



UNHEVAL

UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN-HUANUCO



Facultad de Psicología
Unidad de Investigación

Revista de Investigación Psicológica Valdizana



Volumen 02

Nº01

Revista de Investigación Psicológica Valdizana

DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA

RIPV Vol. 02. N° 01 – Diciembre, 2025

Periodicidad semestral

© Universidad Nacional Hermilio Valdizán
Facultad de Psicología. Unidad de Investigación
Av. Universitaria 601-607, Pilleo arca, Huánuco, Perú
revista.pv@unheval.edu.pe

ISSN: 3084-7192 (En línea)

DIRECTOR

Mg. Jesús Aurelio Calle Ilizalbe

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Lupe Cecilia García Ampudia
Dra. Flor María Ayala Albites
Dra. Lilia Lucy Campos Cornejo
Mg. Ricardo Sánchez Medina

COMITÉ DE DISEÑO

Dr. Víctor Javier Berrospi Castillo
Mg. Carlos Leopoldo Bao Condor
Psic. Frank Jhon Muñoz Mayorca

CORRECCIÓN DE ESTILO

Mg. Rossy Majino Gonzales

DIAGRAMACIÓN

Paul Cristian Ascanio Rafael
Lic. Adisson Dario Aguirre Gonzales

ÍNDICE

ARTÍCULOS

Pág

- Evidencia psicométrica de la escala PERMA profiler en estudiantes universitarios peruanos*
Fresshia Pedraza Pariona, Sofía Saccaco Torrejon, Jesús Manuel Guerrero Alcedo

6

- Consideraciones generales sobre los enfoques de investigación científica: límites y alcances*
Deyvi Baca

27

- Patrones de victimización y estrategias de afrontamiento en víctimas de violencia de pareja, Huánuco-2023*
Serninian Francisca Vega León, Fretel Inocente, Laura

38

- Liderazgo pedagógico y gestión educativa como predictores de la calidad educativa en educación básica regular*
Luis Miguel Llanos Ponce, Héctor Henry Zegarra Jumanga, Denis Frank Cunza Aranzábal

54

- Intervención digital sobre procrastinación y adicción a redes sociales en estudiantes universitarios*
Joel Figueroa-Quiñones¹, Juan Ipanaque-Neyra²

72

- Mitos del Amor Romántico, Estereotipos de Género y Violencia contra la Mujer a través de las Producciones Audiovisuales Románticas: Análisis Discursivo en un Grupo de Jóvenes Huanuqueñas*
Elsy Mildred Melgarejo Albrizzio

85

PROCEDIMIENTOS

92

EDITORIAL

La investigación es uno de los pilares fundamentales de la universidad, así lo reconoce la Ley Universitaria, que otorga a esta función un carácter esencial. En este marco, la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán reafirma su compromiso con la producción científica y su difusión a través de la Revista Psicológica Valdizana, entendiendo que a través de la publicación el conocimiento se convierte en un bien social.

En esta edición se presentan seis trabajos que reflejan la riqueza, pertinencia y utilidad de la investigación psicológica en diversas áreas. El artículo de Deyvi Baca nos invita a reflexionar sobre los enfoques de investigación científica y la importancia de elegir el método en función de la naturaleza del problema estudiado. Joel Figueroa y Juan Ipanaqué aportan una propuesta innovadora mediante un chatbot de WhatsApp, que evidencia eficacia en la reducción de la procrastinación académica y la adicción a redes sociales en estudiantes universitarios. Por su parte, Serninian Francisca Vega y Laura Fretel analizan los patrones de victimización y afrontamiento en mujeres víctimas de violencia de pareja, contribuyendo con evidencia que orienta intervenciones preventivas frente a un problema crítico en nuestra sociedad. El estudio de Denis Cunza y colaboradores resalta la incidencia de la gestión educativa y el liderazgo pedagógico en la calidad educativa, hallazgo clave para la mejora de los procesos formativos en el país. Finalmente, Jesús Manuel Guerrero y su equipo presentan la validación en contexto peruano del PERMA-profiler, instrumento que permitirá evaluar el bienestar universitario con solidez psicométrica y aportar nuevas posibilidades de promoción de la salud mental positiva en esta población.

Elsy Melgarejo, en el artículo “Mitos del amor romántico, estereotipos de género y violencia contra la mujer a través de las producciones audiovisuales románticas, nos invita a examinar críticamente los discursos culturales que idealizan el amor como sinónimo de sacrificio, dependencia o posesión, y que, en muchos casos, reproducen formas sutiles de violencia simbólica. Este aporte, además de ser teóricamente sólido, abre un espacio valioso para la reflexión sobre la educación emocional y la construcción de relaciones basadas en el respeto, la reciprocidad y la autonomía. Desde esta perspectiva la educación emocional puede considerarse un desafío central de la psicología contemporánea: y un camino para humanizar la convivencia, superar las formas simbólicas de violencia y construir relaciones más libres y compasivas.

Estos aportes confirman que la psicología, como ciencia y profesión, no solo busca comprender los fenómenos humanos, sino que también ofrece respuestas útiles y transformadoras a los grandes problemas sociales. La investigación en psicología es el medio y el fin para contribuir a mejorar la educación, promover la salud mental, prevenir la violencia y aprovechar las tecnologías para el bienestar.

Invitamos a docentes y estudiantes a perseverar en la tarea de investigar, con creatividad, rigor, ética y compromiso social. Cada publicación en esta revista es un testimonio de que la investigación no se agota en las aulas, sino que se proyecta a la sociedad como una fuerza de transformación. Que esta edición nos recuerde que investigar es sembrar futuro, y que solo con perseverancia en la ciencia construiremos un Perú más justo, saludable y humano.

Mg. Jesús Aurelio Calle Ilizalde
Director

Evidencia psicométrica de la escala PERMA profiler en estudiantes universitarios peruanos

**Psychometric evidence from the PERMA
profiler scale in Peruvian university students**

Fresshia Pedraza Pariona, Sofía Saccaco Torrejón,

Jesús Manuel Guerrero Alcedo

Universidad Científica del Sur, Lima, Perú

Resumen

El PERMA-profiler ha sido validado en algunos países latinoamericanos. Sin embargo, en el Perú, no se cuenta con estudios de validación acerca de esta escala, al menos en el ámbito de la educación superior. El objetivo del presente estudio consistió en analizar las propiedades psicométricas de la escala PERMA-profiler en estudiantes universitarios peruanos. Se llevó a cabo un estudio instrumental y transversal, con una muestra conformada por 269 estudiantes (39% hombres y 61% mujeres). La estructura factorial de la escala destaca un modelo de cinco factores consistente con la teoría del bienestar PERMA, obteniendo excelentes índices de ajustes ($\chi^2/gf=2.568$, $CFI=.964$, $TLI=.953$, $SRMR=.035$ y $RMSEA=.076$). Este modelo presentó invarianza factorial respecto al sexo de los participantes. Así mismo, tanto las dimensiones como el puntaje global de la escala, evidenciaron correlaciones significativas, de igual manera, entre estas y las dimensiones de contrastes emociones negativas y percepción de salud. Finalmente, la confiabilidad fue alta para la escala en general ($\alpha=.955$, $\omega=.958$) y en sus dimensiones fueron superiores a .70. En conclusión, esta escala proporciona evidencia inicial de su robustez psicométrica en la muestra estudiada que respalda su utilidad para la evaluación del bienestar desde el modelo PERMA, aunque los hallazgos deben interpretarse con cautela.

Palabras clave: bienestar, propiedades psicométricas, validez, confiabilidad, estudiantes universitarios.

Abstract

The PERMA-profiler has been validated in some Latin American countries. However, in Peru there are no validation studies of this scale, at least in the field of higher education. The aim of the present study was to analyze the psychometric properties of the PERMA-profiler scale in Peruvian university students. An instrumental and cross-sectional study was carried out with a sample of 269 students (39% men and 61% women). The factorial structure of the scale highlights a five-factor model consistent with the PERMA well-being theory, obtaining excellent fit indices ($\chi^2/gf=2.568$, CFI=.964, TLI=.953, SRMR=.035 and RMSEA=.076). This model presented factorial invariance with respect to the sex of the participants. Likewise, both the dimensions and the global score of the scale showed significant correlations, as well as between these and the dimensions of negative emotions and health perception contrasts. Finally, the reliability was high for the scale in general ($\alpha=.955$, $\omega=.958$) and in its dimensions were higher than .70. In conclusion, this scale provides initial evidence of its psychometric robustness in the sample studied that supports its usefulness for the assessment of well-being from the PERMA model, although the findings should be interpreted with caution.

Keywords: Well-being, psychometric properties, validity, reliability, college students.

Introducción

En la psicología, el bienestar es un término ampliamente usado en todas sus especialidades. Su importancia se remonta al surgimiento de la psicología positiva, cuyo impacto desembocó en innumerables controversias para poder definirla de manera concisa. Se le considera como un constructo complejo y multifactorial, el cual surge de la reflexión del individuo respecto de su existencia, usando una mirada retrospectiva hacia una evaluación subjetiva, por ende, la definición de bienestar depende del enfoque que se le dé (García-Álvarez et al., 2021). De igual manera, el bienestar como tema principal es abordado por teorías y modelos propuestos en la psicología positiva, cuyo enfoque se centra en los afectos positivos, el sentido vital y la satisfacción, dando importancia además a la aceptación de todas las emociones básicas que incluyen el enojo, la tristeza y la soledad; puesto que el individuo está expuesto a situaciones adversas causales de muchos sinsabores; todo aquel conjunto resulta armonioso y útil, pues contribuyen a un

buen balance emocional e influye de manera sustancial en el desarrollo personal (Fernández-Ríos & Vilariño, 2018).

Dentro de este campo de investigación, se han creado teorías y modelos psicológicos como: Forte, Flow, Ampliación-Construcción, PERMA, entre otras. El más conocido es el modelo PERMA, planteado inicialmente por Martin Seligman, quien es considerado el padre de la psicología positiva, pues él propuso un trabajo denominado “Las tres vías a la felicidad” publicado en el año de 1999. El modelo PERMA resulta de la integración de la postura hedónica y eudaimónica cuya influencia tenía gran importancia en la psicología positiva. Martin Seligman en base a dicha unificación formuló los 5 componentes derivados de su acrónimo en inglés (PERMA): *positive emotions, engagement, relationship, meaning y accomplishment*; cuyo carácter es correlacional e independiente, permitiendo así al individuo fomentar un desarrollo positivo y voluntario (Seligman, 2018).

El alcance de dicho modelo sigue siendo de impacto internacional, puesto que la escala de medición ha sido adaptada en diversos países y en múltiples contextos (Cobo-Rendón et al., 2021). En el continente americano se ha desarrollado la adaptación de dicho modelo en países como Estados Unidos (Umucu et al., 2020), Ecuador (Lima et al., 2017), Colombia (Hernández et al., 2018), Brasil (De Carvalho et al., 2021), Uruguay (García-Álvarez et al., 2021), Chile (Cobo-Rendón et al., 2020) y Venezuela (Cobo-Rendón et al., 2021). Otros países donde se ha adaptado esta escala comprenden Alemania (Wammerl et al., 2019), Australia (Iasiello et al., 2017; Ryan et al., 2019; Bartholomaeus et al., 2020), China (Yang & Saad, 2021), Grecia (Pezirkianidis et al., 2021), Irán (Payoun et al., 2020), Italia (Giangrasso et al., 2018), Malasia (Khaw & Kern, 2014), Pakistán (Faran & Malik, 2020), Turquía (Ayse, 2018), entre otros países.

La escala cuenta con 23 ítems, cada uno de los cuales se puntúa en una escala tipo Likert de 0 a 10. Quince ítems forman parte de la escala PERMA que componen las cinco dimensiones de la escala: emociones positivas, compromiso, relaciones positivas, propósito y logro; el resto de ítems configuran dimensiones de contrastes como la percepción de salud, las emociones negativas y la soledad. Las emociones positivas, desde una perspectiva hedónica, corresponden a los sentimientos de felicidad relacionados con el bienestar afectivo (Kern et al., 2015). El compromiso, las relaciones positivas, el propósito y el logro están asociado con la visión eudaimonia del bienestar (bienestar psicológico). El compromiso refiere al estado psicológico positivo mantenido por la presencia de la vitalidad, dedicación y atención total a

la actividad de interés (Salanova et al., 2010). Las relaciones positivas hacen referencia a elementos de la convivencia con los demás, relacionados con construcciones como la empatía, las relaciones sociales saludables, el apego y la inteligencia social (Seligman, 2011). El propósito o sentido, que refiere a la identificación e implementación de fortalezas en actividades que trascienden al ser humano (Seligman, 2011). El logro se refiere a una vida exitosa, es decir, alcanzar metas personales y metas con alto valor personal intrínseco. Es decir, busca el desarrollo del potencial personal mediante el esfuerzo por lograr resultados notables e implica la capacidad de trabajar hacia metas y perseverar ante las dificultades en diferentes áreas de la vida (Norrish et al., 2013).

Por su parte, la percepción de salud como dimensión de contraste se considera un aspecto esencial del bienestar que evalúa de manera subjetiva el sentirse bien y saludable todos los días. Las emociones negativas comprenden el conjunto de emociones como ansiedad, tristeza y enojo. Por último, la soledad mide la percepción de esta en la vida de la persona. Esta escala provee una medida de bienestar por dimensión y a nivel global (Cobo-Rendón et al., 2020). Un estudio realizado en Chile por Cobo-Rendón et al. (2020) estimaron las propiedades psicométricas del PERMA en el contexto latinoamericano. La validez de constructo se realizó mediante el análisis factorial confirmatorio, el cual el modelo conformado por cinco dimensiones arrojó índices de ajustes adecuados ($CFI=.94$; $TLI=.95$; $RMSEA=.054$), asimismo, las correlaciones entre las dimensiones de la escala PERMA-Profiler resultaron significativa. Por otra parte, el resultado de confiabilidad encontrado en este estudio estuvo dentro de los parámetros aceptables para la mayoría de las dimensiones de la escala y para el puntaje total. No obstante, los parámetros de confiabilidad en la dimensión de compromiso fueron inaceptable ($\alpha=.360$; $\omega=.379$), por lo que es necesario realizar una revisión de dichos ítems de la escala.

Por otra parte, Cobo-Rendón et al. (2021) realizaron una adaptación de esta escala en estudiantes de psicología venezolanos, reportando indicadores de ajustes aceptable del modelo propuesto ($TLI = .944$, $CFI = .957$, $RMSEA = .056$), con adecuadas relaciones entre los ítems y las dimensiones de este instrumento. Los valores de la confiabilidad resultaron adecuados para sus dimensiones y la escala global, a excepción de la dimensión compromiso. No obstante, estos mismos hallazgos son reportados en múltiples estudios quienes confirman las dificultades en torno a la confiabilidad en la dimensión de compromiso (Ayse, 2018; Cobo-Rendón et al., 2020).

