULTURAL DEL CUESTIONARIO PIUQ EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LIMA

SOLANGE OTIURA-TRISANO  
<https://orcid.org/0000-0002-7577-3935>  
Universidad de Lima

CARLA CORTEZ-VERGARA  
<https://orcid.org/0000-0002-7068-1927>  
Universidad Peruana Cayetano Heredia

JOHANN M. VEGA-DIENSTMAIER  
<https://orcid.org/0000-0002-5686-4014>  
Universidad Peruana Cayetano Heredia

Correo electrónico: [sotiura@ulima.edu.pe](mailto:sotiura@ulima.edu.pe)

Recibido: 30 de enero del 2024 / Aceptado: 23 de mayo del 2024

[https://doi.org/10.26439/persona2024.n27\(1\).6891](https://doi.org/10.26439/persona2024.n27(1).6891)

**RESUMEN.** Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) desempeñan un papel crucial en la educación superior. Sin embargo, su uso inadecuado ha exacerbado los problemas de salud mental. El objetivo del presente artículo fue validar la adaptación del Cuestionario sobre Uso Problemático de Internet (PIUQ) en 255 jóvenes estudiantes universitarios, entre 17 y 19 años, de una universidad privada de Lima. Se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE), un análisis basado en la teoría de respuesta al ítem (IRT) utilizando el modelo de respuesta graduada de Samejima, y un análisis factorial confirmatorio (AFC). Asimismo, se evaluó la confiabilidad por consistencia interna mediante los coeficientes alfa y omega. El análisis IRT mostró coeficientes de discriminación adecuados para todos los ítems. Los coeficientes alfa de las puntuaciones de las tres subescalas del PIUQ-18 estuvieron entre .7 y .9, y los de la escala total fueron > .90 (lo cual sugiere la posibilidad de reducir la escala). De acuerdo con el AFC, el modelo original del PIUQ-18 con tres factores, así como el de un solo factor, tienen indicadores de ajuste aceptables; sin embargo, al realizar posteriormente el AFE, este sugiere la existencia de hasta cuatro factores al haber superposición entre las subescalas de trastorno de control y negligencia. Los hallazgos mencionados condujeron a la propuesta de una nueva escala reducida de nueve ítems con dos factores (obsesión y negligencia,

y trastorno de control), la cual presentó un mejor ajuste, invarianza factorial por sexo y consistencia interna adecuada.

Palabras clave: uso problemático de internet / adaptación cultural / validez / fiabilidad

## PSYCHOMETRIC STUDY OF THE CULTURAL ADAPTATION OF THE PIUQ IN UNDERGRADUATE STUDENTS IN LIMA

**ABSTRACT.** Information and communication technologies (ICTs) have played a crucial role in higher education. However, inappropriate use has exacerbated mental health problems. The purpose of this article was to validate the adaptation of the Problematic Internet Use Questionnaire (PIUQ) in young university students from a private university in Lima with 255 students between 17 and 19 years old. Psychometric analysis included exploratory factor analysis (EFA), analysis based on item response theory (IRT) using Samejima's graded response model, and confirmatory factor analysis (CFA); alpha and omega coefficients were used to assess reliability (internal consistency). The IRT analysis showed adequate discrimination coefficients for all items. The alpha coefficients for each of the three PIUQ-18 subscales were between .7 and .9, and those for the total scale were  $> .90$  (suggesting the possibility of scale reduction). According to the CFA, the original PIUQ-18 model with three factors and a model with a single factor have acceptable fit indicators; however, the EFA suggests the existence of up to four factors with overlap between the control disorder and neglect subscales. The findings led to the proposal of a new reduced scale of nine items with two factors (obsession and neglect, and control disorder) with a better fit, factorial invariance by sex, and adequate internal consistency.

Keywords: problematic Internet use / cultural adaptation / validity / reliability

## INTRODUCCIÓN

En el contexto de digitalización mundial, el cual permite agilizar procesos para el manejo y tratamiento de la información, es importante tener en cuenta lo veloz y extenso de las comunicaciones y toda la información que se consigue con los dispositivos electrónicos. El acceso y modo de funcionamiento virtual ha generado cambios en cómo vivimos, cómo nos entendemos y cómo conceptualizamos la realidad, tornándose en muchos casos en un nuevo modo de vida natural (Almendros & Echeverría, 2019). Hoy en día, los entornos *online* influyen en nuestras emociones, pensamientos y conductas; no obstante, los hábitos de uso excesivo pueden colocar a una determinada proporción de la población en riesgo de desarrollar problemas de adicción (Lopez-Fernandez, 2021).

El confinamiento por COVID-19 ha transformado la vida cotidiana, impulsando cambios hacia el estudio y trabajo remoto en todo el mundo. Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) han desempeñado un papel crucial en la transición hacia la educación en línea, convirtiéndose en herramientas indispensables en la educación superior durante las últimas dos décadas. Según Saha et al. (2021), los estudiantes han experimentado un aumento en las afectaciones sociales, como socializar y divertirse principalmente a través de dispositivos electrónicos, desde antes de la pandemia, en 2019, hasta después de esta, en 2021. Esto parece exacerbar los problemas de salud mental y afectar especialmente el aspecto social, aunque su medición resulta compleja debido a la normalización de estos comportamientos. Además, investigaciones como la de Paredes-Chacín et al. (2020) confirman que estas afectaciones han aumentado desde el inicio de la pandemia, mientras que organismos internacionales como la Organización Mundial de la Salud (Ochoa Quispe & Barragán Condori, 2022) elaboran guías orientadas a la prevención del consumo y abuso de drogas, así como al cuidado de factores externos que minimicen el desarrollo de conductas adictivas en la adolescencia y juventud, población a la que se le califica como con mayor riesgo (Sun et al., 2020). Dado el largo tiempo de confinamiento por la pandemia por COVID-19 y los consecuentes efectos generados en la salud mental, resulta evidente que existe un gran riesgo de que el uso problemático de internet muestre una tendencia hacia el aumento en diferentes países del mundo (Sigurvinsdottir et al., 2020).

De acuerdo con el último informe técnico del Instituto Nacional de Estadística e Informática (2023), en el 2022 el 91.1 % de la población joven utiliza internet, un porcentaje significativamente superior al de los adultos de 30 años o más, que era del 65.7 %. En el primer trimestre del 2023, esta cifra se incrementó a 93.9 %; de esta, el 76.8 % de toda la población masculina accede a internet, a comparación del 72.8 % de la población total de mujeres.

Para comparar datos con el informe técnico del Instituto Nacional de Estadística e Informática (2022) sobre las TIC en los hogares, los grupos de edad con mayor frecuencia

de uso de internet son el de 19 a 24 años (92.8 %) y el de 25 a 40 años (86.7 %). Así, también, refieren que el 85.9 % de los adolescentes entre 12 y 18 años y el 58.7 % de los niños entre 6 y 11 años acceden a internet. Es importante mencionar que el uso de internet por parte de la población de 6 años a más se incrementó en 13.3 puntos porcentuales en el trimestre de abril-junio de 2022, en relación con el año 2019 (prepandemia), tanto en el área urbana (85.6 % en Lima Metropolitana y 76.2 % en el resto urbano) como en el área rural (42.6 %).

Asimismo, los últimos datos de Datum y Netquest (2020) indican que el tiempo de navegación promedio durante la pandemia ha sido de 4 horas 30 minutos. Este tiempo de navegación se ha mantenido una vez concluido el confinamiento y retomadas las actividades presenciales en los campos académico y laboral. En relación con la distribución de los tiempos y actividades, los resultados muestran mayor uso de internet para las aplicaciones YouTube (57 %), WhatsApp (42 %), Facebook (55 %), Instagram (34 %), y Mercado Libre (16 %).

Estas referencias sobre el creciente desarrollo de la tecnología digital y las tendencias ante esta nueva realidad nos indican con claridad que, si bien existen mejores niveles de vida, también existe la necesidad del estudio del comportamiento de las personas en internet.

Numerosos estudios han identificado a la adolescencia como una fase de vulnerabilidad y de mayor susceptibilidad a conductas de riesgo (Balogh et al., 2013).

En lo que respecta al uso problemático de la tecnología, pueden surgir alteraciones en la conducta similares a las causadas por las adicciones químicas, que pueden afectar el curso regular de las obligaciones diarias, tener un impacto significativo en el desarrollo físico y social e, incluso, fomentar conductas agresivas (Cruzado Díaz et al., 2006; Matalinares et al., 2013).

La conducta de los estudiantes con adicción a las redes sociales se caracteriza por la falta de autocontrol, enfocándose en los beneficios inmediatos sin considerar las consecuencias negativas, como descuidos en la salud y la higiene personal (Challco et al., 2016). Esta adicción también se correlaciona con una disminución en el rendimiento académico (Mendoza Lipa, 2018), así como con dificultades para establecer relaciones sociales fuera de las redes sociales, lo que resulta en aislamiento y preferencia por el uso de estas plataformas (Ochoa Quispe & Barragán Condori, 2022; Valencia-Ortiz et al., 2021). Además, se advierte la prevalencia de conductas de riesgo físico asociadas a la adicción a redes sociales, como el síndrome de FOMO (*Fear of Missing Out*), la adicción a la pornografía y el *phubbing* (Yepes & Rojas, 2022).

Así mismo, estudios hallan que aquellas personas que se encuentran con depresión o con un estado de ánimo decaído utilizan con más frecuencia las redes sociales que aquellos que no (Berry et al., 2018).



La adicción puede surgir como resultado de alteraciones neurobiológicas debidas a perturbaciones suprafisiológicas en el sistema dopaminérgico, vinculado a funciones biológicas fundamentales. Estas alteraciones pueden provocar una respuesta exagerada debido a la liberación masiva de dopamina en el circuito que involucra al núcleo *accumbens* en personas con adicciones, afectando de esta manera el sistema de motivación-recompensa del cerebro. Con el tiempo, el cerebro se adapta, reduciendo su liberación basal y generando cambios que pueden llevar a la dependencia (Balogh et al., 2013; Casey et al., 2008; Goldstein & Volkow, 2002).

Se ha observado que los procesos sociales en línea aumentan la producción de dopamina, un neurotransmisor asociado con el placer, y abren los canales cognitivos, lo que puede explicar las adicciones a la tecnología y la dependencia emocional respecto de las redes sociales (Rodríguez, 2017).

Factores como la impulsividad, la falta de control de impulsos y los trastornos psiquiátricos pueden aumentar la vulnerabilidad a la adicción. El ambiente también juega un papel importante, y la calidad del cuidado materno durante la infancia y adolescencia puede afectar la expresión de genes relacionados con la respuesta al estrés y la motivación-recompensa (Cruzado Díaz et al., 2006; Matalinares et al., 2013).

Los comportamientos adictivos relacionados con el uso problemático de internet entre adolescentes pueden tener graves consecuencias para su salud mental (Chiza-Lozano et al., 2021; Roque et al., 2022; Valencia-Ortiz et al., 2021; Villalba et al., 2021; Yana-Salluca et al., 2022). Según investigaciones realizadas por Becerra Guajardo et al. (2021), Valencia-Ortiz et al. (2021) y Medina Gamero y Regalado Chamorro (2021), se destacan una serie de efectos negativos, incluyendo conductas violentas, descuido de actividades cotidianas y distorsiones cognitivas que dificultan la percepción del problema. Asimismo, se ha observado la presencia de problemas psicómicos como mala calidad del sueño, obesidad y deterioro de la visión, lo cual impacta negativamente en las relaciones sociales y el bienestar psicológico de los adolescentes. Estas implicaciones son aún más preocupantes durante la adolescencia debido a la vulnerabilidad inherente a esta etapa de desarrollo, en la que los jóvenes aún no han alcanzado total autonomía y están expuestos a diversos riesgos.

La investigación de Estrada et al. (2020) indica que la adicción al internet se correlaciona con un subdesarrollo de habilidades sociales y una mayor agresividad en estudiantes de secundaria. Se identificaron cuatro dimensiones de agresividad relacionadas: agresión física, agresión verbal, ira y hostilidad. Este estudio sugiere que la obsesión por estar conectado al internet puede resultar en una falta de control (Tuesta, 2021).

En relación con los términos “adicción a internet” o “uso problemático de internet”, se observa una falta de consenso entre expertos en numerosos estudios sobre el tema.

Mientras que la adicción a internet se vincula con un conjunto de síntomas que ameritan atención clínica, el uso problemático de internet se refiere a una incapacidad para controlar su uso, lo que impacta la vida diaria de quien está en línea, aunque no alcanza la gravedad que requiere atención clínica (Demetrovics et al., 2008) y la severidad de estos problemas puede decrecer con el tiempo.

Piqueras Rodríguez et al. (2019) definen el uso problemático de internet como un patrón que incluye la urgencia por conectarse a internet, la necesidad de estar conectado a menudo, los intentos fallidos de desconectarse, el hecho de reemplazar relaciones sociales y familiares por pasar tiempo conectado, el usar internet para evadirse de problemas, y la aparición de consecuencias negativas en la vida diaria debido al uso de internet (p. 130).

Estas referencias sobre el creciente desarrollo de la tecnología digital y las tendencias ante esta nueva realidad nos indican con claridad que, si bien existen mejores niveles de vida, también existe la necesidad del estudio del comportamiento de las personas en internet (Alania-Contreras et al., 2022).

El uso problemático de internet entre los estudiantes universitarios es un fenómeno cada vez más común y preocupante. Validar un instrumento para medir este problema proporciona una herramienta precisa para identificar a los estudiantes en riesgo de desarrollar un uso problemático del internet, lo que permitirá a instituciones educativas y profesionales en salud mental abordarlo de manera más efectiva (Alania-Contreras et al., 2022).

La validación de un instrumento como el PIUQ proporciona una base sólida para diseñar programas de prevención y tratamiento que se adapten a las necesidades de los estudiantes universitarios afectados. De esta manera, es posible prevenir la perpetuación de hábitos en la vida diaria que conlleven a un uso desmesurado de la conexión en línea. Al contar con un instrumento validado, es posible evaluar de manera objetiva la eficacia de las intervenciones implementadas para reducir el uso problemático de internet entre los estudiantes universitarios. Esto permite realizar ajustes necesarios en los programas y estrategias de intervención para maximizar sus efectos positivos (Albertus, 2015).

En este sentido, la validación de un instrumento sobre el uso problemático de internet en estudiantes universitarios facilita la investigación en profundidad sobre los factores subyacentes que contribuyen a este problema. Esto puede incluir aspectos individuales, sociales, académicos y tecnológicos que influyen en el comportamiento en línea de los estudiantes, lo que a su vez puede informar políticas y prácticas institucionales (Juárez Lugo et al., 2016).

El objetivo del presente estudio es validar la adaptación del Cuestionario sobre Uso Problemático de Internet (PIUQ-18) en estudiantes de primer ciclo de una universidad privada de Lima Metropolitana. El presente estudio utilizará la adaptación del PIUQ-18 realizada en universitarios de Lima Metropolitana, el cual obtuvo valores adecuados en la validación de juicios de expertos (Otiura Trisano et al., 2022a).

## MÉTODO

### Participantes

Se seleccionó a estudiantes de primer ciclo de una universidad privada de Lima, mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia a través de la convocatoria de sus docentes. El tamaño de la muestra sugerida para el desarrollo del presente estudio se basa en Comrey y Lee (1992, como se cita en Mundfrom et al., 2009), quienes mencionan que una muestra de 200 es aceptable y que una de 300 es considerada buena. En base a lo mencionado, se incluyó 255 participantes de entre 17 y 19 años, lo cual se encuentra dentro de un rango idóneo de 10 a 20 participantes por ítem (Everitt, 1975; Hair et al., 1995 como se cita en Mundfrom et al., 2009). El total de participantes estuvo conformado por 141 mujeres (55.29 %) y 114 varones (44.71 %), con una edad promedio de 18 años ( $DE = .80$ ).

### Instrumento, traducción y adaptación

El cuestionario PIUQ-18, creado por Demetrovics et al. (2008), tiene como principal objetivo identificar el nivel de riesgo de desarrollar el uso problemático de internet. El instrumento está basado en los once ítems de la versión original en inglés de Young (1998) y siete ítems adicionales que fueron agregados por los autores (Demetrovics et al., 2008). Cada pregunta del cuestionario posee un formato de respuesta de tipo Likert que va del 1 (*Nunca*) al 5 (*Siempre*). Todos los ítems están clasificados en tres subescalas: Obsesión, Negligencia y Trastorno de Control. La primera subescala está asociada con el compromiso mental con internet, como fantasear, soñar despierto, la espera para conectarse, así como preocupación excesiva y ansiedad por la falta de uso de internet. La segunda subescala está relacionada a la desatención de las rutinas diarias y necesidades propias de la vida cotidiana. La tercera subescala se refiere a la dificultad para disminuir la frecuencia y duración del uso de internet.

Este cuestionario, tanto en su versión original (PIUQ-18), como en sus versiones cortas de nueve (SF9) y de seis ítems (SF6), ha sido traducido a varios idiomas, adaptado culturalmente y utilizado en países como Brasil (Spritzer et al., 2021), China (Koronczai et al., 2017), Francia (Kern & Acier, 2013), Lituania (Burkauskas et al., 2020), Japón (Lin & Kim, 2020), Grecia (Aivali et al., 2021), Irán (Mazhari, 2012), Estados Unidos (Kelley

& Gruber, 2010) y nueve países de Europa (Laconi et al., 2019); entre estos últimos se incluye las versiones en francés, italiano, alemán, polaco, turco, español, inglés, griego y húngaro. En relación con esto, luego de las adaptaciones culturales se realizaron cambios en ciertos ítems para mejorar la consistencia interna. Por ejemplo, en Hungría, Demetrovics et al. (2008) modificaron el ítem 18 y, en Estados Unidos, Kelley y Gruber (2010) perfeccionaron los ítems 9 y 17. Asimismo, en Japón, Lin y Kim (2020) mencionan la modificación de ciertas palabras en los ítems 8 y 11.

La escala PIUQ-18 tiene una alta consistencia interna (.87) como instrumento general y en sus tres subescalas de Obsesión, Negligencia, y Trastorno de control (.85, .74 y .76, respectivamente), así como una fiabilidad test-retest favorable (.90) y una coherencia de concepción y contenido (Demetrovics et al., 2008).

La aplicación de la versión SF6 demostró propiedades psicométricas satisfactorias, con un alfa de Cronbach de .80 (Aivali et al., 2021). Para la versión SF9, se comprobó una consistencia interna de .89 en el estudio de Burkauskas et al. (2020); mientras que Spritzer et al. (2021) señalaron una consistencia interna adecuada con un coeficiente omega jerárquico de McDonald de .76 y con un coeficiente alfa de Cronbach de .91, ambos para el factor general.

En nuestro país, se ha realizado una validación psicométrica de la traducción al español de la versión original del PIUQ-18 en estudiantes de primer ciclo de una universidad peruana de Lima Metropolitana (Otiura Trisano et al., 2022b). Se obtuvo una consistencia interna adecuada para la escala total ( $\alpha = .88$ ;  $\omega = .89$ ), para la subescala de Obsesión ( $\alpha = .80$ ;  $\omega = .80$ ) y para la de Trastorno de control ( $\alpha = .82$ ;  $\omega = .83$ ); pero no así para la de Negligencia ( $\alpha = .67$ ;  $\omega = .68$ ). Asimismo, tres ítems de la subescala de Negligencia tuvieron bajas correlaciones con el resto de la escala y se sugirió su revisión. Uno de ellos fue el ítem 5, que dice “¿Con qué frecuencia pasas tiempo en línea cuando preferirías dormir?”; el ítem 8, que dice “¿Con qué frecuencia eliges internet en lugar de estar con tu pareja?”; y el ítem 17, que dice “¿Con qué frecuencia eliges internet en lugar de salir con alguien para divertirse?”. Esto puede estar asociado a una dificultad en la comprensión o poco uso de esas expresiones en nuestro contexto. Adicionalmente, los indicadores de ajuste del análisis factorial confirmatorio (AFC), considerando la estructura original de tres factores, no resultaron muy satisfactorios: CFI = .829; TLI = .801; RMSEA = .09. Por estos motivos, se realizó la adaptación cultural de PIUQ-18 a la población peruana; esta demostró estar alineada a la versión original, mostrando criterios de claridad, pertinencia y relevancia de todos los ítems, con valores de la V de Aiken por encima de .50 (Otiura Trisano et al., 2022a).

## Procedimiento

Este estudio presenta autorización de las autoridades responsables correspondientes para su realización. Además, para la recolección de los datos y la aplicación del instrumento se contó con la aprobación de las autoridades de la institución educativa superior. Los estudiantes fueron invitados a participar de forma voluntaria y anónima, previa firma de un asentimiento y consentimiento informado. No se consignaron datos personales que pudieran identificar a los estudiantes. La encuesta se realizó entre agosto y septiembre del 2021 y fue aplicada de forma colectiva y virtual a través de un formulario en línea. El llenado tomó aproximadamente 15 minutos.

## Procesamiento y análisis de datos

Las respuestas fueron vertidas a una base de datos de Microsoft Excel y, luego, importadas desde el software STATA 17 (STATA, 2021) y la plataforma Rstudio (Posit Software, 2024) para los análisis estadísticos.

### *Análisis factorial exploratorio*

Se realizaron las pruebas de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y de Bartlett para verificar si el conjunto de datos era adecuado para realizar un análisis factorial (*Measure of Sampling Adequacy* [MSA] > .7 en la prueba de KMO y  $p$  significativo en la de Bartlett). Se utilizó el paquete *nFactors* de la plataforma R para determinar el número ideal de factores que podría tener la escala. Este paquete explora el número de factores de acuerdo a diversos métodos e indica cuántos métodos sustentan cada número de factores (Raiche & Magis, 2022). Se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE), utilizando la rotación oblimin a partir de una matriz de correlaciones policóricas de los ítems, con el fin de evaluar la estructura factorial y considerando el número de factores con mayor sustento en base a los resultados de *nFactors*.

### *Análisis basado en la teoría de respuesta al ítem (TRI)*

Considerando que los ítems son ordinales, se utilizó el modelo de respuesta graduada de Samejima (1997) y se determinaron los coeficientes de discriminación y de dificultad para cada uno de los dieciocho ítems del PIU-Q. Los coeficientes de discriminación se consideraron muy bajos si eran menores de .35; bajos, si oscilaban entre .35 y .64; moderados, entre .65 y 1.34; altos, entre 1.35 y 1.69; y muy altos, a partir de 1.70 (Haroz et al., 2020).

### *Propuesta de escala reducida de nueve ítems*

Considerando los ítems con las mejores características encontradas en el AFE y el análisis IRT, se planteó la reducción de la escala a una de nueve ítems y dos dimensiones.

### *Análisis factorial confirmatorio (AFC)*

Se evaluaron tres modelos considerando el PIUQ de 18 ítems de uno y de tres factores (Demetrovics et al., 2008); y la propuesta de nueve ítems de dos factores, utilizando el estimador WLSMV (*weighted least square mean and variance adjusted*; Suh, 2015), el cual es preferible para datos ordinales. Se reportaron los coeficientes estandarizados. Se verificó el ajuste de los modelos mediante el error de aproximación robusto (*root mean squared error of approximation*, RMSEA), el índice de ajuste comparativo robusto (*comparative fit index*, CFI), el índice de Tucker-Lewis robusto (TLI) y el *standardized root mean squared residual* (SRMR). Se consideró como valores adecuados:  $RMSEA \leq 0.05$ ;  $CFI \geq .95$ ;  $TLI > .90$ ; y  $SRMR \leq .08$ . Se evaluó la invarianza factorial por sexo, utilizando los indicadores de ajuste, los modelos configuracional, métrico, escalar y estricto, y considerando las variaciones entre modelo y modelo. Se consideró adecuada una variación del RMSEA  $< .015$  y una caída del CFI  $< .01$  (Jordan Muiños, 2021).

### *Consistencia interna*

Esta fue evaluada mediante el coeficiente alfa de Cronbach y el omega de McDonald para la escala total y para cada una de sus dimensiones, de acuerdo con la estructura planteada por los creadores de la escala (18 ítems con tres dimensiones) y según la estructura propuesta de nueve ítems y dos dimensiones. Se consideran adecuados para ambos coeficientes los valores entre .70 y .90 (Campo-Arias & Oviedo, 2008).

## **RESULTADOS**

### **Análisis factorial exploratorio (AFE)**

Los resultados de la prueba de KMO (MSA general = .90; MSA para cada ítem entre .82 y .95) y de Bartlett ( $K$ -cuadrado = 51.36;  $df = 17$ ;  $p < .001$ ) indican que el conjunto de datos es adecuado para un análisis factorial. La Tabla 1 muestra los resultados del paquete *nFactors* (Raiche & Magis, 2022). Se observa que un modelo de cuatro factores está sustentado por el mayor número de métodos (cinco métodos); y el modelo de tres factores lo sustentan dos métodos. Considerando estos resultados, se realizó el AFE considerando uno, dos, tres y cuatro factores.

**Tabla 1**

*Exploración de la cantidad óptima de factores*

Número de factores	Número de métodos que lo sustentan	Métodos que sustentan dicho número de factores
1	3	factor de aceleración, Scree (R2), complejidad VSS 1
2	2	complejidad VSS 2, Velicer's MAP
3	2	Bentler, CNG
4	5	Beta (regresión múltiple), coordenadas óptimas, análisis paralelo, criterio de Kaiser, Scree (SE)
6	1	BIC
11	1	BIC ajustado
12	2	<i>t</i> (regresión múltiple), <i>p</i> (regresión múltiple)
15	2	Bartlett, Anderson
16	1	Lawley

Los resultados del AFE se muestran en la Tabla 2. Podemos ver que la estructura que se evidencia a través del AFE, y que considera los diferentes números de factores, no refleja la estructura de tres factores planteada por los creadores de la escala. Los ítems de NEG están superpuestos con los de TC. Los indicadores de ajuste van mejorando a medida que aumenta el número de factores. Sin embargo, esto no coincide con el número de métodos que sustentan el número de factores. El modelo de cuatro factores, que es el que tiene mayor sustento, muestra que los ítems de NEG y TC tienden a agruparse en F1 y F3, mientras que los de OBS lo hacen en F2 y F4. Sin embargo, todos los ítems de F4 tienen bajas cargas factoriales. Además, se observa que el ítem ne05 tiene cargas factoriales muy cercanas en F1 y F2 (diferencia menor a .20). El segundo modelo con más métodos que lo sustentan es el unifactorial, en el que todos los ítems tienen cargas mayores a .40. Considerando todo lo expuesto, en base al AFE el modelo unifactorial resulta el más coherente.

**Tabla 2**

*Análisis factorial exploratorio con rotación oblimin. Comparación de las cargas factoriales de los ítems del PIUQ en los modelos desde uno hasta cuatro*

Ítem	Un factor	Dos factores		Tres factores			Cuatro factores			
		F1	F2	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F4
ob01	.47									
ne02	.60	.57		.57			.58			
tc03	.71	.90		.88			.89			
ob04	.61		.44							
ne05	.56						.41	.40		
tc06	.77	.80		.78			.83			
ob07	.62		.69		.76			.77		
ne08	.54		.71			.76			.89	
tc09	.64		.48							
ob10	.58		.74		.88			.86		
ne11	.72	.78		.78			.73			
tc12	.80	.82		.84			.77			
ob13	.54		.77		.59			.55		
ne14	.67		.42	.41						
tc15	.61	.61		.64			.57			
ob16	.56		.66							
ne17	.55		.63			.89			.82	
tc18	.75	.60		.64			.57			
<b>Ajuste</b>										
<i>RMSR</i>	.10	.06			.05			.04		
<i>TLI</i>	.629	.751			.804			.834		
<i>RMSEA</i>	.158	.129			.114			.105		
<i>BIC</i>	2555.57	1269.74			729.82			451.25		

### **Análisis TRI con el Modelo de Samejima**

La Tabla 3 muestra los resultados del análisis desde TRI con el modelo de respuesta graduada. Se observa que el coeficiente de discriminación está por encima de .65 en todos los casos (nivel moderado de discriminación), con los ítems tc12, tc06, tc18, ne11 y tc03 que alcanzan una discriminación muy alta y los ítems ne14, tc09, ob07 y ne02, una discriminación alta (Haroz et al., 2020).



**Tabla 3**

*Análisis TRI de Samejima del PIUQ-18*

Ítem	Discriminación	p	Umbral (dificultad)			
			≤ 2	≤ 3	≤ 4	5
Ob01	.94	<.001	-1.95	.26	3.41	6.34
Ne02	1.36	<.001	-2.46	-.49	1.51	3.48
Tc03	1.77	<.001	-2.89	-.99	.71	2.07
Ob04	1.33	<.001	-1.63	-.07	1.75	3.50
Ne05	1.15	<.001	-2.09	-.39	1.05	3.02
Tc06	2.13	<.001	-1.75	-.37	.70	1.91
Ob07	1.47	<.001	-.80	.75	1.93	3.04
Ne08	1.19	<.001	.37	1.81	3.21	4.26
Tc09	1.55	<.001	-.49	.78	2.20	4.31
Ob10	1.26	<.001	-1.40	.19	1.70	2.96
Ne11	1.85	<.001	-1.53	-.13	1.42	2.64
Tc12	2.44	<.001	-1.24	.01	1.37	2.20
Ob13	1.20	<.001	-.70	.82	2.85	4.55
Ne14	1.65	<.001	-.67	.69	1.96	3.20
Tc15	1.30	<.001	-2.00	-.58	.97	2.53
Ob16	1.19	<.001	-3.07	-1.17	.85	2.86
Ne17	1.15	<.001	-.44	.96	3.03	4.70
Tc18	1.99	<.001	-.39	.79	2.01	3.57

### Propuesta de reducción de la escala a una versión de nueve ítems

Considerando los tres mejores ítems de cada dimensión original de la escala, y la superposición encontrada entre los ítems de Negligencia y Trastorno de control evidenciada en el AFE, se propone una versión de nueve ítems con dos dimensiones: la primera, que incluye tres ítems de la dimensión original de Obsesión (ob 04, ob07 y ob10), y la segunda, formada por tres ítems de Negligencia (ne02, ne11 y ne14) y tres ítems de Trastorno de control (tc06, tc12 y tc18). Los ítems seleccionados fueron los que tuvieron, dentro de cada dimensión, las mayores cargas factoriales en el modelo unifactorial del AFE y también los valores más altos de discriminación en la TRI.

### Análisis factorial confirmatorio (AFC)

Los resultados del AFC del PIUQ utilizando el estimador WLSMV se muestran en la Figura 1 (versión unifactorial de 18 ítems), la Figura 2 (modelo original de los creadores de la escala, ítems considerando tres factores) y la Figura 3 (versión propuesta de nueve ítems y dos factores). La Tabla 4 muestra los indicadores de ajuste de los tres modelos.

Los mejores resultados fueron los del modelo de la escala propuesta de nueve ítems con dos factores.

En la Tabla 5 se muestran las variaciones de los indicadores de ajuste en los distintos modelos para evaluación de invarianza factorial, encontrándose que el PIUQ-9 alcanza invarianza estricta por sexo.

**Tabla 4**

*Comparación entre el modelo unifactorial y el de tres factores, utilizando el estimador WLSMV*

Indicador de ajuste	PIUQ-18, modelo unifactorial	PIUQ-18, modelo original de tres factores	PIUQ-9, 2F	Valores adecuados
SRMR	.086	.074	.056	≤ .08
RMSEA robusto	.079 (IC-90 %: .070 - .089)	.067 (IC-90 %: .057 - .076)	.057 (IC-90 %: .039 - .074)	≤ .05
CFI robusto	.968	.983	.996	≥ .95
TLI robusto	.964	.980	.995	≥ .90

**Tabla 5**

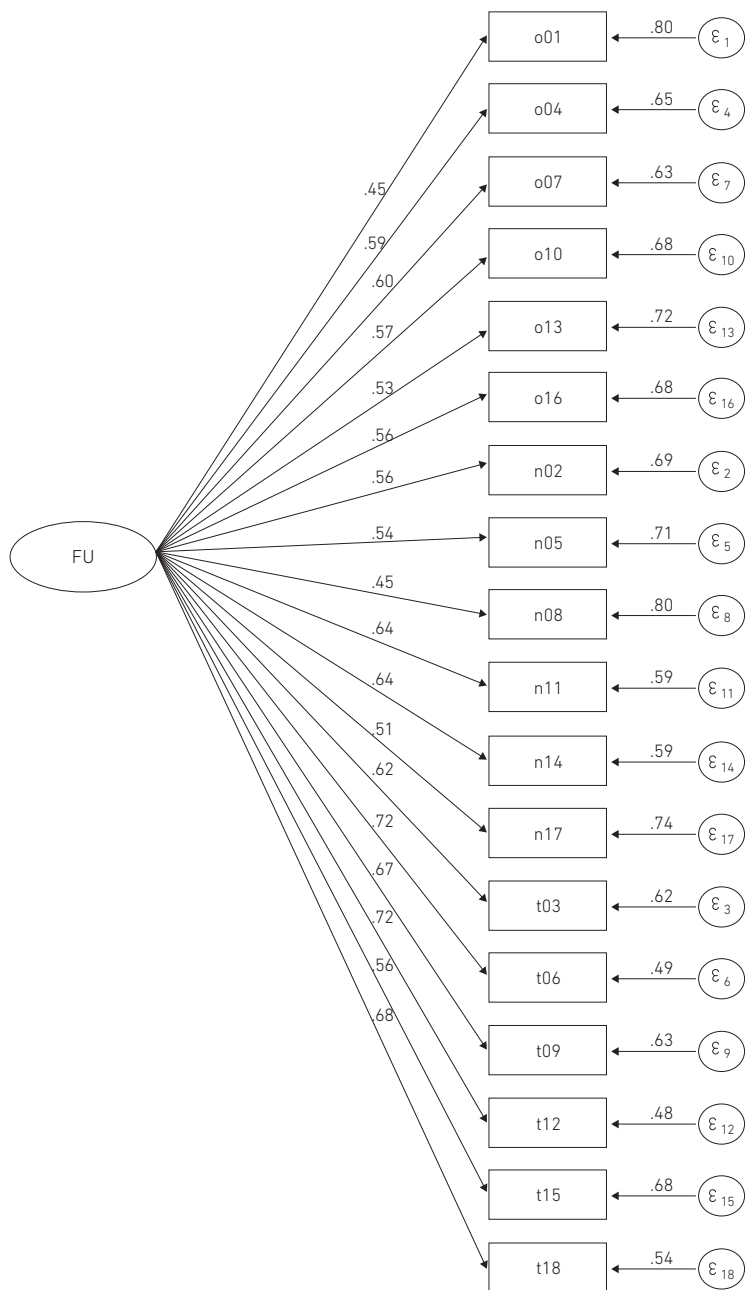
*Indicadores de ajuste del AFC e invarianza factorial por sexo del PIUQ-9 de dos factores*

Modelo	RMSEA <sup>r</sup>	CFI <sup>r</sup>	TLI <sup>r</sup>	SRMR	vRMSEA <sup>r</sup>	vCFI <sup>r</sup>	vTLI <sup>r</sup>	vSRMR
Configuracional	.066	1.000*	1.004*	.063*	-	-	-	-
Métrica	.072	.992	.990	.077	.006*	-.008*	-.013	.014
Escalar	.071	.993	.992	.080	-.002*	.001*	.002	.003
Estricta	.065	.995	.995	.084	-.005*	.002*	.003	.004

*Nota.* <sup>r</sup> = robusto; v = variación de los indicadores de ajuste entre modelos de evaluación de invarianza factorial (vRMSEA, vCFI, vTLI, vSRMR). \*Valores adecuados: RMSEA ≤ .05; CFI ≥ .95; TLI > .90; SRMR ≤ .08; vRMSEA < .015; caída del CFI < .01.