En cuanto a la validación de la escala en Latinoamérica, se presentan en su mayoría estudios enfocados en adolescentes, dejando un vacío significativo en las investigaciones sobre los estudiantes universitarios, al ser estos un grupo vulnerable que enfrentan desafíos y retos académicos, sociales y emocionales particulares. Hasta donde se tiene conocimiento, en el Perú no existe en la actualidad estudios de validación de la escala PERMA-Profiler para estudiantes de educación superior, lo cual limita la disponibilidad de herramientas culturales y contextualmente apropiadas para la evaluación del bienestar de manera más precisa. Por tanto, adaptar y validar esta escala para población universitaria peruana resulta importante para proporcionar a los investigadores, educadores y profesionales de la salud mental una herramienta confiable que permita el diseño de intervenciones, monitoreo de la salud mental y promover de manera más insistente un desarrollo positivo adaptado a las necesidades de esta población. A partir de lo expuesto, la presente investigación tiene como objetivo analizar las evidencias psicométricas de la escala PERMA-profiler en estudiantes de educación superior peruanos.

Metodología

Participantes

El presente estudio es cuantitativo, instrumental y corte transversal (Ato et al., 2013). La población del estudio fueron estudiantes universitarios de un centro universitario peruano. La muestra estuvo conformada por 269 estudiantes (39% hombres y 61% mujeres) con edades entre 18 y 38 años ($M = 20.64$; $DE = 2.85$), cursando desde el primer año hasta el quinto año de la carrera (1er año = 20.07%, 2do año = 30.85%, 3er año = 23.05%, 4to año = 18.59% y 5to año = 7.43%); además, esta fue seleccionada a través de un muestreo no probabilístico de tipo intencional, pues la participación de la población fue limitada por el cumplimiento de determinadas características (Otzen & Manterola, 2017). Según Hair et al. (2019) la muestra del presente estudio puede considerarse aceptable para investigaciones de alcance psicométricos, de manera que permite realizar análisis factoriales y confiabilidad con suficiente poder estadístico, al tener una relación de al menos 10 participantes por cada ítem. Además, estudios previos han reportado muestras similares (Cobo-Rendón et al., 2021; Umucu et al., 2020). Por otro lado, los criterios de inclusión fueron que sean estudiantes de pregrado y mayores de edad, asimismo, los criterios de exclusión fueron que no hayan aceptado el consentimiento informado y no haber culminado la encuesta en su totalidad.

Instrumento

Escala PERMA-Profiler (Butler & Kern, 2016): Es una escala psicométrica que se obtuvo de la operacionalización de la teoría de PERMA, elaborado por Julie Butler y Margaret Kern en el año 2016 (Cobo-Rendón et al., 2021). De igual manera, ese mismo año dicha escala fue validada por las mismas autoras en una muestra de más de 3500 participantes angloparlantes, cuyo reclutamiento se realizó de manera online por medio del sitio web Authentic Happiness (Butler & Kern, 2016). La escala está compuesta por 23 ítems que son puntuados de acuerdo con una escala de Likert con 10 opciones de respuesta, donde 0 indica el menor valor de referencia y 10 el mayor. Consta de los cinco pilares de bienestar y tres factores independientes: (a) emociones positivas, un ejemplo, “En general ¿Con qué frecuencia se siente alegre?” (ítem 1), (b) Compromiso, un ejemplo “¿Con qué frecuencia se siente usted absorbido en lo que está haciendo?” (ítem 5), (c) relaciones positivas, un ejemplo, “En qué medida recibe usted ayuda y apoyo de otras personas cuando lo necesita?” (ítem 8), (d) Propósito, un ejemplo, “En general ¿en qué medida lleva usted una vida con propósito y significado?” (ítem 11), (e) Logro, un ejemplo, “¿Qué parte del tiempo siente que está avanzando hacia el logro de sus metas?” (ítem 14). Adicionalmente, comprende tres dimensiones de contraste: (a) Emociones negativas, un ejemplo, “En general, ¿qué tan seguido se siente triste?” (ítem 17), (b) Percepción de salud, un ejemplo, “¿Qué tan satisfecho/a se siente con su salud física actual?” (ítem 21) e (c) Soledad, un ejemplo, “¿Cuán solo/a se siente en su vida diaria” (ítem 23). En el contexto chileno se realizó un trabajo de investigación respecto a la obtención y el análisis de las propiedades psicométricas del cuestionario PERMA-profiler en estudiantes universitarios, la prueba aplicada corresponde a una versión traducida en español que fue utilizado en México para obtener las propiedades psicométricas también en estudiantes universitarios, los resultados reportado en el estudio concluyeron un ajuste adecuado de los datos al modelo propuesto e indicadores de confiabilidad aceptable (Cobo-Rendón et al., 2020).

Procedimiento

Primeramente, se solicitó la autorización de los autores de la escala PERMA por medio de correo electrónico. Antes de la aplicación, la escala fue puesta en evaluación por cinco jueces expertos; docentes universitarios con conocimiento en las áreas de psicología positiva, psicometría y psicología educativa, para la examinación de los ítems de la versión en español

de la escala. Los aspectos analizados de cada reactivo fueron claridad, congruencia, contexto y dominio del constructo, esto con la finalidad de conocer la adecuación del lenguaje con la población de estudio y la concordancia de los ítems con las dimensiones de la variable de estudio (Robles & Rojas, 2015). El coeficiente V de Aiken arrojaron valores superiores a .80, el cual indica valores aceptables de validez de contenido de acuerdo con los criterios establecidos (Escurra, 1988).

Luego, se aplicó una prueba piloto a través de Google Form con la finalidad de evaluar el procedimiento de aplicación del resultado final de edición de la prueba y la calidad y comprensión del instrumento de investigación (Burgos & Escalona, 2017), a una muestra de 20 personas. Además de los ítems de la escala de estudio, se añadieron preguntas respecto a la compresión de los ítems, el tiempo estimado de desarrollo y un apartado de sugerencias para mejorar la aplicación del instrumento.

Posteriormente, luego de la edición y mejora del instrumento a partir de los comentarios de la prueba piloto, el instrumento fue aplicado de manera virtual a través de la plataforma de Google Form, donde fue solicitada la aprobación del consentimiento informado, el medio por el que se explicó la finalidad del estudio e indicó a cada persona que su participación era completamente voluntaria y anónima. Por ende, se mantuvo en cuenta los lineamientos éticos de la APA (2010) respecto el consentimiento informado, la información sobre la finalidad del estudio y la confidencialidad de los datos.

Análisis de datos

En primer lugar, se realizaron los estadísticos descriptivos y medidas de tendencia central de los ítems, procedimientos por los cuales se obtuvo la media aritmética y desviación estándar de las respuestas de los ítems. Del mismo modo, se examinaron la asimetría (g_1) y curtosis (g_2) considerando como punto de corte ± 2 para ambas (George & Mallery, 2010), así como el índice de homogeneidad corregido ($> .20$; Gómez et al., 2017) y communalidad ($> .30$; Moreno & Olmos, 2014).

Luego se realizó la validez de constructo de la escala, la cual permite conocer en qué medida el puntaje del instrumento se refiere al constructo psicológico de interés, es decir, realmente mide lo que pretende medir (Pérez et al., 2000; Martín, 2004). Debido a que se tenía conocimiento previo acerca del número de dimensiones de la escala, se realizó el Análisis Factorial Confirmatorio (Batista et al., 2004). Se aplicaron los siguientes índices de ajuste y

puntos de corte: χ^2/g_l = chi cuadrado sobre grados de libertad (< 3.0), índice de Tucker-Lewis (TLI $\geq .95$), índice de bondad de ajuste comparativo (CFI $\geq .95$) y raíz del residuo cuadrático promedio de aproximación (RMSEA $\leq .08$), al igual que la raíz estandarizada del residuo cuadrático promedio (SRMR) (Jordan, 2021).

Posteriormente, se desarrolló la invarianza factorial del PERMA-profiler según el sexo de los participantes para poder determinar si el constructo en evaluación posee el mismo significado y es invariante en ambos grupos (Muñoz et al., 2016). Se evaluaron las invarianzas de manera gradual teniendo en cuenta tres niveles básicos: Configuracional (M1), que brinda el modelo básico a través de la evaluación de la consistencia de las dimensiones de los grupos comparados; Métrica (M2), evalúa la equivalencia de las cargas factoriales; y Fuerte (M3), que agrega como restricción la equivalencia de intercepto de los ítems (Elosua, 2005). Para evaluar las diferencias entre cada modelo, se consideraron preferencialmente las variaciones de los indicadores CFI (ΔCFI) y RMSEA ($\Delta RMSEA$), cuyos decrementos deben ser mínimos para aceptar la invarianza ($\Delta CFI \leq .010$ y $\Delta RMSEA \leq .015$) (Cheung & Rensvold, 2002; Merino et al., 2019).

Respecto a la validez de criterio, se correlacionaron las dimensiones de la escala entre sí mediante la correlación de Pearson. Además, para la confiabilidad del instrumento se hallaron el Alfa de Cronbach (α), Omega de McDonald's (ω) y coeficiente de confiabilidad compuesta (CR) cuyos valores adecuados deben ser superiores a .70 (Campo-Arias & Oviedo, 2008; Campo-Arias & Oviedo, 2005; Ventura & Caycho, 2017). Finalmente, la validez convergente se analizó a través del Average Variance Extracted (AVE) donde valores superiores a .50 sugieren un adecuado ajuste (Hair et al., 2006). Estos análisis fueron ejecutados a través de los programas estadísticos Jamovi 2.6.44 y Jasp 0.19.3 y SPSS v.25.

Análisis de datos y Discusión

Análisis de los ítems

En la Tabla 1 se muestra el análisis de los ítems del PERMA-profiler. Las puntuaciones medias son homogéneas entre sí, a excepción de los ítems C3 y R2, además, se sitúan en valores medios de la escala del instrumento. Por otro lado, como los índices g^1 y g^2 no superan a ± 1.5 , se confirma la existencia la normalidad univariante (Ferrando & Anguiano, 2010). Así mismo, el valor del índice de homogeneidad corregida fue mayor a .50 (IHC $> .50$) demostrando que

cada uno de los reactivos mide el mismo constructo psicológico, al igual que la comunalidad, cuyos valores son mayores a .30.

Tabla 1

Análisis de ítems del PERMA-profiler

Dimensiones	Ítems	M	DE	g^1	g^2	IHC	h^2
Emociones positivas	EP1	6.49	2.053	-.684	.313	.757	.630
	EP2	6.50	2.031	-.486	-.212	.760	.641
	EP3	6.36	2.327	-.678	-.035	.830	.741
Compromiso	C1	6.37	2.023	-.353	-.066	.506	.301
	C2	6.88	1.944	-.636	.070	.775	.652
	C3	8.16	2.031	-1.264	1.288	.509	.309
Relaciones	R1	6.33	2.464	-.451	-.596	.631	.448
	R2	7.16	2.392	-.823	-.047	.743	.597
	R3	6.85	2.405	-.716	-.325	.780	.655
Propósito	S1	6.82	2.293	-.782	.103	.843	.759
	S2	6.98	2.425	-.901	.364	.869	.803
	S3	6.91	2.568	-.818	-.029	.851	.776
Logro	L1	6.58	2.216	-.863	.455	.833	.745
	L2	6.57	2.216	-.725	.176	.799	.694
	L3	6.97	2.219	-.924	.657	.751	.622

Nota: M = Media; DE = Desviación estándar; g^1 = Asimetría; g^2 = Curtosis; IHC = Índice de homogeneidad corregido; h^2 = Comunalidad.

Análisis factorial confirmatorio

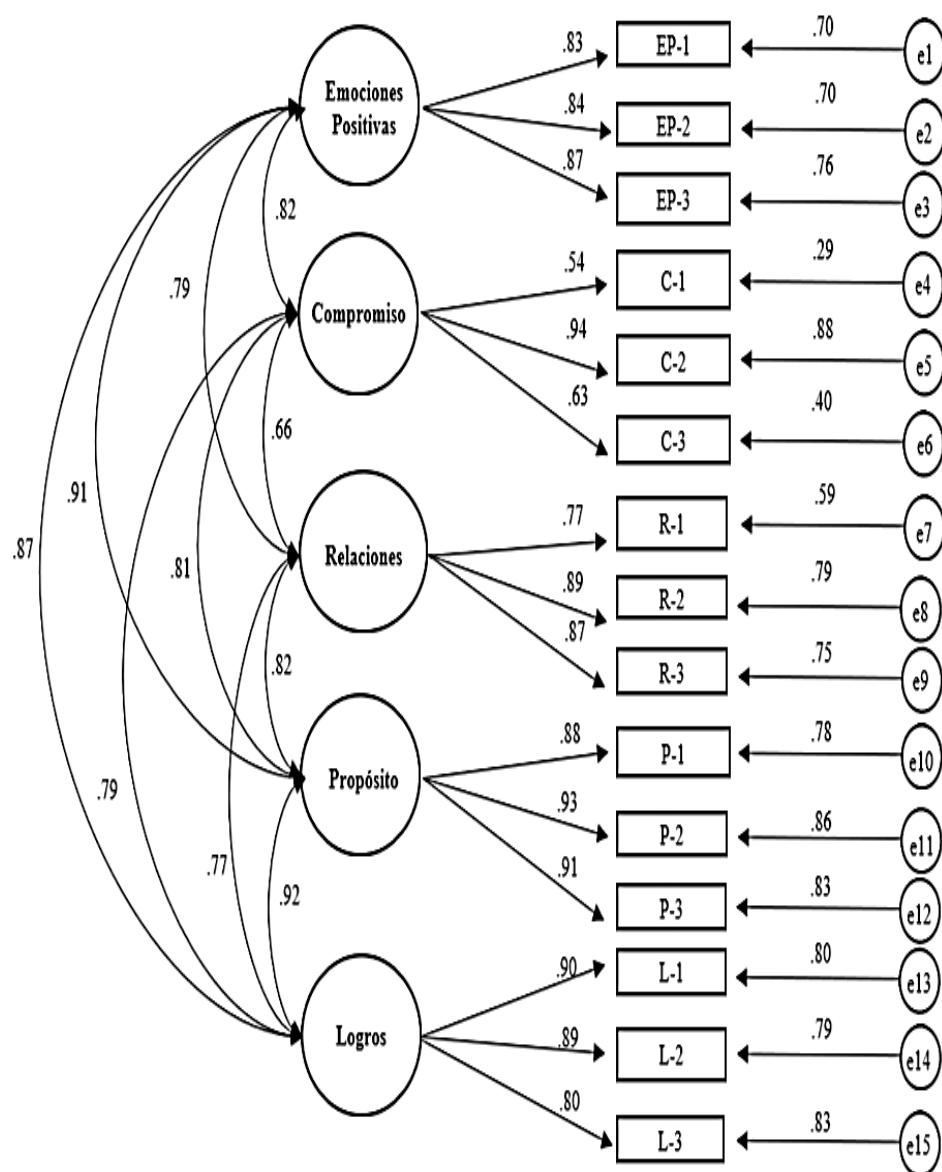
Para comprobar la estructura factorial se hizo uso de los datos proporcionados por el AFC, de la cual se obtuvo una estructura de cinco dimensiones integradas por 15 ítems en total, cuyos parámetros de ajustes fueron excelentes: $\chi^2 (80) = 205,501$, $p = .000$, $\chi^2/gl = 2.563$, $CFI = .964$, $TLI = .953$, $SRMR = .035$ y $RMSEA = .076$ [.064-. 089]. Los valores de las cargas factoriales se evidencian en la figura 1.

Los análisis derivados del PERMA-profiler, cuyos valores se encuentran dentro del marco aceptable cumplen con los criterios de referencia para un excelente ajuste del modelo (Jordan, 2021); es importante señalar que dichos resultados mantienen proximidad con la versión

original de Butler & Kern (2016) cuyos valores de ajustes indica lo siguiente: CFI = .976, TLI = .976, RMSEA = .055. También resulta similar a un estudio realizado en Alemania por Wammerl et al. (2019) al mostrar índices de ajustes adecuados (CFI = .972, TLI = .964, RMSEA = .045), y en un contexto mucho más cercano como el estudio realizado en Venezuela por Cobo-Rendón et al. (2021) en estudiantes de psicología (CFI = .957, TLI = .944, RMSEA = .0564) y en Chile por Cobo-Rendón et al. (2020) en estudiantes universitarios (CFI = .94, TLI = .95, RMSEA = .054).

Figura 1

Análisis factorial confirmatorio de la escala PERMA-Profiler



Invarianza factorial según el sexo

En la Tabla 2 se presenta la invarianza factorial según el sexo de los participantes. En la misma se observan bondades de ajuste adecuadas, a excepción del RMSEA cuando la población general es dividida en subgrupos de hombres y mujeres, ya que arrojan los valores .10 y .09 para cada grupo respectivamente. Luego, se analizó la invarianza configuracional (M1), se concluye que mantienen valores de ajustes aceptables: CFI = .937 y RMSEA = .071. Del mismo modo, se analizó la invarianza métrica (M2), donde se encontraron buenos índices de ajuste: CFI = .936 y RMSEA = .068, muy similares a los valores de M1, ya que presentaron diferencias mínimas (Δ CFI = .001 y Δ RMSEA=.003). Finalmente, al haber evaluado la invarianza fuerte (M3) se observaron adecuados índices de ajuste: CFI = .931 y RMSEA = .068, considerando la similitud del último indicador con el modelo anterior (Δ RMSEA = 0). Entonces, se afirma la invarianza factorial del PERMA de acuerdo con el sexo, ya que Δ CFI \leq .01 y Δ RMSEA \leq .015 (Cheung & Rensvold, 2002).

Tabla 2

Invarianza de medición del PERMA-profiler según el sexo

Modelos	X ²	df	C-M	Δ X ²	Δ df	CFI	Δ CFI	RMSEA	Δ RMSEA
[IC 90%]									
Total	368.16	160	-	-	-	.942	-	.070	-
								[.061-.080]	
Hombres	160.801	80	-	-	-	.933	-	.100	-
								[.077-.122]	
Mujeres	207.929	80	-	-	-	.946	-	.099	-
								[.083-.116]	
M1	394.257	170	-	-	-	.937	-	.071	-
								[.062-.080]	
M2	413.835	185	M2-M1	19.578	15	.936	0.001	.068	0.003
								[.060-.077]	
M3	445.967	200	M3-M2	32.132	15	.931	0.005	.068	0
								[.060-.077]	

Nota: M1 = Invarianza configuracional; M2 = Invarianza Métrica; M3 = Invarianza Fuerte

Evidencias de validez de criterio

En la Tabla 3 se muestran las correlaciones entre los factores del PERMA-profiler. Los resultados demuestran la existencia de correlaciones significativas entre las dimensiones del instrumento. Respecto a la dimensión de emociones negativas, se aprecian correlaciones inversas con los demás factores, indicando que, a mayor puntuación en las dimensiones de emociones positivas, compromiso, relaciones positivas, propósito y logro, menores son los puntajes de emociones negativas. En cuanto a la percepción de salud, se evidencian correlaciones positivas y moderadas con cada una de las dimensiones y la escala general del PERMA-profiler. Estos resultados coinciden con investigaciones psicométricas latinoamericanas de muestras similares, como las de Cobo-Rendón et al. (2020) y Cobo-Rendón et al. (2021) en estudiantes universitarios chilenos y venezolanos, así mismo en población adultas y adultos mayores (Watanabe et al., 2018; Wammerl et al., 2019; Hernández et al., 2018) y la investigación original de Butler & Kern (2016).

De esta manera, el hecho de que existan correlaciones positivas entre cada una de las dimensiones implica que todos los componentes del PERMA se interrelacionan entre sí compartiendo varianza común que puede ser atribuido a un factor de orden superior, es decir, a un factor más general denominado bienestar, asumiendo entonces que el modelo es estructuralmente coherente (Seligman, 2011). Además, las correlaciones de estas dimensiones con las emociones negativas implican que un mayor bienestar es alguna de estas dimensiones puede actuar como un factor protector frente a la aparición o intensidad de emociones disfuncionales. Por tanto, tomando como fundamento lo postulado por la psicología positiva, se espera que al fortalecer los recursos positivos de la vida no solo incremente el bienestar, sino, además, amortigüe el impacto de las experiencias emocionales negativas (Fredrickson, 2001; Seligman, 2011). Por otra parte, al relacionarse estas dimensiones con la percepción de salud muestra que los síntomas físicos o enfermedades no solo determina como las personas perciben su estado de salud, sino, además, las experiencias subjetivas de bienestar. En tanto, que un mayor bienestar en las dimensiones del PERMA, están vinculadas con una mayor percepción más favorable del estado de salud de los estudiantes, independientemente de condiciones objetivas vinculadas con experiencias de malestar físico o enfermedad.

Tabla 3

Correlaciones entre las dimensiones del PERMA-profiler y dimensiones de contrastes.

Variable/Dimensión	EP	C	RP	P	L	EN	PS	PERMA
Emociones Positivas (EP)	1	.668* *	.692 **	.822 **	.776* *	-.440* *	.542**	.901**
Compromiso (C)		1	.558 **	.662 **	.669* *	-.217* *	.412**	.791**
Relaciones Positivas (RP)			1	.742 **	.681* *	-.408* *	.441**	.847**
Propósito (P)				1	.845* *	-.422* *	.585**	.935**
Logro (L)					1	.400* *	.593**	.907**
Emociones Negativas (EN)						1	-.310**	-.437**
Percepción de Salud (PS)							1	.589**
PERMA								1
Media	19. 3	21.40	20.3 4	20.7 1	20.12	21.90	18.69	101.92
Desviación Estándar	5.7 9	4.86	6.51	6.84	6.04	8.16	6.53	26.46

Nota: **La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

Validez convergente y confiabilidad

En la Tabla 4 se presentan las estimaciones de la confiabilidad de la escala PERMA-profiler. Los estadísticos alfa de Cronbach, omega de McDonald's y confiabilidad compuesta (CR) resultaron óptimos para cada una de las dimensiones (α , ω , $CR > .70$). La confiabilidad de la escala global fue óptima tanto con el coeficiente alfa de Cronbach (.955 [IC95%: .947; .963]) como el omega de McDonald's ($\omega = .958$ [IC95%: .950; .965]). La validez convergente evaluada a través del AVE resultó con buenos ajustes, debido a que cumple con el valor referencial señalado en la literatura ($AVE > .50$; Hair et al., 2006). Los resultados de la confiabilidad resultan similares e incluso superior a lo reportado por Cobo-Rendón et al. (2020) en una muestra de estudiantes universitarios chilenos ($\alpha = .91$ y $\omega = .92$), y estudiantes

universitarios venezolanos ($\alpha=.91$ y $\omega=.896$) (Cobo-Rendón et al., 2021); además, con el trabajo original de Butler & Kern (2016), cuya consistencia interna indicó un valor de $\alpha=0.92$; en una muestra de trabajadores japoneses ($\alpha=.96$) (Watanabe et al., 2018); y adultos de nacionalidad alemana ($\alpha=.92$) (Wammerl et al., 2019).

Tabla 4

Validez convergente y confiabilidad del instrumento

Dimensiones	α [IC95%)	Ω [IC95%)	CR	AVE
Emociones positivas	.885 [.859; .907]	.885 [.862; .909]	.88	.71
Compromiso	.739 [.679; .789]	.752 [.703; .801]	.75	.52
Relaciones	.879 [.851; .902]	.880 [.856; .905]	.88	.71
Propósito	.932 [.916; .945]	.934 [.920; .948]	.93	.82
Logro	.894 [.870, .915]	.896 [.875; .918]	.89	.74

Nota: α : Alfa de Cronbach, ω : Omega de McDonald's, CR: confiabilidad compuesta, AVE: Average Variance Extracted.

El presente estudio pretende aportar al campo educativo un instrumento psicométricamente sólido que permita evaluar con precisión el bienestar en estudiantes universitarios peruanos. La validación de la escala PERMA-Profiler en este contexto tiene relevancia tanto teórica como práctica. Teóricamente, contribuye a la aplicabilidad transcultural del modelo PERMA de bienestar, desarrollado por Seligman (2011), al examinar su estructura dimensional y validez de constructo en una población latinoamericana, que sigue estando subrepresentada en la investigación en psicología positiva. En la práctica, la disponibilidad de una herramienta validada y adaptada al contexto local facilita el desarrollo de intervenciones basadas en la evidencia dirigidas a promover el bienestar psicológico en la educación superior. Los estudiantes universitarios a menudo se enfrentan a importantes retos académicos, sociales y emocionales que pueden comprometer su salud mental y su rendimiento académico. Por lo tanto, evaluar sistemáticamente dimensiones como la emoción positiva, el compromiso, las

relaciones, el propósito y el logro es esencial para diseñar estrategias preventivas y políticas institucionales que fomenten el desarrollo personal, la resiliencia y el éxito académico. Este estudio aborda así una necesidad crítica de medidas culturalmente apropiadas que informen tanto la investigación como la práctica en psicología educativa (Araque-Castellanos et al., 2020).

Este estudio no ha estado exento de limitaciones, como es el caso en las que están relacionadas con el tamaño y las características de la muestra utilizada para el proceso de validación, que consistió exclusivamente en estudiantes universitarios de una zona geográfica específica. Además, el uso de un muestreo no probabilístico limita la representatividad de los participantes, lo que restringe la generalizabilidad de los resultados a poblaciones más amplias. Como resultado, las propiedades psicométricas observadas en este estudio pueden no extenderse a otros grupos de edad, como adolescentes, adultos de mediana edad o adultos mayores, que podrían experimentar y conceptualizar el bienestar de manera diferente. Además, las variaciones culturales, socioeconómicas y educativas entre las diferentes regiones del Perú no fueron plenamente capturadas, lo que podría influir en la estructura dimensional y la invarianza de medición del PERMA-Profiler. Por lo tanto, se recomienda que futuras investigaciones repliquen y amplíen esta validación empleando muestras más grandes, diversas y probabilísticas, incorporando participantes de diversos centros educativos, contextos socioeconómicos y ubicaciones geográficas. Tales esfuerzos contribuirían a reforzar la validez externa y la solidez del instrumento, garantizando su aplicabilidad más amplia, tanto en la investigación como en entornos educativos aplicados.

A pesar de estas limitaciones, este estudio representa el primer intento de validar la escala PERMA-Profiler dentro de la población de estudiantes universitarios peruanos, llenando un vacío significativo en la medición del bienestar en el contexto nacional. Al proporcionar evidencia psicométrica inicial de confiabilidad y validez, esta investigación sienta las bases para futuros estudios en psicología positiva en Perú y apoya el desarrollo de evaluaciones culturalmente sensibles. En este sentido, el estudio marca un paso importante hacia la construcción de una comprensión más integral de los factores que promueven el florecimiento psicológico en la educación superior peruana, y abre la puerta para futuras comparaciones transculturales y el refinamiento teórico del modelo PERMA.

Conclusiones

La validación de la escala PERMA-Profiler en una muestra de estudiantes universitarios peruanos proporciona evidencia psicométrica robusta que apoya su uso en el contexto de la educación superior en Perú. A través de un análisis integral que abarcó validez de contenido, estructura factorial, invarianza factorial, validez convergente y confiabilidad, el instrumento demostró propiedades psicométricas adecuadas y óptimas. La consistencia interna de la escala, tanto a nivel global como dentro de cada una de sus cinco dimensiones resultaron satisfactoria. Además, el análisis factorial confirmatorio arrojó buenos índices de ajuste, apoyando la estructura multidimensional propuesta del modelo PERMA y ofreciendo un respaldo empírico al marco teórico del bienestar de Seligman (2011).

Los resultados de este estudio no solo confirman la aplicabilidad transcultural del modelo PERMA, sino que también proporcionan a los investigadores y profesionales de la psicología educativa una herramienta validada para evaluar el bienestar de los estudiantes en el contexto peruano. Esto es particularmente relevante dado el creciente reconocimiento del bienestar psicológico como un factor clave en el rendimiento académico, la retención y el desarrollo psicosocial entre los estudiantes universitarios. Al ser el primer estudio que valida el PERMA-Profiler en Perú, sienta una base fundamental para futuras investigaciones y esfuerzos de intervención centrados en la salud mental positiva en la educación superior.

Fuentes de financiamiento. Esta investigación fue autofinanciada por los autores

Contribución de los autores.

FPP: conceptualización, metodología, curación de datos, análisis formal, investigación, redacción del borrador original, visualización, aprobación final del manuscrito.

SST: conceptualización, metodología, curación de datos, investigación, redacción del borrador original, visualización, aprobación final del manuscrito.

JGA: supervisión, análisis formal, redacción, revisión y edición, aprobación final del manuscrito.

Conflicto de intereses. Los autores declaran que no existen conflictos de intereses relacionados con la investigación, la autoría o publicación de este artículo.