**Figura 1**

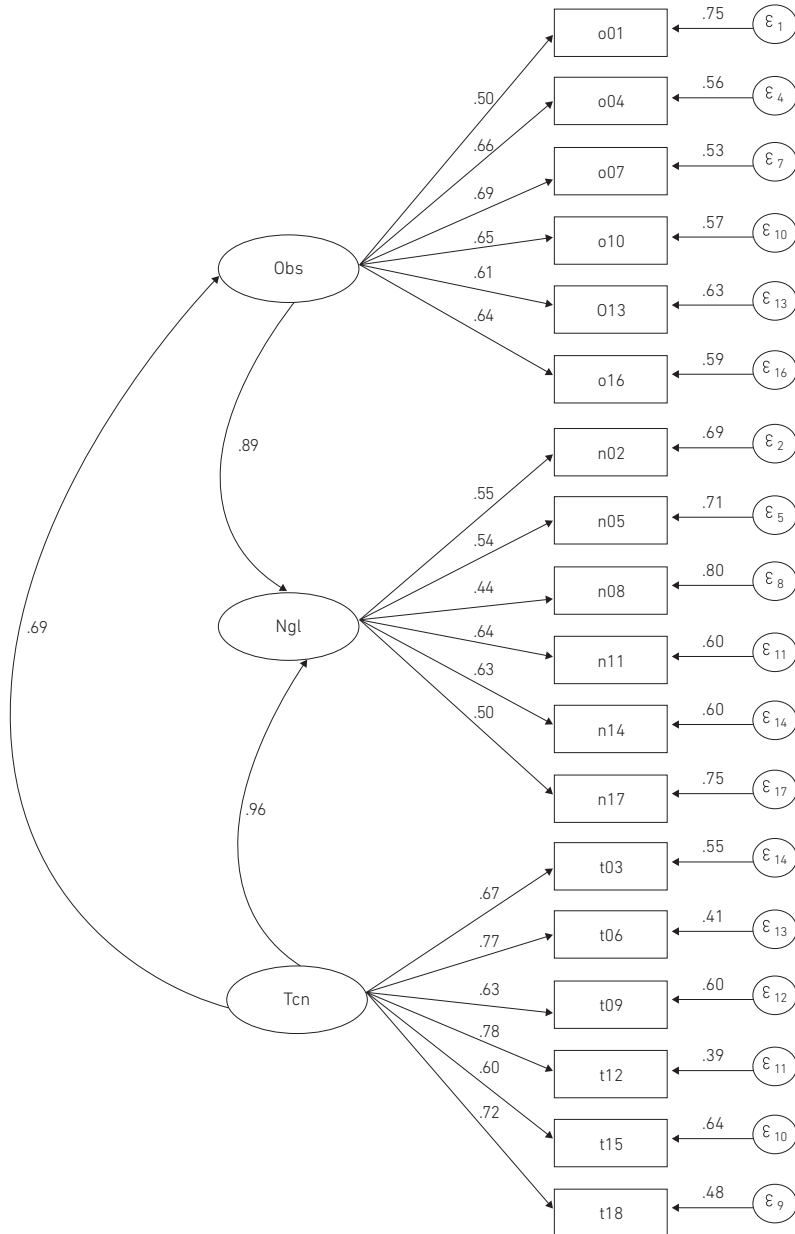
*Modelo unifactorial del PIUQ, utilizando el estimador WLSMV*



Nota. FU = factor único; o = ítem de obsesión; n = ítem de negligencia; t = ítem de trastorno de control.

**Figura 2**

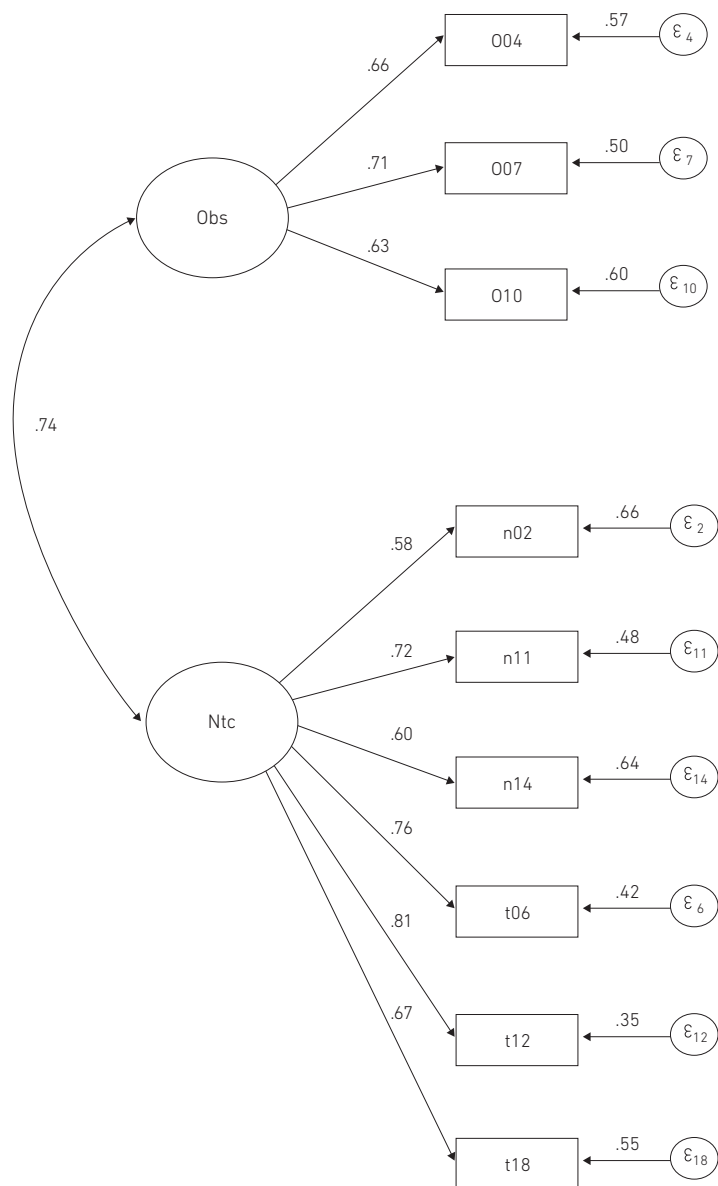
*Estructura del PIUQ: análisis factorial confirmatorio del modelo original de tres factores, utilizando el estimador WLSMV*



*Nota.* obs = factor obsesión; tcn = factor trastorno de control; ngl = factor negligencia; o = ítem de obsesión; n = ítem de negligencia; t = ítem de trastorno de control.

**Figura 3**

*Estructura del PIUQ-9: análisis factorial confirmatorio del modelo de dos factores, utilizando el estimador WLSMV*



Nota. NTC = negligencia + trastorno de control; OBS = obsesión.

### Consistencia interna

En la Tabla 6 se muestran los resultados de la evaluación de la consistencia interna del PIUQ-18 original, con tres dimensiones, y del PIUQ-9 propuesto, con dos dimensiones. Los coeficientes alfa y omega fueron muy similares en todos los casos, estando siempre por encima de .70, para las subescalas, con más de .90 para el PIUQ-18 total y con alrededor de .86 para el PIUQ-9 total.

La Tabla 7 muestra el análisis ítem por ítem en relación con el alfa de Cronbach del PIUQ-18, en el que se evidencia que el alfa disminuye en todos los casos en que algún ítem es retirado y que las correlaciones ítem-resto de la escala variaron entre .43 (ítem 01) y .69 (ítem 12).

**Tabla 6**

*Consistencia interna de la escala total y las subescalas*

Grupo de ítems	Coefficiente alfa de Cronbach	Coefficiente omega de McDonald
<b>PIUQ-18 original, tres factores</b>		
Subescala de obsesión	.799	.796
Subescala de negligencia	.730	.734
Subescala de trastorno de control	.846	.851
Escala total	.905	.905
<b>PIUQ-9, dos factores</b>		
Subescala de obsesión	.714	.735
Subescala de negligencia + trastorno de control	.846	.849
Escala total	.860	.860

**Tabla 7**

*Consistencia interna: coeficiente alfa total, correlaciones de los ítems y coeficiente alfa si se elimina determinado ítem*

Ítem	Contenido	Correlación ítem-test	$\alpha$ si se elimina el ítem
ob01	¿Con qué frecuencia piensas en cómo sería estar en línea cuando no estás conectado?	.43	.904
ne02	¿Con qué frecuencia descuidas las tareas en casa para pasar más tiempo en línea?	.53	.901
tc03	¿Con qué frecuencia crees que deberías disminuir la cantidad de tiempo que pasas en línea?	.59	.900
ob04	¿Sueles pensar sobre el internet y lo que debes hacer en él mientras haces otras actividades?	.57	.900
ne05	¿Con qué frecuencia pasas tiempo en línea cuando tienes deseos de dormir?	.51	.902
tc06	¿Con qué frecuencia deseas disminuir la cantidad de tiempo que pasas en línea, pero no lo logras?	.68	.896
ob07	¿Con qué frecuencia te sientes tenso, irritado o estresado si no puedes usar internet durante el tiempo que deseas?	.59	.899
ne08	Cuando tu pareja o amigos te dicen para salir, ¿prefieres utilizar el internet en lugar de estar con ellos?	.45	.903
tc09	¿Con qué frecuencia intentas ocultar la cantidad de tiempo que pasas en línea?	.58	.900
ob10	¿Con qué frecuencia te sientes tenso, irritado o estresado si no puedes usar internet durante varios días?	.56	.901
ne11	¿Con qué frecuencia el uso de internet perjudica tu trabajo o tu eficacia?	.60	.900
tc12	¿Con qué frecuencia sientes que el uso de internet te causa problemas?	.69	.897
ob13	¿Te sueles sentir desanimado, molesto o nervioso cuando no estás conectado a internet, pero te sientes mejor y estos sentimientos se van cuando logras conectarte en línea?	.51	.902
ne14	¿Con qué frecuencia las personas de tu vida se quejan de que pasas demasiado tiempo en línea?	.60	.900
tc15	¿Con qué frecuencia te das cuenta de que al estar en internet te dices a ti mismo: "solo estaré un par de horas y luego me desconecto"?	.52	.902
ob16	¿Con qué frecuencia piensas en usar internet?	.54	.901
ne17	¿Con qué frecuencia eliges internet en lugar de salir a divertirse?	.49	.902
tc18	¿Con qué frecuencia crees que deberías pedir ayuda en relación con tu uso de internet?	.64	.898
Alfa de la escala total		.905	

## DISCUSIÓN

Los hallazgos del presente estudio indican que la PIUQ-18 se desempeña adecuadamente según la TRI y tiene una buena consistencia interna. Sin embargo, su estructura no corresponde bien con la estructura del modelo original de tres factores (Demetrovics et al., 2008).

En el análisis TRI del PIUQ-18 se hallaron niveles de discriminación satisfactorios en todos los ítems ( $> .65$ ); algunos de ellos alcanzaron valores considerados altos (ne14, tc09, ob07 y ne02) y muy altos (tc12, tc06, tc18, ne11 y tc03). Asimismo, la consistencia interna para el PIUQ-18 total fue buena (Campo-Arias & Oviedo, 2008): los coeficientes alfa y omega de la escala total estuvieron ligeramente por encima de .90, lo que significa una mejora respecto de la versión original evaluada previamente (Otiura Trisano et al., 2022b); también indicaría redundancia en algunos ítems y la posibilidad de reducir la escala (Campo-Arias & Oviedo, 2008). En la versión original del PIUQ-18, se reportó un alfa de Cronbach de .87 (Demetrovics et al., 2008). La versión japonesa, de dieciocho ítems y aplicada en tres grupos muestrales (la primera para participantes entre 19 y 64 años; la segunda, entre 15 y 17 años; y la tercera para 18 y 22 años) tuvo valores de .96, .93 y .95, respectivamente, en la primera aplicación; en la segunda aplicación, los valores fueron de .96, .96 y .95 (Lin & Kim, 2020).

A nivel de subescalas, los valores obtenidos en los coeficientes alfa y omega para cada una de las dimensiones fueron: Obs (.80 y .80), Negl (.73 y .73) y TC (.85 y .85). Haciendo un comparativo con los resultados de la aplicación de la versión original en español (Otiura Trisano et al., 2022b), se pudo constatar que hubo una mejora en la dimensión de negligencia, la cual no había alcanzado valores mínimos esperados ( $\omega = .68$ ) en el estudio anterior (Otiura Trisano et al., 2022b).

En el AFC, los indicadores de ajuste del modelo son satisfactorios para el modelo original del PIUQ-18: RMSEA = .067; CFI = .983; TLI = .98; lo cual contrasta con los resultados de otros estudios que no sustentan adecuadamente la estructura original, tales como el de Kelley y Gruber (2010), en el que RMSEA = .097 (con un IC 90 % entre .088 y .107); CFI = .831; y TLI = .804.

Sin embargo, la estructura más adecuada del PIUQ-18 no está claramente definida si se tiene en cuenta que la mayor cantidad de métodos sustentan la existencia de cuatro factores o de un solo factor. Adicionalmente, el AFE no refleja la estructura factorial propuesta por los creadores de la escala, habiendo superposición entre los tres tipos de síntomas originales, especialmente entre los de negligencia y trastorno de control.

Tomando en cuenta los resultados del AFE, su elevada consistencia interna y también que otros autores han planteado versiones cortas del PIUQ con seis ítems (Aivali et al., 2021; Lin & Kim, 2020) y nueve ítems (Burkauskas et al., 2020; Koronczi et al.,



2017; Spritzer et al., 2021), se construyó una de nueve ítems incluyendo los tres mejores ítems de cada dimensión.

En relación con las versiones cortas del PIUQ existentes, el PIUQ-6 tuvo un alfa de Cronbach de .80 (Aivali et al., 2021; Lin & Kim, 2020) y el PIUQ-9 uno de .89 (Burkauskas et al., 2020; Koronczai et al., 2017; Spritzer et al., 2021). El PIUQ-6 tiene una estructura unifactorial y está formado por los ítems ne05, ne14, tc06, tc09, ob07, ob13 de la versión original de 18 ítems (Aivali et al., 2021). El PIUQ-9 existente está constituido por los ítems ne02, ne05, ne14, tc03, tc06, tc09, ob07, ob10 y ob13 de la versión original de 18 ítems; y muestra una estructura bifactorial con un factor general y dos factores específicos, siendo estos últimos Obsesión, de un lado, y Negligencia y Trastorno de control, del otro (Burkauskas et al., 2020).

La versión corta de nueve ítems propuesta en el presente trabajo está formada por los ítems ob04, ob07, ob10, ne02, ne11, ne14, tc06, tc12 y tc18. Esta versión comparte cinco ítems con el PIUQ-9 validado por Burkauskas et al. (2020): ob07, ob10, ne02, ne14 y tc06; y tres ítems con el PIUQ-6 de Aivali et al. (2021): ob07, ne14 y tc06. Estos últimos tres ítems están presentes en las tres versiones cortas que estamos discutiendo. Debemos tener en cuenta su relevancia y que aluden a sentir estrés e irritabilidad al no usar internet (ob07), a la queja de personas cercanas por el exceso de tiempo en línea (ne14) y al deseo de disminuir el tiempo en línea y no poder lograrlo (tc06).

Los indicadores de ajuste de esta nueva escala propuesta de nueve ítems fueron superiores a los de la original de 18. Además, la nueva escala demuestra invarianza factorial estricta por sexo, es decir, su capacidad de medir el constructo no difiere entre hombres y mujeres. Asimismo, el PIUQ-9 propuesto y sus subescalas tuvieron valores satisfactorios de consistencia interna.

Las evidencias de validez del PIUQ en la población juvenil de Lima permitiría futuras investigaciones en el Perú sobre la evaluación del uso problemático de internet y su relación con otras variables de orden clínico y demográfico. Asimismo, será de utilidad para el diseño de propuestas preventivas orientadas al desarrollo de habilidades de autorregulación emocional y cognitiva en la etapa universitaria e, inclusive, en años escolares previos. A su vez, permitirá llevar a cabo estudios longitudinales que faculten a predecir el comportamiento de los sujetos en relación con conductas adictivas.

Con respecto a las limitaciones del estudio, es necesario verificar la validez de la nueva versión corta del PIUQ en otra muestra, considerando que no debe usarse la misma muestra para construir una escala y calcular sus indicadores de validez, pues estos indicadores pueden sobreestimarse. Otra limitación puede ser la administración del instrumento a través de internet, lo cual no asegura que se vayan a obtener los mismos resultados si el instrumento se aplica de forma presencial.

En conclusión, en vista de todo lo expuesto, consideramos que hay sustento para emplear el PIUQ-18 original, principalmente como escala unifactorial (tomando en cuenta la TRI y el AFC) y también la estructura original de tres factores (tomando en cuenta el AFC). Sin embargo, el AFE no indica una estructura óptima compatible con el modelo original y los valores de consistencia interna del PIUQ-18 sugieren redundancia de ítems. Por estas razones, se planteó una versión más corta de nueve ítems con dos factores: Obsesión, y la conjunción de Negligencia y Trastorno de control. Esta versión tiene indicadores de ajuste adecuados en el AFC y una buena consistencia interna. Se sugiere realizar estudios con la versión corta de nueve ítems del PIUQ, aquí propuesta, para verificar sus propiedades psicométricas.

## REFERENCIAS

- Aivali, P., Efthymiou, V., Tsitsika, A. K., Vlachakis, D., Chrousos, G. P., Kanaka-Gantenbein, C., & Bacopoulou, F. (2021). Validation of the Greek version of the Problematic Internet Use Questionnaire – Short form (PIUQ-SF-6). *EMBnet Journal*, 26(1), artículo 978. <https://doi.org/10.14806/ej.26.1.978>
- Alania-Contreras, R. D., Chanca-Flores, A., Condori-Apaza, M., Fabian-Arias, E., & Rafaele-de-la-Cruz, M. (2022). Adaptación, validación, fiabilidad y baremación de una escala de actitud hacia la educación *online* para universitarios en la crisis por COVID-19. *Publicaciones*, 52(3), 225-240. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v52i3.22273>
- Albertus, M. N. (2015). *Programa de prevención de la adicción a internet con intervención sobre las habilidades sociales* [Trabajo de fin de grado, Universidad Miguel Hernández]. Repositorio RediUMH. <http://hdl.handle.net/11000/2155>
- Almendros, L. S., & Echeverría, J. (2019). Ingenierías, sociedades digitales e infoesfera. Una interpretación de la filosofía y la ética de la información de Luciano Floridi. *Revista CTS*, 41(14), 149-167. <http://ojs.revistacts.net/index.php/CTS/article/view/114>
- Balogh, K. N., Mayes, L. C., & Potenza, M. N. (2013). Risk-taking and decision-making in youth: Relationships to addiction vulnerability. *Journal of Behavioral Addictions*, 2(1), 1-9. <https://doi.org/10.1556/jba.2.2013.1.1>
- Becerra Guajardo, J., López Rosales, F., & Jasso Medrano, J. (2021). Uso problemático de las redes sociales y teléfono móvil: impulsividad y horas de uso. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 10(19), 28-46. <https://revistapsicologia.uaemex.mx/article/view/16105>
- Berry, N., Emsley, R., Lobban, F., & Bucci, S. (2018). Social media and its relationship with mood, self-esteem and paranoia in psychosis. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 138(6), 558-570. <https://doi.org/10.1111/acps.12953>
- Burkauskas, J., Király, O., Demetrovics, Z., Podlipskyte, A., & Steibliene, V. (2020). Psychometric properties of the Nine-Item Problematic Internet Use Questionnaire

- (PIUQ-9) in a Lithuanian sample of students. *Frontiers in Psychiatry*, 11, Article 1279. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.565769>
- Campo-Arias, A., & Oviedo, H. C. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna. *Revista de Salud Pública*, 10(5), 831-839. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/revsaludpublica/article/view/96741>
- Casey, B. J., Getz, S., & Galvan, A. (2008). The adolescent brain. *Developmental Review*, 28, 62-77. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2007.08.003>
- Challco, K., Rodríguez, S., & Jaimes, J. (2016). Riesgo de adicción a redes sociales, autoestima y autocontrol en estudiantes de secundaria. *Revista Científica de Ciencias de la Salud*, 9(1), 9-15. <https://doi.org/10.17162/rccs.v9i1.542>
- Chiza-Lozano, D., Vásquez-Mendoza, D., & Ramírez-Vega, C. (2021). Adicción a redes sociales y *cyberbullying* en los adolescentes. *Revista Muro de la Investigación*, 6(1), 10-21. <https://doi.org/10.17162/rmi.v6i1.1437>
- Cruzado Díaz, L., Matos Retamozo, L., & Kendall Folmer, R. (2006). Adicción a internet: perfil clínico y epidemiológico de pacientes hospitalizados en un instituto nacional de salud mental. *Revista Médica Herediana*, 17(4), 196-205. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338029555003>
- Datum & Netquest. (2020). *Comportamiento online ante coyuntura COVID-19. Octubre 2020*. [https://www.datum.com.pe/new\\_web\\_files/files/pdf/Comportamiento%20online%20ante%20coyuntura%20Covid-19%20Octubre\\_201019023803.pdf](https://www.datum.com.pe/new_web_files/files/pdf/Comportamiento%20online%20ante%20coyuntura%20Covid-19%20Octubre_201019023803.pdf)
- Demetrovics, Z., Szeredi, B., & Rózsa, S. (2008). The three-factor model of Internet addiction: The development of the Problematic Internet Use Questionnaire. *Behavior Research Methods*, 40(2), 563-574. <https://doi.org/10.3758/BRM.40.2.563>
- Estrada, E. G., Mamani, M., Gallegos, N. A., & Mamani, H. J. (2020). Adicción a internet y agresividad en estudiantes peruanos de educación secundaria. *Apuntes Universitarios*, 11(1), 140-157. <https://doi.org/10.17162/au.v11i1.560>
- Everitt, B. S. (1975). Multivariate analysis: The need for data, and other problems. *The British Journal of Psychiatry*, 126, 237-240. <https://doi.org/10.1192/bjp.126.3.237>
- Goldstein, R., & Volkow, N. (2002). Drug addiction and its underlying neurobiological basis: Neuroimaging evidence for the involvement of the frontal cortex. *The American Journal of Psychiatry*, 159(10), 1642-1652. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.159.10.1642>
- Haroz, E. E., Kane, J. C., Nguyen, A. J., Bass, J. K., Murray, L. K., & Bolton, P. (2020). When less is more: Reducing redundancy in mental health and psychosocial instruments using Item Response Theory. *Global Mental Health*, 7, e3. <https://doi.org/10.1017/gmh.2019.30>

- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2022). *Estadísticas de las tecnologías de información y comunicación en los hogares. Trimestre abril, mayo, junio* (Informe técnico n°. 3, septiembre 2022). <https://www.gob.pe/institucion/inei/informes-publicaciones/3554560-las-tecnologias-de-informacion-y-comunicacion-en-los-hogares-abr-may-jun-2022>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2023). *Estadísticas de las tecnologías de información y comunicación en los hogares. Trimestre abril, mayo, junio* (Informe técnico n°. 3, septiembre 2023). <https://www.gob.pe/institucion/inei/informes-publicaciones/4687921-las-tecnologias-de-informacion-y-comunicacion-en-los-hogares-abr-may-jun-2023>
- Jordan Muíños, F. (2021). Valor de corte de los índices de ajuste en el análisis factorial confirmatorio. *PSOCIAL*, 7(1), 66-71. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=672371335005>
- Juárez Lugo, C. S., Rodríguez Hernández, G., Escoto Ponce de León, M. del C., & Luna Montijo, E. (2016). Relación de los estilos y estrategias de aprendizaje con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 9(17). <https://doi.org/10.55777/rea.v9i17.1054>
- Kelley, K. J., & Gruber, E. M. (2010). Psychometric properties of the Problematic Internet Use Questionnaire. *Computers in Human Behavior*, 26, 1838-1845. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.07.018>
- Kern, L., & Acier, D. (2013). Adaptation française de l'échelle Problematic Internet Use Questionnaire. *L'Évolution Psychiatrique*, 78(3), 357-371. <https://doi.org/10.1016/j.evopsy.2012.07.002>
- Koronczai, B., Kökönyei, G., Urbán, R., Király, O., Nagygyörgy, K., Felvinczi, K., Griffiths, M. D., Huang, Z., & Demetrovics, Z. (2017). Confirmation of the Chinese version of the Problematic Internet Use Questionnaire Short Form (PIUQ-SF). *International Journal of Mental Health and Addiction*, 15, 191-197. <https://doi.org/10.1007/s11469-016-9664-4>
- Laconi, S., Urbán, R., Kaliszewska-Czeremska, K., Kuss, D. J., Gnisci, A., Sergi, I., Barke, A., Jeromin, F., Groth, J., Gamez-Guadix, M., Ozcan, N. K., Siomos, K., Floros, G. D., Griffiths, M. D., Demetrovics, Z., & Király, O. (2019). Psychometric evaluation of the Nine-Item Problematic Internet Use Questionnaire (PIUQ-9) in nine European samples of Internet users. *Frontiers in Psychiatry*, 10, Article 136. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2019.00136>
- Lin, M., & Kim, Y. (2020). The reliability and validity of the 18-item long form and two short forms of the Problematic Internet Use Questionnaire in three Japanese samples. *Addictive Behaviors*, 101, Article 105961. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2019.04.019>

- Lopez-Fernandez, O. (2021). Emerging health and education issues related to Internet technologies and addictive problems. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(1), 321. <https://doi.org/10.3390/ijerph18010321>
- Matalinares, M., Arenas, C., Díaz, G., & Dioses, A. (2013). Adicción a la internet y agresividad en estudiantes de secundaria del Perú. *Revista de Investigación en Psicología*, 16(1). <https://doi.org/10.15381/rinvp.v16i1.3920>
- Mazhari, S. (2012). The prevalence of problematic internet use and the related factors in medical students, Kerman, Iran. *Addiction & Health*, 4(3-4), 87-94. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3905543/>
- Medina Gamero, A., & Regalado Chamorro, M. (2021). *Phubbing*: el otro rostro de la COVID-19. *Medicina de Familia. SEMERGEN*, 47(6), 426. <https://doi.org/10.1016/j.semerg.2021.05.001>
- Mendoza Lipa, J. (2018). Uso excesivo de redes sociales de internet y rendimiento académico en estudiantes de cuarto año de la carrera de psicología UMSA. *Educación Superior*, 5(2), 58-69. [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2518-82832018000200008](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2518-82832018000200008)
- Mundfrom, D., Shaw, D., & Lu Ke, T. (2009). Minimum sample size recommendations for conducting factor analyses. *International Journal of Testing*, 5(2), 159-168. [https://doi.org/10.1207/s15327574ijt0502\\_4](https://doi.org/10.1207/s15327574ijt0502_4)
- Ochoa Quispe, F., & Barragán Condori, M. (2022). El uso excesivo de las redes sociales en medio de la pandemia. *ACADEMO. Revista de Investigación, Ciencias Sociales y Humanidades*, 9(1), 85-92. <https://doi.org/10.30545/academo.2022.ene-jun.8>
- Otiura Trisano, S., Cortez-Vergara, C., & Vega-Dienstmaier, J. M. (2022a). Traducción y adaptación cultural del Cuestionario sobre el Uso Problemático de Internet para la población peruana. *Revista de Neuropsiquiatría*, 85(3), 183-193. <https://doi.org/10.20453/rnp.v85i3.4328>
- Otiura Trisano, S., Cortez-Vergara, C., & Vega-Dienstmaier, J. M. (2022b). Validación psicométrica de la traducción al español del cuestionario original sobre el Uso Problemático de Internet en jóvenes estudiantes de primer ciclo de una universidad privada de Lima Metropolitana. *Persona*, 25(1), 53-72. [https://doi.org/10.26439/persona2022.n025\(1\).5643](https://doi.org/10.26439/persona2022.n025(1).5643)
- Paredes-Chacín, A., Gonzáles, A. & Walles-Peñaloza, D. (2020). Educación superior e investigación en Latinoamérica: transición al uso de tecnologías digitales por COVID-19. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(3), 98-117. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i3.33236>
- Piqueras Rodríguez, J. A., Garcia-Oliva, C., & Marzo, J. C. (2019). Uso problemático de internet en adolescentes: relación con sexo, edad, nivel socioeconómico y

- frecuencia de uso de internet. *Acción Psicológica*, 16(2), 129-146. <https://doi.org/10.5944/ap.16.2.22382>
- Posit Software. (2024). RStudio Desktop [Software]. <https://posit.co/download/rstudio-desktop/>
- Raiche, G., & Magis, D. (2022). *Package 'nFactors': Parallel analysis and other non graphical solutions to the Cattell Scree Test*. <https://cran.r-project.org/web/packages/nFactors/nFactors.pdf>
- Rodríguez, Y. (2017). Reconceptualización de la educación en la era digital: educomunicación, redes de aprendizaje y cerebro. Factores claves en los actuales escenarios de construcción de conocimiento. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 42, 85-118. <https://doi.org/10.15198/seeci.2017.42.85-118>
- Roque, D., Alvarez, M., Jemima, K. & Ramírez, C. (2022). Adicción a redes sociales y agresión en los adolescentes de la provincia de San Martín. *Revista Científica de Ciencias de la Salud*, 15(1), 60-69. <https://doi.org/10.17162/rccs.v15i1.1756>
- Saha, A., Dutta, A., & Sifat, R. (2021). The mental impact of digital divide due to COVID-19 pandemic induced emergency online learning at undergraduate level: Evidence from undergraduate students from Dhaka City. *Journal of Affective Disorders*, 294, 170-179. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.07.045>
- Samejima, F. (1997). Graded Response Model. En W. J. van der Linden & R. K. Hambleton (Eds.), *Handbook of Modern Item Response Theory* (pp. 85-100). Springer.
- Sigurvinsdottir, R., Thorisdottir, I. E., & Gylfason, H. F. (2020). The impact of COVID-19 on mental health: The role of locus on control and Internet use. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(19), 6985. <https://doi.org/10.3390/ijerph17196985>
- Spritzer, D. T., Machado, W. de L., Yates, M. B., Astolfi, V. R., Laskoski, P., Pessi, C., Laconi, S., Kaliszewska-Czeremska, K., Demetrovics, Z., Király, O., Passos, I. C., & Hauck, S. (2021). Psychometric properties of the Nine-Item Problematic Internet Use Questionnaire in a Brazilian general population sample. *Frontiers in Psychiatry*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.660186>
- STATA. (2021). STATA (Versión 17). [Software]. <https://www.stata.com/support/updates/stata17.html>
- Suh, Y. (2015). The performance of maximum likelihood and weighted least square mean and variance adjusted estimators in testing differential item functioning with nonnormal trait distributions. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 22(4), 568-580. <https://doi.org/10.1080/10705511.2014.937669>
- Sun, Y., Li, Y., Bao, Y., Meng, S., Sun, Y., Schumann, G., Kosten, T., Strang, J., Lu, L., & Shi, J. (2020). Brief report: Increased addictive Internet and substance use behavior

- during the COVID-19 pandemic in China. *The American Journal on Addictions*, 29(4), 268-270. <https://doi.org/10.1111/ajad.13066>
- Tuesta, J. A. (2021). Dependencia de los universitarios peruanos a las redes sociales durante la pandemia de la COVID-19. *Investigación y Postgrado*, 36(1), 2244-7474. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8035988>
- Valencia-Ortiz, R., Cabero-Almenara, J., & Garay, U. (2021). Adicción a las redes sociales en estudiantes mexicanos: percepciones de discentes y docentes. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 19(1), 103-122. <https://doi.org/10.51302/tce.2021.616>
- Villalba, K., Maldonado, J., Berroa, H., Lavalle, A., Rodriguez, J., Becerra, S., Arias, D., & Flores, J. (2021). Technological acceptance and addiction to social networks in virtual mandatory contexts. *Education in the Knowledge Society*, 24(1), 1-16. <https://doi.org/10.14201/eks.25424>
- Yana-Salluca, M., Adco-Valeriano, D., Alanoca-Gutierrez, R., & Casa-Coila, M. (2022). Adicción a las redes sociales y la procrastinación académica en adolescentes peruanos en tiempos de coronavirus COVID-19. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 129-143. <https://doi.org/10.6018/reifop.513311>
- Yepes, J., & Rojas, J. (2022). Panorama de riesgos por el uso de la tecnología en América Latina. *Trilogía*, 14(26), 1-40. <https://doi.org/10.22430/21457778.2020>
- Young, K. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology & Behavior*, 1, 237-244. <https://doi.org/10.1089/cpb.1998.1.237>





# PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DEL CUESTIONARIO INFANTIL DE EMOCIONES POSITIVAS EN NIÑAS Y NIÑOS MEXICANOS

NORMA A. RUVALCABA-ROMERO  
<https://orcid.org/0000-0001-9209-8751>  
Universidad de Guadalajara

LAURA R. LOZANO-LÓPEZ  
Universidad de Guadalajara

FRIDA ITZEL GONZÁLEZ-DÍAZ  
<https://orcid.org/0000-0003-0214-1192>  
Universidad de Guadalajara

LAURA OROS  
<https://orcid.org/0000-0003-1265-7651>  
CONICET-CIPP, Pontificia Universidad Católica Argentina;  
CIICSAC, Universidad Adventista del Plata

Correo electrónico: [norma.ruvalcaba@academicos.udg.mx](mailto:norma.ruvalcaba@academicos.udg.mx)

Recibido: 26 de julio del 2023 / Aceptado: 9 de mayo del 2024  
[https://doi.org/10.26439/persona2024.n27\(1\).6555](https://doi.org/10.26439/persona2024.n27(1).6555)

**RESUMEN.** El presente estudio identifica las propiedades psicométricas del Cuestionario de Emociones Positivas para niñas y niños en población mexicana. La muestra fue seleccionada de modo no aleatorio y estuvo constituida por 668 niñas y niños, estudiantes del 4°, 5° y 6° grado de primaria en escuelas públicas y privadas, cuyas edades oscilaban entre los 8 y los 14 años de edad ( $M = 10.38$ ;  $DT = 1.315$ ). El 55 % provenía del área metropolitana de Guadalajara (52 % hombres y 48 % mujeres) y el 45 % de la zona sur del estado de Jalisco (43 % hombres y 57 % mujeres). Los resultados psicométricos muestran índices de ajuste adecuados para el análisis factorial confirmatorio, invariancia del modelo según el sexo y valores aceptables de consistencia interna. Se discuten los resultados y se insiste en la creación de estudios que faciliten la promoción, prevención o intervención encaminada al bienestar y la calidad de vida de la población infantil mexicana.