Referencias bibliográficas

- American Psychological Association. (2010). *American Psychological Association ethical principles of psychologists and code of conduct*. <http://www.apa.org/ethics/code/index.aspx>
- Araque-Castellanos, F., Gonzales-Gutiérrez, O., López-Jaimes, R., Nuván-Hurtado, I., & Medina-Ortiz, O. (2020). Bienestar psicológico y características sociodemográficas en estudiantes universitarios durante la cuarentena por SARS -CoV-2(Covid-19). *Revista de Archivos Venezolanos de Farmacología y terapéutica*, 39(8), 998-1004. <http://doi.org/10.5281/zenodo.4544052>
- Ato, M., López, J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Ayse, E.B. (2018). Adaptation of the PERMA well-being scale into Turkish: Validity and reliability studies. *Educational Research Review*, 13 (4), 129-135. <https://dx.doi.org/10.5897/ERR2017.3435>
- Bartholomaeus, J.D., Iasiello, M.P., Jarden, A., Burke, K., & van Agteren, J. (2020). Evaluating the psychometric properties of the PERMA profiler. *Journal of Well-Being Assessment*, 4 (3), 163-180. <https://dx.doi.org/10.1007/s41543-020-00031-3>
- Batista, J., Coenders, G., & Alonso, J. (2004). Análisis factorial confirmatorio. Su utilidad en la validación de cuestionarios relacionados con la salud. *Medicina Clínica*, 122(Supl.1), 21-27. <https://www.elsevier.es/es-revista-medicina-clinica-2-pdf-13057542>
- Burgos, F., & Escalona, E. (2017). Prueba piloto: validación de instrumentos y procedimientos para recopilar data antropométrica con fines ergonómicos. *Ingeniería y Sociedad UC*, 12(1), 31-47. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/ingenieria/revista/Ingenieria y Sociedad/a12n1/art03.pdf>
- Butler, J., & Kern, M. (2016). The PERMA-Profiler: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6 (3), 1-48. <https://doi.org/10.5502/ijw.v6i3.526>
- Campo-Arias, A., & Oviedo, H. C. (2005). Aproximación al uso del coeficiente de Alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580. <https://www.redalyc.org/pdf/806/80634409.pdf>

- Campo-Arias, A., & Oviedo, H. C. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna. *Revista de Salud Pública*, 10 (5), 831-839. <https://doi.org/10.1590/S0124-00642008000500015>
- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 9(2), 233–255. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_5
- Cobo-Rendón, R., Aslan Parra, J., & García-Álvarez, D. (2021). Análisis psicométrico de bienestar de PERMA-Profiler en una muestra de estudiantes de psicología. *Anuario de Psicología*, 51 (1), 35-44. <https://doi.org/10.1344/ANPSIC2021.51/1.28677>
- Cobo-Rendón, R., Pérez Villalobos, M. V., & Díaz Mujica, A. (2020). Propiedades psicométricas del PERMA-Profiler para la medición del bienestar en una muestra de estudiantes universitarios chilenos. *Revista Ciencias de la Salud*, 18(1), 119-133. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/revsalud/a.8775>.
- De Carvalho, T.F., de Aquino, S.D., & Natividade, J.C. (2021). Flourishing in the Brazilian context: Evidence of the validity of the PERMA-profiler scale. *Current Psychology*. 1-13. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01587-w>
- Elosua, P. (2005). Evaluación progresiva de la invarianza factorial entre las versiones original y adaptada de una escala de autoconcepto. *Psicothema*, 17(2), 356-362.
- Escurra, L. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología*, 6(1-2), 103-111. <https://doi.org/10.18800/psico.198801-02.008>
- Faran, M., & Malik, F. (2020). Translation and linguistic validation of perma profiler in music engagers context. *Palarch's Journal of Archaeology ff Egypt/Egyptology* 17(3), 4102-4120. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.22469.93920>
- Fernández-Ríos, L., & Vilariño, M. (2018). Historia, investigación y discurso de la Psicología Positiva: Un abordaje crítico. *Terapia psicológica*, 36(2), 123-133. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082018000200123>
- Ferrando, P., & Anguiano, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18-33. <https://www.redalyc.org/pdf/778/77812441003.pdf>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>

- García-Álvarez, D., Hernández-Lalinde, J., Soler, M. J., Cobo-Rendón, R., & Espinosa-Castro, J.F. (2021). Propiedades psicométricas de la escala de bienestar PERMA para adolescentes: alternativas para su medición. *Retos*, 41, 9-18. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.82670>
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step A Simple Guide and Reference, 17.0 Update* (10th. ed.). Pearson.
- Giangrasso, B. (2018). Psychometric properties of the PERMA-Profiler as hedonic and eudaimonic well-being measure in an Italian context. *Current Psychology*, 1–10. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-0040-3>
- Gómez, A., Cerrada, R., & Rangel, R. (2018). Validez del material educativo de un programa de Educación Ambiental-Sanitario no formal. *Educere*, 22(71), 131-152. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/12085>
- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B., Anderson, R.E., & Tatham, R.L. (2006). *Multivariate Data Analysis* (6th. ed.). Prentice-Hall.
- Hernández, C., Hernández, V., & Prada, R. (2018). Adaptación del perfil PERMA de bienestar subjetivo para adultos mayores institucionalizados colombianos. *Revista Ciencia y Cuidado*, 15(1), 83-97. <https://doi.org/10.22463/17949831.1235>
- Iasiello, M., Bartholomaeus, J., Jarden, A., & Kelly, G. (2017). Measuring PERMA+ in South Australia, the State of Wellbeing: A Comparison with National and International Norms. *Journal of Positive Psychology and Wellbeing*, 1(2), 53–72.
- Jordan, F. (2021). Valor de corte de los índices de ajuste en el análisis factorial confirmatorio. *PSOCIAL: Revista de investigación de Psicología Social*, 7(1), 1-5. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/psicologiasocial/article/view/6764>
- Kern, M., & Khaw, D. (2015). A cross-cultural comparison of the PERMA model of well-being. *Undergraduate Journal of Psychology at Berkeley*, 8.
- Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A., & White, M. A. (2015). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The Journal of Positive Psychology*, 10(3), 262–271. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.936962>
- Lima, S., Peña, E., Cedillo, C., & Cabrera, M. (2017). Adaptación del perfil PERMA en una muestra ecuatoriana. *Revista Eureka*, 14(1), 69-83. <https://psicoeureka.com.py/sites/default/files/articulos/eureka-14-1-12.pdf>

- Martín Arribas, M. C. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas Profesión*, 5 (17), 23-29. https://enferpro.com/documentos/validacion_cuestionarios.pdf
- Merino, C., López, V., & Grinaldo, M. (2019). Invarianza de medición y estructural de la Escala Básica de Empatía Breve (BES – B) en niños y adolescentes peruanos. *Revista Colombiana de Psicología*, 28, 15-35. <https://doi.org/10.15446/rcp.v28n2.69478>
- Moreno, R. y Olmos, E. (2014). Empowerment, el liderazgo e innovación en empresas de servicios, como ventaja competitiva en medianas empresas del municipio de Tecomán, Colima, México. *Desarrollo Gerencial*, 6(2), 72-97. <https://doi.org/10.17081/dege.6.2.468>
- Muñoz, C., Medina, M., Carrasco, M., Pérez, V., & Ortiz, M. (2016). Burnout en estudiantes de Odontología y su relación con sus características sociodemográficas y antecedentes académicos. *Educación Médica Superior*, 30(2). <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/762/375>
- Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M., & Robinson, J. (2013). An applied framework for positive education. *International Journal of Wellbeing*, 3(2), 147-161. <http://dx.doi.org/10.5502/ijw.v3i2.2>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Payoun, M., Fadayevatan, R., Lotfi, M. S., & Foroughan, M. (2020). Psychometric properties of the Persian version of PERMA-Profiler: A tool to assess flourishing in Iranian older adults. *Advances in gerontology*, 33(3), 576–584. <http://dx.doi.org/10.34922/AE.2020.33.3.021>
- Pérez, J., Chacón, S., & Moreno, R. (2000). Validez de constructo: el uso de análisis factorial exploratorio-confirmatorio para obtener evidencias de validez. *Psicothema*, 12(2), 442-446. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72797102.pdf>
- Pezirkianidis, C., Stalikas, A., Lakioti, A., & Yotsidi, V. (2021). Validating a multidimensional measure of wellbeing in Greece: Translation, factor structure, and measurement invariance of the PERMA Profiler. *Current Psychology*, 40(6), 3030–3047. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00236-7>
- Robles, P., & Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 18, 1-

16. https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_55002aca89c37.pdf
- Ryan, J., Curtis, R., Olds, T., Edney, S., Vandelanotte, C., Plotnikoff, R., & Maher, C. (2019). Psychometric properties of the PERMA Profiler for measuring wellbeing in Australian adults. *PloS one*, 14(12), e0225932. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0225932>
- Salanova, M., Schaufeli, W., Martinez, I., & Breso, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: the mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety Stress Coping*, 23(1), 53-70. <https://doi.org/10.1080/10615800802609965>
- Seligman, M. (2011). *La vida que florece*. Ediciones B.
- Seligman, M. (2018). PERMA and the building blocks of well-being, *The Journal of Positive Psychology*, 13 (4), 333-335 <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466>
- Umucu, E., Wu, J. R., Sanchez, J., Brooks, J. M., Chiu, C. Y., Tu, W. M., & Chan, F. (2020). Psychometric validation of the PERMA-profiler as a well-being measure for student veterans. *Journal of American College Health*, 68(3), 271–277. <https://doi.org/10.1080/07448481.2018.1546182>
- Ventura, J., & Caycho, T. (2017). El coeficiente Omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 625-627. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77349627039.pdf>
- Wammerl, M., Jauning, J., Mairunteregger, T., & Streit, P. (2019). The German Version of the PERMA-Profiler: Evidence for Construct and Convergent Validity of the PERMA Theory of Well-Being in German Speaking Countries. *Journal of Well-Being Assessment*, (3), 75-96. <https://doi.org/10.1007/s41543-019-00021-0>
- Watanabe, K., Kawakami, N., Shiotani, T., Adachi, H., Matsumoto, K., Imamura, K., Matsumoto, K., Yamagami, F., Fusejima, A., Muraoka, T., Kagami, T., Shimazu, A., & Kern, M. (2018). The Japanese Workplace PERMA.Profiler: A validation study among Japanese workers. *Journal of occupational health*, 60(5), 383–393. <https://doi.org/10.1539/joh.2018-0050-OA>
- Yang, L., & Saad, R. (2021). Exploratory and Confirmatory Factor Analysis of PERMA for Chinese University EFL Students in Higher Education. *International Journal of Language Education*, 5 (2), 51-62. <https://doi.org/10.26858/ijole.v5i2.16837>

Consideraciones generales sobre los enfoques de investigación científica: límites y alcances

**General considerations on scientific research
approaches: limits and scope**

Deyvi Baca

Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco, Perú

Resumen

La investigación científica es una tarea en la que todos los profesionales están invitados a participar. Dentro de este documento expongo, brevemente los tres enfoques de investigación científica vigentes (investigación cuantitativa, cualitativa y mixta). En este ensayo he destacado los límites y el alcance de cada una de estos enfoques de investigación, concluyendo que no hay un enfoque científico a destacarse, que cada uno contribuye en la mejora del conocimiento científico existente y que con el transcurrir del tiempo se van realizando mejoras metodológicas dentro de cada enfoque. Recomiendo orientar la investigación en función de la naturaleza del problema estudiado antes de ajustarla a las habilidades o especialidad del profesional.

Palabras clave: enfoques de investigación, límites, alcances, ciencia

Abstract

Scientific research is a task in which all professionals are invited to participate. Within this paper I briefly outline the three current scientific research approaches (quantitative research, qualitative research and mixed research). In this essay I have highlighted the limits and scope of each of these research approaches, concluding that there is no one scientific approach to be emphasised, that each contributes to the improvement of existing scientific knowledge, and

that over time methodological improvements are made within each approach. I recommend orienting the research according to the nature of the problem studied before adjusting it to the skills or speciality of the professional.

Keywords: Research approaches, limits, scopes, science

Investigación científica

El proceso de investigación científica es un proceso sistemático y metódico de construcción y reflexión sobre las condiciones actuales del conocimiento científico vigente en su búsqueda de resolver problemas teóricos y empíricos (Arias, 2012). De acuerdo a Bunge (1985a), el conocimiento científico surge del conocimiento cotidiano, además que responde a una necesidad interna del grupo social (Herrera, 1995, citado en Barrere et al., 2014). Así, el conocimiento científico es la forma que tiene el ser humano de darle significado con sentido a su realidad (Tamayo, 2019).

Con ello el quehacer científico responde a las necesidades sociales y da respuesta a las problemáticas planteadas desde las mismas, ahora bien ¿Qué es una necesidad social?, o mejor aún ¿Qué entiende el grupo social por necesidad social?, es un aspecto que debe requiere ser abordado con sumo cuidado y evitando cargar de preconcepciones nuestras en la investigación científica (Tamayo, 2019). Ello implica diferenciar un problema social de uno científico, ya que este último implica cuestionar los conocimientos o prácticas científicas vigentes para comprender los alcances y límites explicativos de los marcos teóricos referenciales; en cambio un problema social se asocia a la carencia de conocimiento o procedimientos para resolverlo en un grupo social. Pasar de un problema social a un problema científico, implica poner este filtro e identificar las variables científicas relevantes a ser abordadas (Chaverri, 2017). A esta primera etapa del proceso de investigación comúnmente se le conoce como planteamiento del problema de investigación

En particular, la naturaleza de las variables psicológicas ha devenido en diversas formas de estudiarlas, así tenemos la primera clasificación propuesta por Kerlinger en 1955, donde el diseño de investigación responde a una pregunta de investigación y busca el control de la varianza (Kerlinger & Lee, 2002). Otra forma de clasificar los diseños de investigación es la planteada por Hernández et al. (2016) quienes parten con una lógica del contraste de hipótesis (investigación cuantitativa) o el tipo de análisis de los datos (investigación cualitativa), o una combinación de ambas (investigación mixta). Y, entre las diversas clasificaciones sobre

diseños de investigación en Psicología destaca la sugerida por Ato et al. (2013), quienes fundamentan su clasificación en base a los objetivos de la investigación, sin delimitar una línea clara entre los enfoques cuantitativo y cualitativo, enfatizando en una clasificación de cuatro tipos de investigación: teórico, empírico, instrumental y metodológico. En todas ellas, la mirada divisoria de la investigación cuantitativa y cualitativa está presente. Hernández et al. (2016) plantean una integración de los dos anteriores paradigmas en los llamados métodos mixtos (Creswell, 2009). Dicha situación no es de fácil comprensión hasta que nos detendremos a observar los fundamentos epistemológicos que acaecen a cada una de ellas, sino las estrategias de procesamiento de la información que hay dentro de estos enfoques.

Enfoque cuantitativo

La investigación cuantitativa tiene sus raíces en el empirismo lógico donde, siguiendo a Valdés (1991), un enunciado cognitivamente significativo será aquel libre del principio de no contradicción y capaz de ser comprobable empíricamente. Esto lo aboca a plantear criterios claros que permitan, adscribiéndosele a estos últimos términos de acientífico o seudocientífico (Bunge, 1985b).

Es evidente que gran parte de las actuales investigaciones dentro de la Psicología y a lo largo de su historia, han optado por diseños cuantitativos. Así, los fenómenos psicológicos de naturaleza abstracta son abordados como hechos medibles, proceso denominado operacionalización de un constructo (Kelinger & Lee, 2002). Ello permite una aproximación a la realidad y basada en principios estadísticos brinda una potente capacidad descriptiva, explicativa y predictiva de la realidad psicológica. Pese a estas bondades, brinda una visión en conjunto de una variable en una muestra que se estima corresponda a una población objetivo (Otzen & Manterola, 2017), sin poder visibilizarse la individualidad del participante de la investigación. Otra limitante de estos diseños es asumir que la naturaleza de los fenómenos en Psicología es relativamente estable en el tiempo, sin embargo, dicho supuesto normalizado puede llegar aceptar la ausencia de las diferencias inter e intraindividuales. Ambas limitaciones son superadas parcialmente por estimaciones como el tamaño del efecto, los intervalos de confianza (Llobell et al., 2004), y la equivalencia de constructo (*American Educational Research Association*, AERA, et al., 2018), también denominada invarianza de medida entre grupos, equivalencia de medida entre grupos (Hirschfeld & Brachel, 2014), o invarianza factorial (Brown, 2015). En los diseños predictivos y explicativos son populares

los modelos de ecuaciones estructurales (SEM), aunque actualmente, gracias a las mejoras de los programas estadísticos, se está haciendo uso de un modelo en redes neuronales que permiten analizar aspectos subyacentes (red, nodos y aristas), de una forma dinámica (Fonseca-Pedrero, 2018).

El tamaño del efecto es útil en tanto brinda una importancia o significancia práctica que no es afectada sustancialmente por el tamaño de una muestra (Castillo-Blanco & Alegre, 2015; Tejero-González et al., 2012), cosa que ocurre con la significancia estadística estimada a través de los comúnmente conocidos niveles de significancia (por ejemplo, $p < .05$ o $p < .01$). De otra parte, los intervalos de confianza parten del supuesto que no es posible conocer el valor exacto en la población, aunque si se aproximan a ella en un determinado rango de posibles valores (Molina, 2013). Y, la invarianza factorial que permite la comparabilidad del constructo medido por una determinada prueba a grupos culturales o lingüísticos distintos, lo cual permite identificar diferencias en el constructo subyacente que tienen estos grupos y que afecta a los puntajes de la prueba (Brow, 2015; Hirschfeld & Brachel, 2014), situación sensible en contextos de evaluación educativa o laboral donde un puntaje en la prueba puede estar sesgada por la percepción que tiene cada grupo (por ejemplo, varones y mujeres). De esta forma se ha brindado robustez a los análisis con datos cuantitativos.

Ahora bien, los criterios de interpretación en el proceso de inferencia estadística son arbitrarios siendo los más usuales el $\alpha = .05$ o el $\alpha = .01$, su uso dentro de las ciencias sociales es duramente criticada por diversos autores (Sarria & Silva, 2004; Valera & Sánchez, 1997), situación ya señalada por Cohen en 1994 y que pese a las innumerables críticas ya existentes es ampliamente utilizada como único criterio decisor. El mismo Cohen (1976/1988), sugiere acompañar las inferencias estadísticas con estimadores del tamaño del efecto, para lo cual establece criterios de interpretación en niveles: grande, mediano y pequeño. Por supuesto, que estos niveles fueron establecidos a través del análisis del poder estadístico de las pruebas estadísticas (Cohen, 1988), y de manera complementaria se viene haciendo uso de estudios de meta-análisis, frecuentemente, con el uso de simulación Monte Carlo (Marín & Sánchez, 1996; Sánchez-Meca et al., 2003). Con ello, el principio lógico matemático de la comprensión del comportamiento humano tiene un grave “talón de Aquiles”, que viene afianzándose paulatinamente y demanda mantener una postura crítica constructiva dentro del proceso de investigación cuantitativa.

Investigación cualitativa

La investigación cualitativa tiene sus cimientos en la fenomenología planteada por Husserl a fines del siglo XX en respuesta al excesivo énfasis científico basado en el naturalismo y objetivismo, planteaba un retorno al “verdadero” racionalismo centrado en el sujeto pensante y donde los fenómenos son abordados en su misma esencia (Ballón et al., 1994; Treviño, 2007).

Siguiendo a Treviño (2007), la perspectiva fenomenológica es nutrida por diferentes filósofos y uno de los más destacados fue Heidegger. Él plantea un contraargumento a Husserl donde se opone a la idea de intencionalidad por considerarla abstracta, y la esencia de la verdad está presente en relación que uno mismo establece con el mundo. El aporte que hace Meleau-Ponty permite poner énfasis en la experiencia perceptiva y que contribuye de forma coherente con la psicología científico-experimental (Treviño, 2007). Así, visto desde una perspectiva psicológica el fenómeno no ocurre en el interior de la persona, sino que esta se construye en la relación experiencial del sujeto y el entorno (Treviño, 2007), donde tanto el sujeto como el entorno son transformados por la experiencia de campo. Con ello, afirma que la imparcialidad del sujeto sobre un “objeto” es imposible y en todo momento el sujeto realiza cambios conscientes o no conscientes en su forma de relacionarse con el “objeto”. Cabe señalar que los aportes conjuntos de la antropología, sociología, educación y psicología han robustecido a la investigación cualitativa.

La investigación cualitativa cuenta con una diversidad de diseños como puede apreciarse en la recopilada por Hernández et al. (2016), quienes enumeran los estudios de caso, la teoría fundamentada, las entrevista, las observaciones, la historia de vida familiar, la biografía, el estudio de casos en profundidad, el estudio de caso y los grupos de enfoque. La elección y uso de alguno de estos diseños no es explicitado por los autores previamente mencionados, sin embargo, al consultar a Creswell (2009), declara que el diseño cualitativo es un diseño emergente, es decir, posible de cambiar debido a los cambios potenciales que se produzcan en las preguntas de investigación. Para este último autor los diseños mixtos serían la investigación de teoría fundamentada, investigación etnografía y la investigación narrativa (Creswell, 2012). Otro de los autores más citados para sustentar un diseño de investigación cualitativa es Patton (2001, citado en Marshall & Rossman, 2016), quien enumera dentro de estas la etnografía, auto-etnografía, fenomenología, interacción simbólica, psicología ecológica, teoría de los sistemas, teoría del caos y la teoría fundamentada.

Al realizar una revisión en la literatura es posible entender que la investigación cualitativa enfoca su atención en la mirada individual y profunda de un fenómeno dentro de una reducida muestra que es elegida de acuerdo al interés del investigador, planteada a modo de preguntas de investigación (Creswell, 2009; Marshall & Rossman, 2016). Situación que fue muy criticada desde su fundamentación filosófica, planteándose que el principio inductivo no tenía una forma idónea de ser contrastada, donde el interés de la investigación cualitativa es obtener información relevante que permita profundizar el análisis de un fenómeno, antes que buscar una generalización de los mismos. Esta aparente ausencia de validez externa es superada, en parte, con el concepto de transferibilidad, entendida como la posibilidad de trasladar los resultados de una investigación a otros contextos o grupos de investigaciones futuras (Patton, 2001, citado en Arias & Giraldo, 2011). Otro de los cuestionamientos a la investigación cualitativa es la carencia de validez interna correspondiente a que la información recopilada del informante por parte del investigador de campo no es verdadera, en contraparte es planteado el concepto de credibilidad referido al nivel de habilidades, competencias y rigor del investigador de campo (Patton, 2001, citado en Arias & Giraldo, 2011). Así se hacen mención de conceptos como imparcialidad, honradez, neutralidad y confirmabilidad equivalente a objetividad y dependabilidad (seriedad) equivalente a confiabilidad (Arias & Giraldo, 2011), vigilancia epistemológica (Bourdieu et al., 2008; como se citó en Rigotti, 2023). Así los procedimientos y la construcción de los conceptos dentro de las ciencias sociales deben estar en constante observación por el investigador(a) o equipo de investigación a fin de no impregnar de procedimientos automatizados sin ajustarse a las necesidades de los participantes y a su contexto social-cultural.

Entre las estrategias recomendadas para una mayor rigurosidad de la investigación cualitativa esta la revisión y chequeo por pares o la indagación de casos negativos donde se discuten los datos que se contradicen o parecen contradecirse (Patton, 2001, citado en Arias & Giraldo, 2011). De acuerdo a Morse et al. (2002, citado en Arias & Giraldo, 2011), sugiere usar un muestreo teórico y la saturación teórica, este último, implica no solo cuando la información recopilada se hace reiterativa sino cuando el propio investigador permite recopilar todas las posibles variaciones en la que puede manifestarse un fenómeno dentro del participante o grupo de participantes. De esta manera hay una constante búsqueda de una mayor riguridad en la investigación cualitativa que es necesario tomar en cuenta las limitaciones y exigencias que requiere en su uso y difieren sustancialmente a la investigación cuantitativa.

Investigación de diseños mixtos

Este tipo de investigación se funda en el pragmatismo de James y concibe la verdad a través de los hechos y no únicamente de las abstracciones propias de la corriente racionalista imperante en aquellos tiempos (Ballón et al., 1994); además, estos hechos tienen que ser útiles y suficientes para el individuo o grupo con el propósito último de hacer mejor la vida de estos. En investigación, si el propósito es dar respuesta a una problemática social o psicológica, tanto la investigación cuantitativa como la investigación cualitativa dan respuesta cada una desde la mirada que realizan de la realidad; sin embargo, lo que le importa a un investigador de diseños mixtos es que toda la problemática social o psicológica será respondida de la manera más amplia y considerando la complejidad de la realidad abordada. De este modo, lo que realiza la investigación de diseños mixtos es una integración de las dos investigaciones previas, no una simple suma que limitaría sus alcances, sino que lo cualitativo provee de la sensibilidad y mirada profunda mientras lo cuantitativo permitiría identificar la calidad de los patrones, red de variables relacionadas (Creswell, 2013; Schmitt, agosto de 2018).

La investigación de diseños mixtos puede ser clasificada en cualitativo mixto, donde más énfasis se da a la mirada cualitativa; mixto “puro”, donde los diseños cualitativo y cuantitativo tienen el mismo estatus y; cuantitativo mixto, que da mayor énfasis a la mirada cuantitativa (Jhonson et al., 2006, citado en Hernández et al., 2016). Otra forma de clasificarlas son utilizando la clasificación de Creswell y Plano-Clark (2011, citado en Creswell, 2013): i) diseño paralelo convergente, la información es analizada cualitativamente cuantitativamente de forma simultánea; ii) diseño secuencial explicativo, la información de procesada inicialmente de forma cuantitativa y posteriormente son profundizadas con un análisis cualitativo; iii) diseño secuencial exploratorio, la información es explorada de forma cualitativa y luego el análisis cuantitativo permite dar mayor consistencia a los datos previos; iv) diseño incrustado, la información puede ser recogida de forma cualitativa o cuantitativa y de forma complementaria se recoge información cuantitativa o cualitativa que dé apoyo a los propósitos de la investigación; v) diseño transformador, implica un valor ideológico que busca generar un transformación social en un grupo minoritario o marginado y; vi) diseño multifase, donde la complejidad de la realidad estudiada requiere usar más de un diseño mixto y para lo que hace uso de diferentes fases.

El enfoque de diseños mixtos es un proceso de investigación que demanda transdisplinariedad y las competencias adecuadas del equipo de investigación tanto en investigación cualitativa

como cuantitativa (Creswell, 2013). La validez interna y externa dependerá de la proveída, de forma separada, por cada investigación (cualitativa o cuantitativa) y su fin último es que sea de valor para los destinatarios de la investigación (Creswell, 2009).

Conclusiones

A modo de cierre, los enfoques de investigación científica son diversos y no solo se reducen a la mirada cuantitativa. La complejidad de la realidad amerita comprender y elegir la mirada más apropiada del problema social y que pueda ser planteado como problema de investigación. El investigador(a) o equipo de investigación requieren estar atento a sus propios sesgos personales y los límites y alcances de las estrategias de procesamiento de investigación que hace uso, además de una constante actualización profesional tanto en el plano epistemológico-teórico como metodológico. Lo expuesto queda abierto a futuras discusiones y actualizaciones.

Referencias bibliográficas

- Arias, F. (2012). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología Científica 5.* Ed. Editorial Episteme.
- Arias, M. & Giraldo, Cl. (2011). El rigor científico en la investigación cualitativa. *Revista Investigación y Educación en Enfermería*, 29(3), 500-514. <https://www.redalyc.org/pdf/1052/105222406020.pdf>
- Ato, M., López, J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2018). *Estándares para pruebas educativas y psicológicas* (M. Lieve, Trans.). American Educational Research Association. (Original work published 2014).
- Ballón, J., Prado, R., & Abugattás, J. (1994). *Para iniciarse en Filosofía II: Pensamiento moderno y contemporáneo*. Serie Filosofía, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Brown, T. (2015). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research* (2nd). The Guilford Press.