Palabras clave: emociones positivas / escala / análisis factorial / niños

## PSYCHOMETRIC PROPERTIES OF THE CHILDREN'S QUESTIONNAIRE OF POSITIVE EMOTIONS IN MEXICAN CHILDREN

**ABSTRACT.** The present study aims to identify the psychometric properties of the Positive Emotions Questionnaire for girls and boys in the Mexican population. The sample was selected non-randomly and consisted of 668 girls and boys, 4<sup>th</sup>, 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grade elementary school students in public and private schools, whose ages ranged from 8 to 14 years old ( $M = 10.38$ ;  $DE = 1.32$ ); 55 % were from the Guadalajara metropolitan area (52 % males and 48% females) and 45 % from the southern area of the state of Jalisco (43 % males and 57 % females). The results obtained from the factorial analysis show adequate fit indexes and the interfactor correlations were moderate, indicating that there is no overlapping of content between the dimensions. The results are discussed, insisting on the creation of promotion, prevention or intervention programs that contribute to the well-being and quality of life of the Mexican child population.

Keywords: positive emotions / scale / factor analysis / children

## INTRODUCCIÓN

La emoción está presente en todo proceso psicológico (Ortony et al., 1990). Sin embargo, ha existido poco interés en estudiar la relevancia de las emociones positivas en el desarrollo de las infancias, el grado de impacto en ellas, cuáles son y cómo ayudan a enfrentar situaciones en los distintos ámbitos en que niñas y niños se desenvuelven, como la escuela, la familia o las amistades (Oros, 2014). Existen aún importantes vacíos teóricos respecto de esta temática, por lo que el desarrollo de herramientas para el diagnóstico y el buen manejo de las emociones infantiles, incluyendo las positivas, resulta un desafío apremiante para la disciplina psicológica.

Así, los programas de promoción en salud mental han incorporado algunas propuestas para aprender a manejar estados emocionales negativos como el estrés, la ansiedad, la hostilidad, entre otras, dejando a un lado las emociones positivas y sin considerar los efectos de gran importancia que estas tienen hacia la salud, el bienestar y la calidad de vida (Greco, 2010).

Oros et al. (2011) afirman que históricamente las emociones se han tenido muy poco en cuenta en el desarrollo, principalmente en los aspectos educativos, en los que la inteligencia y lo cognitivo reciben mayor atención. Sin embargo, gracias a los avances de investigaciones que se han dado en psicología y en educación, el interés por mejorar la salud emocional ha ido incrementando.

Sánchez et al. (2008) refieren que las emociones originan indicadores somáticos tanto positivos como negativos, los cuales propician la identificación de los elementos de la situación que son relevantes para las personas y determinan su importancia. Además, dichas emociones se manifiestan mediante la actitud corporal, la expresión del rostro, el tono de voz y los gestos (Lazarus, 1991; Negrete, 2006). Por otra parte, Lucas et al. (2003) definen a las emociones positivas como experiencias de bienestar, satisfacción o placer que favorecen un desarrollo adaptativo en las distintas etapas de la vida (Fredrickson & Joiner, 2002). Así, por ejemplo, se ha observado que las emociones positivas promueven habilidades sociales adecuadas para desarrollar y crear relaciones saludables entre las personas, así como aprendizajes de conductas de ayuda (Richaud & Mesurado, 2016).

Fredrickson (1998, 2001) señala que las emociones positivas son distintas entre sí, fenomenológicamente hablando. Sin embargo, estas emociones comparten y ayudan a ampliar pensamientos, optimizan los recursos y conductas en las personas, a través del desarrollo de recursos físicos, intelectuales y psicológicos que hace que aumenten las reservas a las que se puede recurrir cuando se presentan crisis, amenazas u oportunidades. Las tendencias de pensamiento y acciones que se derivan de las diferentes emociones positivas no son uniformes ni actúan sobre los mismos procesos. Algunas emociones positivas como la serenidad y la satisfacción no activan necesariamente

cambios en la acción física; en lugar de eso, parecen activar cambios primariamente en la actividad cognitiva (Greco, 2010).

En ese sentido, Jiménez (2006) menciona que se han tomado medidas de varias emociones positivas y de indicadores de pensamiento abierto y flexible, observándose que existía un reforzamiento mutuo entre ambas variables: la presencia de emociones positivas predice en un tiempo determinado la aparición de un pensamiento abierto y flexible, y viceversa.

Cuando emergen emociones positivas durante momentos de aflicción, existen más probabilidades de desarrollo de planes a futuro y aumentan las oportunidades de un mejor ajuste y manejo psicológico cuando existió algún evento traumático (Jiménez, 2006). Cuando la experiencia de emociones positivas no es suficiente, los ajustes para una buena resiliencia ante algún evento traumático o doloroso pueden fallar y se demora más la recuperación ante el suceso.

Una realidad de México y Latinoamérica es que existen marcadas diferencias de contexto y, por lo tanto, de oportunidades de crecimiento y salud en diversos ámbitos. Por ejemplo, en México, y de acuerdo con los datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2023), el 2 % de niñas y niños en edad escolar (de 5 a 11 años) no asiste a la escuela. Si bien las infancias se adaptan a las situaciones adversas, algunas condiciones a las que se enfrentan —como las descritas previamente— las hacen más vulnerables y propensas a desajustes y dificultades en la vida, en comparación con infancias que cuentan con mayores oportunidades y condiciones favorables para mantenerse estables y desarrollarse saludablemente (Oros, 2009). Por ello, es importante contar con instrumentos que midan variables asociadas al bienestar infantil, a fin de promover dichos factores.

Con respecto a instrumentos e investigaciones sobre emociones positivas, estos se han realizado y aplicado principalmente en población adulta, encontrando escasas escalas aplicables en la niñez en Latinoamérica (Oros, 2014).

Una de las escalas que permite evaluar afectos y emociones positivas en población infantil, con adecuadas evidencias de validez y estimaciones de confiabilidad para su uso en niños hispanohablantes de España y Argentina, es la *Positive Affect and Negative Affect Schedule* (PANAS-C/PANAS-N) (Sandín, 2003; Schulz et al., 2009). La escala incluye una lista de diferentes adjetivos que proporcionan un valor independiente para afectos positivos (por ejemplo, entusiasmado, orgulloso, atento) y negativos (por ejemplo, disgustado, nervioso, agobiado); la confiabilidad de las subescalas oscila entre  $\alpha = .720$  y  $\alpha = .850$ . Para aportar evidencias de validez a partir de las relaciones con otras variables, Sandín (2003) correlacionó el PANAS-N con medidas de sensibilidad a la ansiedad, y rasgos de ansiedad y depresión. Se evidencian, como resultado, correlaciones negativas con los afectos

positivos y correlaciones positivas con los afectos negativos. En una línea similar, Schulz et al. (2009) observaron correlaciones positivas de los afectos negativos con la depresión y la soledad, y correlaciones positivas entre los afectos positivos y una escala de alegría.

Existen otras escalas que miden emociones específicas en el período de la niñez; por ejemplo, el cuestionario de gratitud de Cuello y Oros (2011), la escala para evaluar simpatía (Oros, 2006), la escala para evaluar la serenidad infantil, en sus versiones de auto y heteroreporte (Oros, 2008b), y la escala gráfica de alegría para niños pequeños o sin la capacidad de lectoescritura (Oros, 2008a). Asimismo, en el año 2014, fue desarrollado el Cuestionario Infantil de Emociones Positivas (CIEP) (Oros, 2014), el cual integra todas estas emociones y suma, además, la de satisfacción personal. La creación de este cuestionario significó un avance importante, dado que ofrece la posibilidad de obtener —con un solo protocolo y mediante un mismo método de evaluación (escala Likert)—, valores discretos para cada una de las cinco emociones que integra y un valor global de emocionalidad positiva (Oros, 2014; Oros et al., 2022). Asimismo, el cuestionario resulta económico en términos de tiempo y esfuerzo, ya que los niños son expuestos a una menor cantidad de ítems que la que tendrían que responder si se utilizaran escalas independientes para valorar cada emoción. Por otra parte, cabe destacar que este instrumento operacionaliza algunas de las emociones que han sido caracterizadas como las de mayor experimentación en la vida diaria (Fredrickson, 2013). Por lo tanto, resulta prometedor extender su utilización a otros contextos, siendo el objetivo del presente estudio analizar sus propiedades psicométricas (estructura factorial y consistencia interna) en población mexicana.

Conviene resaltar que el CIEP ha mostrado un buen funcionamiento psicométrico en su país de origen (Argentina) y también en otros países como Perú y Bolivia (Fernández Santa Cruz, 2016; López-Peña, 2020; Rodríguez, 2018). En los estudios de Perú participaron más de 1000 niños y niñas, de entre 8 y 12 años, pertenecientes a las regiones de Lima y Trujillo. Los resultados indicaron adecuadas evidencias de validez basadas en el contenido para la población infantil de ese país, una estructura factorial coherente con el modelo de cinco factores y una consistencia interna apropiada (Rodríguez, 2018). El estudio realizado en Bolivia incluyó a 50 niños y niñas, con el mismo rango etario que los anteriores, que vivían en zonas periféricas de la región de La Paz y recibían atención y cuidado asistencial en centros de día. Se observó una buena comprensibilidad de la escala en la fase de pilotaje, aunque se sugirió una modificación leve en dos ítems, y se encontró una consistencia interna adecuada. Debido al pequeño tamaño muestral, este estudio no contempló validaciones de la estructura interna, pero aportó evidencias de validez al reportar correlaciones positivas y significativas de la experiencia de emociones positivas con estrategias de afrontamiento funcionales, y correlaciones negativas y significativas con estrategias de afrontamiento improductivas (Fernández Santa Cruz, 2016).

La utilización de este instrumento ha permitido profundizar la dinámica que las emociones de tono positivo tienen con otros aspectos clave del desarrollo infantil (Martínez & Ramírez, 2019; Richaud & Mesurado, 2016), por lo cual se estima que identificar las propiedades psicométricas en población mexicana contribuirá a extender el conocimiento de esta línea de estudio.

## MÉTODO

### Diseño

El presente estudio se realizó bajo un enfoque cuantitativo, de corte transversal y de tipo instrumental (Montero & León, 2007).

### Participantes

La muestra fue seleccionada de modo no probabilístico y estuvo constituida por 668 niñas y niños cuyas edades oscilaban entre los 8 y los 14 años de edad ( $M = 10.38$ ;  $DE = 1.32$ ), estudiantes de 4° a 6° grado de primaria. El 16 % de la muestra estudia en el turno matutino en un colegio privado de la zona metropolitana de Guadalajara (53 % hombres y 47 % mujeres). El 35 % está compuesto por estudiantes del turno vespertino de una escuela pública en la zona metropolitana de Guadalajara (52 % hombres y 48 % mujeres), el 11 % lo conforman estudiantes de ambos turnos de una escuela pública ubicada en una ciudad media del estado de Jalisco (52 % hombres y 48 % mujeres) y el 38 % (41 % hombres y 59 % mujeres) estudia en el turno matutino en una escuela pública de la zona rural en el sur del estado de Jalisco. El tamaño muestral se considera razonable, atendiendo a que supera los 400 casos para el análisis métrico de una escala con 23 ítems (Jackson, 2003).

### Instrumentos

Cuestionario sociodemográfico, a través del cual se exploraron características sociodemográficas básicas como la edad, el sexo y el grado escolar.

Cuestionario Infantil de Emociones Positivas (CIEP) (Oros, 2014; Oros et al., 2022). Se trata de un instrumento de 23 reactivos con una escala de respuesta tipo Likert de tres opciones, a partir de la cual se otorgan 3 puntos para la respuesta *Sí*, 2 puntos para la respuesta *Más o menos* y 1 punto para la respuesta *No*.

El CIEP considera cinco emociones llamadas *positivas* por su vinculación con la experiencia de bienestar: Alegría (por ejemplo, *Casi siempre estoy contento/a*), Serenidad (por ejemplo, *Soy bastante tranquilo*), Simpatía (por ejemplo, *Cuando alguien está solo y aburrido me dan ganas de acercarme y jugar con él*), Gratitud (por ejemplo, *Valoro cuando los demás me ayudan*) y Satisfacción personal (por ejemplo, *Siento que soy muy valioso*).

Los autores reportaron un aceptable poder discriminativo de los ítems ( $r^{itc}$  .30 - .75) (Oros, 2014), índices de confiabilidad adecuados para cada una de las dimensiones resultantes del análisis factorial confirmatorio: Alegría ( $\omega = .84$ ), Serenidad ( $\omega = .76$ ), Simpatía ( $\omega = .69$ ), Gratitud ( $\omega = .79$ ) y Satisfacción personal ( $\omega = .80$ ), adecuados índices de ajuste (CFI = .95; TLI = .94; RMSEA = .04), así como invariancia factorial según el sexo (Oros et al., 2022).

### Procedimiento

Previo aprobación del comité de ética de uno de los centros universitarios participantes, así como de la firma del consentimiento informado por parte de los directivos de cada una de las escuelas, así como de los padres y madres de familia, se aplicó el CIEP de manera física en cada una de las escuelas, en su respectivas aulas y horarios de clases. Cada aplicación se inició con una explicación sobre el procedimiento y las instrucciones respectivas, y se hizo el debido énfasis en el asentimiento libre, así como en la confidencialidad y el carácter voluntario de la participación. Las aplicaciones se llevaron a cabo en una sola ocasión y estuvieron a cargo de una sola persona del equipo de investigación. El tiempo estimado fue de 30 minutos por cada grupo.

### Análisis de datos

Los datos fueron ingresados al procesador SPSS v.25 para los análisis descriptivos, al programa JASP para el análisis de la fiabilidad de los datos y al programa AMOS para la realización del análisis factorial confirmatorio. El método de estimación utilizado para el análisis factorial confirmatorio fue el de Máxima Verosimilitud (ML), atento al cumplimiento de la normalidad multivariada de los datos y al tamaño razonable de la muestra (Gutiérrez-Doña, 2008).

Para evaluar la calidad del ajuste se consideraron los siguientes índices de ajuste absoluto e incremental, para los cuales resultan óptimos los valores que se indican entre paréntesis:  $\chi^2/gl$  ( $< 2$ ), GFI ( $> .90$ ), SRMR ( $< .05$ ), CFI ( $> .95$ ), AGFI ( $> .90$ ) y RMSEA ( $< .05$ ) (Jordan Muiños, 2021). Finalmente, se estudió la invariancia factorial según el sexo, calculando estimadores para la invariancia configuracional, métrica, estructural y residual.

## RESULTADOS

En la Tabla 1 se muestran los resultados descriptivos obtenidos por los participantes en cada una de las dimensiones del instrumento.

**Tabla 1**  
*Resultados descriptivos*

	Media	DT	Mín.	Máx.
Alegría	2.567	0.415	1.00	3.00
Gratitud	2.733	0.324	1.00	3.00
Serenidad	2.222	0.406	1.00	3.00
Simpatía	2.189	0.534	1.00	3.00
Satisfacción personal	2.583	0.495	1.00	3.00

Dado que la distribución de las respuestas en el Cuestionario Infantil de Emociones Positivas presentó un efecto techo que se observa en la Tabla 1, en el que el promedio alcanzado se ubica cercano al rango más alto en la mayoría de las escalas, se realizó previamente una atenuación de la asimetría de las puntuaciones según el Método Inverso propuesto por Rodríguez-Ayán y Ruíz-Díaz (2008). Con esto se logró obtener un índice de Mardia de 56.17, indicador de normalidad multivariada.

Según la estructura de cinco factores del CIEP, obtenida recientemente por Oros et al. (2022), se procedió a realizar un análisis factorial confirmatorio (Figura 1) y se replicó la estructura pentafactorial con adecuados índices de ajuste absoluto ( $\chi^2 = 456.38$ ;  $gl = 220$ ;  $\chi^2/gl = 2.07$ ;  $p < .001$ ;  $GFI = .943$ ;  $AGFI = .928$ ;  $RMSEA = .040$ ;  $SRMR = .044$ ), así como de ajuste incremental ( $CFI = .922$ ). Si bien los valores de CFI y de  $\chi^2/gl$  mostraron una ligera discrepancia con respecto a los criterios de referencia, se hallan igualmente dentro de los parámetros aceptables, considerando la interacción con el RMSEA (Correa, 2007; Hu & Bentler, 1999).

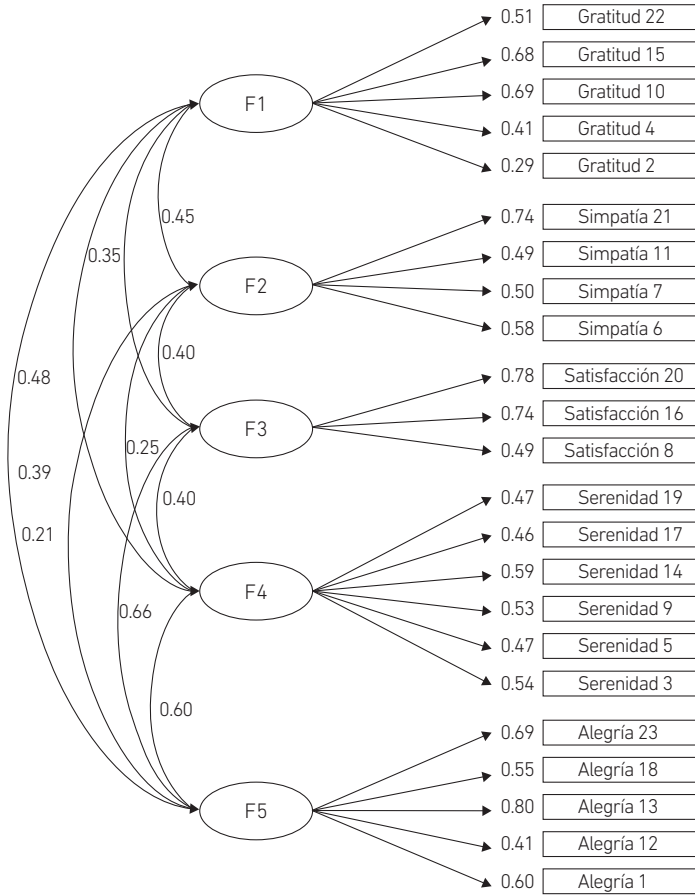
Las cargas factoriales resultaron adecuadas ( $\lambda > .40$ ), con observación del ítem correspondiente a la dimensión de Gratitud, el cual ostentó un valor por debajo de lo sugerido. Las correlaciones interfactoriales oscilaron entre .11 y .51, indicando que no existe superposición de contenido entre las dimensiones.

Una vez confirmado el ajuste de la estructura factorial, se calcularon los índices de confiabilidad con el coeficiente omega de McDonald y se obtuvo, a nivel global, un índice de .89; mientras que los resultados, por factor independiente, fueron: Gratitud,  $\omega = .66$ ; Simpatía,  $\omega = .67$ ; Serenidad,  $\omega = .68$ ; Alegría,  $\omega = .75$ ; y Satisfacción personal,  $\omega = .71$ . Los resultados por dimensión y por sexo se pueden observar en la Tabla 2.



**Figura 1**

*Análisis factorial confirmatorio de los veintitrés ítems agrupados en cinco factores*



**Tabla 2**

*Análisis de fiabilidad por sexo*

	Niñas	Niños
	Omega de McDonald	Omega de McDonald
Alegría	0.747	0.737
Gratitud	0.675	0.683
Serenidad	0.685	0.671
Simpatía	0.659	0.682
Satisfacción personal	0.724	0.765

Finalmente, en la Tabla 3 se pueden observar los resultados de los análisis para constatar la invarianza factorial con respecto al sexo. Los resultados indican ajustes aceptables, dado que no presentan diferencias que se encuentren fuera del mínimo permitido.

**Tabla 3**

*Invarianza factorial respecto al sexo*

Invarianza	$\chi^2$ (gl)	$\chi^2$ /gl	RMSEA	CFI	DCFI
Configural	954.828 (440)	2.09	0.030	0.917	
Métrica	954.828 (458)	1.99	0.028	0.920	0.003
Estructural	954.828 (481)	1.93	0.026	0.926	0.009
Residual	954.828 (496)	1.84	0.025	0.930	0.013

## DISCUSIÓN

La niñez se posiciona como una etapa radical de la construcción de la personalidad en la que es fundamental indagar sobre los aspectos positivos que fungirán como promotores del bienestar y amortiguadores contra situaciones de estrés (Gable & Haidt, 2015). En este sentido, es importante contar con escalas adecuadas que midan la experiencia emocional en niñas y niños, para tener parámetros válidos y confiables que nos acerquen a la experiencia emocional de este grupo social. El objetivo de este estudio fue, precisamente, aportar información sobre el funcionamiento psicométrico de un cuestionario que evalúa la experiencia de emociones positivas en una muestra de niños mexicanos.

Los resultados obtenidos del análisis factorial confirmatorio muestran índices de validez deseables, lo que quiere decir que la teoría subyacente fundamenta su estructura y coincide con la propuesta más reciente de Oros et al. (2022) con población argentina, en la que resultaron cinco dimensiones: Gratitud, Simpatía, Satisfacción personal, Serenidad y Alegría. Como se mencionó anteriormente, si bien los valores de CFI y de Chi cuadrado/gl se encuentran ligeramente por debajo de los criterios óptimos de referencia, se pueden considerar igualmente aceptables (Correa, 2007; West et al., 2012).

Próximas investigaciones interesadas en sumar evidencias psicométricas de esta escala en población mexicana, deberían prestar especial atención al funcionamiento del ítem 2 (“*Estoy agradecido con varias personas, por lo que hacen por mí*”). En caso de persistir indicios de baja correlación con el resto de los elementos que componen el factor de Gratitud, se recomienda revisar su redacción en búsqueda de posibles explicaciones.

El estudio de la invarianza factorial indicó que el CIEP resulta una medida invariante según el sexo, por lo que posibles diferencias entre las puntuaciones de niños y niñas mexicanos se deberían al rasgo latente y no a sesgos en el instrumento.

Con respecto a la confiabilidad, se encontraron valores entre buenos y muy buenos de consistencia interna, tanto para la puntuación total como para cada una de las cinco dimensiones. Estos datos son coincidentes con los observados en estudios realizados con niños peruanos y con adolescentes argentinos (Oñate & Mesurado, 2020; Rodríguez, 2018), cuyos resultados también presentan estructuras factoriales de cinco dimensiones, así como índices adecuados que expresan la confiabilidad y la validez del constructo. Esto quiere decir que el instrumento presenta estabilidad en la medida, la coherencia y la validez, y cumple el objetivo de medida para el que fue diseñado.

Contar con una medida válida es la base para una serie de propuestas que se traduzcan en la creación de programas de promoción, prevención o intervención que contribuyan al bienestar y la calidad de vida de la población infantil mexicana; y que, en lo posible, ayuden a inhibir el desarrollo de alteraciones psicológicas que generan un efecto negativo en la salud mental.

En cuanto a las limitaciones del trabajo, cabe destacar, en primer lugar, que la muestra fue seleccionada por un procedimiento no aleatorio, razón por la cual se reduce la garantía de representatividad y generalización de los resultados. Por otra parte, el funcionamiento psicométrico de un instrumento no se agota con el estudio de su estructura factorial o de su consistencia interna. Son necesarias nuevas investigaciones que aporten otras evidencias de validez, como podrían ser la validez convergente, la discriminante o la nomológica. Asimismo, para sumar evidencias de confiabilidad sería prometedor estudiar el grado de estabilidad de las respuestas, mediante pruebas test-retest. También podría ser recomendable para futuros estudios construir baremos que faciliten la interpretación de las puntuaciones.

Es preciso resaltar que, en México, el estudio de las emociones positivas es reciente. Se han encontrado investigaciones con adolescentes (Ruvalcaba-Romero et al., 2017; Ruvalcaba-Romero et al., 2018); sin embargo, en población infantil, hasta el momento, no se han hallado evidencias. Por lo tanto, se espera que este estudio abone al incremento de propuestas de investigación en la niñez, dada la relevancia de las emociones positivas en el desarrollo. Al ser México una nación culturalmente diversa, se sugiere que en cada región en la que se desee aplicar el CIEP se realice, previamente, una prueba piloto para identificar la comprensión de la prueba (Arribas, 2004).

## REFERENCIAS

- Arribas, M. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas Profesión*, 5(17), 23-29. [http://www.enferpro.com/documentos/validacion\\_cuestionarios.pdf](http://www.enferpro.com/documentos/validacion_cuestionarios.pdf)
- Correa, J. C. (2007). *Evaluación de criterios alternativos de ajuste para modelos de análisis factorial confirmatorio: una aproximación Monte Carlo* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Católica Andrés Bello.

- Cuello, M., & Oros, L. B. (2011). *Cuestionario de gratitud para niños*. Centro Interdisciplinario de Psicología Matemática y Experimental.
- Fernández Santa Cruz, C. (2016). *Emociones positivas y estrategias de afrontamiento al estrés de niñas y niños que asisten a los Centros de Día Macro Distrito Periférica* [Tesis de licenciatura no publicada]. Universidad Mayor de San Andrés.
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2(3), 300-319. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.300>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotion in positive psychology: The Broaden-and-Build Theory of positive emotion. *American Psychologist*, 56, 218-226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Fredrickson, B. L. (2013). Positive emotions broaden and build. En P. Devine & A. Plant (Eds.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 47, pp. 1-53). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-407236-7.00001-2>
- Fredrickson, B. L., & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science*, 13(2), 172-175. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00431>
- Gable, S., & Haidt, J. (2015). ¿Qué es (y por qué) la psicología positiva? *Revista de Toxicomanías*, 75, 3-9. [https://www.cat-barcelona.com/uploads/rets/01\\_ret\\_75.pdf](https://www.cat-barcelona.com/uploads/rets/01_ret_75.pdf)
- Greco, C. (2010). Las emociones positivas: su importancia en el marco de la promoción de la salud mental en la infancia. *Liberabit*, 16(1), 81-93.
- Gutiérrez-Doña, B. (2008). *Modelos lineales estructurales: conceptos básicos, aplicaciones y programación con LISREL* (Cuadernos metodológicos 2). Instituto de investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica.
- Hu, L., & Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) (2023, 30 de abril). *Estadísticas a propósito del Día del Niño*. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2023/EAP\\_DN23.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2023/EAP_DN23.pdf)
- Jackson, D. L. (2003). Revisiting sample size and number of parameter estimates: Some support for the N:q hypothesis. *Structural Equation Modeling*, 10(1), 128-141. [https://doi.org/10.1207/S15328007SEM1001\\_6](https://doi.org/10.1207/S15328007SEM1001_6)
- Jiménez, M. (2006). Emociones positivas. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 1-13. <https://www.papelesdelpsicologo.es/resumen?pii=1280>
- Jordan Muñíos, F. M. (2021). Valor de corte en los índices de ajuste en el análisis factorial confirmatorio. *Psocial*, 7(1), 66-71. <http://portal.amelica.org/ameli/journal/123/1232225009/>

- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.
- López-Peña, D. (2020). *Cuestionario infantil de emociones positivas (CIEP): evidencias psicométricas en niños de 8 a 12 años de Lima Metropolitana, 2020*. [Tesis de grado, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/47734>
- Lucas, R. E., Clark, A. E., Georgellis, Y., & Diener, E. (2003). Reexamining adaptation and the set point model of happiness: Reactions to changes in marital status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(3), 527-539. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.3.527>
- Martínez, A. G. E., & Ramírez, L. M. (2019). *La comunicación familiar y las emociones positivas en adolescentes de 12 años de la ciudad de Paraná* [Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica Argentina]. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/8572>
- Montero, I., & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Negrete, M. A. (2006). *Desarrollo de la inteligencia emocional y las relaciones afectivas productivas* [Tesis de grado, Universidad Nacional Autónoma de México]. <https://ru.dgb.unam.mx/bitstream/20.500.14330/TES01000603832/3/0603832.pdf>
- Oñate, M., & Mesurado, B. (2020). Validación del Cuestionario Infantil de Emociones Positivas en adolescentes argentinos. En M. A. Tezón (Ed.), *Bienestar y emociones positivas: una mirada investigativa frente a contextos adversos y diversos* (pp. 32-44). Sello Editorial Tecnológico Comfenalco.
- Oros L. B. (2006). *Evaluación de la simpatía en niños de 6 y 7 años de edad* [Ponencia]. X Congreso Nacional de Psicodiagnóstico, Buenos aires, Argentina.
- Oros, L. B. (2008a). Avances metodológicos en evaluación de emociones positivas en niños en riesgo social. *Revista Evaluar*, 8(1), 20-33. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v8.n1.502>
- Oros, L. B. (2008b). Promoviendo la serenidad infantil en el contexto escolar: experiencias preliminares en una zona de riesgo ambiental. *Revista Interdisciplinaria*, 25(2), 181-196.
- Oros, L. B. (2009). El valor adaptativo de las emociones positivas. Una mirada al funcionamiento psicológico de los niños pobres. *Revista Interamericana de Psicología*, 43(2), 288-296.
- Oros, L. B. (2014). Nuevo cuestionario de emociones positivas para niños. *Anales de Psicología*, 30(2), 522-529. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.158361>
- Oros, L. B., Manucci, V., & Richaud, M. C. (2011). Desarrollo de emociones positivas en la niñez: lineamientos para la intervención escolar. *Educación y Educadores*, 14 (3), 493-509.

- Oros, L. B., Ventura-León, J., Chemisquy, S., Meier, L., Hendrie Kupczynszyn, K., & Olivera, F. (2022). Análisis confirmatorio y valores normativos del Cuestionario Infantil de Emociones Positivas (CIEP). *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 14(1), 91-103. <https://doi.org/10.32348/1852.4206.v14.n1.27793>
- Ortony, A., Clore, G. L., & Collin, A. (1990). *The cognitive structure of emotion*. Cambridge University Press.
- Richaud, M. C., & Mesurado, B. (2016). Las emociones positivas y la empatía como promotores de las conductas prosociales e inhibidores de las conductas. *Acción Psicológica*, 13(2), 31-42. <https://doi.org/10.5944/ap.13.2.17808>
- Rodríguez, C. (2018). *Propiedades psicométricas del Cuestionario Infantil de Emociones Positivas, en niños del distrito La Esperanza* [Tesis de grado, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/24537>
- Rodríguez-Ayán, M. N., & Ruíz-Díaz, M. A. (2008). Atenuación de la asimetría y de la curtosis de las puntuaciones observadas mediante transformaciones de variables: incidencia sobre la estructura factorial. *Psicológica*, 29, 205-227.
- Ruvalcaba-Romero, N. A., Fernández-Berrocal, P., Salazar-Estrada, J., & Gallegos-Guajardo, J. (2017). Positive emotions, self-esteem, interpersonal relationships and social support as mediators between emotional intelligence and life satisfaction. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 9(1), 1-26. <https://doi.org/10.1016/j.jbhsi.2017.08.001>
- Ruvalcaba-Romero, N. A., Orozco-Solis, M. G., Gallegos-Guajardo, J., & Nava-Fuerte, J. M. (2018). Relaciones escolares, comunicación con padres y prosocialidad como predictores de emociones positivas. *Liberabit*, 24(2), 183-193. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2018.v24n2.02>
- Sánchez, A. R., Retana, F. B., & Carrasco, C. E. (2008). Evaluación psicológica del entendimiento emocional: diferencias y similitudes entre hombres y mujeres. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 26(2), 193-216.
- Sandín, B. (2003) Escalas PANAS de afecto positivo y negativo para niños y adolescentes (PANASN). *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 8 (2), 173-182. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.8.num.2.2003.3953>
- Schulz, A., Lemos, V., & Richaud, M. C. (2009). *Validación de la Positive Affect and Negative Affect Schedule versión niños (PANAS-C) en la población infantil argentina* [Ponencia]. XXXII Congreso Interamericano de Psicología, organizado por la Sociedad Interamericana de Psicología, Ciudad de Guatemala, Guatemala.
- West, S. G., Taylor, A. B., & Wu, W. (2012). Model fit and model selection in structural equation modeling. En R. H. Hoyle (Ed.), *Handbook of structural equation modeling* (pp. 209-231). The Guilford Press.