- Bunge, M. (1985a). *La investigación científica*. Editorial Ariel.
- Bunge, M. (1985b). *Pseudociencia e ideología*. Editorial Laetoli.
- Barrere, R., Castro, E., Fernández de Lucio, I., Gordon, A., Jacovkis, P., Carmelo, A., Anlló, Gu., & Silenzi, M. (2014). *Ciencia, tecnología e innovación para el desarrollo y la cohesión social: Programa iberoamericano en la década de los bicentenarios*. <http://digital.csic.es/bitstream/10261/132615/1/bicentenarios.pdf>
- Castillo-Blanco, R., & Alegre, A. (2015). Importancia del tamaño del efecto en el análisis de datos de investigación en psicología. *Persona*, (18), 137-148. <https://doi.org/10.26439/persona2015.n018.503>
- Chaverri, D. (2018). Delimitación y justificación de problemas de investigación en ciencias sociales. *Revista De Ciencias Sociales*, (157). <https://doi.org/10.15517/res.v0i157.32189>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Erlbaum.
- Creswell, J. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd Ed). SAGE Publications.
- Creswell, J. (2013). *Educational Research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4th Ed). New York: Pearson.
- Fonseca-Pedrero, E. (2018). Análisis de redes en psicología. *Papeles del Psicólogo*, 39(1), 1-12. <https://www.redalyc.org/journal/778/77854690001/html/>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2016). *Metodología de la investigación* (5ta Ed). McGRAW-HILL.
- Hirschfeld, G., & Brachel, R. (2014). Multiple-Group confirmatory factor analysis in R – A tutorial in measurement invariance with continuous and ordinal indicators. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 19(7), 1-12. <https://pareonline.net/getvn.asp?v=19&n=7>
- Kerlinger, Fr., & Lee, H. (2002). *Investigación del Comportamiento* (4ta Ed). McGRAW-HILL.
- Llobell, J., Frías, M., & Monterde, H. (2004). Tratamientos psicológicos con apoyo empírico y práctica clínica basada en la evidencia. *Papeles del Psicólogo*, 25(87), 1-8. <https://www.redalyc.org/pdf/778/77808701.pdf>

- Marín, F. & Sánchez, J. (1996). Estimadores del tamaño del efecto en meta-análisis: Un estudio Monte Carlo del sesgo y la eficiencia. *Psicológica*, 17(1), 467-482. <https://www.um.es/metaanalysis/pdf/7022.pdf>
- Marshall, C., & Rossman, Gr. (2016). *Designing Qualitative Research* (6th Ed.). SAGE Publications.
- Molina, M. (2013). El significado de los intervalos de confianza. *Pediatría Atención Primaria*, 15(57), 91-94. <https://dx.doi.org/10.4321/S1139-76322013000100016>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Rigotti, S. M. (2023). Notas sobre la vigilancia epistemológica y la reconstrucción. Los aportes de Bourdieu, Lakatos y Habermas. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 13(2), e133. <https://doi.org/10.24215/18537863e133>
- Sánchez-Meca, J., Marín-Martínez, F. & Chacón-Moscoso, S. (2003). Effect-Size índices for dichotomized outcomes in Meta-analysis. *Psychological Methods*, 8(4), 448-467. <https://dx.doi.org/10.1037/1082-989X.8.4.448>
- Sarria, M. & Silva, LC. (2004). Las pruebas de significación estadística en tres revistas biomédicas: una revisión crítica. *Revista Panamericana de la Salud Pública*, 15(5): 300-306. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/8237>
- Schmitt, M. (Agosto de 2018). Styles as an integration concept for mixed method research - Theoretical integration for mixed methods research. En Ch. Poth (Presidencia). *MMIRA International Conference 2018*. Mixed Methods International Research Association, Vienna.
- Tamayo, M. (2019). *El proceso de la investigación científica* (5ta Ed.). Editorial Limusa.
- Tejero-González, C.M., Castro-Morera, M., & Balsalobre-Fernández, C. (2012). Importancia del tamaño del efecto. Una exemplificación estadística con medidas de condición física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 12(48), 715-727. <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista48/artimportancia318.htm>
- Treviño, R. (2007). Actualidad de la fenomenología en psicología. *Revista Diversitas*, 3(2), 249-261. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982007000200007

- Valdés, L. (1991). *La búsqueda del significado: Lecturas de filosofía del lenguaje*. Tecnos.
- Valera, A. & Sánchez, J. (1997). Pruebas de significación y magnitud del efecto: Reflexiones y propuestas. *Anales de Psicología*, 13(1), 85-90.
<https://www.redalyc.org/pdf/167/16713109.pdf>

Patrones de victimización y estrategias de afrontamiento en víctimas de violencia de pareja, Huánuco-2023

**Patterns of Victimization and Coping Strategies in Victims of Intimate
Partner Violence, Huánuco-2023**

Serninian Francisca Vega León, Fretel Inocente, Laura

Universidad Hermilio Valdizán, Huánuco, Perú

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo determinar los patrones de victimización y las estrategias de afrontamiento en mujeres víctimas de violencia por parte de su pareja en la ciudad de Huánuco, Perú. El estudio fue de tipo cuantitativo, de nivel descriptivo-comparativo y diseño no experimental transversal. Se aplicaron dos instrumentos estandarizados a una muestra de 100 mujeres entre 18 y 60 años. Los resultados revelaron que el 49% presentó un patrón de victimización de control regular y que el 42% mostró un nivel moderado de afrontamiento. Se halló una relación significativa entre patrones de victimización y estrategias de afrontamiento ($X^2=26,358$; $p=0,001$), así como con los afrontamientos por aproximación ($X^2=113,6$; $p=0,001$) y evitación ($X^2=129,7$; $p=0,001$). Se concluye que existe una asociación significativa entre ambos constructos, lo que resalta la necesidad de intervenciones focalizadas en los estilos de afrontamiento según el patrón de victimización.

Palabras clave: mujeres; violencia; patrones de victimización; estrategias de afrontamiento.

Abstract

The aim of this research was to determine the patterns of victimization and coping strategies in women who are victims of intimate partner violence in the city of Huánuco, Peru. This was

a quantitative study with a descriptive-comparative level and a non-experimental cross-sectional design. Two standardized instruments were applied to a sample of 100 women aged between 18 and 60. The results revealed that 49% exhibited a regular control victimization pattern and 42% showed a moderate level of coping. A significant relationship was found between victimization patterns and coping strategies ($X^2=26.358$; $p=0.001$), as well as with approach coping ($X^2=113.6$; $p=0.001$) and avoidance coping ($X^2=129.7$; $p=0.001$). It is concluded that there is a significant association between both constructs, highlighting the need for targeted interventions on coping styles based on the type of victimization pattern.

Keywords: women; violence; victimization patterns; coping strategies.

Introducción

El presente trabajo de investigación surge de la observación de los múltiples problemas que enfrentan las mujeres víctimas de violencia de pareja. A diario, estas mujeres lidian con situaciones de agresión sin contar con estrategias efectivas que les permitan detener o mitigar estos episodios. Este contexto refleja una problemática compleja y multifacética, donde la violencia no solo genera daño físico, sino también afecta profundamente la salud mental, emocional y social de las víctimas.

La violencia es un problema de salud pública que afecta a todas las regiones del mundo, sin distinción de fronteras culturales, económicas o sociales. Los actos violentos y sus consecuencias son ampliamente visibilizados en los medios de comunicación, evidenciando su impacto generalizado. En el caso de la violencia contra las mujeres, esta problemática es aún más alarmante, ya que la mayoría de los actos violentos son perpetrados por sus parejas. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2017), aproximadamente el 30% de las mujeres a nivel global han experimentado algún tipo de violencia, generando repercusiones severas en la salud pública y vulnerando sus derechos humanos. Estas afectaciones no solo son inmediatas, sino que también persisten a largo plazo, deteriorando su salud física, mental, sexual y reproductiva, además de limitar su desarrollo y participación en la sociedad.

A nivel global, la violencia de pareja está presente en todos los continentes. De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2021), las prevalencias regionales son alarmantes: 20% en la región occidental, 22% en Europa, 25% en América Latina, 33% en África y Asia Sudoriental, y 31% en el Mediterráneo Occidental. Además, el 38% de los

feminicidios a nivel mundial son cometidos por las parejas de las víctimas, destacando la gravedad del problema.

En el Perú, la violencia contra las mujeres en relaciones de pareja es un problema crítico. Según la Encuesta Demográfica y de Salud Familiar (ENDES, 2024), el 54.8% de mujeres entre 15 y 49 años han sufrido violencia por parte de sus parejas. Aunque en los últimos años se ha evidenciado una ligera disminución en la incidencia (55.7% en 2022 a 53.8% en 2023), los casos de feminicidio y tentativa de feminicidio continúan siendo preocupantes, con 92 y 100 casos reportados en 2023, respectivamente. En el departamento de Huánuco, la incidencia de violencia familiar alcanzó el 51.8% en 2023, con 10 feminicidios y 13 tentativas de feminicidio reportadas en el mismo periodo (ENDES, 2024).

A nivel local, según la Encuesta Demográfica y de la Salud Familiar - (ENDES, 2024), por la INEI; el departamento de Huánuco cuenta con una incidencia de 51.8% en el 2023 de casos de violencia familiar (pareja), en el 2022 la incidencia fue de 47.1%. Así también, en el departamento de Huánuco se cuenta con la incidencia de 10 casos con características de feminicidio y 13 casos de tentativa de feminicidio.

En esa misma línea, el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP, 2019) registraron datos estadísticos de 14,491 casos de violencia contra la mujer, violencia intrafamiliar y violencia sexual, solo en el mes de enero del 2019. Cabe precisar que en el 2018 el porcentaje de mujeres atendidas fue de 85% y en el 2019 ha incrementado a un 88%. La violencia contra las mujeres en relaciones de pareja es un problema bastante frecuente en el Perú, país con una de las mayores tasas de violencia contra las mujeres en relaciones de pareja (Bott, Guedes, Goodwin, & Adams, 2014). Su impacto es diverso. No solo afecta la salud de las propias mujeres, sino también la de sus hijos e hijas (Hernández, 2018; Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, 2017). No se trata de un problema de pareja, sino de uno de alta complejidad que está enraizado tanto en factores culturales como socioestructurales (Hernández, Raguz, Morales, & Burga, 2017).

Por otro lado, Castelló (2005) estableció un factor explicativo a esta problemática e indicó que esta necesidad extrema que sienten por sus parejas, es la explicación de la conducta de varias mujeres que son víctimas de algún tipo de violencia, cuando defienden o excusan a su pareja, ya sea por agresiones físicas o verbales, infidelidades o humillaciones, y a pesar de todo ello, algunas mujeres regresan con su agresor e incluso suelen retirar las denuncias que hacen contra ellos , porque creen que algún día pueden cambiar; es complejo entender por qué las

mujeres apañan dichas conductas; y si las estrategias de afrontamiento que emplean, cada una de las víctimas, tiene algo que ver con dicha permisividad.

Es preciso mencionar la otra cara del problema de violencia hacia las mujeres, en especial sobre la homogenización de las víctimas de violencia, es decir que al hablar de ellas se cuenta con una imagen específica; Fuller (2008) argumenta que los estudios sobre violencia conyugal se han concentrado en entender a las mujeres, construyendo una imagen estereotipada de ellas como “una víctima pasiva o una cómplice de su propia victimización”. Sin embargo, se ha avanzado en comprender que cada patrón de victimización presenta orígenes y predictores distintos, que algunos patrones median el ejercicio de la violencia sexual y que cada patrón no está asociado a las mismas causas (Lackey, 2003; Solanke, 2018).

Por lo tanto, al analizar los patrones de victimización, es fundamental reconocer que no todas las mujeres han experimentado violencia con la misma frecuencia, intensidad o duración. El número de mujeres que enfrentan una o múltiples formas de violencia psicológica o física en sus relaciones de pareja varía en función de estas tres dimensiones. De acuerdo con la Encuesta Demográfica y de Salud Familiar (Endes), entre el 10% y el 15% de las víctimas reportaron haber sufrido agresiones físicas con alta frecuencia en el último año. Además, las primeras agresiones se presentan con menor frecuencia antes del inicio de la relación (2% de los casos), pero su incidencia aumenta significativamente al comenzar la convivencia, alcanzando el 24.1% en el primer año y el 27% en el segundo.

Teniendo en cuenta la existencia de ambos panoramas de la violencia; es decir que, si bien contamos con una realidad en el que la mujer tolera la violencia y, en otros casos, participan activamente de ella, incluso en algunos casos se podría decir que hace mención de situaciones de conflicto en la relación, lo cual no configura un escenario de violencia.

De manera similar, al reflexionar sobre la permisividad de muchas mujeres frente al comportamiento violento de sus parejas, resulta fundamental analizar si las estrategias de afrontamiento que utilizan están relacionadas con esta actitud de tolerancia o rechazo, o si, por el contrario, contribuyen a generar situaciones de conflicto en la relación. Según Martínez, Amador y Guerra (2017), las estrategias que emplean las mujeres en estos contextos se enfocan en aspectos como el apoyo social, la aceptación y el fortalecimiento de la autoestima. Por otro lado, un estudio realizado en la Universidad Peruana Unión por Neira, Mejía y Farán (2021) evidenció que las mujeres suelen aplicar estrategias de afrontamiento de nivel medio. En dicho estudio, se encontró que el 53.3% de las participantes recurre a la resolución de

conflictos y la reestructuración cognitiva, el 52.2% utiliza la expresión de problemas y estrategias cognitivas críticas, el 51.1% opta por la retirada social, y el 48.9% busca apoyo social

En este sentido, dado la magnitud de la problemática se planteó el presente trabajo de investigación titulado “Patrones de victimización y estrategias de afrontamiento en víctimas de violencia de pareja, Huánuco-2023” cuya finalidad es determinar la relación entre estos patrones y las estrategias de afrontamiento utilizadas por las víctimas, proporcionando insumos valiosos para la implementación de intervenciones más efectivas en la prevención y atención de la violencia de pareja.

Patrones de victimización

De acuerdo con Hernández y Morales (2019) son grupos distintos de víctimas diferenciadas por la frecuencia, severidad y duración de la violencia de pareja, hallan en el caso peruano cuatro patrones de victimización, a las que denominaron:

- 1. Patrón de control limitado.** Este patrón se caracteriza por ser el de menor gravedad, ya que las mujeres solo experimentan violencia psicológica, generalmente limitada a los celos. No hay evidencia de violencia física reciente (en los últimos 12 meses), aunque esta pudo haber ocurrido en el pasado de forma esporádica o haber cesado. El control ejercido es restringido, posiblemente debido a un enfoque exclusivo en los celos, a una imposición débil o a un control mutuo entre los miembros de la pareja. Por estas razones, la severidad de las agresiones es baja y es poco probable que escalen
- 2. Patrón de control extendido.** Aunque comparte similitudes con el patrón anterior, el Control Extendido se distingue por incluir una mayor variedad de agresiones psicológicas, especialmente aquellas que buscan aislar a la mujer de sus redes de apoyo familiar y social. En este caso, tampoco se observa violencia física reciente, pero hubo incidentes hace más de un año, lo que indica que estas agresiones han sido intermitentes o han cesado por completo.
- 3. Patrón de control regular.** A diferencia de los patrones previos, este incluye violencia física reciente que se ejerce de manera regular y en diversas formas, como empujones, golpes o patadas. Sin embargo, no se observan agresiones características de feminicidios. En este patrón, la violencia física tiene una severidad y frecuencia de nivel medio a alto. Aunque también hay violencia psicológica, su intensidad es menor en comparación con

el patrón de Control Extendido, probablemente porque la violencia física reemplaza parcialmente la necesidad de las agresiones psicológicas

4. **Patrón de control violento con riesgo de feminicidio.** Este patrón incluye el uso frecuente y extendido de violencia psicológica, junto con diversas formas de violencia física de alta severidad. Lo que lo distingue de los demás es la presencia de agresiones que se asemejan a los métodos utilizados en feminicidios, como estrangulamientos, quemaduras y ataques con armas como cuchillos o pistolas. Estas características reflejan la gravedad extrema y el riesgo al que están expuestas las mujeres en este patrón de victimización.



Elaboración: Wilson Hernández y Hugo Morales

Dimensiones de los patrones de victimización

1. **Severidad.** La severidad de la violencia ha sido tradicionalmente definida en términos de la gravedad de las agresiones físicas ejercidas. Johnson (1999) la relacionó con el incidente más violento, pero esta perspectiva fue cuestionada por Graham-Kevan (2003), quienes señalaron que los episodios más severos suelen ser atípicos. En su lugar, estos autores propusieron usar una versión modificada de la Conflict Tactics Scale, asignando puntuaciones a diferentes formas de violencia física como: golpear, patear, morder o usar armas.

En este análisis, se incluyeron tanto variables de violencia psicológica como física, clasificándolas en un espectro que va de menor a mayor severidad. Las formas menos severas corresponden a la violencia psicológica, mientras que las más severas incluyen agresiones como estrangulamientos, amenazas o ataques con armas en los últimos 12 meses. Hernández et al. (2018) identificaron este último grupo como representativo de una violencia con alto riesgo de feminicidio.

Aunque toda forma de medición tiene limitaciones, en este caso se asumió que la severidad se determina por el tipo de agresión y no necesariamente por el daño causado. Por ejemplo, es posible que empujones repetidos causen más daño que un estrangulamiento breve, pero este tipo de distinciones no fue posible debido a las limitaciones de los datos. Para este análisis, se emplearon diez variables dicotómicas ordenadas explícitamente por severidad:

- Celos del esposo cuando habla con otros.
- Restricción del contacto con amistades.
- Limitación del contacto con familiares.
- Amenazas de daño por parte del esposo.
- Golpes o lanzamiento de objetos.
- Golpes con puño o con objetos capaces de causar daño.
- Patadas o arrastre físico.
- Intentos de estrangulación o quemaduras.
- Amenazas con armas como cuchillos o pistolas.
- Ataques con armas como cuchillos o pistolas.

2. Frecuencia. La frecuencia de la violencia se determinó a partir de las respuestas de mujeres encuestadas sobre la periodicidad con que experimentaron cada tipo de violencia física en los últimos 12 meses. Estas respuestas se recodificaron en tres categorías:

- 0: Violencia ocurrida "alguna vez hace más de un año".
- 1: Violencia ocurrida "a veces".
- 2: Violencia ocurrida "muy frecuentemente".

Posteriormente, se sumaron las respuestas de siete variables relacionadas con violencia física. Si la suma era igual a cero, la violencia se consideraba como ocurrida hace más de un año. Un rango de 1 a 5 indicaba que ocurrió "a veces", mientras que valores de 6 a 14 reflejaban que la violencia fue "muy frecuente".

3. Temporalidad (tiempo desde primera agresión)

La temporalidad de la violencia se estimó a partir de la pregunta: "¿Cuándo fue la primera vez que esto pasó?", realizada tras confirmar que la mujer había experimentado algún tipo de agresión. Las respuestas, originalmente registradas en años, se recodificaron en seis categorías:

- Antes del primer año de unión.
- Durante el primer año de unión.
- En el segundo año de unión.
- En el tercer año de unión.
- En el cuarto año de unión.
- Luego del quinto año de unión.

Estrategias de afrontamiento

Martínez, Amador & Guerra (2017) definen las estrategias de afrontamiento como un conjunto de medidas implementadas por una persona para solucionar o mejorar situaciones problemáticas, al mismo tiempo que reducen la tensión derivada de dichas circunstancias.

Macias, Maldriaga, Valle, & Zambrano (2013) Las estrategias de afrontamiento son ilustradas como procesos que encaminan al individuo a hacer frente a circunstancias que produzcan estrés, lo que se pone en marcha sirve para generar, evitar o disminuir conflictos en los seres humanos, atribuyéndoles bienestar a su persona y contribuyendo a su fortalecimiento.

Así mismo Solís y Vidal (2006) mencionan que las estrategias de afrontamiento son los procesos concretos y específicos que se utilizan en cada contexto y pueden ser cambiantes dependiendo de las condiciones desencadenantes.

Características de las estrategias de afrontamiento

Bermúdez, Pérez, Ruíz & Rueda (2013) describen las estrategias de afrontamiento como factores mediadores en la relación entre el estrés, la persona y la situación. Estas estrategias presentan las siguientes características:

- Requieren un esfuerzo deliberado del individuo para pensar, actuar y sentir con el propósito de adaptarse a las circunstancias.
- Su comprensión debe contextualizarse, ya que no se producen de manera aislada, sino como respuesta a las demandas específicas de cada situación.

- Las estrategias pueden cambiar a medida que evoluciona la interacción con el estresor o debido a variaciones temporales. Asimismo, estas estrategias pueden modificar los esquemas cognitivos utilizados durante el manejo de las situaciones de estrés.
- Su efectividad depende de los resultados a corto y largo plazo. Por tanto, no se puede categorizar una estrategia como intrínsecamente eficaz o ineficaz, ya que su funcionamiento varía en función de la persona, el contexto y la dinámica entre ambos.

Dimensiones de las estrategias de afrontamiento

Los esfuerzos cognitivos están relacionados con estrategias mentales y el uso del lenguaje interno, mientras que los esfuerzos conductuales se refieren a acciones concretas. La combinación de estas dos dimensiones genera cuatro tipos principales de afrontamiento:

- Aproximación cognitiva
- Aproximación conductual
- Evitación cognitiva
- Evitación conductual

Metodología

El estudio se enmarca en un enfoque cuantitativo, de tipo básico, con nivel descriptivo-comparativo y diseño no experimental transversal. La muestra estuvo compuesta por 100 mujeres víctimas de violencia de pareja que fueron atendidas en Huánuco. Se emplearon dos instrumentos: el Cuestionario de Patrones de Victimización y el Cuestionario de Estrategias de Afrontamiento. Ambos instrumentos fueron validados previamente y presentaron adecuados índices de confiabilidad (alfa de Cronbach > 0.80). El análisis de datos se realizó mediante estadística descriptiva y pruebas no paramétricas, considerando un nivel de significancia de $p < 0.05$

Análisis de datos y discusión

Tabla 1

Edad de las víctimas de violencia de pareja, Huánuco-2023

Edad	F_i	%	Media	Mediana	Moda	Fuente:
18-30	45	45,0				Formato
31-40	30	30,0	33,89	34	23	de
41-50	20	20,0				
51-60	5	5,0				
Total	100	100				

recolección de información general (autoras).

En la tabla 1 se muestra la distribución de la edad de las víctimas de violencia de pareja. Del total de participantes (100), el 45% se encuentran entre 18 y 30 años, seguido por un 30% en el grupo de 31 y 40 años; el 20% corresponde de 41 a 50 años, y finalmente el 5% pertenecientes a las edades entre 51 a 60 años.

En la tabla 2, se presenta la distribución de los participantes según su grado de instrucción. Del total de evaluados (100), el 45% cuenta con secundaria completa, seguida por un 17% con estudios superiores completos y un 13% con estudios superiores incompletos. Finalmente, el 1% cuentan con primaria completa.

Tabla 2

Grado de instrucción de las víctimas de violencia de pareja, Huánuco-2023

Grado de instrucción	Frecuencia	%
Sin estudios	8	8,0
Primaria Incompleta	3	3,0
Primaria Completa	1	1,0
Secundaria Incompleta	10	10,0
Secundaria Completa	45	45,0
Superior Incompleta	13	13,0
Superior Completa	17	17,0
Técnico Superior	3	3,0
Total	100	100%

Fuente: Formato de recolección de información general (autoras).

Tabla 3

Estado civil de las víctimas de violencia de pareja, Huánuco-2023

Estado Civil	Frecuencia	%
Soltera	44	44,0
Conviviente	40	40,0
Casada	16	16,0
Viuda	0	0,0
Total	100	100%

Fuente: Formato de recolección de información general (autoras).

En la tabla 3, se presenta la distribución de los participantes según su estado civil. Del total de los evaluados (100) el 44% son solteras, seguido un 40% que son convivientes y, en menor proporción, un 16% son casadas.

Tabla 4

Valoración de Riesgo de las víctimas de violencia de pareja, Huánuco-2023

Riesgo	Frecuencia	%
Leve	25	25,0
Moderado	24	24,0
Severo	30	30,0
Severo Extremo	21	21,0
Total	100	100%

Fuente: Ficha de Valoración de Riesgo

En la tabla 4, se presenta a los participantes según fichas de valoración de riesgo. Del total de evaluados (100), el 30% tienen un riesgo severo, seguido por un 25% riesgo leve y un 24% con riesgo moderado. Finalmente, el 21% de los participantes se encuentran en riesgo severo extremo.

Tabla 5

Ocupación de las víctimas de violencia de pareja, Huánuco-2023

Riesgo	Frecuencia	%
Administración	1	1,0
Agricultura	2	2,0
Ama de casa	49	49,0
Asesora de ventas	1	1,0
Cajera	1	1,0
Comunicadora Social	1	1,0
Cosmetóloga	1	1,0
Docente	4	4,0
Enfermera	2	2,0
Médico	1	1,0
Policía	1	1,0
Trabajador independiente	28	28,0
Estudiante	8	8,0
Total	100	100%

NOTA: Formato de recolección de información general (autoras).

En la tabla 5 se muestra a los participantes según ocupación, del total de evaluados (100) se encontró que el 49% son amas de casa, un 28% trabajan de manera independiente. Así mismo, el 8% son estudiantes y, en menores proporción el 4% son docentes, el 2% son agricultores y otro 2% son enfermeras. Finalmente, el 1% se desempeñan en ocupaciones diversas como: administración, asesora de ventas, cajeras, comunicadora social, cosmetóloga, medicina y policía.

Tabla 6

Tipos de Violencia de las víctimas de violencia de pareja, Huánuco-2023

Tipo de violencia	Frecuencia	%
Violencia psicológica	35	35,0
Violencia Física	61	61,0
Violencia Sexual	4	4,0
Total	100	100%

Fuente: Formato de recolección de información general (autoras).

En la tabla 6 se presenta la distribución de los participantes por tipos de violencia. Del total de evaluados (100) el 61% reportó haber sufrido violencia física, seguido por un 35% que experimentó violencia psicológica y el 4% manifestaron haber sido víctima de violencia sexual.

Tabla 7

Tipo de Patrón de Victimización de las víctimas de violencia de pareja, Huánuco-2023

Patrón de victimización	Frecuencia	%
Control Limitado	23	23,0
Control Extendido	16	16,0
Control Regular	49	49,0
Control de Riesgo con Feminicidio	12	12,0
Total	100	100%

Fuente: Cuestionario de Patrones de Victimización.

En la tabla 7 se presenta se muestra a los participantes por tipos de patrón de victimización. Del total de evaluados (100) el 49% presentan un control regular, seguido por un 23% con control limitado y un 16% con un control extendido. Finalmente, el 12% de los participantes tienen un control de riesgo con feminicidio.

Tabla 8

Estrategias de afrontamiento de las víctimas de violencia de pareja, Huánuco-2023

Estrategias de Afrontamiento	Frecuencia	%
Alto	38	38,0
Moderado	42	42,0
Bajo	20	20,0
Total	100	100%

Fuente: Inventario de respuestas de afrontamiento “CRI-A”

En la tabla 8, se presenta la distribución de los participantes por estrategias de afrontamiento. Del total de evaluados (100) el 42% muestran una moderada estrategia de afrontamiento, seguido del 38% con un nivel alto. En una menor proporción el 20% presentan un nivel bajo de afrontamiento.

Al analizar la relación entre Patrón de victimización y las estrategias de afrontamiento de las víctimas de violencia de pareja, se obtuvo un valor Chi cuadrado $X^2=26,358$ con 6 grados de libertad y $p=0,001$; estos resultados nos indican que se rechaza la hipótesis nula, por lo tanto, existe relación estadísticamente significativa entre ambas variables.

Tabla 9

Relación entre el Patrón de victimización y las estrategias de afrontamiento de las víctimas de violencia de pareja, Huánuco-2023

Patrón de Victimización	Estrategias de afrontamiento						Total	X^2	p gl.			
	Bajo		Moderado		Alto							
	f_i	%	f_i	%	f_i	%						
Control Limitado	1	1,0	19	19,0	3	,0	23	23,0				
Control Extendido	0	,0	16	16,0	0	,0	16	16,0				
Control Regular	16	16,0	23	23,0	10	0,0	49	49,0	26,358 ,01 5			
Control de Riesgo con Feminicidio	3	3,0	8	8,0	1	,0	12	12,0				
Total	20	20,0	66	66,0	14	4,0	100	100,0				

Fuente: Cuestionario de Patrones de Victimización y Inventory de respuestas de afrontamiento “CRI-A”

Conclusiones

Los hallazgos del presente estudio permiten concluir que la mayoría de las mujeres víctimas de violencia de pareja se encuentra en el rango de edad de 18 a 30 años, presenta un nivel educativo de secundaria completa y se dedican, mayoritariamente, a labores del hogar.

En cuanto a los patrones de victimización, el tipo más frecuente fue el de control regular, seguido por los patrones de control limitado, extendido y de riesgo de feminicidio. En relación con las estrategias de afrontamiento, prevalecieron los niveles moderado y alto, con una menor proporción en el nivel bajo.

El análisis estadístico confirmó una asociación significativa entre los patrones de victimización y las estrategias de afrontamiento en general ($X^2 = 26.358$; $p = 0.001$), así como con las estrategias de afrontamiento por aproximación ($X^2 = 113.6$; $p = 0.001$) y afrontamiento por evitación ($X^2 = 129.7$; $p = 0.001$).

Fuentes de financiamiento

Esta investigación no contó con financiamiento externo proveniente de entidades públicas ni privadas. Los costos asociados al desarrollo del estudio fueron asumidos íntegramente por la autora, quién gestionó de manera autónoma, los recursos requeridos. Esta modalidad de autofinanciamiento garantizó una administración independiente y evidenció el compromiso personal de la investigadora con el cumplimiento de los objetivos del estudio.

Contribución de los autores

El trabajo fue redactado en su totalidad por la autora, responsable de la formulación del problema, recolección de datos, análisis estadístico y redacción final.

Conflictos de intereses.

La autora declara no tener conflictos de intereses con respecto a la publicación de este artículo.