# REVISIÓN SISTEMÁTICA SOBRE AUTORITARISMO DEL ALA DE DERECHAS EN PERÚ

MARCELO AGUSTÍN ROCA

<https://orcid.org/0000-0001-8539-2901>

JUAN SOLER

<https://orcid.org/0009-0006-2107-4561>

NAHUEL DUHALDE

<https://orcid.org/0009-0005-3802-8759>

Universidad de Buenos Aires

Correo electrónico: [marcelo87roca@gmail.com](mailto:marcelo87roca@gmail.com)

Recibido: 7 de febrero del 2024 / Aceptado: 16 de mayo del 2024

[https://doi.org/10.26439/persona2024.n27\(1\).6918](https://doi.org/10.26439/persona2024.n27(1).6918)

**RESUMEN.** El autoritarismo del ala de derechas es un constructo que ha sido ampliamente estudiado en Latinoamérica debido a la adecuada aplicabilidad que ha demostrado la escala propuesta por Altemeyer. Existen diversas validaciones publicadas de la misma, y distintos artículos que estudian dicho constructo en relación con otras variables. Sin embargo, no existe ninguna revisión sistemática que analice los estudios sobre el constructo y su aplicabilidad a un contexto cultural como el peruano. Es por ello por lo que el objetivo de este artículo es realizar una revisión de los estudios publicados sobre el autoritarismo del ala de derechas en el Perú. Para esto se ha realizado una búsqueda en las bases de datos de Redalyc, BASE, SciELO, LA Referencia y Google Scholar. Los resultados demuestran un total de veintiséis investigaciones que utilizan escalas para medir el autoritarismo del ala de derechas con distintas variables desde el 2010 hasta febrero del 2023. Un 80.8 % de los estudios fueron llevados a cabo dentro del contexto peruano, el 7.7 % incluyó a Chile y un 11.5 % fueron trabajos transculturales. Se encontró una tendencia a medir el constructo en relación con distintas variables como la orientación hacia la dominancia social, la justificación de la inequidad, la orientación política de derechas, el sexismo ambivalente, la intolerancia a la ambigüedad, entre otras. Por este motivo, la presente revisión sistemática es útil para comprender cómo se manifiesta la relación de estos constructos dentro del contexto peruano en la actualidad.

Palabras clave: autoritarismo / revisión sistemática / derecha política / Perú

## SYSTEMATIC REVIEW ON RIGHT-WING AUTHORITARIANISM IN PERU

ABSTRACT. Right Wing Authoritarianism is a construct that has been widely studied in Latin America due to the adequate applicability of the scale proposed by Altemeyer. There are several published validations of the construct, and different articles that study its association with other variables. However, there is no systematic review analyzing research regarding the construct and its applicability to a cultural context such as Peru. For this reason, this article aims to review the studies published on Right Wing Authoritarianism in Peru. For this purpose, a search was carried out in the databases of Redalyc, BASE, SciELO, LA Referencia and Google Scholar. The results demonstrate a total of 26 research studies using scales to measure Right Wing Authoritarianism with different variables from 2010 to February 2023. A total of 80.8 % of the studies were carried out within the Peruvian context, 7.7 % included Chile and 11.5 % were cross-cultural studies. A tendency was found to measure the construct in relation to different variables such as Social Dominance Orientation, justification of inequity, right-wing political orientations, ambivalent sexism, intolerance of ambiguity, among others. For this reason, the present systematic review is useful to understand how the relationship between these constructs is manifested in the Peruvian context at present.

Keywords: authoritarianism / systematic review / right-wing politics / Peru



## INTRODUCCIÓN

Las diferencias dentro de un mismo país en el apoyo a políticas autoritarias se deben en parte a la variación en el autoritarismo como una dimensión de diferencia individual (Manson, 2020). La investigación en psicología política y social, en la actualidad, ha establecido dos dimensiones básicas que capturan las diferencias en las actitudes sociopolíticas en cuanto apreciación del autoritarismo: el autoritarismo del ala de derechas (RWA, por sus siglas en inglés) (Altemeyer, 1981, 1998) y la orientación hacia la dominancia social (SDO) (Pratto et al., 1994).

El RWA se refiere a un amplio marco ideológico para interactuar con el mundo (Duckitt, 2001; Van Hiel et al., 2007). Es por ello por lo que el RWA ha sido referido como una actitud social (Harnish et al., 2018), como una ideología (Bacon et al., 2021) y como una orientación inmoral (Kugler et al., 2014), pudiendo enmarcarse como una motivación para sostener la seguridad y el control social (Perry et al., 2015).

Los desarrollos teóricos sobre el RWA fueron iniciados por Altemeyer (1996) para reactivar la investigación sobre el autoritarismo en la década de los 80. Dicho autor se basó en los trabajos realizados por Adorno et al. (1950). Para medir las diferencias individuales en el RWA, Altemeyer (1981) desarrolló una escala que consta de tres conglomerados actitudinales: la sumisión autoritaria (la tendencia a obedecer a las autoridades que se consideran completamente legítimas en el gobierno de la sociedad), la agresión autoritaria (la tendencia a mostrarse hostil hacia personas y grupos que se perciben como posibles amenazas al orden social) y el convencionalismo (la aceptación general de las convenciones sociales). Esta, en su versión final, cuenta con 22 ítems compuestos por siete opciones de respuesta Likert que van desde “Fuertemente de acuerdo” a “Fuertemente en desacuerdo” (Altemeyer, 1988).

La escala del RWA es un predictor poderoso de diferentes tipos de creencias políticas y actitudes sociales, como respaldar la pena de muerte (McKee & Feather, 2008), el comportamiento de voto (Conway & McFarland, 2019), la oposición a los derechos civiles (Swami et al., 2012) o prejuicios contra personas que violan normas sociales tradicionales (Duckitt, 2006). A su vez, tiende a asociarse positivamente con la ideología política conservadora (Harnish et al., 2018; Kugler et al., 2014) y ha mostrado asociaciones positivas consistentes con el fundamentalismo y los indicadores de compromiso religioso/espiritual (Ensz & Jankowski, 2020).

Existen investigaciones en América Latina sobre el RWA, las cuales lo han relacionado con creencias sobre violencia sexual (Llanco et al., 2021), cinismo político (Espinosa et al., 2022b), rigidez cognitiva (Rottenbacher de Rojas, 2015a), conservadurismo (Solano Silva, 2018) y prejuicio generalizado (Ungaretti et al., 2015). Además, se han hecho validaciones de la escala del RWA en Latinoamérica como la de Etchezahar et al. (2011) en

Argentina. Dicha escala es una versión más corta de la original y consiste en seis ítems valorados a través de una escala con ítems tipo Likert de cinco puntos, los cuales van de “Totalmente en desacuerdo” a “Totalmente de acuerdo”. También se validó la escala en Brasil (Vilanova et al., 2018), la cual consta de 34 ítems —una versión más extensa a la original— y que utiliza valores de cinco puntos mediante una escala Likert. El interés por validar la escala, además, estuvo presente en Chile (Cárdenas & Parra, 2010), Colombia (García-Sánchez et al., 2022) y Perú (Rottenbacher de Rojas & Schmitz, 2012a).

Desde la segunda mitad del siglo xx, el Perú ha experimentado significativos procesos de modernización en los ámbitos económico, político y social, orientados hacia la expansión de los derechos ciudadanos y la participación política, así como hacia la democratización de las relaciones de poder (Hernández Bonilla, 2009). A pesar de esto, vemos que en la sociedad peruana aún no se han logrado eliminar por completo las diferencias jerárquicas entre los diversos grupos que la conforman. Como afirma Portocarrero Maisch (2007), en dicha sociedad todavía persisten fenómenos como el racismo, la exclusión social, económica y política, la discriminación de género y la desigualdad en el acceso y ejercicio de la ciudadanía. Por lo tanto, parte de los problemas relacionados con la formación de la identidad nacional en el Perú están vinculados a los conflictos intergrupales internos, que se manifiestan a través de las fronteras étnicas y la prevalencia del racismo y la discriminación en el país (Comas-Díaz et al., 1998; Salgado, 1999).

Sibley y Osborne (2016) teorizaron que el RWA es un factor clave en las sociedades poscoloniales, es decir, sociedades marcadas indeleblemente por una historia de injusticias experimentadas por los pueblos indígenas. En el Perú existe una larga historia de corrupción y transgresión normativa (Quiroz, 2013), que tuvo como consecuencia una precarización del sistema político y las normas que lo respaldan. Esto tuvo como consecuencia muy bajos niveles de confianza institucional hacia el poder judicial (Corporación Latinobarómetro, 2015). Un estudio transcultural realizado por Gächter y Schulz (2016) muestra que en sistemas en los que predomina una percepción negativa del mismo y de sus instituciones, en términos de corrupción y transgresión, se ven más afectados los aspectos psicológicos relacionados con la honestidad intrínseca de las personas. Esto hace que las personas en esa sociedad sean más propensas a aceptar prácticas que perjudican la convivencia y el contrato social para obtener beneficios individuales.

En este sentido, la escala del RWA ha demostrado una adecuada aplicabilidad en el contexto latinoamericano. Entre estos países se encuentra el Perú, en el cual se ha estudiado ampliamente el constructo, relacionando el mismo con diversas variables como el prejuicio según género (sexismo), el prejuicio étnico-racial, la tolerancia a la transgresión, entre otras (Rottenbacher de Rojas, 2010, 2012a; Rottenbacher de Rojas & Schmitz, 2012a, 2013; Rottenbacher de Rojas et al., 2011).

Si bien en el Perú el RWA ha sido estudiado ampliamente, en relación con distintas variables psicológicas, y se ha validado y adaptado la escala original propuesta por Altemeyer (1988), no existe hoy en día ninguna revisión sistemática que indague sobre cuáles y de qué tipo son las investigaciones que estudian el constructo en la cultura peruana.

Por ello, el objetivo del presente estudio es realizar una revisión sistemática sobre las investigaciones que analizan el RWA en el Perú, para poder reunir en un solo estudio los puntos más relevantes encontrados sobre el tema.

## **MÉTODO**

Se revisaron artículos que estudian el RWA en el Perú, llevando a cabo una búsqueda sistemática fundamentada por la metodología PRISMA (Celestino & Bucher-Maluchke, 2018). La guía PRISMA incorpora aspectos tanto conceptuales como metodológicos surgidos en los últimos años para la confección de las revisiones sistemáticas (García Morales, 2022). En esta guía se establece una lista de comprobación con 27 puntos dentro de siete cuadros explicativos (título, resumen, introducción, métodos, resultados, discusión, otra información) y un diagrama de flujo de cuatro fases (Page et al., 2021).

### **Fuentes de información**

Durante febrero del 2023, la búsqueda sistemática se ha realizado en las siguientes bases de datos electrónicas: Redalyc, BASE, SciELO y LA Referencia. Se utilizaron estas bases debido a que se trató de mostrar un equilibrio en los buscadores, dándole una mayor relevancia a aquellos que profundizaron su búsqueda en revistas latinoamericanas. Además, se aplicó un filtro para examinar las investigaciones publicadas en el periodo que va del 2010 a febrero del 2023. Para examinar estudios que no hayan sido encontrados en las bases de datos utilizadas, se llevó a cabo una búsqueda suplementaria en Google Académico.

### **Búsqueda**

Se consideraron los idiomas español e inglés para llevar a cabo la búsqueda. La inclusión del español fue debido a que es el lenguaje más extendido en el Perú, mientras que la decisión del inglés se debió a su carácter universal. El esquema empleado para la búsqueda en inglés fue: "right-wing authoritarianism" OR (authoritari\* AND rwa). En tanto, para la búsqueda en español, se utilizó el siguiente esquema: "autoritarismo del ala de derechas" OR (autoritaris\* AND rwa). Al final de cada uno, independientemente del idioma, se añadió el operador booleano AND junto con Perú\*.

### **Criterios de inclusión**

Para cumplir con el objetivo de la revisión, los artículos debían haber sido publicados en el periodo de los años 2010 a febrero del 2023. La elección temporal se debe a que esto garantiza que se incluyan las investigaciones más recientes en el ámbito sobre el RWA en el contexto peruano, asegurando que la revisión sea lo más actualizada posible, manteniendo la relevancia y la precisión del estudio. Se procedió a examinar el título, las palabras clave y el resumen de cada investigación. Si este último generaba dubitación, se procedía a la lectura del texto completo. Una única tesis fue incluida entre los artículos seleccionados por cumplir con los criterios de delimitación.

### **Criterios de exclusión**

Las investigaciones que no referían al RWA en el Perú fueron excluidas, como también las investigaciones cualitativas y aquellas que no han sido publicadas entre el año 2010 y febrero del 2023. Todas las investigaciones que no utilizaban alguna escala del RWA en sus instrumentos de medición fueron igualmente excluidas. Únicamente se tomaron en cuenta investigaciones cuantitativas; se excluyó del estudio toda revisión sistemática, narrativa y de cualquier otra índole debido a que el objetivo es vislumbrar cómo funciona la escala del RWA.

### **Proceso de extracción de datos**

La búsqueda y posterior evaluación de criterios fue realizada por dos investigadores. A su vez, se acudió a un tercer investigador para revisar el proceso. Para este último, se creó una matriz de datos como instrumento para su realización (ver Figura 1).

## **RESULTADOS**

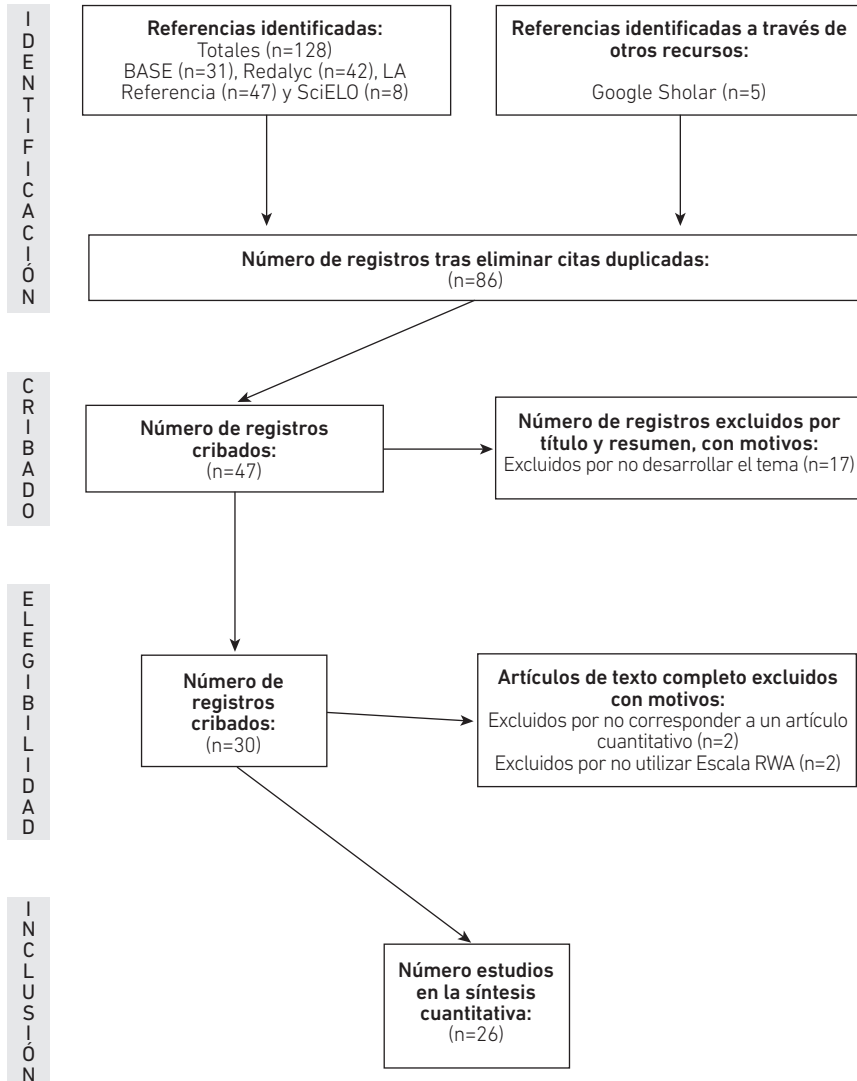
La investigación inicial identificó una cantidad de 128 artículos distribuidos en diferentes fuentes: 31 en BASE, 42 en Redalyc, 47 en La Referencia y 8 en SciELO. Además, se utilizó Google Académico para verificar la inclusión manual de posibles artículos relevantes, y se encontraron cinco resultados adicionales. De este modo, el total de artículos fue de 133 artículos. Luego de la eliminación de 86 artículos duplicados, se llevó a cabo una revisión inicial de títulos, resúmenes y palabras clave, lo que resultó en la exclusión de 17 artículos no pertinentes al tema de estudio. Luego, se analizaron 30 artículos completos y, como resultado, se eliminaron dos por no corresponder a estudios cuantitativos y otros dos por no utilizar la escala del RWA. Finalmente, se incluyeron en esta investigación 26 artículos.

En la Tabla 1 se detallan las características de los estudios seleccionados correspondientes al Perú. La Tabla 2 incluye los artículos correspondientes a Perú y Chile, y en la Tabla 3 se hallan las investigaciones transculturales. En cada tabla se presenta

el nombre de los autores y el año de publicación, en la primera columna, seguido por la muestra y el país de origen, en la segunda. En la tercera columna se describe el método utilizado en la evaluación, mientras que en la cuarta se exponen los resultados obtenidos.

**Figura 1**

*Diagrama de flujo PRISMA en tres niveles*



**Tabla 1**

*Características de los estudios de Perú. Total de estudios: 21*

Autor	Muestra	Diseño	Método de evaluación	Resultados
Amaya et al., 2011	Estudiantes peruanos de una universidad privada de Lima (n = 87)	No experimental, descriptivo-correlacional, transversal	<p>Se realizó un análisis de correlaciones, varianza, desviación típica, t de Student, entre otras, para averiguar la asociación entre variables:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escala del RWA de Altemeyer (Moya &amp; Morales-Marente, 2005).</li> <li>- Escala de miedo al delito (Vozmediano et al., 2006).</li> <li>- Percepción de peligrosidad en Lima Metropolitana. Se utilizaron cuatro preguntas que la abordan de manera <i>ad hoc</i>.</li> <li>- Registro de frecuencia de victimización.</li> <li>- Cuestionario de datos sociodemográficos.</li> </ul>	<p>Se encontraron correlaciones significativas entre el miedo al delito y la percepción de peligrosidad en varios entornos geográficos, así como con la posibilidad de sufrir un delito. El RWA mostró una correlación moderada con la percepción de peligrosidad en entornos cercanos, como el distrito y el barrio, así como con la posibilidad de que el ciudadano limeño promedio sea víctima de algún delito.</p>
Espinosa et al., 2016	Ciudadanos de Lima y otras áreas urbanas de Perú (n = 301)	No experimental, descriptivo-correlacional, transversal	<p>El estudio analizó las relaciones entre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identidad nacional (se tomó a partir de un solo ítem: ¿cuál es tu grado de identificación con el Perú?; la respuesta fue de tipo Likert).</li> <li>- Autoestima colectiva nacional (versión adaptada a la sociedad peruana de la subescala de autoestima colectiva de Luhtanen y Crocker, 1992).</li> <li>- Ideología política a través de las variables RWA (Rottenbacher de Rojas &amp; Schmitz, 2012b) y SDO (Sidanius &amp; Pratto, 1999).</li> <li>- Bienestar subjetivo (Diener et al., 1985).</li> <li>- Bienestar psicológico (Blanco &amp; Díaz, 2005).</li> <li>- Bienestar social (Keyes, 1988).</li> </ul>	<p>Se encontró que la ideología autoritaria fortalece la identificación y la valoración positiva del grupo nacional, mientras que la ideología dominante la reduce. Además, la identificación con el grupo nacional está directamente relacionada con las tres manifestaciones de bienestar. Sin embargo, tiene un impacto más marcado en el bienestar social.</p>

(continúa)

(continuación)

Autor	Muestra	Diseño	Método de evaluación	Resultados
Espinosa & Córdova, 2013	Participantes de diferentes regiones del Perú (Lima-Callao, interior urbano e interior rural) (n = 1203)	No experimental, descriptivo-correlacional, transversal	<p>Se exploró la relación entre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- RWA (Etchezahar et al., 2011).</li> <li>- Legitimidad del reclamo (se construyó una escala de seis ítems tipo Likert de 10 puntos).</li> <li>- Tolerancia política (se formuló una escala de seis ítems tipo Likert de cuatro puntos que contenía dos dimensiones).</li> <li>- Participación política (se construyó una escala tipo Likert).</li> </ul> <p>Posteriormente, se llevó a cabo un análisis estadístico multivariado utilizando un análisis de ruta para examinar la relación entre las variables investigadas. Además, se realizó una imputación de la media de la muestra por área geográfica en los casos perdidos.</p>	<p>Las condiciones del entorno geográfico tienen un impacto en el comportamiento ambivalente del RWA en el Perú. En Lima-Callao, el RWA está negativamente relacionado con la percepción de legitimidad de la protesta pública. Sin embargo, en las áreas rurales del interior, el RWA está positivamente relacionado con la percepción de legitimidad del reclamo y, a través de esta variable, con la percepción de legitimidad de la protesta pública y de la participación política no convencional.</p>
González Riesle, 2021	Estudiantes de educación en el Perú (n = 409)	No experimental, descriptivo-correlacional, transversal	<p>Se estudió la relación entre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dogmatismo (Cáceres, 1971).</li> <li>- RWA (Altemeyer, 1998).</li> <li>- SDO (Sidanius &amp; Pratto, 1999).</li> <li>- Maquiavelismo (González et al., 2010).</li> <li>- Escala de patriotismo-nacionalismo (Kosterman &amp; Feshbach, 1989).</li> <li>- Diferencial semántico (Osgood et al., 1957).</li> <li>- Ficha de datos sociodemográficos.</li> </ul> <p>Por último, se realizó un análisis de regresión múltiple entre las variables dependientes (RWA, SDO, patriotismo-nacionalismo, dogmatismo) y la variable independiente (diferencial semántico).</p>	<p>De las variables trabajadas solo el RWA se relaciona individualmente como predictor de las percepciones de probabilidad de guerra con Chile. El patriotismo se relaciona directamente con el RWA y, de manera inversa, con la SDO. En el diferencial semántico, se observa que las percepciones de las actitudes hacia el Perú de cuatro países (Ecuador, Colombia, Brasil y Bolivia) se agruparon más cerca del polo favorable, mientras que las percepciones de Chile se ubican más cerca del polo desfavorable.</p>

(continúa)

(continuación)

Autor	Muestra	Diseño	Método de evaluación	Resultados
Janos et al., 2018	Participantes elegidos de forma accidental (n = 201)	No experimental, descriptivo-correlacional, transversal	<p>Para analizar los datos, se realizaron análisis de varianza, pruebas t de Student, análisis factorial exploratorio, correlaciones de Pearson, regresión lineal múltiple y análisis de ruta, utilizando las siguientes variables:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- RWA (Rottenbacher de Rojas &amp; Schmitz, 2012b).</li> <li>- SDO (Montes-Berges &amp; Silván-Ferrero, 2003).</li> <li>- Escala de percepción del sistema normativo (Beramendi &amp; Zubieta, 2014).</li> <li>- Cinismo político (se construyó un banco de 16 ítems tipo Likert de cuatro puntos).</li> <li>- Ficha de datos sociodemográficos.</li> </ul>	<p>Se detectan relaciones directas entre los indicadores del RWA y la SDO con una valoración positiva del sistema normativo. Además, se encontraron vínculos entre estas actitudes conservadoras y una mayor tolerancia hacia prácticas corruptas en el sistema político y sus instituciones.</p>
Llanco et al., 2021	Estudiantes de una escuela de policía y estudiantes universitarios del Perú (Lima, Chiclayo, Tarapoto, etcétera) (n = 277)	No experimental, descriptivo-correlacional, transversal	<p>Se utilizó un modelo estructural para explorar las relaciones entre las variables:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- RWA (Rottenbacher de Rojas, 2010).</li> <li>- SDO (Sidanius &amp; Pratto, 1999).</li> <li>- Escala de sexismo ambivalente (Cruz et al., 2007).</li> <li>- Inventario de creencias sobre violencia sexual elaborado tomando como referencia la escala de mitos sobre la violencia sexual de Janos y Espinosa (2015).</li> <li>- Ficha de datos sociodemográficos.</li> </ul>	<p>Las creencias sobre violencia sexual se relacionaban con el sexismo, que a su vez estaba relacionado con la ideología. Se observaron niveles más altos del RWA en los estudiantes de policía, pero esta ideología tiende a estar inversamente relacionada con el sexismo y las creencias sobre violencia sexual. En cuanto a la SDO, esta también se relacionó directamente con ambas expresiones de sexismo.</p>

(continúa)



(continuación)

Autor	Muestra	Diseño	Método de evaluación	Resultados
Molina Guzmán & Rottenbacher de Rojas, 2015	Residentes de la ciudad de Lima: un grupo favorecido y otro en situación de pobreza (n = 89)	No experimental, descriptivo-correlacional, transversal	<p>Se ha realizado una revisión de la relación entre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- RWA (Rottenbacher de Rojas &amp; Schmitz, 2012b).</li> <li>- SDO (Silván-Ferrero &amp; Bustillos, 2007).</li> <li>- Justificación de la inequidad legal y social (Altemeyer, 2004).</li> <li>- Escala de justificación del sistema económico (Jost &amp; Thompson, 2000).</li> <li>- Justificación de la inequidad educativa y étnica (se elaboraron dos instrumentos <i>ad hoc</i> compuestos por ítems tipo Likert de seis puntos).</li> <li>- Orientación política de derecha (se utilizó un solo ítem tipo Likert de seis puntos).</li> </ul> <p>Luego, se procedió a comparar las puntuaciones del RWA y las dimensiones de la justificación de la inequidad entre los dos grupos.</p>	<p>Los resultados del estudio indican que el grupo socialmente desfavorecido presenta puntajes más altos en el RWA y en algunas dimensiones de la justificación de la inequidad. Se resalta que el grupo socialmente desfavorecido parece exhibir una estructura ideológica distinta en comparación con el grupo socialmente favorecido, el cual muestra una estructura ideológica más coherente con investigaciones previas en entornos urbanos.</p>
Rottenbacher de Rojas, 2010	Adultos jóvenes de la ciudad de Lima (n = 117)	No experimental, descriptivo-correlacional, transversal	<p>Se han realizado análisis estadísticos de correlación de Pearson y regresión lineal múltiple para el estudio de las siguientes variables:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- RWA (Moya &amp; Morales-Marente, 2005).</li> <li>- SDO (Montes-Berges &amp; Silva-Ferrero, 2003).</li> <li>- Cuestionario de medición de sexismo ambivalente (Cruz et al., 2005).</li> </ul>	<p>Es posible argumentar que la ideología política conservadora está vinculada al sexismo ambivalente. Este tipo de sexismo promueve los roles de género tradicionales, no de forma explícitamente hostil, sino a través de formas benevolentes como el paternalismo y la diferenciación complementaria de género.</p>

(continúa)

(continuación)

Autor	Muestra	Diseño	Método de evaluación	Resultados
Rottenbacher de Rojas et al., 2011	Adultos jóvenes de la ciudad de Lima, Perú (n = 199)	No experimental, descriptivo-correlacional, transversal	<p>Se buscó analizar la relación entre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Posición izquierda/derecha (se ha utilizado un solo ítem tipo Likert de siete puntos).</li> <li>- SDO (Moya &amp; Morales-Marente, 2005).</li> <li>- RWA (Zakrisson, 2005).</li> <li>- Intolerancia a la incertidumbre (González et al., 2006).</li> <li>- Intolerancia a la ambigüedad (Arquero &amp; McLain, 2010).</li> <li>- Escala de estereotipos étnicos (Espinosa et al., 2007).</li> <li>- Cuestionario de actitudes hacia la homosexualidad (Bravo et al., 2006).</li> <li>- Sexismo ambivalente (Cruz et al., 2007).</li> </ul>	<p>Todas las variables mostraron correlaciones directas y significativas, excepto la posición izquierda/derecha, que solo tuvo correlaciones significativas con el RWA y el sexismo benevolente. Se observaron correlaciones entre las dimensiones del sexismo (hostil y benevolente), la homofobia y el sexismo hostil, así como entre el sexismo benevolente y el RWA.</p>
Rottenbacher de Rojas, 2012a	Estudiantes universitarios y graduados de la ciudad de Lima (n = 279)	No experimental, descriptivo-correlacional, transversal	<p>Se realizó un análisis de correlación y de regresión lineal múltiple para estudiar estas variables:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- RWA (Rottenbacher de Rojas &amp; Schmitz, 2012b).</li> <li>- SDO (Moya &amp; Morales-Marente, 2005).</li> <li>- Orientación política de derecha (se utilizó un solo ítem tipo Likert de seis puntos).</li> <li>- Justificación de la inequidad (se elaboró un instrumento <i>ad hoc</i> de cinco ítems tipo Likert de seis puntos).</li> <li>- Intolerancia a la ambigüedad (Arquero &amp; McLain, 2010).</li> <li>- Intolerancia a la incertidumbre. Se utilizó la subescala que pertenece a la escala de respuesta a la incertidumbre de Lousinha y Guarino (2010).</li> </ul>	<p>Se identificó una correlación entre el conservadurismo político y la rigidez cognitiva. En un análisis de regresión lineal múltiple, solo la intolerancia a la ambigüedad tiene una influencia directa en el conservadurismo político. Se señala que las variables que reflejan más fuertemente el conservadurismo político son el RWA y la SDO, mientras que la rigidez cognitiva se manifiesta con mayor intensidad a través de la intolerancia a la ambigüedad y la necesidad de cierre.</p>

(continúa)

(continuación)

Autor	Muestra	Diseño	Método de evaluación	Resultados
			<p>- Necesidad de cierre (Roets &amp; Van Hiel, 2010).</p> <p>Apertura a la experiencia. Se utilizó la subescala de deseo de cambio (Lousinha &amp; Guarino, 2010).</p> <p>La variable de conservadurismo político se obtiene del promedio simple de las anteriores tres medidas: RWA, SDO y justificación de la inequidad. La variable de rigidez cognitiva se obtiene del cálculo del promedio simple de las cuatro variables anteriores: intolerancia a la ambigüedad, intolerancia a la incertidumbre, apertura a la experiencia y necesidad de cierre cognitivo.</p>	
Rottenbacher de Rojas, 2012b	Adultos de la ciudad de Lima (n = 383)	No experimental, descriptivo-correlacional, transversal	<p>Se empleó un modelo de ecuaciones estructurales para analizar las relaciones entre estas variables y las reacciones emocionales después de las elecciones presidenciales del 2011:</p> <p>- Intolerancia a la ambigüedad (Arquero &amp; McLain, 2010).</p> <p>- Necesidad de cierre cognitivo (Roets &amp; Van Hiel, 2010).</p> <p>- RWA (Rottenbacher de Rojas &amp; Schmitz, 2012b).</p> <p>- Orientación política de derecha (se utilizó un solo ítem tipo Likert de siete puntos).</p> <p>- Respuestas emocionales luego de los resultados electorales, para lo que se usa una escala adaptada de cinco emociones, la cual ha sido exitosamente empleada en el contexto limeño por Espinosa (2008).</p>	<p>El modelo de ecuaciones estructurales sugiere que la intolerancia a la ambigüedad y la necesidad de cierre cognitivo tienen un impacto directo en el RWA. A su vez, el RWA ejerce una influencia positiva sobre la OD. Esta última, a su vez, influye en las reacciones emocionales después de que se produce el triunfo del candidato Ollanta Humala en las elecciones presidenciales.</p>

(continúa)

(continuación)

Autor	Muestra	Diseño	Método de evaluación	Resultados
Rottenbacher de Rojas, 2012c	Estudiantes, egresados y trabajadores de una universidad privada de la ciudad de Lima (n = 279)	No experimental, descriptivo-correlacional, transversal	<p>El análisis estadístico fue de correlaciones y regresión lineal múltiple con las siguientes medidas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- RWA (Rottenbacher de Rojas &amp; Schmitz, 2012b).</li> <li>- SDO (Moya &amp; Morales-Marente, 2005).</li> <li>- Orientación política de derecha (se utilizó un solo ítem tipo Likert de seis puntos).</li> <li>- Justificación de la inequidad (se elaboró una escala <i>ad hoc</i> de cinco ítems tipo Likert de seis puntos).</li> <li>- Intolerancia a la ambigüedad (Arquero &amp; McLain, 2010),</li> <li>- Intolerancia a la incertidumbre (Lousinha &amp; Guarino, 2010).</li> <li>- Necesidad de cierre cognitivo (Roets &amp; Van Hiel, 2010).</li> <li>- Apertura a la experiencia (Lousinha &amp; Guarino, 2010).</li> <li>- Sexismo ambivalente (Cruz et al., 2007).</li> </ul> <p>Se midieron las variables de conservadurismo político y rigidez cognitiva con los promedios de las variables que las componen.</p>	<p>Se encontró una relación directa entre el conservadurismo político, la rigidez cognitiva y el sexismo ambivalente. La regresión lineal múltiple mostró que el RWA, la SDO y la intolerancia a la ambigüedad influyeron en el sexismo hostil. Por otro lado, el sexismo benevolente fue influenciado por el RWA y la justificación de la inequidad. Además, los hombres obtuvieron puntajes más altos en sexismo hostil, mientras que las mujeres obtuvieron puntajes más altos en una de las dimensiones del sexismo benevolente.</p>

(continúa)

(continuación)

Autor	Muestra	Diseño	Método de evaluación	Resultados
Rottenbacher de Rojas, 2012d	Adultos de la ciudad de Lima (n = 144)	No experimental, descriptivo-correlacional, transversal	Se empleó una correlación y una regresión lineal múltiple para averiguar la relación entre: <ul style="list-style-type: none"> <li>- RWA (Rottenbacher &amp; Schmitz, 2012b).</li> <li>- SDO (Moya &amp; Morales-Marente, 2005).</li> <li>- Orientación política de derecha (se utilizó un solo ítem tipo Likert de siete puntos).</li> <li>- Intolerancia a la ambigüedad (Arquero &amp; McLain, 2010).</li> <li>- Escala de homofobia moderna (León, 2003).</li> <li>- Prejuicio hacia grupos transgénero (se evaluaron a través de una escala tipo Likert de seis puntos).</li> </ul>	Se encontró una relación directa entre el RWA, la SDO, la intolerancia a la ambigüedad, la homofobia y el prejuicio hacia determinados grupos transgénero (travestis y transexuales). Un modelo de regresión lineal múltiple sugiere que ciertos niveles del RWA y la intolerancia a la ambigüedad pueden ser buenos predictores de actitudes homofóbicas.
Rottenbacher de Rojas, 2015a	Estudiantes universitarios de la ciudad de Lima (n = 220)	No experimental, descriptivo-correlacional, transversal	El procedimiento fue de tipo correlacional. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Intolerancia a la ambigüedad (Arquero &amp; McLain, 2010).</li> <li>- SDO (Silván-Ferrero &amp; Bustillos, 2007).</li> <li>- RWA (Rottenbacher &amp; Schmitz, 2012b).</li> <li>- Apoyo al trato discriminatorio hacia las empleadas domésticas (se elaboró una escala <i>ad hoc</i> de 13 ítems tipo Likert de seis puntos).</li> <li>- Segregación socioespacial en el uso de las playas (se elaboró una escala <i>ad hoc</i> de 14 ítems tipo Likert de seis puntos).</li> </ul>	Se demostró que la SDO y la intolerancia a la ambigüedad influyen de manera directa en el apoyo a la discriminación contra los trabajadores domésticos. Además, tanto la SDO como el RWA ejercen una influencia directa en las actitudes positivas hacia la segregación socioespacial en el uso de las playas de Lima. Por último, se observa una correlación positiva entre las actitudes discriminatorias y las actitudes positivas hacia la segregación socioespacial.

(continúa)

(continuación)

Autor	Muestra	Diseño	Método de evaluación	Resultados
Rottenbacher de Rojas, 2015b	Adultos jóvenes de la ciudad de Lima (n = 279)	No experimental, descriptivo-correlacional, transversal	Se utilizó el análisis de diagramas de sendero para examinar las relaciones entre las variables de: - Intolerancia a la ambigüedad (Arquero & McLain, 2010). - SDO (Silván-Ferrero & Bustillos, 2007). - RWA (Rottenbacher & Schmitz, 2012b). - Homofobia moderna (León, 2003). - Escala de creencias sobre el ajuste infantil en familias homoparentales (Frías et al., 2005). - Prejuicios hacia las personas con VIH/SIDA (instrumento elaborado <i>ad hoc</i> de 15 ítems).	Se observó una asociación positiva entre la intolerancia a la ambigüedad, el RWA y la SDO. Se identifica una influencia directa de la intolerancia a la ambigüedad, el RWA y la SDO en la homofobia. A su vez, la homofobia tiene una influencia directa en el rechazo hacia la homoparentalidad y el prejuicio hacia las personas con VIH/ SIDA.
Rottenbacher de Rojas y Córdova Cáceres, 2014	Jóvenes y adultos de la ciudad de Lima (n = 634)	No experimental, descriptivo-correlacional, transversal	Se empleó un modelo de ecuaciones estructurales para analizar la influencia de la ideología en los niveles de deliberación política en internet y convencional con estas variables: - RWA (Rottenbacher de Rojas & Schmitz, 2012b). - Justificación de la inequidad (Rottenbacher de Rojas y Schmitz, 2012a). - Deliberación política convencional (se utilizó una única pregunta tipo Likert de 10 puntos). - Deliberación política en internet (se utilizó una única pregunta de tipo Likert de 10 puntos). - Participación política convencional (se utilizó una única pregunta tipo Likert de tres puntos). - Participación política en internet (se utilizó una única pregunta dicotómica).	Los resultados sugieren que niveles más altos de autoritarismo y una inclinación hacia la justificación de la inequidad tienen una influencia negativa, aunque de magnitud pequeña, en los niveles de deliberación política. Además, se encontró que mayores niveles de deliberación política tienen un efecto positivo, de magnitud mediana, en el grado de participación política.

(continúa)

(continuación)

Autor	Muestra	Diseño	Método de evaluación	Resultados
Rottenbacher De Rojas & Molina Guzmán, 2013	Estudiantes y graduados universitarios de la ciudad de Lima (n = 255)	No experimental, descriptivo-correlacional, transversal	<p>Se utilizó un diagrama de sendero como método de análisis luego de medir las siguientes variables:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Intolerancia a la ambigüedad (Arquero &amp; McLain, 2010).</li> <li>- RWA (Rottenbacher de Rojas &amp; Schmitz, 2012b).</li> <li>- SDO (Silván-Ferrero &amp; Bustillos, 2007).</li> <li>- Orientación política de derecha (se utilizó un solo ítem tipo Likert de seis puntos).</li> <li>- Justificación de la inequidad económica (Jost &amp; Thompson, 2000).</li> <li>- Justificación de la inequidad legal (Altemeyer, 2004).</li> <li>- Justificación de la inequidad educativa (se elaboró un instrumento <i>ad hoc</i> de nueve ítems tipo Likert de seis puntos).</li> <li>- Justificación de la inequidad étnica (se elaboró un instrumento <i>ad hoc</i> de ocho ítems tipo Likert de seis puntos).</li> </ul>	<p>El diagrama de sendero revela que la intolerancia a la ambigüedad influye directamente en el RWA y la SDO. A su vez, tanto el RWA como la SDO influyen en la justificación de las cuatro formas de inequidad: económica, legal, educativa y étnica. El resultado más destacado es que la SDO ejerce una influencia mayor en comparación con el RWA en la justificación de la inequidad en las diferentes dimensiones analizadas.</p>

(continúa)

(continuación)

Autor	Muestra	Diseño	Método de evaluación	Resultados
Rottenbacher de Rojas & Schmitz, 2012a	Estudiantes y egresados universitarios de la ciudad de Lima (n = 144)	No experimental, descriptivo-correlacional, transversal	<p>Se evaluaron las siguientes variables:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- RWA (Rottenbacher de Rojas &amp; Schmitz, 2012b).</li> <li>- SDO (Moya &amp; Morales-Marente, 2005).</li> <li>- Intolerancia a la ambigüedad (Arquero &amp; McLain, 2010).</li> <li>- Posición izquierda/derecha (un solo ítem <i>ad hoc</i> tipo Likert de siete puntos).</li> <li>- Escala de tolerancia hacia la transgresión (instrumento construido <i>ad hoc</i> de veinticuatro ítems tipo Likert de siete puntos).</li> </ul> <p>Luego, se empleó un análisis de correlaciones.</p>	<p>Se identificó una relación directa entre la SDO y la tolerancia hacia diversos comportamientos transgresores. Además, se encontró una relación inversa entre el RWA y la tolerancia hacia la transgresión de las convenciones sociales. Específicamente, la SDO se asoció con una mayor tolerancia hacia la transgresión, mientras que el RWA se relacionó con un mayor rechazo hacia la misma.</p>
Rottenbacher de Rojas & Schmitz, 2012a	Adultos jóvenes de la ciudad de Lima (n = 279)	No experimental, descriptivo-correlacional, transversal	<p>Se utilizaron escalas para medir la ideología política:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- RWA (Rottenbacher de Rojas &amp; Schmitz, 2012b).</li> <li>- SDO (Montes-Berges &amp; Silva-Ferrero, 2003).</li> <li>- Orientación política de derecha (se utilizó un solo ítem tipo Likert de seis puntos).</li> <li>- Justificación de la inequidad (escala elaborada con cinco ítems tipo Likert de seis puntos).</li> <li>- Apoyo al modelo económico neoliberal (Rottenbacher de Rojas &amp; De la Cruz, 2012).</li> <li>- Cuestionario sobre apoyo a la democracia (Corporación Latinobarómetro, 2009).</li> <li>- Desinterés por la política del país (escala de dos ítems tipo Likert de cuatro puntos).</li> </ul> <p>Se utilizó un análisis de ecuaciones estructurales para examinar la influencia de la ideología política en las tres actitudes sociopolíticas anteriores.</p>	<p>Se contrastaron tres modelos de ecuaciones estructurales, de los cuales dos presentaron buenos indicadores de ajuste. Ambos modelos sugieren que el RWA, la SDO y la orientación política de derecha ejercen influencia directa sobre el apoyo al modelo económico neoliberal. Además, la SDO influye inversamente sobre el apoyo al sistema democrático. El modelo con el mejor grado de ajuste propone que el desinterés por la política influye directamente sobre el apoyo al modelo económico neoliberal.</p>

(continúa)



(continuación)

Autor	Muestra	Diseño	Método de evaluación	Resultados
Rottenbacher de Rojas & Schmitz, 2013	Estudiantes universitarios de Lima (n = 201)	No experimental, descriptivo-correlacional, transversal	<p>Se utiliza el análisis de diagramas de sendero para examinar las relaciones entre las variables:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- RWA (Rottenbacher de Rojas &amp; Schmitz, 2012b).</li> <li>- SDO (Moya &amp; Morales-Marente, 2005).</li> <li>- Orientación política de derecha (se utilizó un solo ítem tipo Likert de seis puntos).</li> <li>- Escala de apoyo a la democracia (Corporación Latinobarómetro, 2009).</li> <li>- Criminalización de la protesta social (se elaboró un instrumento <i>ad hoc</i> de 20 ítems tipo Likert de seis puntos).</li> </ul>	<p>Se identificó una relación positiva entre el RWA, la SDO y la orientación política de derecha. Tanto el RWA como la SDO y la orientación política de derecha tienen un impacto directo en la criminalización de la protesta social. Solo la SDO y el RWA tienen un efecto inverso en el apoyo a la democracia. Se observa una correlación negativa entre el apoyo a la democracia y la criminalización de la protesta social.</p>
Velarde Echaiz, 2018	Adultos residentes de la ciudad de Lima (n = 150)	No experimental, descriptivo-correlacional, transversal	<p>El estudio es una tesis que utiliza análisis de relaciones y análisis de senderos. Se midieron:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Miedo al delito (Vozmediano et al., 2008).</li> <li>- RWA (Rottenbacher de Rojas &amp; Schmitz, 2012b).</li> <li>- Cuestionario de victimización (serie de preguntas <i>ad hoc</i>).</li> <li>- Cuestionario de actitudes negativas hacia la democracia en cuestión de seguridad ciudadana (tres ítems tipo Likert de seis puntos).</li> <li>- Satisfacción con el funcionamiento del sistema democrático (una pregunta <i>ad hoc</i> tipo Likert de seis puntos).</li> <li>- Percepción de peligrosidad (se utilizaron las tres preguntas, planteadas en la investigación de Amaya et al., 2011, de tipo Likert de 10 puntos).</li> </ul> <p>Por último, se tomó una ficha de datos sociodemográficos.</p>	<p>Se observó una relación entre el RWA y actitudes negativas hacia la democracia, así como con la satisfacción con la democracia y el miedo al delito. El RWA y el miedo al delito se relacionaron de manera indirecta. Se señaló que las mujeres experimentarían un mayor miedo al delito y tendrían una percepción más elevada de la peligrosidad en comparación con los hombres. Además, se concluyó que haber sido víctima de un delito no afecta los niveles de miedo al delito.</p>

**Tabla 2**

*Características de los estudios de Chile y Perú, en conjunto. Total de estudios: 2*

Autor	Muestra	Diseño	Método de evaluación	Resultados
Espinosa, Jiménez-Benítez et al., 2022	Incluyó participantes de Chile (n = 196) y del Perú (n = 223)	No experimental, descriptivo-correlacional, transversal	<p>Se buscó analizar las influencias de las dimensiones motivacionales ideológicas en las actitudes intergrupales relacionadas con la disputa fronteriza entre el Perú y Chile. Se utilizaron escalas de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- RWA (Cárdenas &amp; Parra, 2010).</li> <li>- SDO (Cárdenas et al., 2010).</li> <li>- Actitudes intergrupales entre el Perú y Chile (se desarrolló una escala de 12 ítems tipo Likert de siete puntos).</li> <li>- Interés en el litigio de La Haya (pregunta general tipo Likert de siete puntos).</li> <li>- Voluntad de luchar por el propio país (Bobowik et al., 2010).</li> </ul>	<p>En el contexto peruano, las actitudes de beligerancia y alerta, así como una mayor disposición a luchar por el país, estaban asociadas principalmente con el RWA. Por otro lado, en el contexto chileno, estas mismas actitudes estaban relacionadas tanto con el RWA como con la SDO. Además, las actitudes pacifistas fueron explicadas de manera inversa por la SDO en ambos países.</p>
Valencia-Moya et al., 2018	Contó con personas del Perú (n = 223) y de Chile (n = 196)	No experimental, descriptivo-correlacional, transversal	<p>Se tomaron medidas de las siguientes variables:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- SDO (Cárdenas et al., 2010).</li> <li>- RWA (Cárdenas &amp; Parra, 2010).</li> <li>- Autoestima colectiva privada (Luhtanen &amp; Crocker, 1992).</li> <li>- Autoestereotipos nacionales (Espinosa, 2010), los cuales fueron utilizados en su versión aplicada en estudios realizados en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Perú y Venezuela (Espinosa et al., 2016) y en Brasil, Chile, Colombia, México y Perú (Espinosa et al., 2017).</li> <li>- Heteroestereotipos nacionales y escala de valoración del exogrupo nacional (con un único ítem tipo Likert de siete puntos).</li> <li>- Identificación con el país (con un único ítem tipo Likert de cinco puntos) (Espinosa, 2010).</li> </ul> <p>Luego, se realizaron análisis correlacionales de las mismas.</p>	<p>Se observa una relación negativa entre las ideologías conservadoras y las representaciones estereotípicas, especialmente en el caso del autoritarismo. Una representación autoestereotípica positiva parece influir de manera positiva en la representación estereotípica del exogrupo nacional correspondiente.</p>

**Tabla 3**

*Características de los estudios de Latinoamérica, en conjunto. Total de estudios: 3*

Autor	Muestra	Diseño	Método de evaluación	Resultados
Espinosa et al., 2017	Realizada en cinco países de América Latina entre los que se encuentra el Perú, con un tamaño de (n = 1039)	No experimental, descriptivo-correlacional, transversal	<p>Se analizaron las relaciones entre los componentes de la identidad nacional y otras variables:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación con el país (se utilizó un ítem de tipo Likert de cinco puntos). En la muestra brasileña se utilizó la versión de Espinosa et al. (2016) y, en todas las demás, la de Espinosa et al. (2010).</li> <li>- Subescala de autoestima colectiva privada (Luhtanen &amp; Crocker, 1992).</li> <li>- RWA (Cárdenas &amp; Parra, 2010).</li> <li>- SDO (Cárdenas et al., 2010).</li> <li>- Satisfacción con la vida (Martínez, 2006).</li> <li>-Autoestereotipos nacionales (Espinosa et al., 2016).</li> <li>- Bienestar subjetivo y social (Blanco &amp; Díaz, 2005).</li> </ul> <p>Por último, se propuso un modelo general para intentar explicar las relaciones entre las variables derivadas de estos tres constructos.</p>	Existen relaciones significativas entre las expresiones ideológicas (RWA y SDO) y algunas dimensiones de la identidad nacional. Además, se encontró una relación positiva entre la ideología autoritaria y los componentes identitarios. Por otro lado, la SDO también mostró una relación, aunque en menor medida y de manera inversa. Las relaciones entre los componentes de la identidad y el bienestar son generalmente positivas.
Espinosa, Pacheco et al., 2022	Incluyó participantes de 11 países iberoamericanos entre los que está incluido el Perú (n = 2388)	No experimental, descriptivo-correlacional, transversal	<p>Se utilizaron cuestionarios y medidas para investigar dos aspectos: cómo se estructura el cinismo político, y cómo esta estructura se relaciona con el RWA y la SDO. Se tomaron las escalas de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- SDO (Cárdenas et al., 2010).</li> <li>- RWA (Cárdenas &amp; Parra, 2010).</li> <li>- Cinismo político (Janos et al., 2018).</li> </ul>	El cinismo político se compone de cuatro dimensiones: desconfianza, percepción de corrupción, necesidad de cambio y falta de moral política. Además, no hay un modelo homogéneo de relaciones entre las dimensiones del cinismo político con el RWA y la SDO en cada país.

*(continúa)*

(continuación)

Autor	Muestra	Diseño	Método de evaluación	Resultados
Pizarro et al., 2020	Cuenta con participantes de 21 zonas geográficas de países de América (Perú), Europa y Asia (n = 4430)	No experimental, descriptivo-correlacional, transversal	<p>Se estudió la asociación entre las variables:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Percepción de impacto y gravedad (se elaboró un instrumento de tres ítems tipo Likert de siete puntos).</li> <li>- Percepción del riesgo relacionada con la COVID-19, que se midió con una estructura de dos factores (<math>\omega = .66</math>), uno de cuatro ítems y otro de tres ítems, ambos tipos Likert de siete puntos.</li> <li>- Acuerdo con las representaciones sociales del COVID-19 (se elaboró un instrumento de quince ítems de respuesta tipo Likert de cinco puntos).</li> <li>- SDO (se midió mediante tres ítems tipo Likert de siete puntos).</li> <li>- RWA (se midió mediante dos ítems).</li> </ul> <p>Finalmente se tomó una ficha de datos sociodemográficos.</p>	<p>Tanto el RWA como la SDO se correlacionan positivamente con las manifestaciones negativas del cinismo político, pero hay una estabilidad de la relación observada entre la SDO y la falta de moral política.</p> <p>Las percepciones de gravedad y riesgo se asociaron con diferentes RS de la pandemia. Estos incluyen conspiraciones polémicas, factores zoonóticos y ecológicos externalizantes emergentes, visiones de élite y villanos masivos, y responsabilidad personal durante la pandemia. También, la mayoría de las representaciones sociales están anclados en la SDO y, más fuertemente, en orientaciones hacia el RWA.</p>

En cuanto a los artículos incluidos en esta revisión, un 80.8 % de los estudios fueron llevados a cabo dentro del contexto peruano (ver Tabla 1), mientras que el 7.7 % incluyó a Chile (ver Tabla 2) y un 11.5 % tomó datos en el país como parte de trabajos transculturales (ver Tabla 3).

Con respecto a las muestras, dentro de los estudios en el contexto peruano, un 76.1 % fueron investigaciones exclusivas realizadas en la ciudad de Lima, mientras que el 23.8 % restante incluye a Lima y otras regiones (Espinosa et al., 2016; Espinosa & Córdova, 2013; Llanco et al., 2021), a otras regiones del Perú (Janos et al., 2018) o bien no especifican las regiones de toma de la muestra (González Riesle, 2021).

Acerca de las edades de los participantes, un 76.9 % corresponde a muestras compuestas por adultos jóvenes de un mínimo de 18 años. Un 19.2 % incluyó a menores de edad en sus muestras (Espinosa et al., 2016; Espinosa et al., 2017; Espinosa, Jiménez-Benítez et al., 2022; Valencia-Moya et al., 2018; Espinosa, Pacheco et al., 2022) y un solo estudio no especifica la edad de los participantes (Pizarro et al., 2020). Adicionalmente, se destaca que un 34.6 % del total de los estudios se encuentra conformado por estudiantes universitarios (Amaya et al., 2011; González Riesle, 2021; Llanco et al., 2021; Rottenbacher de Rojas, 2012b, 2012c, 2015b; Rottenbacher de Rojas & Molina Guzmán, 2013; Rottenbacher de Rojas & Schmitz, 2012a, 2013).

En relación con el constructo del RWA, todos los artículos incluidos en la revisión utilizaron alguna versión de la escala originalmente creada por Altemeyer (1981). Un solo estudio utilizó la escala del RWA de Altemeyer (1998) integrada por 23 ítems (González Riesle, 2021). Un 15.3 % de las investigaciones midieron el constructo con la versión abreviada de la escala de 12 ítems validada en Chile por Cárdenas y Parra (2010) (Espinosa et al., 2017; Espinosa, Jiménez-Benítez et al., 2022; Espinosa, Pacheco et al., 2022; Valencia-Moya et al., 2018). Estas últimas cuatro corresponden a las publicaciones que incluyeron a Chile y a otros países. El artículo de Pizarro et al. (2020) evaluó el RWA a través de dos ítems: la orientación individual a apoyar y someterse a las autoridades que emplean la hostilidad, y la agresión a las personas. En cuanto a los demás estudios, un 65.3 % utilizó una versión traducida al castellano y adaptada por Rottenbacher de Rojas y Schmitz (2012b) de la versión de la escala resumida del RWA de Zakrisson (2005). Dos investigaciones previas a la publicación de la escala mencionada anteriormente utilizaron la versión española de Moya y Morales-Marente (2005), la cual comprende 32 enunciados que se agrupan en una sola área relacionada con creencias conservadoras y autoritarias (Amaya et al., 2011; Rottenbacher de Rojas, 2010). Por último, un único artículo utilizó la escala abreviada del RWA compuesta por seis ítems de Etchezahar et al. (2011) (Espinosa & Córdova, 2013).

Se observan repetidas publicaciones que utilizan diversas escalas para medir otras variables de interés. En cuanto a las correlaciones encontradas en los estudios de esta revisión, un 80.8 % de los estudios miden la SDO junto con el RWA. Por ejemplo, al igual que otros estudios, Rottenbacher de Rojas (2010) observó que el RWA y la SDO correlacionan entre sí de manera positiva y con un tamaño del efecto moderado ( $r = .42$ ;  $p \leq .01$ ). En estudios de carácter transcultural (Espinosa et al., 2017; Espinosa, Pacheco et al., 2022), se hallaron asociaciones significativas entre ambas medidas ideológicas en las muestras de los países analizados, con el tamaño del efecto como única diferenciación; en el total de la muestra, ambos estudios obtuvieron una correlación positiva con una intensidad baja. Esto guarda relación con otros estudios (Janos et al., 2018; Rottenbacher de Rojas & Molina Guzmán, 2013) en los que se obtuvo una correlación significativa con una intensidad similar ( $r = .34$  y  $r = .26$ ,  $p < .01$ , respectivamente).

Un 27 % de los estudios mencionados utilizó la justificación de la inequidad. En cuanto a esta variable, Rottenbacher de Rojas y Córdova Cáceres (2014) informaron que el RWA y la justificación de la inequidad se asociaron de manera positiva y con una magnitud mediana ( $r = .47, p \leq .01$ ). Además, en el estudio de Rottenbacher de Rojas y Molina Guzmán (2013), entre los diversos tipos de justificación de la inequidad (económica, legal, educativa, étnica), las correlaciones con el RWA se presentaron significativas y positivas, y oscilaban entre  $r = .28$  y  $r = .51$ , todas con  $p \leq .001$ . Esto se asocia con el trabajo de Molina Guzmán y Rottenbacher de Rojas (2015), quienes obtuvieron una correlación con una intensidad similar entre los diferentes tipos de justificación de la inequidad, a la cual le agregaron la justificación de la inequidad social y el RWA, salvo el caso de la justificación de la inequidad legal, en la cual no se obtuvo correlación. También, Rottenbacher de Rojas (2012b, 2012c) y Rottenbacher de Rojas & Schmitz (2012a), utilizando la misma muestra, dieron cuenta de que la correlación entre el RWA y la justificación de la inequidad fue de  $r = .28, p \leq .01$ .

Por otro lado, un 15.4 % de los estudios evaluó la variable de sexismo ambivalente. En relación con esta variable, Rottenbacher de Rojas (2012c) encontró una correlación significativa entre el RWA y el sexismo benevolente ( $r = .41, p \leq .01$ ) y entre el RWA y el sexismo hostil ( $r = .30, p \leq .01$ ). Se puede observar en este último estudio que la intolerancia a la ambigüedad correlacionó de manera directa y significativa con el sexismo hostil y el sexismo benevolente. En otro estudio, Llanco et al. (2021) dieron cuenta de una correlación entre el RWA y el sexismo benevolente ( $r = .37, p < .05$ ), y entre el RWA y el sexismo hostil ( $r = .19, p < .05$ ). En adición, Rottenbacher de Rojas (2010) encontró relaciones significativas entre el RWA y tres factores del sexismo ambivalente: paternalismo masculino ( $r = .63, p \leq .01$ ), sexismo tradicional hostil ( $r = .34, p \leq .01$ ) y diferenciación complementaria tradicional ( $r = .38, p \leq .01$ ). Otro estudio (Rottenbacher de Rojas et al., 2011) dio cuenta de que se presentaron correlaciones entre el RWA y el sexismo hostil ( $r = .28, p \leq .01$ ), entre el sexismo benevolente y el RWA ( $r = .52$ ) y entre el RWA y la homofobia ( $r = .42$ ).

Por otro lado, en otro estudio que trabajó la homosexualidad, el RWA correlacionó de manera positiva con la homofobia ( $r = .40, p \leq .01$ ) el prejuicio sobre cuatro grupos transgénero: travestis ( $r = .48, p \leq .01$ ), transexuales ( $r = .47, p \leq .01$ ), bisexuales ( $r = .39, p \leq .01$ ) y personas que se dedican a la prostitución homosexual ( $r = .35, p \leq .01$ ) (Rottenbacher de Rojas, 2012d). A su vez, se encontraron correlaciones entre el apoyo al trato discriminatorio hacia las empleadas domésticas y la segregación socioespacial en el uso de las playas ( $r = .58, p \leq .01$ ) (Rottenbacher de Rojas, 2015b).

A su vez, un 30.8 % de los estudios midieron la intolerancia a la ambigüedad (Rottenbacher de Rojas et al., 2011; Rottenbacher de Rojas, 2012a, 2012b, 2012c, 2012d, 2015a, 2015b; Rottenbacher de Rojas & Molina Guzmán, 2013; Rottenbacher de Rojas & Schmitz, 2012a). En relación a las correlaciones encontradas, por ejemplo, Rottenbacher

de Rojas (2012a) y Rottenbacher de Rojas y Schmitz (2012a), quienes utilizaron la misma muestra, encontraron que las variables del RWA y la intolerancia a la ambigüedad correlacionaron de manera positiva ( $r = .42, p \leq .001$ ). Por otro lado, en Rottenbacher de Rojas y Schmitz (2012a), el RWA se asoció de manera inversa y significativa con la tolerancia hacia la transgresión de normas o convenciones sociales ( $r = -.24, p = .006$ ). Es pertinente nombrar el estudio de Rottenbacher de Rojas y Molina Guzmán (2013), en el que se obtuvo una correlación significativa entre el RWA y la intolerancia a la ambigüedad ( $r = .33, p \leq .01$ ).

En adición, un 38.5 % de los artículos también miden la orientación política de derecha (Molina Guzmán & Rottenbacher de Rojas, 2015; Rottenbacher de Rojas et al., 2011; Rottenbacher de Rojas, 2012a, 2012b, 2012c, 2012d; Rottenbacher de Rojas & Molina Guzmán, 2013; Rottenbacher de Rojas & Schmitz, 2012a, 2012b, 2013). Por ejemplo, Molina Guzmán y Rottenbacher de Rojas (2015) y Rottenbacher de Rojas y Schmitz (2013) encontraron que las tres variables ideológicas (orientación política de derecha, SDO y RWA) correlacionaron positivamente entre sí y de forma significativa. Además, en otro estudio (Rottenbacher de Rojas, 2012d), el RWA y la orientación política de derecha son las dos variables que presentan asociaciones significativas con todas las demás variables estudiadas, por ejemplo, entre la intolerancia a la ambigüedad y la necesidad de cierre cognitivo. Es pertinente nombrar aquí que un 11.5 % de los estudios midió la necesidad de cierre cognitivo (Rottenbacher de Rojas, 2012b, 2012c, 2012d). Por ejemplo, Rottenbacher de Rojas (2012b) encontró una correlación directa de magnitud baja entre el RWA y la necesidad de cierre cognitivo ( $r = .30, p \leq .01$ ). También, el RWA y la SDO se relacionaron con intensidad mediana, la posición izquierda/derecha correlacionó solo con el RWA, mientras la intolerancia a la incertidumbre y la intolerancia a la ambigüedad correlacionó directamente con el RWA y la SDO (Rottenbacher de Rojas et al., 2011).

En los estudios comparativos entre el Perú y Chile, Espinosa, Jiménez-Benítez et al. (2022) hallaron que, en el Perú, las actitudes de beligerancia y alerta, junto con una mayor disposición a luchar por el país, se relacionaban exclusivamente con el RWA. En cambio, en Chile, estas mismas actitudes estaban vinculadas tanto con el RWA como con la SDO. El tamaño del efecto de las relaciones entre el RWA y la SDO es mayor en la muestra chilena, lo que sugiere que en este caso existe una expresión más homogénea del conservadurismo. En relación con el estudio de Valencia-Moya et al. (2018), los resultados revelan que, en el caso de la muestra peruana, el RWA se relaciona positivamente con todos los componentes de la identidad nacional: con el grado de identificación ( $r = .17, p < .05$ ), con la autoestima colectiva ( $r = .17, p < .05$ ), con la dimensión de moralidad ( $r = .19, p < .01$ ), con la calidez ( $r = .19, p \leq .01$ ), con la competencia ( $r = .17, p < .05$ ) y con el nacionalismo ideal ( $r = .21, p \leq .01$ ).

Considerando los estudios transculturales, un estudio muestra que no hay un modelo homogéneo de relaciones entre las dimensiones del cinismo político con el

RWA y la SDO por país (Espinosa, Pacheco et al., 2022). El RWA y la SDO aumentan las manifestaciones negativas del cinismo político. Finalmente, el estudio de Pizarro et al. (2020) muestra en sus resultados que los análisis confirmaron la influencia de la SDO y el RWA con una mayor concordancia con las representaciones sociales externalizantes, conspirativas y relacionadas con la responsabilidad individual. Es más, el RWA se asoció positivamente con las representaciones sociales de las personas y los villanos de élite, y se asoció negativamente con los héroes de masas (es decir, colectivos de resiliencia colectiva).

Por último, otro punto importante a mencionar es que todas las investigaciones incluidas en esta revisión fueron llevadas a cabo con un diseño no experimental, descriptivo-correlacional y transversal.

## DISCUSIÓN

A lo largo de la presente revisión sistemática se ha trabajado en virtud de analizar los estudios cuantitativos realizados en torno al RWA dentro del contexto peruano durante el periodo de los años comprendidos entre el 2010 y febrero del 2023. Para ello se ha consultado la guía PRISMA, la cual expone una serie de ítems que orientan la publicación de revisiones sistemáticas, con el fin de incluir toda la información recomendada.

Los resultados alcanzados muestran una diversidad de investigaciones sobre el constructo del RWA en el Perú. En las tablas 1, 2 y 3, se observan todos los artículos hallados, los cuales pertenecen a revistas científicas, con la única excepción de una tesis (Velarde Echaiz, 2018). Sin embargo, el total de los estudios miden el RWA con distintas escalas. Un porcentaje mayoritario de estos estudios utilizó escalas validadas en el contexto peruano, lo que refuerza la validez de los resultados obtenidos en el país. Por otro lado, si bien las escalas utilizadas corresponden en su mayoría a adaptaciones en el país en cuestión, la mayoría de las muestras corresponden a personas residentes de la ciudad de Lima. Por lo tanto, no se puede corroborar si los resultados obtenidos son representativos del país en cuestión o, más bien, de dicha región en particular.

Las investigaciones incluidas confirman la relación entre el RWA con la ideología política conservadora (Harnish et al., 2018; Kugler et al., 2014). Las variables que expresan más intensamente el conservadurismo político son el RWA y la SDO (Rottenbacher de Rojas, 2012a, 2012b, 2012d). Además, la ideología política conservadora se asocia al sexismo ambivalente (Rottenbacher de Rojas, 2010), y se encontró una relación directa entre el conservadurismo político, la rigidez cognitiva y el sexismo ambivalente (Rottenbacher de Rojas, 2012c).

Con relación a lo expresado en un inicio, la escala del RWA se ha planteado como un predictor poderoso de prejuicios contra personas que violan normas sociales



tradicionales (Duckitt, 2006), y diversos estudios de esta revisión hacen referencia a ello. Mientras que la SDO se asocia con una mayor tolerancia hacia la transgresión, el RWA lo hace con un mayor rechazo hacia la transgresión (Rottenbacher de Rojas & Schmitz, 2012a). También se encontró una relación directa entre el RWA, la SDO, la intolerancia a la ambigüedad, la homofobia y el prejuicio hacia determinados grupos transgénero. Ciertos niveles en el RWA y en la intolerancia a la ambigüedad pueden ser buenos predictores de actitudes homofóbicas (Rottenbacher de Rojas, 2012a).

Otros estudios sugirieron que tanto el RWA como la SDO y la orientación política de derecha ejercen una influencia directa sobre la criminalización de la protesta social (Rottenbacher de Rojas & Schmitz, 2013). En Lima y Callao, el RWA se relaciona de manera negativa con la legitimidad de la protesta pública. En cambio, en el interior rural, el RWA se relaciona positivamente con la legitimidad del reclamo (Espinosa & Córdova, 2013). Esto debería constatarse en futuras investigaciones debido a las limitaciones geográficas de los demás estudios.

Por otro lado, el RWA ha sido referido como una motivación para mantener el control social y la seguridad (Perry et al., 2015). En este sentido, diversos artículos lo han relacionado con la orientación política de derecha al encontrar que el RWA influye positivamente en la misma (Rottenbacher de Rojas, 2012a, 2012b, 2012c, 2012d). Además, se confirmó que el RWA, la SDO y la orientación política de derecha ejercen influencia directa sobre el apoyo al modelo económico neoliberal (Rottenbacher de Rojas & Schmitz, 2012b).

En relación con la composición de las muestras, una limitación de los estudios incluidos en la revisión es la gran presencia de estudiantes universitarios como participantes, lo que puede resultar insuficiente para una generalización de los resultados hacia la población general del Perú. Futuras investigaciones necesitan contemplar muestras más representativas de población no universitaria, teniendo en cuenta otros sectores poblacionales. A su vez, se puede visualizar que el número de publicaciones acerca del constructo ha decaído a lo largo de los últimos años, periodo en el cual hay años en los que no se ha publicado ningún trabajo y en el que se identifica el 2012 como el año en el que se publicó la mayor cantidad de artículos.

Retomando lo postulado por Sibley y Osborne (2016) respecto a la importancia de medir el RWA en sociedades poscoloniales, y tomando en cuenta lo que afirma Quiroz (2013) sobre la historia de corrupción y transgresión en el Perú, se puede ver que los resultados respaldan las problemáticas de la sociedad peruana. Un ejemplo de esto se puede vislumbrar en el estudio de Rottenbacher de Rojas y Molina Guzmán (2013), en el cual se encontraron correlaciones significativas entre los distintos tipos de justificación de la inequidad en el contexto peruano. Esto último va de la mano con los niveles de prejuicio hacia grupos de personas transgénero encontrados por Rottenbacher de Rojas (2012a), ya que, como indica Portocarrero Maisch (2007), en la sociedad del Perú aún

se encuentran fenómenos como el racismo, la exclusión social, económica y política, la discriminación por género y la desigualdad en el acceso y ejercicio de la ciudadanía. A su vez, lo que postulan Gächter y Schulz (2016) sobre el efecto psicológico de la corrupción y la trasgresión, se puede ver reflejado en los resultados encontrados por Rottenbacher de Rojas y Schmitz (2012a) en torno a las correlaciones significativas entre el RWA y la tolerancia hacia la transgresión de normas o convenciones sociales. En este sentido, estudiar los niveles del RWA en relación con distintas variables se podría entender como un reflejo de problemáticas que abarcan a los grupos de habitantes del Perú.

En consideración con futuros estudios, se deberían tomar muestras más representativas de población no universitaria, teniendo en cuenta otros sectores poblacionales. Sería interesante llevar adelante estudios sobre el RWA en población menor de edad, debido a que la escala es un predictor poderoso de diversos tipos de creencias políticas y actitudes sociales. Además, deberían llevarse adelante nuevos estudios que relacionen el RWA con otros constructos con los que ha correlacionado de manera significativa, como lo son el sexismo ambivalente y la necesidad de cierre cognitivo, entre otros. Ampliar los estudios para predecir y entender el comportamiento de la población peruana resulta relevante a la hora de pensar políticas públicas y de gobierno. Por otro lado, sería pertinente que futuras investigaciones se lleven adelante con diseños distintos que puedan enriquecer el conocimiento sobre el RWA en el contexto peruano, ya que todas las investigaciones incluidas fueron no experimentales, de tipo descriptivo-correlacional y de corte transversal.

El objetivo de este estudio fue reunir todos los trabajos cuantitativos realizados en el periodo de 2010 a febrero del 2023 que utilizan mediciones del constructo del RWA. Respecto a los trabajos incluidos, se presenta un resumen que sintetiza los datos sobre las muestras obtenidas, los métodos utilizados para medir las variables y los resultados de cada uno. La presente revisión sistemática resulta pertinente para entender cómo se manifiesta el RWA en el Perú y sirve como herramienta para aquellos que deseen continuar estas líneas de investigación, teniendo como referencia el estado de la situación y las vacantes de conocimiento sobre el tema. Esta revisión ofrece transparencia y permite la replicabilidad de la búsqueda de este constructo en el contexto peruano.

## REFERENCIAS

Las referencias marcadas con un asterisco (\*) indican los estudios incluidos en la revisión sistemática

Adorno, T., Frenkel-Brunswick, E., Levinson, D., & Sanford, N. (1950). *The authoritarian personality*. Harper.

Altemeyer, B. (1981). *Right-wing authoritarianism*. University of Manitoba Press.

- Altemeyer, B. (1988). *Enemies of freedom: Understanding right-wing authoritarianism*. Jossey-Bass.
- Altemeyer, B. (1996). *The authoritarian specter*. Harvard University Press.
- Altemeyer, B. (1998). The other "authoritarian personality". En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*. Vol. 30 (pp. 47-92). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60382-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60382-2)
- Altemeyer, B. (2004). Highly dominating, highly authoritarian personalities. *The Journal of Social Psychology*, 144(4), 421-447. <https://doi.org/10.3200/socp.144.4.421-448>
- \*Amaya, L., Espinosa, A., & Vozmediano, L. (2011). Relaciones entre el miedo al delito y el autoritarismo de derecha en estudiantes universitarios de Lima-Perú. *Boletín de Psicología*, 103, 7-28. <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N103-1.pdf>
- Arquero, J., & McLain, D. (2010). Preliminary validation of the Spanish version of the Multiple Stimulus Types Ambiguity Tolerance Scale (MSTAT-II). *The Spanish Journal of Psychology*, 13(1), 476-484. <https://doi.org/10.1017/s1138741600004029>
- Bacon, A. M., May, J., & Charlesford, J. J. (2021). Understanding public attitudes to hate: Developing and testing a UK version of the Hate Crime Beliefs Scale. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(23-24), 13365-13390. <https://doi.org/10.1177/0886260520906188>
- Beramendi, M., & Zubieta, E. (2014). Construcción y validación de la Escala de Percepción del Sistema Normativo. *Revista Mexicana de Psicología*, 31, 124-137. <http://www.redalyc.org/pdf/2430/243033031005.pdf>
- Blanco, A., & Díaz, D. (2005). El bienestar social: su concepto y medición. *Psicothema*, 17(4), 582-589. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8316>
- Bobowik, M., Páez, D., Liu, J., Espinosa, A., Techio, E., Zubieta, E., & Cabecinhas, R. (2010). Creencias históricas, significados de hechos históricos y cultura de guerra. *Revista de Psicología*, 28(1), 111-146. <https://doi.org/10.18800/psico.201001.004>
- Bravo, C., Jarama, V., & Panduro, F. (2006). *Construcción y validación de un cuestionario de actitudes hacia la homosexualidad* [Manuscrito no publicado]. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Cáceres, B. (1971). *Confiability, análisis de ítems y puntajes promedio de la Escala de Dogmatismo (Rokeach 40, Forma E) en una muestra representativa de estudiantes de la Universidad Católica del Perú*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Cárdenas, M., Meza, P., Lagues, K., & Yañez, S. (2010). Adaptación y validación de la Escala de Orientación a la Dominancia Social (SDO) en una muestra chilena. *Universitas Psychologica*, 9(1), 161-68. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy9-1.aveo>

- Cárdenas, M., & Parra, L. (2010). Adaptación y validación de la versión abreviada de la Escala de Autoritarismos de Derechas (RWA) en una muestra chilena. *Revista de Psicología*, 19(1), 61-79. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2010.17098>
- Celestino, V. R. R., & Bucher-Maluschke, J. S. N. F. (2018). Research on systemic psychology in Latin America: An integrative review with methods and data triangulation. *Psicología: Teoría e Pesquisa*, 34, Article e3443. <http://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e3443>
- Comas-Díaz, L., Lykes, M. B., & Alarcon, R. D. (1998). Ethnic conflict and the psychology of liberation in Guatemala, Peru, and Puerto Rico. *American Psychologist*, 53(7), 778-792. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.7.778>
- Conway III, L. G., & McFarland, J. D. (2019). Do right-wing and left-wing authoritarianism predict election outcomes? Support for Obama and Trump across two United States presidential elections. *Personality and Individual Differences*, 138, 84-87. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.09.033>
- Corporación Latinobarómetro, (2009). *Informe Latinobarómetro 2009*. [http://www.asep-sa.org/latinobarometro/LATBD\\_Latinobarometro\\_Informe\\_2009.pdf](http://www.asep-sa.org/latinobarometro/LATBD_Latinobarometro_Informe_2009.pdf)
- Corporación Latinobarómetro, (2015). *Informe Latinobarómetro 2015*. [https://www.academia.edu/16585957/INFORME\\_LATINOBAROMETRO\\_2015](https://www.academia.edu/16585957/INFORME_LATINOBAROMETRO_2015)
- Cruz, C., Zempoaltecatl, V., & Correa, F. (2005). Perfiles de sexismo en la ciudad de México: validación del cuestionario de medición del sexismo ambivalente. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 10(2), 381-395. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29210212>
- Cruz, C., Zempoaltecatl, V., & Rangel, D. (2007). *Validación del cuestionario de medición del sexismo ambivalente* [Póster]. XXXI Congreso de la Sociedad Interamericana de Psicología, Ciudad de México, México.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *The Journal of Personality Evaluation*, 49, 71-75. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901\\_13](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13)
- Duckitt, J. (2001). A dual process cognitive-motivational theory of ideology and prejudice. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*. Vol. 33 (pp. 41-113). Elsevier. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(01\)80004-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(01)80004-6)
- Duckitt, J. (2006). Differential effects of right-wing authoritarianism and social dominance orientation on outgroup attitudes and their mediation by threat from and competitiveness to outgroups. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(5), 684-696. <https://doi.org/10.1177/0146167205284282>
- Ensz, S., & Jankowski, P. J. (2020). Religiousness and rape myth acceptance: Risk and protective effects. *Journal of Interpersonal Violence*, 35, 1671-1693. <https://doi.org/10.1177/0886260517698281>

- Espinosa, A. (2008). Decidiéndose por el mal menor. El rol de las emociones en las elecciones peruanas del 2006. *Revista Psicología Política de la Universidad de Valencia*, 37, 47-70. <http://www.uv.es/garzon/psicologia%20politica/N37-3.pdf>
- Espinosa, A. (2010). *Estudios sobre identidad nacional en el Perú y sus correlatos psicológicos, sociales y culturales* [Tesis de doctorado, Universidad del País Vasco-Euskal]. Addi – Archivo Digital Docencia Investigación. <https://addi.ehu.es/handle/10810/12206>
- Espinosa, A., Acosta, Y., Valencia, J., Vera, A., Soares-da Silva, A., Romero, J. C., & Beramendi, M. (2016). Calidez, competencia, moralidad y nacionalismo ideal como dimensiones del autoconcepto nacional en seis países de Latinoamérica. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34(2), 395-412. <https://doi.org/10.12804/apl34.2.2016.12>
- Espinosa, A., Calderón-Prada, A., Burga, G., & Güímac, J. (2007). Estereotipos, prejuicios y exclusión social en un país multiétnico: el caso peruano. *Revista de Psicología*, 25, 295-338. <https://doi.org/10.18800/psico.200702.007>
- \*Espinosa, A., & Córdova, C. (2013). *Autoritarismo, actitudes políticas y participación política (Cuadernos de Investigación, N.º 3)*. Instituto de Opinión Pública de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/34945>
- \*Espinosa, A., Jiménez-Benítez, V., Valencia-Moya, J., Romero, J. C., & Sandoval, S. A. (2022). Ideological influences on intergroup attitudes in the context of The Hague Court boundary dispute between Peru and Chile. *CES Psicología*, 15(1), 119-140. <https://doi.org/10.21615/cesp.5745>
- \*Espinosa, A., Pacheco, M., Janos, E., Acosta, Y., Álvarez-Galeano, E., Berenguer, J., Jiménez-Benítez, V., Lewis, H., Maric, M. L., Martínez, J., Riba, E., Romero, J. C., Sandoval, S., Valencia-Moya, J., & Vera-Ruiz, A. (2022). Ideology and political cynicism: Effects of authoritarianism and social dominance on perceptions about the political system in 11 Ibero-American countries. *Interamerican Journal of Psychology*, 56(2), Article e1465. <https://doi.org/10.30849/ripijp.v56i2.1465>
- \*Espinosa, A., Schmitz, M., & Rottenbacher de Rojas, J. M. (2016). Ideological bases of national identity and their influence on subjective, psychological and social well-being in Perú. *Límite: Revista de Filosofía y Psicología*, 11(35), 18-32. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83646545002>
- \*Espinosa, A., Soares da Silva, A., Contreras Ibáñez, C., Cueto, R. M., García Rengifo, A., Ortolano, F., Valencia, J., & Vera Ruiz, A. (2017). Identidad nacional y sus relaciones con la ideología y el bienestar en 5 países de América Latina. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(2), 351. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.3765>

- Etchezahar, E., Cervone, N., Biglieri, J., Quattrocchi, P., & Prado-Gascó, V. (2011). Adaptación y validación de la versión de la escala reducida de autoritarismo de derechas (RWA) al contexto argentino. *Anuario de Investigaciones*, 18, 237-242. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139947011>
- Frías, M., Pascual, J., Monterde, H., & Montejano, S. (2005). Desarrollo de una escala sobre el ajuste infantil en familias homoparentales [Ponencia]. IX Congreso de Metodología de las Ciencias Sociales y de la Salud, Granada, España.
- Gächter, S., & Schulz, J. F. (2016). Intrinsic honesty and the prevalence of rule violations across societies. *Nature*, 531(7595), 496-499. <https://doi.org/10.1038/nature17160>
- García Morales, E. (2022). ¿Qué papel tiene la inteligencia emocional en el contexto clínico, laboral y educativo? *Escritos de Psicología*, 15(2), 148-158. <https://doi.org/10.24310/espsiescpsi.v15i2.14752>
- García-Sánchez, E., Molina-Valencia, N., Buitrago, E., Ramírez, V., Sanz, Z., & Tello, A. (2022). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoritarismo de Derechas en población colombiana. *Revista de Psicología*, 40(2), 793-830. <https://doi.org/10.18800/psico.202202.006>
- González, M., Cubas, R., Rovella, A., & Darias, M. (2006). Adaptación española de la Escala de Intolerancia hacia la Incertidumbre: procesos cognitivos, ansiedad y depresión. *Psicología y Salud*, 16(2), 219-233. <https://doi.org/10.25009/pys.v16i2.775>
- González, R., Sirlopú, D., & Kessler, T. (2010). Prejudice among Peruvians and Chileans as a function of identity, intergroup contact, acculturation preferences, and intergroup emotions. *Journal of Social Issues*, 66(4), 803-824. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2010.01676.x>
- \*González Riesle, Á. (2021). El Perú y sus vecinos: fundamentos para una cultura de paz. *Revista de Psicología*, 39(1), 383-435. <https://doi.org/10.18800/psico.202101.015>
- Harnish, R. J., Bridges, K. R., & Gump, J. T. (2018). Predicting economic, social, and foreign policy conservatism: The role of right-wing authoritarianism, social dominance orientation, moral foundations orientation, and religious fundamentalism. *Current Psychology*, 37(3), 668-679. <https://doi.org/10.1007/s12144-016-9552-x>
- Hernández Bonilla, M. (2009). Apropiación y equilibrio del espacio urbano público y privado. *RUA: Red Universitaria de Urbanismo y Arquitectura*, 1(1), 19-27. <https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/36949/RUA118.pdf?sequenc>
- Janos, E., & Espinosa, A. (2015). Representaciones sociales sobre roles de género y su relación con la aceptación de mitos y creencias sobre la violencia sexual. *Límite: Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 10(33), 3-13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6612104>

- \*Janos, E., Espinosa, A., & Pacheco, M. (2018). Bases ideológicas de la percepción del sistema normativo y el cinismo político en adultos de sectores urbanos del Perú. *Psykhé*, 27(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/psykhe.27.1.1176>
- Jost, J., & Thompson, E. (2000). Group-based dominance and opposition to equality as independent predictors of self-esteem, ethnocentrism, and social policy attitudes among African Americans and European Americans. *Journal of Experimental Social Psychology*, 36(3), 209-232. <https://doi.org/10.1006/jesp.1999.1403>
- Keyes, C. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61, 121-140. <https://doi.org/10.2307/2787065>
- Kosterman, R., & Feshback, S. (1989). Toward a measure of patriotic and nationalistic attitudes. *Political Psychology*, 10(2), 257-274. <https://doi.org/10.2307/3791647>
- Kugler, M., Jost, J. T., & Noorbaloochi, S. (2014). Another look at moral foundations theory: Do authoritarianism and social dominance orientation explain liberal-conservative differences in "moral" intuitions? *Social Justice Research*, 27(4), 413-431. <https://doi.org/10.1007/s11211-014-0223-5>
- León, R. (2003). Un estudio de adaptación de la escala de homofobia moderna de Sheela Raja y Joseph P. Stokes en un grupo de estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental Hermilio Valdizán*, 4(2), 3-18. <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/1637/133153.pdf;jsessionid=F5262036169151AC12549405D7683A30?sequence=1>
- \*Llanco, C., Goicochea, K., Urcía, M., Caballero, C., Arce, B., Borja, J., La Villa, R., Meraz, Y., & Espinosa, A. (2021). Ideology, sexism and beliefs about sexual violence in Peruvian university students and future police officers. *Revista de Investigación en Psicología Social*, 7(1), 16-32. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/psicologiasocial/article/view/6518>
- Lousinha, A., & Guarino, L. (2010). Adaptación hispana y validación de la escala de respuesta a la incertidumbre. *Pensamiento Psicológico*, 8(15), 89-10. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80115648008>
- Luhtanen, R., & Crocker, J. (1992). A collective self-esteem scale: Self-evaluation of one's identity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18, 302-318. <https://doi.org/10.1177/0146167292183006>
- Manson, J. H. (2020). Right-wing authoritarianism, left-wing authoritarianism, and pandemic-mitigation authoritarianism. *Personality and Individual Differences*, 167, Article 110251. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110251>
- Martínez, P. (2006). Perspectiva futura del Perú y nivel de satisfacción con él. *Liberabit: Revista Peruana de Psicología*, 12, 113-121. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/liberabit/v12n12/v12n12a12.pdf>

- McKee, I. R., & Feather, N. T. (2008). Revenge, retribution, and values: Social attitudes and punitive sentencing. *Social Justice Research, 21*(2), 138-163. <https://doi.org/10.1007/s11211008-0066-z>
- \*Molina Guzmán, J., & Rottenbacher de Rojas, J. M. (2015). Ideología política y justificación de la inequidad en dos muestras limeñas de sectores socioeconómicos opuestos. *Liberabit: Revista Peruana de Psicología, 21*(1), 21-36. <https://ojs3.revistaliberabit.com/index.php/Liberabit/article/view/283>
- Montes-Berges, B., & Silván-Ferrero, M. P. (2003). ¿Puede explicar la teoría de la dominancia la discriminación de género en España? *Encuentros en Psicología Social, 1*(1), 176-179.
- Moya, M., & Morales-Marente, E. (2005). Reacciones psico-políticas ante los ataques terroristas del 11 de marzo del 2004. *Revista de Psicología Social, 20*(3), 331-350. <https://doi.org/10.1174/021347405774277749>
- Osgood, C. E., Suci, G. J., & Tannenbaum, P. H. (1957). *The measurement of meaning*. University of Illinois Press.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *PLoS Medicine, 18*(3), Article e1003583. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1003583>
- Perry, R., Paradies, Y., & Pedersen, A. (2015). Religious ambivalence: Suppression of pro-social attitudes toward asylum seekers by right-wing authoritarianism. *The International Journal for the Psychology of Religion, 25*(3), 230-246. <https://doi.org/10.1080/10508619.2014.921473>
- \*Pizarro, J. J., Cakal, H., Méndez-Casas, L., da Costa, S., Zumeta, L., Gracia-Leiva, M., Basabe, N., Navarro-Carrillo, G., Cazan, A.-M., Keshavarzi, S., López-López, W., Yahiaiev, I., Alzugaray-Ponce, C., Villagrán, L., Moyano-Díaz, E., Petrovic, N., Mathias, A., Techio, E., Włodarczyk, A., ... & Cavalli, S. (2020). Tell me what you are like and I will tell you what you believe in: Social representations of COVID-19 in the Americas, Europe and Asia. *Papers on Social Representations, 29*(2), 2.1-2.38. <https://www.psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/article/view/558>
- Portocarrero Maisch, G. (2007). *Racismo y mestizaje y otros ensayos*. Fondo Editorial del Congreso del Perú.
- Pratto, F., James, S., Stallworth, L. M., & Malle, B. F. (1994). Social dominance orientation: A personality variable predicting social and political attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology, 67*(4), 741-763. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.67.4.741>



- Quiroz, A. W. (2013). *Historia de la corrupción en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos. <http://doi.org/10.15446/achsc.v41n2.48794>
- Roets, A., & Van Hiel, A. (2011). Item selection and validation of a brief, 15-item version of the Need for Closure Scale. *Personality and Individual Differences, 50*(1), 90-94. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.09.004>
- \*Rottenbacher de Rojas, J. M. (2010). Sexismo ambivalente, paternalismo masculino e ideología política en adultos jóvenes de la ciudad de Lima. *Pensamiento Psicológico, 7*(14), 9-18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3265065>
- \*Rottenbacher de Rojas, J. M. (2012a). Conservadurismo político, homofobia y prejuicio hacia grupos transgénero en una muestra de estudiantes y egresados universitarios de Lima. *Avances en Psicología Latinoamericana, 30*(2), 257-271. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/1768>
- \*Rottenbacher de Rojas, J. M. (2012b). Conservadurismo político y rigidez cognitiva en una muestra de estudiantes y egresados universitarios de la ciudad de Lima. *Avances en Psicología Latinoamericana, 30*(2), 257-271. <https://psycnet.apa.org/record/2013-36831-004>
- \*Rottenbacher de Rojas, J. M. (2012c). Relaciones entre el sexismo ambivalente, el conservadurismo político y la rigidez cognitiva en una muestra de habitantes de la ciudad de Lima. *Psicología desde el Caribe, 29*(2), 229-256. <https://psycnet.apa.org/record/2014-10486-001>
- \*Rottenbacher de Rojas, J. M. (2012d). Vigencia del continuo ideológica izquierda/derecha durante las elecciones presidenciales de 2011 en Lima-Perú. *Revista de Psicología (PUCP), 30*(2), 281-315. <https://doi.org/10.18800/psico.201202.003>
- \*Rottenbacher de Rojas, J. M. (2015a). La influencia de la ideología política y la intolerancia a la ambigüedad sobre diversas expresiones actitudinales del heterosexismo. *Pensamiento Psicológico, 13*(2), 7-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5283213>
- \*Rottenbacher de Rojas, J. M. (2015b). Trato discriminatorio hacia empleadas domésticas y segregación socioespacial en balnearios de Lima. *Revista de Psicología (PUCP), 33*(2), 241-275. <https://doi.org/10.18800/psico.201502.001>
- \*Rottenbacher de Rojas, J. M., & Córdova Cáceres, C. (2014). El autoritarismo y la justificación de la inequidad como condicionantes ideológicos de los niveles de deliberación y participación política. *Avances en Psicología Latinoamericana, 32*(3), 495-513. <https://doi.org/10.12804/apl32.03.2014.10>
- Rottenbacher de Rojas, J. M., & De la Cruz Sánchez, M. (2012). Ideología política y actitudes hacia la minería en el Perú: entre el crecimiento económico, el respeto por las formas de vida tradicionales y el ambientalismo. *Liberabit: Revista Peruana de*

*Psicología*, 18(1), 83-96. <https://ojs3.revistaliberabit.com/index.php/Liberabit/article/view/307>

- \*Rottenbacher de Rojas, J. M., Espinosa, A., & Magallanes, J. M. (2011). Analizando el prejuicio: bases ideológicas del racismo, el sexismo y la homofobia en una muestra de habitantes de la ciudad de Lima. *Psicología Política*, 11(22), 225-246. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3898832>
- \*Rottenbacher de Rojas, J. M., & Molina Guzmán, J. (2013). Intolerancia a la ambigüedad, conservadurismo político y justificación de la inequidad económica, legal, educativa y étnica en la ciudad de Lima - Perú. *Revista Colombiana de Psicología*, 22(2), 253-274. <https://psycnet.apa.org/record/2014-03924-002>
- \*Rottenbacher de Rojas, J. M., & Schmitz, M. (2012a). Conservadurismo político y tolerancia hacia comportamientos transgresores. *Psicología Política*, 44, 31-56. <https://psycnet.apa.org/record/2012-12722-002>
- \*Rottenbacher de Rojas, J. M., & Schmitz, M. (2012b). Democracia vs neoliberalismo económico. Condicionantes ideológicos de las preferencias políticas y económicas en la ciudad de Lima. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 57(214), 111-140. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2012.214.32715>
- \*Rottenbacher, J. M., & Schmitz, M. (2013). Condicionantes ideológicos de la criminalización de la protesta social y el apoyo a la democracia en una muestra limeña. *Revista de Psicología de la PUCP*, 31(2), 371-394. <https://doi.org/10.18800/psico.201302.008>
- Salgado, C. (1999). ¿Quiénes somos los peruanos? Una perspectiva psicológica de la *identidad nacional*. Universidad de San Martín de Porres. [https://books.google.com.ar/books/about/Qui%C3%A9nes\\_somos\\_los\\_peruanos.html?id=EkFKAAAAYAAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.com.ar/books/about/Qui%C3%A9nes_somos_los_peruanos.html?id=EkFKAAAAYAAJ&redir_esc=y)
- Sibley, C. G., & Osborne, D. (2016). Ideology and post-colonial society. *Political Psychology*, 37, 115-161. <https://doi.org/10.1111/pops.12323>
- Sidanius, J., & Pratto, F. (1999). *Social dominance: An intergroup theory of social hierarchy and oppression*. Cambridge University Press.
- Sidanius, J., Pratto, F., & Rabinowitz, J. (1994). Gender, ethnic status, and ideological asymmetry: Social dominance interpretation. *Cross-Cultural Psychology*, 25(2), 194-216. <https://doi.org/10.1177/0022022194252003>
- Silván-Ferrero, M. P., & Bustillos, A. (2007). Adaptación de la escala de orientación a la dominancia social al castellano: validación de la dominancia grupal y la oposición a la igualdad como factores subyacentes. *Revista de Psicología Social*, 22(1), 3-15. <https://doi.org/10.1174/021347407779697485>

- Solano Silva, D. (2018). Conservadurismo y orientación política: ¿su relación es similar en sociedades de Latinoamérica y Occidente? *Psicoperspectivas*, 17(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue1-fulltext-1098>
- Swami, V., Nader, I. W., Pietschnig, J., Stieger, S., Tran, U. S., & Voracek, M. (2012). Personality and individual difference correlates of attitudes toward human rights and civil liberties. *Personality and Individual Differences*, 53(4), 443-447. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.04.015>
- Ungaretti, J., Etchezahar, E., & Brussino, S. (2015). La percepción de peligro y competencia como factores predictores del prejuicio hacia diferentes grupos sociales. *Escritos de Psicología*, 8(1), 30-37. <https://doi.org/10.5231/psy.writ.2015.0912>
- \*Valencia-Moya, J., Espinosa, A., Jiménez, V., & Romero, J. C. (2018). Ideología, identidad nacional, representaciones estereotípicas y valoración exogrupal: un estudio sobre las relaciones entre Perú y Chile. *Interciencia*, 43(5), 304-312. [https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2018/05/304-VALENCIA-43\\_5.pdf](https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2018/05/304-VALENCIA-43_5.pdf)
- Van Hiel, A., Cornelis, I., & Roets, A. (2007). The intervening role of social worldviews in the relationship between the five-factor model of personality and social attitudes. *European Journal of Personality*, 21(2), 131-148. <https://doi.org/10.1002/per.618>
- \*Velarde Echaiz, C. (2018). *Miedo al delito, autoritarismo de derecha y actitudes hacia la democracia en contextos de (in)seguridad ciudadana* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/13082>
- Vilanova, F., Sousa, D. A., Koler, S. H., & Costa, A. B. (2018). Adaptação transcultural e estrutura fatorial da versão brasileira da escala Right-Wing Authoritarianism. *Temas em Psicologia*, 26(3), 1299-1316. <https://doi.org/10.9788/tp2018.3-07pt>
- Vozmediano, L., San Juan, C., & Espinosa, A. (2006). Estimación del miedo al delito y escenarios de conducta: un estudio en la CAPV y Perú. En J. A. Corraliza, J. Berenguer & R. Martín (Eds.), *Medio ambiente, bienestar humano y responsabilidad ecológica* (pp. 235-238). Editorial Resma.
- Vozmediano, L., San Juan, C., & Vergara, N. (2008). Problemas de medición del miedo al delito: algunas respuestas teóricas y técnicas. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 7, 1-17. <http://criminnet.ugr.es/recpc/10/recpc10-07.pdf>
- Zakrisson, I. (2005). Construction of a short version of the Right-Wing Authoritarianism (RWA) Scale. *Personality and Individual Differences*, 39(5), 863-872. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.02.026>



# OBJETOS SIMBÓLICOS Y SU DOBLE REALIDAD. UN RECORRIDO HACIA LA COMPRESIÓN SIMBÓLICA DE IMÁGENES DE REALIDAD VIRTUAL EN LA INFANCIA

PAULA DÍAZ

<https://orcid.org/0009-0005-2878-872X>

OLGA PERALTA

<https://orcid.org/0000-0002-6425-9164>

Universidad Nacional de Rosario

Correo electrónico: pdiaz@irice-conicet.gov.ar

Recibido: 1 de setiembre del 2023 / Aceptado: 21 de marzo del 2024

**RESUMEN.** Partiendo de autores clásicos y de trabajos empíricos, este artículo propone una discusión sobre los interrogantes que, por sus características específicas, plantea la realidad virtual en la comprensión de sus imágenes como objetos simbólicos en la infancia temprana. Los objetos simbólicos son entidades que desde tiempos inmemoriales han sido creadas con la intención de representar algo diferente a ellas mismas, por lo que se considera que tienen una naturaleza doble. Existen numerosos estudios respecto a la comprensión de diversos objetos simbólicos, como maquetas, dibujos y mapas; también, y más recientemente, de imágenes plasmadas en tecnologías digitales táctiles como *tablets* o *smartphones*. Sin embargo, los interrogantes que plantean las imágenes inmersivas, como representaciones de la realidad, aún no han sido abordados. Este trabajo fundamentalmente discute la pregunta sobre la comprensión simbólica de las imágenes de realidad virtual en la niñez temprana y, también, su posible utilización en el campo educativo.

Palabras clave: realidad virtual / comprensión simbólica / imágenes / tecnología inmersiva / educación

## SYMBOLIC OBJECTS AND THEIR DUAL REALITY. A PATH TOWARDS THE SYMBOLIC UNDERSTANDING OF VIRTUAL REALITY IMAGES IN CHILDHOOD

**ABSTRACT.** Based on classical authors and empirical work, this article proposes a discussion about the questions that, due to its specific characteristics, virtual reality raises in the understanding of its images as symbolic objects in early childhood. Symbolic objects are entities that since time immemorial have been created with the intention of representing something other than themselves, which is why they are considered to have a double nature. There are numerous studies regarding the understanding of various symbolic objects, such as models, drawings, maps; also, and more recently, of images embodied in tactile digital technologies such as tablets or smartphones. However, the questions concerning immersive images, as symbols of reality, have not yet been addressed. This paper mainly discusses the question about the symbolic understanding of virtual reality images in early childhood and its possible use in the educational field.

Keywords: virtual reality / symbolic understanding / images / immersive technology  
/ education

## INTRODUCCIÓN

La realidad virtual ha sido analizada por diversos autores, quienes no solo desarrollaron conceptos, sino que también investigaron sus características y complejidades. Ya en 1988, Jaron Lanier sostuvo que la realidad virtual es una tecnología que utiliza recursos computarizados para recrear nuestra relación con el mundo físico en un plano puramente digital, y planteaba también que dicha recreación digital viene a afectar nuestro mundo subjetivo. Este autor se posicionó como el primero en acuñar el término *realidad virtual*. Sin embargo, algo de esta tecnología ya existía, pero no de la manera en que la conocemos actualmente.

Según Lanier (1988), recrear el mundo físico por medio de la realidad virtual implica que sus imágenes pueden representar, por lo que la imagen se convertiría en un símbolo y el mundo físico en su referente. Esta idea está en línea con lo planteado por DeLoache (1987), quien postuló la doble naturaleza de las imágenes en tanto objetos simbólicos, ya que son entidades que se despliegan en el espacio y que, a su vez, refieren a una realidad del mundo físico.

Por su parte, Gubern (1996) realizó un recorrido histórico sobre las imágenes, en tanto símbolos, y la concepción en torno a estas desde momentos prehistóricos hasta el desafío que conlleva la aparición de la realidad virtual. En consonancia con DeLoache, Gubern (1996) plantea que las imágenes tienen una doble realidad ontológica: como objeto físico y como representación de figuras por medios simbólicos. Este autor presenta un análisis a través de la imagen-escena y la imagen-laberinto, y destaca su capacidad mimética y su capacidad simbolizadora. La imagen-escena se representa con fidelidad, como imitación realista, y es simbólicamente explícita. En contrapunto, la imagen-laberinto, por ser metafórica, indica la característica dual de la imagen. Las imágenes se convierten en símbolos al crear mentalmente un enlace con la realidad que representan.

La línea de investigaciones empíricas inaugurada por DeLoache se vincula a las ideas de Lanier y Gubern, y tiene el potencial de aportar a estudios sobre comprensión simbólica de imágenes inmersivas. DeLoache et al. (1996) acuñaron el término *competencia pictórica*, el cual involucra el dominio de la naturaleza doble de las imágenes, lo que se ha llamado *las tres R* en alusión a *relación*, *representación* y *referente* (del inglés, *relation*, *representation and referent*). Este término abarca diferentes aspectos de la percepción, interpretación, comprensión y uso de imágenes, los cuales van desde la percepción directa y el reconocimiento de imágenes simples hasta la comprensión más sofisticada de las convenciones y técnicas de imágenes altamente complejas (Troseth & Strouse, 2024; Troseth et al., 2004).

La comprensión simbólica temprana de imágenes de realidad virtual hasta el momento continúa inexplorada, aunque algunos autores han investigado este tipo de

imágenes desde diversas perspectivas educativas aplicadas a la enseñanza en el nivel primario y secundario; por ejemplo, en áreas relacionadas con los entornos y estrategias de aprendizajes inmersivos, y su consecuente experiencia corporizada, la posibilidad de visualizar fenómenos abstractos y complejos, el diseño y rediseño de materiales pedagógicos y de aplicaciones educativas (Passig et al., 2016; Fransson et al., 2020; Mystakidis, 2022; Pedrosa et al., 2023; Palma Stade et al., 2023).

El presente artículo propone una perspectiva innovadora que, desde el ángulo de la psicología del desarrollo, aborda la comprensión simbólica temprana de entornos inmersivos. Asimismo, destaca la importancia de reflexionar sobre distintos aspectos vinculados tanto al diseño como al uso educativo de la tecnología inmersiva. El artículo aborda diversas problemáticas y suscita preguntas acerca de la interpretación simbólica de imágenes inmersivas, focalizándose principalmente en infantes entre los 24 y 36 meses de edad.

## UNA VIDA LLENA DE SÍMBOLOS

Todas las culturas humanas desde tiempos inmemoriales han construido símbolos que apoyan la comunicación, la representación y el aprendizaje. Una característica distintiva de la cognición humana es la capacidad de comprender y crear símbolos, como el lenguaje, los números y los gráficos.

Los símbolos son herramientas cognitivas que permiten operar sobre realidades presentes, ausentes e incluso inexistentes. Estas herramientas tienen un origen y un proceso de construcción compleja y eminentemente social. Desde la teoría sociocultural, los individuos construyen significados y representaciones a través del desarrollo de sus capacidades de simbolización en interacción con su entorno. El símbolo actúa como una herramienta para interactuar socialmente y, solo más tarde, se convierte en una herramienta para regular la propia actividad (Vygotsky, 1978).

Piaget (1962, 1973) plantea que la función simbólica se manifiesta aproximadamente entre los dieciocho y los veinticuatro meses de edad. Esta función se asienta en las primeras conexiones simbólicas y los infantes comienzan a utilizar gestos, palabras e imágenes para representar el mundo que los rodea, marcando el desarrollo cognitivo en el estadio preoperatorio y continuando a lo largo de la vida. El desarrollo de la función simbólica da cuenta de un sistema de signos y símbolos sociales, y, en concordancia con Vygotsky (1978), Piaget postula que también posibilitan la construcción de conocimientos.

Bruner (1984), por su parte, identificó tres modos fundamentales a través de los cuales las personas representan la realidad: el enactivo, que implica la representación a través de la acción motora; el icónico, que refiere a la representación mediante esquemas perceptuales externos; y el simbólico, que consiste en representar mediante un símbolo



que en su forma no tiene una relación perceptual con lo que representa. Bruner (1990) plantea que símbolos, íconos y acciones son formas de representación especializadas que facilitan la manipulación simbólica, la organización de imágenes o la ejecución de acciones motoras. Su propuesta incorpora lo sociocultural y resalta la apropiación de herramientas culturales específicas; Bruner plantea que la mente se configura mediante la integración de estos sistemas o prótesis que facilitan la adquisición de conocimientos (Bruner, 1991).

Con respecto a los procesos de construcción social del conocimiento, Bruner también aportó la noción de andamiaje (Bruner & Sherwood, 1975). La metáfora del andamiaje ilustra la relevancia de la ayuda intencional provista en contextos particulares de enseñanza y aprendizaje, y tiene relación con la zona de desarrollo próximo propuesta por Vygotsky (1978). Ambos conceptos aluden a la guía proporcionada por otros más experimentados durante el proceso de aprendizaje que sirve como estructura de apoyo para llevar a cabo tareas que no podrían realizarse de manera autónoma. En este marco, la comprensión simbólica no se limita únicamente a factores evolutivos, sino que la orientación e información proporcionada en interacción es parte esencial en el desarrollo de la comprensión y el uso de objetos simbólicos (Peralta et al., 2013).

## LOS OBJETOS SIMBÓLICOS Y SU DOBLE REALIDAD

Dentro de la inmensa variedad de símbolos se encuentran los objetos simbólicos. Los objetos simbólicos son símbolos externos que se caracterizan por tener una naturaleza doble, ya que son objetos físicos y, a su vez, símbolos de la entidad que representan (DeLoache, 1987; Martí, 2003). Escritura, mapas, pentagramas, réplicas, constituyen construcciones cognitivas de gran importancia. Este tipo de símbolos, en contraste con los gestos o el lenguaje hablado, se despliegan en el espacio y permanecen en el tiempo tornándose independientes de quien los creó.

Los objetos simbólicos pueden tener una alta correspondencia perceptiva con lo que representan, como las imágenes figurativas o las fotografías, o bien ser arbitrarios, como el arte abstracto o los gráficos estadísticos. En este sentido, la intención de representar constituye la condición *sine qua non* para que un objeto se convierta en un símbolo (Bloom & Markson, 1998; Callaghan et al., 2011; Salsa & Peralta, 2007; Tomasello, 1999, 2008).

La comprensión de la función simbólica de un objeto es un reto en la infancia, ya que se debe ver al objeto en sí mismo y, a través de él, a la entidad que representa. Diversos factores actúan en conjunto afectando su comprensión simbólica, como el desarrollo ligado a la edad y a la experiencia simbólica, la similitud perceptual, la información recibida, entre otros (DeLoache et al., 1999); además, depende de su bi- o tridimensionalidad. En este sentido, se ha demostrado que los objetos simbólicos bidimensionales, como

las fotografías, son más sencillos de comprender tempranamente que los tridimensionales y físicos, como modelos a escala o réplicas, ya que la tridimensionalidad resulta muy atractiva y obstruye la comprensión simbólica (DeLoache, 1995). Más aún, cuando se manipula un objeto simbólico el acceso al referente se entorpece al acentuarse sus características como objeto en sí mismo (McNeil & Uttal, 2009; Tare et al., 2010; Uttal et al., 2009).

## **INVESTIGACIONES Y ANTECEDENTES EN TORNO A LA COMPRESIÓN TEMPRANA DE OBJETOS SIMBÓLICOS**

Con la finalidad de investigar el desarrollo de la comprensión y utilización de objetos simbólicos por parte de niños y niñas pequeñas se realizaron investigaciones utilizando la clásica tarea de búsqueda ideada por DeLoache (1987). La mayoría de estas investigaciones se centraron en un rango etario de entre 24 y 36 meses de edad. La tarea de búsqueda consiste en un juego simple y muy atractivo en el que niños y niñas observan esconder un juguete en un lugar específico, dentro de una maqueta que representa una habitación real, y luego se les pide que encuentren un juguete similar, pero de mayor tamaño (ya oculto sin que ellos vean) en el lugar correspondiente de la habitación real. Si un niño o niña comprende la relación entre el símbolo y su referente, puede emplear la información suministrada por la maqueta para resolver el problema y encontrar el objeto escondido en la habitación. De lo contrario, buscan el juguete en distintas localizaciones, generalmente de forma muy entusiasta, pero sin estrategia alguna. Esta tarea también fue utilizada con distinto tipo de imágenes como representaciones de una realidad física. También, se manipularon variables como similitud perceptual, información proporcionada, manipulación, entre otras.

La instrucción no se reduce a la transmisión de información; más bien, implica una transformación o reconstrucción del conocimiento del aprendiz en el contexto de un proceso de aprendizaje (Lawrence & Valsiner, 1993). Este concepto se vincula con las ideas de Wood et al. (1976) sobre la metáfora del andamiaje que implica la adaptación de la ayuda de un guía de acuerdo con las necesidades y la naturaleza de la tarea. Además, se destaca que la cantidad y tipo de instrucción en la comprensión simbólica sigue patrones distintos según los niveles de similitud física entre el símbolo y el referente, entre otros factores (DeLoache, 1995; Peralta et al., 2013).

En cuanto a la manipulación, estrechamente ligada a la interactividad de las pantallas táctiles, un estudio reciente investigó el impacto de la manipulación de una *tablet* en la comprensión simbólica de sus imágenes por parte de niños y niñas de 30 y 36 meses de edad (Sartori & Peralta, 2022). Los hallazgos indicaron que la manipulación afectó negativamente la comprensión simbólica, mostrando que la interactividad de la pantalla pudo haber resaltado sus características como objeto en concreto y atractivo

en sí mismo. En línea con estos hallazgos, Sheehan y Uttal (2016) se preguntaron si la interactividad de las pantallas contribuye o dificulta la comprensión simbólica de las imágenes, dado que los niños y las niñas tienden a concentrarse en el dispositivo en sí mismo en lugar de en el contenido representado por las imágenes.

Un factor clave en la comprensión simbólica a edades tempranas es la similitud perceptual entre un objeto simbólico y el referente (DeLoache et al., 1999). Sin embargo, similitud no es lo mismo que identidad; por más parecido que sea un objeto simbólico a lo que representa, símbolo y referente no son lo mismo. Es por ello que una relación de identidad no es una relación simbólica. Con el propósito de mostrar que los niños y niñas establecen una relación simbólica, y no una de identidad, para resolver la tarea de búsqueda, se realizaron investigaciones que ya son clásicos en la literatura científica y que apoyan la hipótesis de la representación doble en la comprensión de objetos simbólicos.

En una de estas investigaciones, DeLoache et al. (1997) diseñaron un ingenioso estudio en el que una máquina podía supuestamente hacer que la habitación y sus respectivos elementos se encojan o agranden; la llamaron *shrinking machine* (en español, 'máquina de encoger'). El niño o la niña se ubicaba en una sala contigua que tenía una ventana con una cortina que, al ser corrida, dejaba ver a una experimentadora que escondía un objeto en algún lugar de la habitación portátil de gran tamaño. Luego se cerraba la cortina y se observaba a la *shrinking machine* emitir luces y sonidos que denotaban que la habitación real estaba siendo "encogida". Posteriormente, se abría la cortina y se presentaba un modelo a escala, pequeño, idéntico a la habitación, en el cual la niña o el niño debía encontrar el objeto escondido. Los niños y niñas pensaban que la habitación había sido encogida; para ellos no existía la relación simbólica modelo-habitación, sino que la relación era de una de identidad. El modelo a escala era realmente la habitación, pero achicada, por lo que la representación dual no era necesaria y niños y niñas encontraban fácilmente el objeto escondido. Al no tener que relacionar simbólicamente los dos espacios, los infantes simplemente creían que se trataba del mismo espacio con diferente tamaño. Cabe señalar que en la tarea clásica, a esta misma edad (30 meses), investigaciones han demostrado que los infantes no utilizan simbólicamente un modelo como fuente de información para encontrar un objeto escondido en una habitación real (DeLoache, 1987, 1991). La complejidad de la tarea reside en que los niños y las niñas precisan mantener mentalmente dos representaciones de forma simultánea y comprender la dualidad del objeto simbólico, lo que implica una cierta flexibilidad cognitiva de la que aún carecen en comparación con niños de mayor edad.

También, en lo que concierne a la doble naturaleza de las imágenes, Troseth y DeLoache (1998) realizaron una investigación con infantes de 24 y 36 meses de edad en dos condiciones experimentales en las que se reproducía un mismo video en un monitor.

El video suministraba información acerca de la localización de un juguete escondido en una habitación real. En una condición el monitor se encontraba a la vista directa en la misma sala, mientras que, en la otra, el monitor se enmarcaba detrás de una abertura de la pared de la sala a fin de que no se vean sus bordes. En la primera condición los participantes no encontraron el juguete en la habitación. Por el contrario, cuando observaban el video a través de la abertura, encontraron el juguete. Los resultados muestran que la segunda condición se vio facilitada porque los niños y las niñas creían estar viendo la habitación real directamente a través de la abertura, sin tener que acceder a la doble representación y tomar al video como un objeto simbólico. Video y habitación eran la misma cosa, por lo que la relación era de identidad y no simbólica, lo que impactó en la resolución de la tarea. En contraste, en investigaciones tanto clásicas como actuales con participantes de la misma edad (DeLoache & Burns, 1994; Sartori & Peralta, 2022), los infantes no resolvieron la tarea clásica, labor que resultó más sencilla en el estudio de Troseth y DeLoache (1998) al no requerir del establecimiento de una relación simbólica.

## LAS IMÁGENES DE REALIDAD VIRTUAL COMO OBJETO SIMBÓLICO

Las infancias, desde muy temprano, están expuestas a todo tipo de imágenes, desde impresas, como libros, etiquetas y fotografías, hasta digitales, como las plasmadas en televisores, *smartphones*, *tablets*, computadoras y, más recientemente, las imágenes de la realidad virtual. Cada una de estas imágenes tiene sus particularidades: un libro impreso es estático, una imagen digital puede ser interactiva y multimodal; mientras que las imágenes de la realidad virtual son inmersivas. Estas imágenes contienen una intencionalidad e información acerca de lo que quieren comunicar, por lo que resulta necesario que las audiencias que las consumen tengan desarrolladas las habilidades cognitivas —como atención, memoria, percepción, cierto pensamiento analógico y flexibilidad cognitiva— para utilizarlas, expresar ideas, descifrar comunicaciones y aprender (Moreira Ortiz & Castro Bermúdez, 2022). A ello se suman las posibilidades que brinda el contexto, como la disponibilidad de medios o la guía de personas más expertas.

Debido a las diversas y novedosas características que presenta la tecnología digital, las imágenes se han complejizado y, como resultado, han cambiado lo que sabemos acerca de ellas como símbolos externos. Considerando el recorrido teórico y la revisión de resultados previos, surge un interrogante acerca de la comprensión simbólica de imágenes de realidad virtual, especialmente respecto de características particulares como la inmersión y la interactividad. En este sentido, se podría hipotetizar diversos escenarios posibles. Por un lado, que la gran similitud entre la realidad virtual y la realidad física impacte en la comprensión simbólica de las imágenes, ya que este factor ha sido descrito como un facilitador de la comprensión simbólica. Por otro lado, que la relación entre la imagen virtual y la realidad física sea una relación de identidad, y no simbólica.

También, puede postularse que lo que sucede dentro del casco de realidad virtual constituye una realidad completamente diferente a la realidad física sin relación simbólica o de identidad. Sumado a ello, la tridimensionalidad de la imagen en 360° podría afectar su comprensión simbólica.

## INMERSIÓN E INTERACTIVIDAD

La inmersión y la interactividad son consideradas como las piedras angulares de la realidad virtual, las cuales, a su vez, están unidas por un hilo narrativo. La inmersión es un concepto fluido y reflexivo que depende directamente de la visualización y que está relacionado con los dispositivos que conducen al realismo de la representación de imágenes (Shin & Biocca, 2018). En este despliegue visual, distinto a lo observado en otros dispositivos que proyectan imágenes no inmersivas —como computadoras, *tablets* o televisores—, las barreras proyectivas desaparecen y el usuario se encuentra inmerso en un mundo completamente virtual (Ryan, 1999). Según Cummings y Bailenson (2016), el uso de dispositivos tecnológicos inmersivos puede provocar dificultades en la comprensión de la realidad; es lo que los autores llaman sentido de presencia o telepresencia, provocado por el nivel tan profundo de inmersión que genera la realidad virtual. El término mismo de *realidad virtual* fue señalado por Gubern (1996) como una paradoja, algo no puede ser real y virtual a la vez. En concordancia, Sherman y Craig (2003) proponen que la realidad virtual está compuesta por simulaciones interactivas que responden al usuario dando la sensación de estar viviendo en un mundo virtual. Actualmente, algunas investigaciones han comparado la realidad virtual con soportes clásicos como videos digitales o computadoras (Buttussi & Chittaro, 2018; Makransky & Lilleholt, 2018; Yeo et al., 2020; Petersen et al., 2022) y han mostrado que la realidad virtual provoca los niveles más elevados de sensación de inmersividad y, por lo tanto, de “estar presente”.

Para comprender la inmersión, hay que remitir a lo que se conoce como entornos inmersivos o ciberespacios, hoy llamados *metaversos*. Los metaversos son entornos creados completamente de manera digital en los que el usuario siente la inmersión de la realidad virtual como si estuviera en un mundo diferente, pero operando de manera similar a un entorno físico real (Mystakidis, 2022). Estos entornos, una vez que se usan, dejan de ser un medio, como en cualquier otro soporte digital, y se convierten en otra realidad que podemos habitar (Lanier, 1988). Los metaversos plantean desafíos y, hasta el momento, su potencial ha sido considerado predominantemente desde un enfoque tecnológico. El potencial de inducir la inmersión cognitiva plantea un proceso en el cual la mente y el cuerpo se fusionan con una experiencia virtual, aprovechando las capacidades tecnológicas del sistema (Bailey & Bailenson, 2017). En relación a esto, son escasas las investigaciones que exploran las posibilidades y obstáculos de la realidad

virtual, estudios que ayuden a integrar perspectivas psicológicas, educativas y didácticas para potenciar la calidad de su diseño (Mulders et al., 2020).

En cuanto a la interactividad, ya presente en otros dispositivos como *tablets* o *smartphones*, las características narrativas de la realidad virtual pueden denotar dos dimensiones: el texto diseñado por los creadores y lo que construye cognitivamente el receptor. Este enfoque apunta a que tanto la estructuración de la presentación como la reconstrucción cognitiva de la narración son dependientes de la actividad de cada usuario. El tipo ideal de narrativa interactiva es la que provoca una implicación plena del usuario en una acción productiva, la cual deja una marca duradera al modificar, añadir o ser parte de la historia (Ryan, 2004).

Gubern (1996), en cuanto a la interactividad de lo digital —como podría ser el caso de un videojuego—, propone una analogía: la interactividad de lo digital se asemeja a cuando Alicia, de *Alicia en el país de las maravillas*, atraviesa el espejo y se zambulle en un mundo con una lógica distinta y con códigos complicados de entender. Esto podría relacionarse con lo propuesto por Di Paolo (2013) sobre la cognición corporizada, en la que el cuerpo, en lugar de recibir de manera pasiva información del entorno, interactúa con él para la creación de significados. Lo corporizado ha sido postulado también por Varela (1996), quien resalta la importancia de las acciones físicas y las relaciones con otras personas como elementos fundamentales para la comprensión del mundo de significados. Estas ideas retoman lo propuesto por Bruner (1991; Bruner & Olson, 1973), quien plantea que símbolos, íconos y acciones son formas de representación y quien resalta, también, el papel de la acción y la experiencia en los procesos de aprendizaje.

Gubern (1996) también propone que la realidad virtual da respuesta a un proceso social llamado *desrealización informática*, en el que el mundo “real” es reemplazado por representaciones simbólicas que son parte de un proceso de abstracción progresivo que puede volatilizar el vivir de las personas. Explica que este entorno virtual anteriormente era susceptible de ser recorrido, pero no habitado, situación que entraría en colisión con lo que ocurre en la realidad virtual, en la que pueden desarrollarse múltiples actividades dentro del metaverso. Por sus características técnicas, Gubern también plantea que lo que provoca la realidad virtual es un conflicto entre la percepción y su estructura, ya que la delimitación no existe y resulta más difícil que en otros dispositivos. Este autor se refiere al avance de lo simbólico cuando expresa que “es legítimo efectuar una lectura apocalíptica del progreso de los procesos de clonación del mundo perceptible a través de sus simulacros” (Gubern, 1996, p. 178), lo cual da lugar a la idea del hípericonismo de la realidad virtual.

En suma, las características específicas de la tecnología de realidad virtual presentan todo un desafío acerca de lo que conocemos sobre la comprensión simbólica de la imágenes y genera interrogantes aún inexplorados en la investigación científica.

En este sentido, un estudio en curso se propone investigar la comprensión simbólica temprana de imágenes inmersivas por parte de niños y niñas de 30 y 36 meses de edad, mediante una adaptación de la tarea clásica de búsqueda (DeLoache, 1987) en la que el referente es un espacio físico y el símbolo es su imagen de realidad virtual plasmada en un casco (Díaz & Peralta, 2024).

## **EXPLORANDO NUEVOS HORIZONTES EN LA EDUCACIÓN: POSIBLES USOS DE LA REALIDAD VIRTUAL EN LA NIÑEZ**

En la actualidad, la interacción con dispositivos tecnológicos no solamente se da en la vida cotidiana, en la que el consumo de medios está al alcance de muchos niños y niñas, sino también en el ámbito escolar. Avendaño Ruz (2018) plantea que la comunicación mediada es un proceso de la condición humana y que ejerce una función formadora primaria, razón por la cual es requerida tanto en escuelas como en hogares. Sin embargo, resulta necesario atender a las características de los destinatarios, tener en cuenta sus herramientas cognitivas y sociales para interpretar y dar sentido al consumo de tecnología, lo que implica el desafío de trazar estrategias de educación y comunicación. Estas estrategias dan lugar a un proceso de alfabetización en convergencia, y proponen una nueva dimensión que integre los distintos soportes de comunicación (Rodríguez-Vázquez et al., 2020).

Con respecto al tipo de soporte que se utilice, y pensando específicamente en posibles implicancias educativas de la realidad virtual, autores como Smirnov et al. (2020) plantean que la realidad virtual ofrece la posibilidad de recorrer espacios e interactuar con objetos que no forman parte de la vida cotidiana. También, de lograr aprendizajes de conceptos abstractos y prácticas que serían imposibles en la realidad física (Markowitz & Bailenson, 2021; Markowitz et al., 2018; Calil et al., 2021). Sin embargo, la mayoría de las investigaciones que estudian el carácter educativo de la realidad virtual no se centran en edades tempranas y, usualmente, tienen relación con cuestiones fundamentalmente técnicas; centran su aporte en el desarrollo de aplicaciones o plataformas destinadas a los ámbitos formales o no formales, y dejan de lado cuestiones del desarrollo simbólico y las posibilidades que provee el contexto (Pirker et al., 2021).

Un estudio reciente (Petersen et al., 2022) planteó una situación de aprendizaje mediante la comparación de cuatro soportes y la variación de su grado de inmersividad. Los investigadores utilizaron el método CAMIL (Makransky & Petersen, 2021), el cual postula que la interactividad y la inmersión influyen en una serie de variables cognitivas y afectivas que pueden facilitar o dificultar el aprendizaje. Los resultados indicaron que tanto la interactividad como la inmersión impactan positivamente en la agencia, la presencia física y el aprendizaje corporizado. Sin embargo, estos efectos son mayores cuando la inmersión es baja. Los investigadores recurren al concepto de agencia de Haggard y Chambon (2012), quienes la definen como la experiencia de controlar las

propias acciones. En línea con este postulado, la agencia se posiciona fácilmente en la realidad virtual, en cuanto las acciones del participante entran en concordancia con un supuesto cuerpo virtual (Kilteni et al., 2012).

En concordancia, actualmente otros autores indagaron el tema de pensar la realidad virtual como un soporte educativo y de compararla con otros recursos digitales y analógicos. Passig et al. (2016) estudiaron el proceso de modificar el funcionamiento cognitivo de un individuo y de observar cambios posteriores en los patrones de aprendizaje y resolución de problemas, dentro de una situación de prueba en la que se utilizaron grupos que aprendían con distintos soportes. El grupo que utilizó realidad virtual se desempeñó significativamente mejor en la prueba postest en comparación con los otros grupos, según las pruebas de transferencia analógica.

A pesar de las grandes cualidades que presenta la realidad virtual, también se presentan dificultades. Por ejemplo, Queiroz et al. (2023) propusieron una experiencia educativa de corte inmersivo sobre el cambio climático y encontraron que el movimiento corporal afectaba el aprendizaje y que la experiencia era mejor si solo eran espectadores.

## **EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DE TIPO INMERSIVO A NIVEL PREESCOLAR**

Si bien la gran mayoría de investigaciones y experiencias se realizaron con niños en niveles avanzados de escolaridad primaria y secundaria, así como con adultos, existen algunos antecedentes de experiencias educativas de tipo inmersivo a nivel preescolar. Por ejemplo, el Centro Infantil de la UNT (*Center for Young Children, University of North Texas*; <https://centerforyoungchildren.unt.edu/index.html>), utiliza la realidad virtual para crear experiencias educativas inmersivas dirigidas a niños y niñas de 3 a 5 años, y se enfoca en desarrollar habilidades socioemocionales, de resolución de problemas y de pensamiento crítico. Otro ejemplo es VR Kids Room, de la empresa Immersive VR Education, la cual apunta a desarrollar experiencias educativas para infantes de 2 a 6 años para desarrollar habilidades de resolución de problemas, coordinación ojo-mano y exploración. También, poniendo el foco en estos objetivos, Tales of Things and Stuff, de la University of Dundee, utiliza dispositivos de realidad aumentada y virtual dirigidos a preescolares.

Con el fin de contextualizar el presente digital en las salas de nivel inicial, en Argentina se revisaron dos currículos nacionales vigentes. El Diseño Curricular de la Educación Inicial en la provincia de Santa Fe (Subsecretarías de Desarrollo Curricular y Formación Docente y de Educación Inicial, Comisión de Escrituración, 2023) enfatiza la importancia de involucrar a las infancias en el mundo digital, reconociendo su papel central en la cultura contemporánea y subrayando que la educación debe dotar a estas prácticas de un propósito pedagógico significativo. Por lo tanto, se espera que los docentes generen enfoques escolares innovadores y que, con esto, contribuyan a la transformación de la cultura institucional a través de la cultura digital.



En línea con esta perspectiva, el Diseño Curricular de la Educación Inicial en la provincia de Buenos Aires (Dirección Provincial de Educación Inicial, 2022) también promueve que los docentes sean agentes activos en el paso de concebir a los infantes como meros consumidores de tecnología a concebirlos como productores y creadores de contenidos digitales. Como parte de las estrategias propuestas para trabajar con niños y niñas se incluye el uso de imágenes digitales, incluso en la integración transversal de diversos contenidos.

Un antecedente reciente de integración educativa de realidad virtual en la provincia de San Juan (Argentina) es Transforminers, proyecto de la Escuela Técnica Rural Gral. Manuel Savio, en el que se utiliza la realidad virtual de forma interdisciplinaria y transversal para el aprendizaje de la minería en diferentes espacios curriculares de toda la educación, incluido tanto el nivel inicial como los niveles de primaria y secundaria.

La inclusión de las imágenes digitales en los primeros años de educación inicial tiene como sustento su función simbólica. La tecnología y sus representaciones digitales juegan un papel lúdico-pedagógico en los primeros años de escolarización, incluso pudiendo posicionarse como una primera alfabetización digital.

## CONCLUSIONES

La realidad virtual —o pseudorrealidad— adquiere una posición ilusoria, con límites poco definidos, y nos deja respuestas, pero también interrogantes. ¿La gran similitud que presenta la realidad virtual puede impactar en la comprensión de la relación simbólica entre realidad virtual y realidad física? ¿Se concibe la relación entre realidad física y realidad virtual como una relación de identidad? ¿Son dos realidades completamente diferentes? ¿Cómo influye en la comprensión simbólica esta clonación de los objetos del mundo? Una investigación (Díaz & Peralta, 2024) indaga estos interrogantes en la niñez temprana mediante el uso de imágenes de realidad virtual que guardan una gran similitud con su referente físico.

Las imágenes digitales son ahora una parte integrante del entorno diario de los infantes, quienes ya no se limitan al uso exclusivo de objetos simbólicos convencionales y analógicos. Además, las características de la tecnología se vuelven más complejas, y ofrecen no solo interactividad sino también inmersión. La cognición es un proceso intrínsecamente ligado a la experiencia (Brizuela & Scheuer, 2016); por lo tanto, diversos hitos del desarrollo como la función simbólica, y la comprensión e internalización de sistemas externos de representación, se encuentran en un proceso de cambio constante. En concordancia con el punto de vista sociocultural, que postula la relevancia de la interacción social y del contexto en el desarrollo, posiblemente mucho de la capacidad de comprender simbólicamente en los próximos años se ajuste al devenir de una sociedad enteramente digital y posiblemente inmersiva.

En relación con los hallazgos de investigaciones, y de acuerdo con las contribuciones clásicas de Vygotsky (1978) y Bruner (1980; Bruner & Sherwood, 1975), al emplear tecnología durante etapas tempranas del desarrollo sigue siendo esencial contar con un guía que supervise y oriente la integración del individuo con el dispositivo digital. A pesar de que la interactividad inherente a la tecnología digital puede considerarse como un respaldo estructural, no resulta suficiente para sustituir la interacción social en el proceso de aprendizaje (Jauck & Peralta, 2019; Sartori & Peralta, 2022).

Las imágenes inmersivas poseen un considerable potencial como objetos simbólicos fascinantes. Sin embargo, en cuanto al contexto educativo aparece el interrogante de si los niños y niñas a edades tempranas comprenden realmente este tipo de imágenes simbólicamente —es decir, como imágenes que se refirieren a una realidad física o a un evento—, pregunta que continúa siendo inexplorada. Sin este conocimiento, el desarrollo de herramientas que puedan incluirse en la dinámica educativa, así como en la evaluación de los aprendizajes mediados por este tipo de imágenes, carece de sustento.

Según Mystakidis y Lympouridis (2023), los desafíos que precisan revisión sobre la realidad virtual tienen relación con el desarrollo de la tecnología y la efectividad. Investigaciones como las consideradas en este artículo generan un espacio de reflexión y preguntas que pueden aportar al desarrollo eficaz de esta tecnología y a su incorporación en distintos ámbitos. La realidad virtual inmersiva tiene el potencial de cambiar las dinámicas en las interacciones de salud, educación y entretenimiento de los niños (Bailey & Bailenson, 2017). Estas imágenes tienen la ventaja de presentar una fidelidad y semejanza elevadas con respecto a su referente, promoviendo experiencias novedosas y la sensación de agencia.

El potencial educativo que aporta la realidad virtual es principalmente la oportunidad de aprender conceptos y prácticas que resultan difíciles de experimentar en el ámbito de la realidad física, tales como ciertos conocimientos relacionados con la física, el universo, el cambio climático, el contexto social e incluso el arte. Además, el alumnado podría emplear su propio cuerpo para explorar y participar activamente en estos espacios (Smirnov et al., 2020; Markowitz & Bailenson, 2021; Markowitz et al., 2018; Calil et al., 2021). Sin embargo, la integración de la realidad virtual en el sistema educativo requiere una revisión cuidadosa de aspectos relacionados con el diseño, las posibilidades y la calidad de los recursos pedagógicos. Como se mencionó previamente, la inmersividad puede convertirse en un obstáculo si no se proporciona una orientación y guía adecuada antes de adentrarse en el entorno virtual. La complejidad de la realidad virtual parece radicar en su vivencia tan corporeizada, que puede ser tanto una ventaja como un desafío, ya que el nivel de inmersividad también depende del concepto a explicar (Queiroz et al., 2023).

Al examinar los currículos educativos abordados en este artículo, se observa una clara intención de orientar el uso de tecnología digital, en los niveles iniciales de

educación, hacia una apropiación tecnológica que motive a los infantes a pasar de ser simples consumidores a convertirse en agentes activos. Esta perspectiva podría resultar especialmente beneficiosa en el caso de experiencias inmersivas.

Es posible pensar un escenario inmersivo en las aulas a edades tempranas. Según Cañellas-Mayor (2017), una ventaja esencial que propone la realidad virtual educativa es la capacidad de exploración de escenarios que den lugar a un aprendizaje atractivo y motivador que impulse una transformación de los contenidos.

En vistas de las perspectivas futuras de desarrollo de realidad virtual y las áreas de investigación a seguir, Zhou et al. (2022) subrayan la importancia de abordar los posibles desafíos físicos, psicológicos y educativos que puedan surgir en el aprendizaje mediado por propuestas virtuales inmersivas. Resulta necesario investigar cómo la presencia de entornos virtuales inmersivos se relaciona con el desarrollo de habilidades cognitivas específicas, especialmente la comprensión simbólica.

La investigación en el campo de la comprensión y el uso infantil de imágenes inmersivas es limitada y se requiere indagar si los niños y niñas las comprenden simbólicamente. Retomando los interrogantes planteados en este trabajo, surgen preguntas aún sin respuestas claras acerca de si a edades tempranas se toman este tipo de imágenes como representaciones, o si es que se toman como realidades completamente diferentes que no proveen información acerca de lo que se quiere enseñar. Solo a través de este conocimiento básico se podrán diseñar y aplicar recursos efectivos que aprovechen al máximo el potencial educativo de la realidad virtual, a la vez de integrar y complementar los diversos soportes concretos y analógicos ya existentes que median la comunicación y el aprendizaje.

---

**Nota de los autores.** Este artículo se realizó en el marco de una beca doctoral otorgada a la Lic. Paula Díaz. La beca está vinculada a un proyecto de investigación financiado por la Agencia Nacional I+D+I de Argentina, subsidio PICT 4525, cuya investigadora responsable y directora de beca es la Dra. Olga Peralta.

---

## REFERENCIAS

- Avendaño Ruz, C. (2018). La memoria reconstruida. *Revista Enfoques Educativos*, 1(2), 143-145. <https://doi.org/10.5354/0717-3229.1998.48634>
- Bailey, J. O., & Bailenson, J. N. (2017). Immersive virtual reality and the developing child. En F. C. Blumberg & P. J. Brooks (Eds.), *Cognitive development in digital contexts* (pp. 181-200). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809481-5.00009-2>

- Bloom, P., & Markson, L. (1998). Capacities underlying word learning. *Trends in Cognitive Sciences*, 2(2), 67-73. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(98\)01121-8](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(98)01121-8)
- Brizuela, B. M., & Scheuer, N. (2016). Investigating cognitive change as a dynamic process / Investigar el cambio cognitivo como proceso dinámico. *Infancia y Aprendizaje*, 39(4), 627-660. <https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1223710>
- Bruner, J. (1980). *The social context of language acquisition (Witkin Memorial Lecture)*. Educational Testing Services.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza Editorial.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial.
- Bruner, J. S., & Olson, D. R. (1973). Aprendizaje por experiencia directa y aprendizaje por experiencia mediatizada. *Perspectivas*, 3(1), 21-41.
- Bruner, J., & Sherwood, V. (1975). Peekaboo and the learning of rule structures. En J. Bruner & K. Sylva (Eds.), *Play: Its role in development and evolution* (pp. 277-285). Penguin Books.
- Buttussi, F., & Chittaro, L. (2018). Effects of different types of virtual reality display on presence and learning in a safety training scenario. *IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics*, 24(2), 1063-1076. <https://doi.org/10.5824/ajite.2020.03.008.x>
- Callaghan, T., Moll, H., Rakoczy, H., Warneken, F., Liszkowski, U., Behne, T., & Tomasello, M. (2011). Early social cognition in three cultural contexts. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 76(2), 1-142. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.2011.00603.x>
- Calil, J., Fauville, G., Queiroz, A., Leo, K., Mann, A., Wise-West, T., Salvatore, P., & Bailenson, J. (2021). Using virtual reality in sea level rise planning and community engagement – An overview. *Water*, 13(9), 1142. <https://doi.org/10.3390/w13091142>
- Cañellas-Mayor, A. (2017). Apuntes docentes: posibilidades educativas de la realidad virtual inmersiva. *Centro de Comunicación y Pedagogía*, 13(9), 1142.
- Cummings, J. J., & Bailenson, J. N. (2016). How immersive is enough? A meta-analysis of the effect of immersive technology on user presence. *Media Psychology*, 19(2), 272-309. <https://doi.org/10.1080/15213269.2015.1015740>
- DeLoache, J. S. (1987). Rapid change in the symbolic functioning of very young children. *Science*, 238(4833), 1556-1557. <https://doi.org/10.1126/science.2446392>
- DeLoache, J. S. (1991). Symbolic functioning in very young children: Understanding of pictures and models. *Child Development*, 62(4), 736-752. <https://doi.org/10.2307/1131174>

- DeLoache, J. S. (1995). Early understanding and use of symbols: The model model. *Current Directions in Psychological Science*, 4(4), 109-113. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772408>
- DeLoache, J. S., & Burns, N. M. (1994). Early understanding of the representational function of pictures. *Cognition*, 52(2), 83-110. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(94\)90063-9](https://doi.org/10.1016/0010-0277(94)90063-9)
- DeLoache, J. S., Miller, K. F., & Rosengren, K. S. (1997). The credible shrinking room: Very young children's performance with symbolic and nonsymbolic relations. *Psychological Science*, 8(4), 308-313. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1997.tb00443.x>
- DeLoache, J., Peralta, O., & Anderson, K. (1999). Multiple factors in early symbol use. *Cognitive Development*, 14(2), 299-312. [https://doi.org/10.1016/s0885-2014\(99\)00006-4](https://doi.org/10.1016/s0885-2014(99)00006-4)
- DeLoache, J. S., Pierroutsakos, S. L., & Troseth, G. L. (1996). The three Rs of pictorial competence. En R. Vasta (Ed.), *Annals of child Development*. Vol. 12 (pp. 1-48). Kingsley.
- Díaz, P., & Peralta, O. (2024). *Realidad virtual y pantallas digitales: un estudio comparativo sobre la comprensión simbólica infantil en entornos digitales e inmersivos* [Manuscrito en preparación].
- Di Paolo, E. (2013). El enactivismo y la naturalización de la mente. En D. P. Chico & M. G. Bedia (Eds.), *Nueva ciencia cognitiva: hacia una teoría integral de la mente* (pp. 1-39). Plaza y Valdés.
- Dirección Provincial de Educación Inicial. (2022). *Diseño curricular para la educación inicial. Primer ciclo*. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.
- Fransson, G., Holmberg, J., & Westelius, C. (2020). The challenges of using head-mounted virtual reality in K-12 schools from a teacher perspective. *Educational Information Technology*, 25, 3383-3404. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10119-1>
- Gubern, R. (1996). *Del bisonte a la realidad virtual*. Anagrama.
- Haggard, P., & Chambon, V. (2012). Sense of agency. *Current Biology*, 22(10), R390-2. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2012.02.040>
- Jauck, D., & Peralta, O. (2019). Two-year-olds' symbolic use of images provided by a tablet: A transfer study. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 2891. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02891>
- Kilteni, K., Groten, R., & Slater, M. (2012). The sense of embodiment in virtual reality. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 21(4), 373-387. [https://doi.org/10.1162/pres\\_a\\_00124](https://doi.org/10.1162/pres_a_00124)
- Lanier, J. (1988). A vintage virtual reality interview. *Whole Earth Review Magazine*. <http://www.well.com/user/jaron/vrint.html>

- Lawrence, J., & Valsiner, J. (1993). Conceptual roots of internalization: From transmission to transformation. *Human Development*, 36, 150-167.
- Makransky, G., & Lilleholt, L. (2018). A structural equation modeling investigation of the emotional value of immersive virtual reality in education. *Educational Technology Research and Development*, 66(5), 1141-1164. <https://doi.org/10.1007/s11423-018-9581-2>
- Makransky, G., & Petersen, G. B. (2021). The Cognitive Affective Model of Immersive Learning (CAMIL): A theoretical research-based model of learning in immersive virtual reality. *Educational Psychology Review*, 33(3), 937-958. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09586-2>
- Markowitz, D. M., & Bailenson, J. N. (2021). Virtual reality and the psychology of climate change. *Current Opinion in Psychology*, 42, 60-65. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.03.009>
- Markowitz, D. M., Laha, R., Perone, B. P., Pea, R. D., & Bailenson, J. N. (2018). Immersive virtual reality field trips facilitate learning about climate change. *Frontiers in Psychology*, 9, 2364. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02364>
- Martí, E. (2003). *Representar el mundo externamente. La adquisición infantil de los sistemas externos de representación*. Visor.
- McNeil, N. M., & Uttal, D. H. (2009). Rethinking the use of concrete materials in learning: Perspectives from development and education. *Child Development Perspectives*, 3(3), 137-139. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2009.00093.x>
- Moreira Ortiz, W. W., & Castro Bermúdez, I. E. (2022). Las imágenes como recurso visual para potenciar la comprensión lectora en los niños de 4-5 años. *Educare*, 26(1), 193-214. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26iExtraordinario.1705>
- Mulders, M., Buchner, J., & Kerres, M. (2020). A framework for the use of immersive virtual reality in learning environments. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 15(24), 208-224. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i24.16615>
- Mystakidis, S. (2022). Metaverse. *Encyclopedia*, 2(1), 486-497. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia2010031>
- Mystakidis, S., & Lympouridis, V. (2023). Immersive learning. *Encyclopedia*, 3(2), 396-405. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia3020026>
- Palma Stade, T., Schofield, G., & Moore, G. (2023). Narrative perspectives and embodiment in cinematic virtual reality. En L. T. De Paolis, P. Arpaia & M. Sacco (Eds.), *Extended reality. International conference, XR Salento 2023* (pp. 396-405). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-43401-3\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-031-43401-3_16)
- Passig, D., Tzuriel, D., & Eshel-Kedmi, G. (2016). Improving children's cognitive modifiability by dynamic assessment in 3D immersive virtual reality environments. *Computers & Education*, 95, 296-308. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.01.009>

- Pedrosa, D., Morgado, L., & Beck, D. (2023). Immersive learning environments for self-regulation of learning: A literature review. En D. Beck, A. Peña-Rios, T. Ogle, D. Economou, M. Mentzelopoulos, L. Morgado, C. Eckhardt, J. Pirker, R. Koitz-Hristov, J. Richter, C. Gütl & M. Gardner (Eds.), *Immersive learning research network* (pp. 497-511). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-47328-9\\_36](https://doi.org/10.1007/978-3-031-47328-9_36)
- Peralta, O., Salsa, A., Maita, M., & Mareovich, F. (2013). Scaffolding young children's understanding of symbolic objects. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 33(3), 266-274.
- Petersen, G., Petkakis, G., & Makransky, G. A. (2022). A study of how immersion and interactivity drive VR learning. *Computers & Education*, 179(C), 104429. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104429>.
- Piaget, J. (1962). The stages of the intellectual development of the child. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 26(3), 120-128.
- Piaget, J. (1973). *Seis estudios de psicología*. Seix Barral.
- Pirker, J., Kopf, J., Kainz, A., Dengel, A., & Buchbauer, B. (2021). *The potential of virtual reality for computer science education. Engaging students through immersive visualizations* [Ponencia]. 2021 IEEE Conference on Virtual Reality and 3D User Interfaces Abstracts and Workshops (VRW), realizado del 27 de marzo al 3 de abril como evento virtual.
- Queiroz, A. C. M., Fauville, G., Abeles, A. T., Levett, A., & Bailenson, J. N. (2023). The efficacy of virtual reality in climate change education increases with amount of body movement and message specificity. *Sustainability*, 15, 5814. <https://doi.org/10.3390/su15075814>
- Rodríguez-Vázquez, A., García-Ruiz, R., & Aguaded, I. (2020). Políticas públicas en educación y comunicación: debates y avances. *Tripodos, Blanquerna School of Communication and International Relations*, 46, 43-57. <https://raco.cat/index.php/Tripodos/article/view/369933>
- Ryan, M.-L. (1999). Immersion vs. interactivity: Virtual reality and literary theory. *SubStance*, 28(2), 110-137. <https://doi.org/10.2307/3685793>
- Ryan, M.-L. (2004). *La narración como realidad virtual*. Paidós.
- Salsa, A., & Peralta, O. (2007). Routes to symbolization: Intentionality and correspondence in early understanding of pictures. *Journal of Cognition and Development*, 8(1), 79-92. [https://doi.org/10.1207/s15327647jcd0801\\_4](https://doi.org/10.1207/s15327647jcd0801_4)
- Sartori, M., & Peralta, O. (2022). Children's symbolic understanding of a digital, three-dimensional, interactive image. *Infancia y Aprendizaje*, 45(2), 351-381. <https://doi.org/10.1080/02103702.2021.1989648>

- Sheehan, K. J., & Uttal, D. H. (2016). Children's learning from touch screens: A dual representation perspective. *Frontiers in Psychology, 7*, Article 1220. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01220>
- Sherman, W.R., & Craig, A.B. (2003). Understanding virtual reality—interface, application, and design. *Presence, 12*(4), 441-442. <https://doi.org/10.1162/105474603322391668>
- Shin, D., & Biocca, F. (2018). Exploring immersive experience in journalism. *New Media & Society, 20*(8), 2800-2823. <https://doi.org/10.1177/1461444817733133>
- Smirnov, D. A., Tereshchenko, E. A., Botasheva, L. E., Trofimov, M. S., Melnikova, V. A., & Dolgoplov, K. A. (2020). Digital jurisprudence. *Inclusiones, 7*(1), 273-283.
- Subsecretarías de Desarrollo Curricular y Formación Docente y de Educación Inicial, Comisión de Escrituración. (2023). *Diseño curricular para la educación inicial – Santa Fe*. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.
- Tare, M., Chiong, C., Ganea, P., & DeLoache, J. (2010). Less is more: How manipulative features affect children's learning from picture books. *Journal of Applied Developmental Psychology, 1*(5), 395-400. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.06.005>
- Tomasello, M. (1999). The cultural ecology of young children's interactions with objects and artifacts. En W. Hirst (Ed.), *Ecological approaches to cognition: Essays in honor of Ulric Neisser* (pp. 153-170). Lawrence Erlbaum Associates.
- Tomasello, M. (2008). *Origins of human communication*. The MIT Press.
- Troseth, G. L., & DeLoache, J. S. (1998). The medium can obscure the message: Young children's understanding of video. *Child Development, 69*(4), 950-965. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06153.x>
- Troseth, G. L., & Strouse, G. A. (2024). In modeling digital learning, remember pictorial competence. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition, 12*(4), 491-496. <https://doi.org/10.1037/mac0000150>
- Troseth, G. L., Pierroutsakos, S. L., & DeLoache, J. S. (2004). From the innocent to the intelligent eye: The early development of pictorial competence. *Advances in Child Development and Behavior, 32*, 1-35. [https://doi.org/10.1016/S0065-2407\(04\)80003-X](https://doi.org/10.1016/S0065-2407(04)80003-X)
- Uttal, D. H., O'Doherty, K., Newland, R., Hand, L. L., & DeLoache, J. (2009). Dual representation and the linking of concrete and symbolic representations: Dual representation. *Child Development Perspectives, 3*(3), 156-159. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2009.00097.x>
- Yeo, N., White, M., Alcock, I., Garside, R., Dean, S. G., Smalley, A. J., & Gatersleben, B. (2020). What is the best way of delivering virtual nature for improving mood? An experimental comparison of high definition TV, 360° video, and computer



generated virtual reality. *Journal of Environmental Psychology*, 72, Article 101500.  
<https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2020.101500>

Varela, F. (1996). *Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales*. Gedisa.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.

Zhou, Y., Chen, J., & Wang, M. (2022). A meta-analytic review on incorporating virtual and augmented reality in museum learning. *Educational Research Review*, 36, 100454, <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100454>



# INFORMACIÓN EDITORIAL

*Persona*, 27 (1), junio del 2024

Universidad de Lima

Facultad de Psicología



# ÉTICA EDITORIAL

*Persona* suscribe los estándares internacionales para investigaciones y publicaciones consignados en la sección 8 de los *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct* de la American Psychological Association (APA; <https://www.apa.org/ethics/code>), así como las *Core Practices* del Committee on Publication Ethics (COPE; <https://publicationethics.org/core-practices>).

Tomando en cuenta los lineamientos señalados, *Persona* considera necesarias las siguientes prácticas:

- **Aprobación institucional.** En caso de requerirse, se debe obtener la aprobación de la institución en la que se realiza la investigación y seguir los acuerdos establecidos con la misma.
- **Viabilidad ética.** Las investigaciones presentadas a *Persona* deben contar con la aprobación de un comité de ética, salvo que, por la naturaleza de las mismas, no requieran de dicha aprobación (ensayo, revisión sistemática, metaanálisis, entre otros).
- **Consentimiento y asentimiento informado.** La decisión de participar en una investigación es tomada libremente a partir de toda la información necesaria que pudiera afectar la misma (beneficios, riesgos, duración, entre otras). En el caso de menores de edad, además del consentimiento informado de los adultos responsables, es necesario contar con el asentimiento informado de los menores adaptado a las características evolutivas de los mismos. Las situaciones de excepción (por ejemplo, ver el código de ética de la APA, artículo 8.05) deberán estar fundamentadas claramente en el trabajo.
- **Evitar el uso excesivo de incentivos.** Evitar el uso de incentivos excesivos, financieros o de otra naturaleza, si estos pueden coaccionar o distorsionar la participación en la investigación.

- **Evitar los procedimientos basados en el uso del engaño a los participantes.** Excepcionalmente, y de acuerdo con los estándares internacionales, el engaño podría ser utilizado solo si procedimientos alternativos no son posibles y el impacto de la investigación permite fundamentar el uso de dicho procedimiento. En estos casos, debe explicarse a los participantes el uso de dicho procedimiento lo más pronto posible, siempre antes de finalizar la recolección de datos. Se debe, además, permitir que los participantes retiren el uso de sus datos, si lo consideran conveniente.
- **Informar sobre naturaleza, resultados y conclusiones del estudio (*debriefing*).** Se deben brindar oportunidades para que los participantes tengan información adecuada sobre la investigación realizada, salvo que pueda fundamentarse la necesidad de retrasar o retener la información. En estos casos, deben tomarse todas las medidas necesarias para minimizar la posibilidad de daño. Si los procedimientos de investigación hubiesen generado algún tipo de daño a un participante, deben tomarse todas las medidas razonables para minimizarlo.
- **Uso y cuidado de animales en la investigación.** Cuando la investigación requiere del uso de animales, estos deben ser tratados respetando las normativas nacionales e internacionales, cuidando su salud y confort. En este marco, deben realizarse todos los esfuerzos razonables para minimizar la incomodidad, enfermedades, infecciones o dolor. El estrés, la privación o el dolor solo se utilizarán si no hay medios alternativos y puede fundamentarse el uso dichos procedimientos a partir del impacto de la investigación.
- **Créditos de publicación.** Todos y cada uno de los autores de un trabajo se responsabilizan de la totalidad del mismo. Esto incluye, en el caso de autoría múltiple, haber coordinado el orden de presentación de los autores, el cual debe ser seguido por el autor que realiza la gestión editorial.

Tomando en cuenta los lineamientos señalados, *Persona* considera reprobables las siguientes prácticas:

- **Plagio.** La publicación completa, parcial o en fragmentos de las ideas de otros autores publicadas en otros medios (revistas académicas o cualquier otro medio de divulgación) sin la debida referencia en el texto y al final del artículo.
- **Autoplagio.** La reedición de textos parcial o total de su propia autoría publicados en otros medios (revistas académicas o en cualquier otro medio de divulgación) sin la debida referencia en el texto y al final del artículo.
- **Plagio y autoplagio de material gráfico.** La reproducción de toda forma de expresión gráfica que no cuente con los permisos necesarios para su publicación. Esto aplica también a los casos en que el material gráfico haya sido elaborado

por los autores y publicado en otro medio. Por material gráfico entendemos fotografías, diseños, dibujos, planos, tablas y gráficos estadísticos o esquemas.

- **Multiplicación de envíos.** Postulación del mismo artículo en otras revistas académicas de manera simultánea o paralela durante el proceso de arbitraje y edición de la publicación.
- **Falsificación de datos.** La aplicación de procedimientos metodológicos fraudulentos o que falsifiquen las fuentes primarias. Asimismo, es reprobable la falta de verificación y fiabilidad de las fuentes primarias (por ejemplo, encuestas o entrevistas hechas por terceros) que el autor emplea como fuentes secundarias.
- **Tratamiento inadecuado de datos.** Los datos o fuentes en los que se basan los resultados no son accesibles. Los autores no se hacen responsables de consignar un repositorio con los datos y la adecuada garantía de la protección de datos personales. Los datos empleados en la investigación no han sido consentidos por los participantes.
- **Vulneración a los derechos de autor.** No se reconoce como autores del artículo a aquellos que hicieron una contribución intelectual significativa en la calidad del texto: elaboración de conceptualizaciones, planificación, organización y diseño de la investigación, interpretación de hallazgos y redacción del mismo. Falta de jerarquización adecuada de los autores. En caso de disputas por autoría, la revista se reserva el derecho de contactar a la/s institución/es a la/s que los autores se encuentran afiliados con el fin de aclarar la situación. Presentar artículos con autoría fantasma, por invitación o regalada (Kleinert & Wager, 2011).
- **Conflictos de interés.** Los autores tienen condicionamientos de tipo económico, profesional o de cualquier otra índole que afecten el tratamiento y neutralidad de los datos y la formulación de los resultados.

## ACCIONES FRENTE A PRÁCTICAS REPROBABLES (AUTORES)

De presentarse cualquiera de las situaciones que cuestionen los principios éticos señalados anteriormente, el equipo editorial se comunicará con los involucrados (incluida la institución académica a la que pertenecen) y solicitará la información que permita aclarar la situación. Es responsabilidad de los autores facilitar la información aclaratoria. Cada caso será tratado individualmente, pero teniendo en cuenta las guías propuestas por el Committee on Publications Ethics (COPE; <https://publicationethics.org/>).

- Si el artículo cuestionado se encuentra en proceso de arbitraje, este será suspendido hasta la aclaración de los hechos. Una vez recibida la información

aclaratoria de las partes involucradas, el equipo editorial tomará la decisión de cancelar el proceso de arbitraje o continuarlo.

- Si el artículo cuestionado estuviera publicado, este será retirado de manera temporal de la versión digital de la revista hasta la aclaración de los hechos. Una vez recibida la información aclaratoria de las partes involucradas, el equipo editorial tomará la decisión de retirar definitivamente la publicación del artículo o mantenerlo en la publicación en línea y señalar las acciones correspondientes en el siguiente número impreso. Ninguna retractación de artículos ya publicados será hecha sin previo aviso.

La decisión del equipo editorial es inapelable.

## COMPROMISOS DE LOS REVISORES

*Persona* solicita a los revisores el cumplimiento de las siguientes consideraciones éticas:

- **Conflicto de interés.** Abstenerse de evaluar un artículo si consideran que existe algún condicionamiento de tipo económico, profesional o de cualquier otra índole que influya en la evaluación.
- **Falta de experiencia.** Informar al equipo editorial si consideran que no reúnen la suficiente experiencia académica y científica para evaluar el contenido del artículo.
- **Neutralidad e imparcialidad.** Desistir de la evaluación si se identifica al autor o alguno de los autores. Del mismo modo, esto aplica si han estado involucrados en la investigación de la cual deriva el trabajo, ya sea como informantes, orientadores o evaluadores.
- **Dedicación.** Garantizar el tiempo para llevar a cabo una revisión metódica, rigurosa y justa del artículo. Deben recordar que, durante el proceso de arbitraje, el artículo se encuentra en periodo de embargo y los autores, revisores y editores no pueden difundir sus contenidos.
- **Colaboración y contribución.** Sustentar de manera asertiva y constructiva sus dictámenes. No se admiten expresiones hostiles, despectivas o juicios personales. Evitarán emitir juicios basados en la nacionalidad, religión, género y otras características inferidas a partir del artículo.
- **Confidencialidad.** No difundir y discutir con otras personas o en contextos públicos los contenidos de la evaluación, ni hacer uso del contenido del artículo para fines personales o institucionales. El arbitraje es confidencial antes, durante y después del proceso.



- **Recomendaciones a los autores.** Evitar recomendaciones que afecten la neutralidad y confidencialidad del proceso de arbitraje. Está expresamente prohibido recomendar a los autores evaluados referenciar la producción científica de los revisores. Al ser la evaluación un acto de colaboración científica, se valorarán las recomendaciones que permitan la mejora del artículo sin que ello afecte el anonimato de la evaluación.
- **Aspectos éticos.** Informar en su dictamen si encuentran irregularidades de índole ética en la investigación: plagio, autoplagio, falseamiento de fuentes, faltas en el tratamiento de datos y omisiones en la protección de datos personales.

### ACCIONES FRENTE A PRÁCTICAS REPROBABLES (REVISORES)

Si alguno de los revisores no cumple con las responsabilidades mencionadas anteriormente, el equipo editorial se comunicará con el revisor y le solicitará la información necesaria para aclarar el problema. Es responsabilidad del revisor facilitar la información aclaratoria. Las sanciones van desde censurar los extractos conflictivos del dictamen del revisor hasta anular y vetar al revisor. Cada caso será tratado de forma individual, pero teniendo en cuenta los lineamientos propuestos por el Committee on Publication Ethics (COPE):

- **Conflicto de interés.** Si no se declara y se descubre un conflicto de intereses, el revisor no podrá participar en la revista. Cualquier evaluación realizada será inmediatamente anulada. Asimismo, se destruirá la certificación de revisión emitida.
- **Neutralidad.** Si la neutralidad se ve comprometida y el sesgo es evidente, el equipo editorial se comunicará con el revisor para aclarar el problema.
- **Plazos.** Si el revisor no puede cumplir con los plazos, debe informar al equipo editorial al respecto. La extensión de una fecha límite está sujeta a la cantidad y necesidad de dictamen del revisor en un artículo.
  - Si el artículo en cuestión ya tiene suficientes revisiones cuando el revisor solicita una extensión, esta no será aprobada.
  - Asimismo, si un revisor envía el dictamen después de la fecha establecida, el equipo editorial se reserva el derecho de no utilizarla en caso de que ya haya completado el proceso con un revisor sustituto.
- **Comentarios peyorativos o prejuiciosos.** Los revisores deben evitar cualquier lenguaje sesgado. En caso de que esto suceda, se tomarán las siguientes acciones:

- El equipo editorial deliberará y se pondrá en contacto con el revisor para obtener aclaraciones. Si las partes en conflicto se consideran demasiado sesgadas, la opinión será anulada.
- El equipo editorial puede editar partes de la opinión del revisor para mantener el anonimato y la neutralidad.

Las decisiones del equipo editorial son inapelables.

## COMPROMISO DEL EQUIPO EDITORIAL Y LOS EDITORES ADJUNTOS

*Persona* se compromete a llevar a cabo las siguientes prácticas:

- **Evaluación previa.** La evaluación previa llevada a cabo por el equipo editorial y los editores adjuntos se hará en base a la política editorial de la revista sin condicionamientos de otra índole como la nacionalidad, el género, el origen étnico, la religión o la opinión política de los autores.
- **Plagio.** Antes de iniciar el proceso de recepción y evaluación, someter los manuscritos a revisión del *software* antiplagio. El equipo editorial se compromete a analizar en detalle el informe del *software*. Todo artículo que supere el 20 % de coincidencias será desestimado del proceso de arbitraje y comunicado a los autores. Los editores se comprometen a mantener la confidencialidad sobre esta evaluación. Si, después de la publicación de un texto, surgiera evidencia que indique plagio realizado en él, el texto estará sujeto a retractación de acuerdo con las *Pautas de retractación del COPE*.
- **Selección de revisores.** Garantizar la selección de revisores idóneos que evalúen el trabajo de manera crítica y contribuyan a la mejora del artículo.
- **Confidencialidad.** No difundir los procesos editoriales llevados a cabo.
- **Conflicto de interés.** No utilizar en sus investigaciones contenidos de los artículos enviados para su publicación sin consentimiento de los autores.
- **Responsabilidad.** El equipo editorial y los editores son responsables de todo el material publicado; asimismo, velarán por la máxima transparencia y el reporte completo y honesto del proceso editorial.
- **Acceso abierto.** Como publicación sin fines de lucro financiada únicamente por nuestra institución editorial, no tenemos cargos por procesamiento de artículos (APC) para los autores, no se otorga ninguna compensación financiera a los revisores y todos los números pasados y presentes están completamente disponibles para el público en general.

- **Erratas y correcciones.** Cualquier error o solicitud de cambios en los artículos publicados en línea deberán ser comunicados al equipo editorial, que determinará la idoneidad de la solicitud. De ser necesario, la revista emitirá una fe de erratas.
- **Derechos de autor.** *Persona* se publica bajo una licencia internacional de reconocimiento 4.0 de Creative Commons (CC BY 4.0); puede encontrar más información en el siguiente enlace: <https://revistas.ulima.edu.pe/index.php/contratexto/about/submissions>
- **Archivado.** Nuestra institución editorial archiva la revista en servidores propios. Además, se fomenta el autoarchivo, se permite a los autores reutilizar sus trabajos publicados de cualquier forma con el requisito de reconocer su publicación inicial en nuestra revista.

## REFERENCIAS

Kleinert, S., & Wager, E. (2011). Responsible research publication: International standards for editors. A position statement developed at the 2nd World Conference on Research Integrity, Singapore, July 22-24, 2010. En T. Mayer & N. Steneck (Eds.), *Promoting research integrity in a global environment* (pp. 317-328). Imperial College Press, World Scientific Publishing. [https://publicationethics.org/files/International%20standard\\_editors\\_for%20website\\_11\\_Nov\\_2011.pdf](https://publicationethics.org/files/International%20standard_editors_for%20website_11_Nov_2011.pdf)



# POLÍTICA EDITORIAL Y NORMAS PARA AUTORES

*Persona* es la revista de la Facultad de Psicología de la Universidad de Lima, de frecuencia semestral. Su objetivo es dar a conocer investigaciones, tanto del país como del extranjero, que constituyan un aporte significativo al conocimiento y a la comprensión de los problemas teóricos y aplicados de la ciencia psicológica, así como también al de los fenómenos psicosociales.

*Persona* no se adhiere ni representa a ninguna teoría psicológica en particular, sino que acepta para su evaluación aquellos manuscritos que se caractericen por la relevancia del tema, la revisión teórica exhaustiva, el cuestionamiento sistemático de supuestos y planteamientos de la psicología y, en el caso de estudios empíricos, por la rigurosidad metodológica y la discusión crítica de resultados.

Todos los manuscritos remitidos a *Persona* deben ser inéditos y enviados a través del portal de revistas de la Universidad de Lima. Una vez recibidos, serán sometidos a un proceso de revisión por pares, usual en las publicaciones académicas.

*Persona* recibe manuscritos para su evaluación y publicación en forma de artículos, según las pautas del *Manual de publicaciones de la American Psychological Association* (APA), en su séptima edición en inglés y cuarta edición en castellano. Las secciones básicas que se debe incluir son:

- **Página de presentación.** Incluye el título del trabajo (en castellano e inglés), nombre y apellido del autor(es), código ORCID, afiliación institucional y correo electrónico de contacto.
- **Resumen y abstract.** Síntesis breve y comprehensiva del contenido del artículo (máximo 250 palabras), en castellano e inglés. Se deben incluir de 3 a 5 palabras clave (en castellano y en inglés).
- **Cuerpo del artículo.** Título y texto del artículo (sin incluir los datos de los autores), organizado en subsecciones de acuerdo con el tipo de artículo.

- **Referencias.** Listado de todos los trabajos citados en el cuerpo del artículo, ordenados alfabéticamente, con sangría francesa, de acuerdo con las pautas para el manejo de citas y referencias del *Manual de publicaciones APA*.

Con respecto a los tipos de artículos recibidos, precisamos una clasificación con algunas pautas de estructuración de los mismos:

1. **Estudios cuantitativos.** Reporte de investigación original empírica cuantitativa, con diferentes tipos de diseño (experimental y no experimental). Incluye las siguientes secciones que reflejan las fases del proceso de investigación, de acuerdo con los estándares para el reporte de estudios cuantitativos de la APA:
  - **Introducción:** se establece el objetivo del estudio, la revisión de literatura y la formulación de la hipótesis de investigación.
  - **Método:** descripción de diseño de investigación, participantes (características sociodemográficas, procedimiento de muestreo, fundamentación del tamaño de la muestra), materiales (descripción de los instrumentos empleados para la recolección de datos y las evidencias de validez y confiabilidad para su uso siguiendo los estándares de la AERA, APA y NCME-2014), así como el procedimiento de recolección de datos, detallando los aspectos éticos considerados para el tratamiento de participantes en la investigación psicológica.
  - **Resultados:** se reporta y fundamenta la estrategia de análisis empleada y se presenta los resultados obtenidos de forma descriptiva y en tablas o figuras. Reportar los estadísticos descriptivos básicos y los resultados del análisis inferencial (prueba de hipótesis). Se debe incluir el nivel de significancia estadística (valor p) y los índices del tamaño del efecto pertinentes; se sugiere además reportar la potencia estadística lograda.
  - **Discusión:** síntesis del objetivo, hipótesis y principales resultados del estudio, incluyendo la evaluación e interpretación de los hallazgos, así como las limitaciones e implicancias de los resultados obtenidos.
2. **Estudios cualitativos y mixtos.** Reporte de estudios originales empíricos cualitativos, estudios de caso o mixtos. Incluye las mismas secciones que los estudios cuantitativos, adaptadas a las características propias del enfoque de investigación de acuerdo con los estándares para el reporte de investigación de la APA.
3. **Artículos metodológicos.** Presentan nuevos métodos de investigación (por ejemplo, el diseño, técnicas o instrumentos de recolección de datos), modificación de los existentes o discusión de técnicas de análisis de datos cuantitativos o cualitativos. Se usa datos empíricos (cuantitativos, cualitativos o mixtos) para

ilustrar la propuesta metodológica. En algunos casos se emplea simulaciones para demostrar cómo funcionan las técnicas bajo diferentes condiciones.

4. **Reportes breves.** Reporte de estudios originales empíricos cuantitativos y cualitativos, estudios de caso o mixtos en formato resumido. Incluye las mismas secciones que los artículos empíricos completos.
5. **Revisión de literatura.** Se proporcionan una síntesis y evaluación narrativa o sistemática de hallazgos o teorías con base en la literatura científica. En los artículos de revisión de literatura, el autor:
  - delimita el problema;
  - resume e integra resultados de investigaciones previas (cuantitativas, cualitativas o mixtas) para informar al lector acerca del estado actual de conocimiento en el área;
  - identifica relaciones, contradicciones o inconsistencias en la literatura;
  - proporciona sugerencias para futuras investigaciones.
6. **Artículos teóricos y ensayos.** Trabajos que tienen como objetivo revisar la literatura científica existente y promover su avance. En un artículo teórico, el autor rastrea el desarrollo de una teoría para expandirla y refinar sus constructos, presentar una nueva teoría o analizar una existente para señalar sus ventajas o limitaciones frente a otras propuestas. En un ensayo se plantean argumentos para sustentar una postura frente a un tema en particular.
7. **Metaanálisis.** Se refiere a un conjunto de técnicas en las que los investigadores utilizan los hallazgos de un grupo de estudios relacionados para extraer conclusiones generales (síntesis). No se emplean datos de participantes a nivel individual, sino que se analizan los resultados a nivel de estudios. Dado que el estudio es la unidad empleada en el metaanálisis, los estudios incluidos aparecen en la lista de referencias con un indicador (un asterisco, en el estilo APA) que los distingue de otras referencias utilizadas.
  - **Metaanálisis cuantitativos:** Se emplea una técnica en la que los tamaños de efecto reportados en los estudios son el insumo para el metaanálisis. También se emplea para determinar factores relacionados con la magnitud de los resultados en estudios cuantitativos, tales como el diseño, factores demográficos, etcétera. El reporte de artículos de metaanálisis corresponde con la estructura básica de estudios cuantitativos y contiene las siguientes secciones: introducción, método, resultados y discusión.
  - **Metaanálisis cualitativo:** Existe una variedad de aproximaciones incluyendo metasíntesis, metaetnografía, metamétodo y síntesis crítica interpretativa.

Se emplean estrategias de los análisis cualitativos primarios para sintetizar hallazgos en los estudios. Son empleados para resaltar tendencias metodológicas, identificar hallazgos comunes y brechas, desarrollar una nueva comprensión y proponer direcciones futuras para un área de investigación. La estructura es similar a la del reporte cualitativo.

### **Tablas y figuras**

Se debe presentar las tablas y figuras siguiendo las pautas del *Manual de publicaciones de la APA*. Las tablas y figuras deberán incluirse y mencionarse en el texto. Durante la diagramación, se ubicarán en el lugar más cercano posible a la mención. Adicionalmente, en el caso de las figuras, se deberán enviar en un archivo separado; si se trata de imágenes digitales, se debe enviar el archivo en formato JPG o TIFF, con una resolución de 300 dpi.

### **Extensión de las contribuciones**

Los manuscritos enviados deben tener una extensión máxima de 8000 palabras, incluyendo tablas y figuras, citas y referencias. En el caso de los reportes breves la extensión máxima será de 3500 palabras, incluyendo tablas y figuras, citas y referencias.

### **Formato de los archivos**

Los manuscritos deben presentarse en formato digital (MS Word), en letra Times New Roman de 12 puntos, con interlineado 1.5, con sangría al inicio de cada párrafo, sin espacio entre los párrafos y con el texto justificado.

### **Envío de artículos**

El envío de los artículos para su publicación en *Persona* debe realizarse mediante el portal de revistas de la Universidad de Lima: <https://revistas.ulima.edu.pe/index.php/Persona/about/submissions>

### **Proceso de evaluación por pares**

- Los manuscritos enviados serán sometidos a un proceso de evaluación por pares teniendo en cuenta el tipo de artículo.
- El equipo editorial evaluará la pertinencia del trabajo y el cumplimiento de las normas editoriales establecidas previamente.
- Los trabajos que no se adecúen a los requerimientos, no pasarán a la siguiente fase de evaluación y se informará a los autores de la decisión.



- Los trabajos que cumplan con los lineamientos serán revisados de manera anónima por dos evaluadores expertos que emitirán un informe con la recomendación que indique si el artículo es publicable, publicable con modificaciones o no publicable.
- Los autores serán informados de la decisión editorial. Si la recomendación es publicable con modificaciones, los autores tendrán la posibilidad de remitir nuevamente el artículo luego de resolver las observaciones.







## **CONTRIBUCIONES**

La soledad desde la perspectiva de niños y niñas de la ciudad de Posadas, Misiones

Pandemia y salud mental: predictores del miedo al coronavirus (COVID-19) en jóvenes y adultos peruanos

Versión breve del test de habilidades para la vida en adolescentes y jóvenes mexicanos escolarizados

Estudio psicométrico de la adaptación cultural del cuestionario PIUQ en estudiantes universitarios de Lima

Propiedades psicométricas del cuestionario infantil de emociones positivas en niñas y niños mexicanos

Revisión sistemática sobre autoritarismo de ala de derechas en Perú

Objetos simbólicos y su doble realidad. Un recorrido hacia la comprensión simbólica de imágenes de realidad virtual en la infancia