Referencias bibliográficas

- Bermúdez, J., Pérez, A., Ruíz, P. & Rueda, B. (2013). *Psicología de la personalidad*. Madrid: UNED. Recuperado de: <https://books.google.com/books?isbn=8436257189>
- Castelló, J. (2005). *Dependencia emocional: Características y tratamiento*. España: Alianza.
- ENDES. (2020). *Violencia contra las mujeres, niñas y niños*. In INEI. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib 1795/
- Fuller, N. (2008). *La perspectiva de género y la criminología: una relación prolífica*. *Tabula Rasa*, 8, 97–110.
- Graham-Kevan, N., & Archer, J. (2003). *Intimate Terrorism and Common Couple Violence: A Test of Johnson's Predictions in Four British Samples*. *Journal of Interpersonal Violence*, 18(11), 1247–1270. <https://doi.org/10.1177/0886260503256656>
- Hernández, W. (2018). *Violence With Femicide Risk: Its Effects on Women and Their*. *Journal of Interpersonal Violence*, 1–27. <https://doi.org/10.1177/0886260518815133>
- Hernández, W., Raguz, M., Morales, H., & Burga, A. (2017). *Feminicidio: Determinantes y valoración del riesgo*. Lima: Consorcio de Investigación Económica y Social, Universidad de Lima. Retrieved from <http://seminarioanual.cies.org.pe/2017/wp-content/uploads/2017/12/Feminicidio-Wilson-Hernandez.pdf>

- Johnson, M. (1999). *Two Types of Violence Against Women in the American Family: Identifying Patriarchal Terrorism and Common Couple Violence.*
- Lackey, C. (2003). Violent family heritage, the transition to adulthood, and later partner violence. *Journal of Family Issues*, 24(1), 74–98. <https://doi.org/10.1177/0192513X02238521>
- Martínez, J., Amador, B., & Guerra, M. (2017a). *Estrategias de afrontamiento familiar y repercusiones en la salud familiar: Una revisión de la literatura. Enfermería Global*, <https://doi.org/10.6018/EGLOBAL.16.3.255721> 16(3), 576–604.
- Martínez, J., Amador, M., & Guerra, M. (2017b). *Estrategias de afrontamiento familiar y repercusiones en la salud familiar: Una revisión de la literatura. Enfermería Global*, <https://doi.org/10.6018/EGLOBAL.16.3.255721> 16(47), 576–604.
- Mejía, R., & Neira, M. (2018). *Dependencia emocional y estrategias de afrontamiento en mujeres víctimas de violencia por su pareja en la comunidad de Huaycán*. In Universidad Peruana Unión. Universidad Peruana Unión.
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. (2017). *Impacto y consecuencias de la violencia contra las mujeres*. Lima.
- Neira, M., Mejía, R., & Farán, D. (2021). *Un estudio sobre dependencia emocional y estrategias de afrontamiento en mujeres víctimas de violencia doméstica*. Revista Muro de La <https://doi.org/10.17162/RMI.V6I1.1435>
- ONU. (2021). *Una de cada tres mujeres en el mundo sufre violencia física o sexual desde que es muy joven | Noticias ONU*. Organización de Las Naciones Unidas. <https://news.un.org/es/story/2021/03/1489292>
- organización Mundial de la salud. (2017). *Violencia contra la mujer*. Recuperado de: trieved from <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs239/es/>
- Solanke, B. L. (2018). *Does exposure to interparental violence increase women's risk of intimate partner violence? Evidence from Nigeria demographic and health survey*. *BMC International Health and Human Rights*, 18(1), 1–13. <https://doi.org/10.1186/s12914-018-0143-9>
- Solís, C., & Vidal, A. (2006). *Estilos y estrategias de afrontamiento en adolescentes*. Revista de psiquiatría y salud mental Hermilio Valdizán, 33-39.

Liderazgo pedagógico y gestión educativa como predictores de la calidad educativa en educación básica regular

Pedagogical leadership and educational management as predictors of educational quality in regular basic education

Luis Miguel Llanos Ponce, Héctor Henry Zegarra Jumanga,

Denis Frank Cunza Aranzábal

Universidad Peruana Unión, Lima, Perú

Resumen

La calidad educativa es un elemento sumamente importante que requiere ser investigado a partir de las variables predictoras de liderazgo pedagógico y gestión educativa. El presente estudio tuvo como objetivo determinar en qué medida el liderazgo pedagógico y la gestión educativa se relacionan entre sí y actúan como predictores de la calidad educativa en instituciones educativas de educación básica regular. Método: se recolectaron los datos de 244 docentes de educación básica regular con edades comprendidas entre los 19 y 62 años (Media = 38.1; DE = 9.71), de diferentes zonas geográficas del Perú. Los resultados de la investigación indican que la gestión educativa tiene un impacto significativo y positivo en la calidad educativa, mientras que el liderazgo pedagógico no tiene un efecto significativo en la misma. Además, se encontró una correlación positiva entre la gestión educativa y el liderazgo pedagógico ($\chi^2(41) = 72.4$; $p < 0.001$; CFI = 0.930; TLI = 0.906; NNFI = 0.906; NFI = 0.920; IFI = 0.930; RNI = 0.930; RMSEA = 0.056; SRMR = 0.035). El presente estudio constituye un aporte importante para comprender cómo la gestión educativa es un predictor importante de la calidad educativa, así como su relación con el liderazgo pedagógico.

Palabras clave: investigación educativa, liderazgo pedagógico, gestión educativa, calidad educativa.

Abstract

Educational quality is an extremely important element that needs to be investigated based on the predictor variables of pedagogical leadership and educational management. The objective of this study was to determine to what extent pedagogical leadership and educational management are related to each other and act as predictors of educational quality in regular basic education educational institutions. Method: Data were collected from 244 regular basic education teachers aged between 19 and 62 years (Mean = 38.1; SD = 9.71), from different geographical areas of Peru. The results of the research indicate that educational management has a significant and positive impact on educational quality, while pedagogical leadership does not have a significant effect on it. In addition, a positive correlation was found between educational management and pedagogical leadership ($\chi^2(41) = 72.4$; $p < 0.001$; CFI = 0.930; TLI = 0.906; NNFI = 0.906; NFI = 0.920; IFI = 0.930; RNI = 0.930; RMSEA = 0.056; SRMR = 0.035). This study constitutes an important contribution to understanding how educational management is an important predictor of educational quality, as well as its relationship with pedagogical leadership.

Keywords: educational research, instructional leadership, educational administration, educational quality.

Introducción

La calidad educativa es un elemento sumamente importante que requiere ser investigado a partir de las variables predictoras de liderazgo pedagógico y gestión educativa. En una investigación realizada en Finlandia sobre el liderazgo pedagógico, se evidencia que el alto estatus profesional y la alta calidad mejoran la capacidad de los profesionales para reflexionar críticamente sobre el liderazgo pedagógico y exigir mayores resultados a la calidad del liderazgo (Fonsén & Soukainen, 2020). Así mismo, en la gestión educativa se prioriza el liderazgo del director como responsable de ejecutar lineamientos, normas, políticas educativas y pedagógicas que permitan lograr los objetivos y metas institucionales como evidencia de la calidad educativa (Soto et al., 2020).

Los problemas constantes que afectan al sistema educativo en América Latina son la desescolarización, el rezago educativo, el abandono escolar, el analfabetismo, la desigualdad, la carencia de pertinencia cultural, las inconsistentes políticas públicas en materia educativa, el débil desempeño académico de los agentes de la educación y el frágil desempeño administrativo educativo. Estas brechas afectan, en forma global, a la calidad de la educación, tales como la disparidad en la calidad de la oferta y la pertinencia educativa (Lorente, 2019). Además, la insuficiente aplicación de estrategias didácticas educativas ocasiona un bajo rendimiento académico e incrementa la deserción escolar o, en otros casos, el rezago de grados (Rojas, 2019). De acuerdo a los resultados de PISA, 2015, la mayoría de los países latinoamericanos alcanzaron puntajes por debajo de la media de los países evaluados (Medina, 2018).

En el Perú se mejoró en cuanto a los resultados de la evaluación PISA, sin embargo, continúa en los últimos lugares entre los países, ubicándose en el puesto 64 de 79 países, similar a los resultados de la prueba del año 2015. Asimismo, con respecto a los resultados en Comprensión de lectura, Matemática y Ciencias se ubica por debajo de Chile, Argentina, México, Colombia y Brasil (Minedu, 2018a). De igual modo, en la evaluación de Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía (ICCS), los resultados muestran que el Perú ocupa el puesto 23 con 438 puntos de 24 países. El promedio internacional fue de 519 puntos (Minedu, 2016).

La Dirección Regional de Educación (DRE) de Lima Metropolitana, a través de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), 2018, según medida promedio y niveles de logro en Matemática y Comunicación en el nivel primario, muestran que el 41% es satisfactorio, el 37%, en proceso, el 18% en inicio y 4% en previo al inicio. Asimismo, en Matemática y Lectura en el nivel secundario, muestran que el 23 % es satisfactorio, el 28%, en proceso, el 36% en inicio y el 13%, en previo al inicio (Minedu, 2018b).

Por otro lado, en una investigación realizada en Arequipa, sobre el liderazgo pedagógico se evidencian deficiencias en el desempeño de la gestión escolar y en el desempeño de gestión de la información ocasionando el incumplimiento de los objetivos de la institución y afectando la calidad académica (Vela-Quico et al., 2020). De igual modo, en la UGEL 03 de Lima Metropolitana, se evidenció que el liderazgo pedagógico se encuentra en un 33.2% de un nivel bajo y el 67.80%, en un nivel regular, debido a la desatención de la calidad de la enseñanza y al inconsistente desempeño del liderazgo pedagógico (Antonio & Herrera, 2019).

El Sistema Educativo Peruano muestra carencias relacionadas con la capacidad de gestión y deficiencias en la calidad educativa en los líderes responsables de las instituciones educativas, debido a la corrupción, mala administración de los recursos, incapacidad moral, la limitada preparación técnica y académica, entre otros. Esto está ocasionando el bajo rendimiento académico, en consecuencia, la mala calidad educativa (Díaz, 2020).

El liderazgo pedagógico es el proceso de influir en la cultura escolar y en los comportamientos individuales de los miembros de la escuela para lograr mejores resultados de aprendizaje, pues implica “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (Leithwood, 2009, p. 20). González-Fernández et al. (2020), ponen de manifiesto que el perfil del liderazgo del director y el del jefe de estudios están próximos entre sí, mientras que ambos son diferentes al liderazgo del profesorado. Sin embargo, se ha encontrado graves déficits en cuanto a liderazgo pedagógico en instituciones de educación secundaria, lo que evidencia que existen limitadas capacidad y autoridad de la dirección para transformarlas en comunidades de aprendizaje centradas en el estudiante (Bolívar et al., 2017). Esto puede deberse a que las opiniones de los directores de escuela sobre el liderazgo educativo y la mejora escolar están determinadas por normas que limitan su estructura de trabajo (Rodríguez-Gallego et al., 2020). Así mismo, no existe un solo modelo de liderazgo pedagógico que guie al docente para el buen funcionamiento de la institución educativa (Sanz et al., 2021).

Por lo tanto, se necesita una formación del director enfocada en el liderazgo educativo para fortalecer y restablecer su propia confianza (Mellado et al., 2017), además, el liderazgo pedagógico se desarrolla mejor por medio de la implementación de comunidades de aprendizaje profesional, lo que da soporte al desarrollo del aprendizaje individual y colectivo en las instituciones educativas (Catalán et al., 2020). En suma, la formación en pedagogía del director no es suficiente para el éxito de los aprendizajes, sino más bien se requiere una formación en habilidades de liderazgo para desempeñarlas de forma exitosa (García-Garnica & Caballero, 2019).

La gestión educativa es el proceso de planificar, organizar y controlar los recursos para alcanzar objetivos educativos, es decir, “es una función dirigida a generar y sostener en el centro educativo, las estructuras administrativas y pedagógicas, como los procesos internos de naturaleza democrática, equitativa y eficiente, que permitan a niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos desarrollarse como personas plenas, responsables y eficaces; y como

ciudadanos capaces de construir la democracia y el desarrollo nacional, armonizando su proyecto personal con un proyecto colectivo” (Gómez & Macedo, 2010, p. 41). Una revisión de las base de datos SCIELO y PEPSIC de 2005 a 2015, muestra que, si inicialmente el concepto de gestión escolar estaba más orientado hacia el aspecto administrativo, con el tiempo adquirió un mayor contenido político y pedagógico (Campos & Vasques-Menezes, 2018), no obstante, en una autoevaluación institucional del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar de Chile, si bien los equipos de liderazgo aprendieron a trabajar junto a la comunidad educativa, los cambios observados no llevaron a la adopción de una cultura de evaluación enfocada a la mejora continua (Ahumada-Figueroa et al., 2009).

Existe una influencia positiva de la supervisión y la calidad de la gestión organizacional en el desempeño escolar (Wiyono et al., 2020), además, el liderazgo es un factor frecuente y determinante en la gestión escolar para lograr el éxito en los objetivos de la institución educativa (López, 2010a), además, la toma de decisiones de inversión financiera, asignación de recursos públicos y política educativa, a través de una gestión escolar eficaz contribuyen a tener escuelas eficientes y mejorar la calidad de la educación en Brasil (Soriano et al., 2021). En resumen, la implementación exitosa de los principios de gestión escolar está respaldada por la rendición de cuentas, la transparencia, las asociaciones, la participación comunitaria y la independencia educativa (Hadiyanto & Komariah, 2019).

La calidad educativa se refiere a la efectividad de la educación en lograr los objetivos de aprendizaje, desarrollo personal y bienestar de los estudiantes, así como su capacidad para responder a las demandas del entorno actual y futuro, pues conduce al “nivel óptimo de formación que deben alcanzar las personas para enfrentar los retos del desarrollo humano, ejercer su ciudadanía y continuar aprendiendo durante toda la vida” (Ley General de Educación 28044, 2003, p. 11). Una mirada comparativa sobre los resultados de las prueba PISA de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Uruguay, confirmó la mejora en la calidad educativa de Perú y Chile en comparación con los otros 5 países, en la década del 2000 (Rivas & Scasso, 2019), por lo tanto, sería un reflejo de la mejora educativa en zonas pequeñas, ya que el aumento o disminución en la calidad educativa de una zona geográfica específica influye en el nivel de calidad de la educación de los barrios que la conforman (Loaiza & Hincapié, 2016).

Al respecto, los educadores identifican los estándares de aprendizaje y las pruebas estandarizadas como las principales barreras para el desarrollo de una educación de calidad

(Prieto, 2019), de manera similar, se menciona que existen limitaciones en cuanto a la ambigüedad de los objetivos, métodos y alcances de la evaluación, lo que afecta su potencial uso para mejorar la calidad de la educación (Mejía-Rodríguez & Mejía-Leguía, 2021), además, el liderazgo que incluye la provisión de recursos tecnológicos y didácticos, así como procesos adecuados de enseñanza y evaluación influye positivamente en la calidad educativa (López, 2010b).

Teniendo en cuenta lo mencionado en párrafos anteriores, el presente estudio tiene como propósito determinar en qué medida el Liderazgo Pedagógico y la Gestión Educativa se relacionan entre sí y actúan como predictores de la Calidad Educativa en instituciones educativas de Educación Básica Regular.

Se considera entonces que, el liderazgo pedagógico y la gestión educativa son factores importantes en la mejora de la calidad educativa en las instituciones de educación básica regular. La presencia y efectividad de estos factores pueden tener un impacto positivo en la cultura escolar, la motivación de los estudiantes y el rendimiento académico.

Metodología

El diseño fue no experimental porque no se realizó manipulación de variable; además, según el tiempo fue de diseño transversal debido a que los datos fueron recogidos una sola vez para cada unidad de análisis, mientras que el tipo de investigación es correlacional, porque se estudió la relación significativa entre las variables en estudio, además es explicativo porque verifica las relaciones de causalidad entre variables (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Participantes

Participaron 244 docentes varones y mujeres con edades entre los 19 y 62 años (Media = 38.1; DE = 9.71) de instituciones educativas pertenecientes a un consorcio educativo particular del Perú, con ejercicio laboral en los niveles de inicial, primaria y secundaria, a tiempo parcial y completo, que forman parte del consorcio educativo (tabla 1). Se excluyeron de este estudio los docentes que no pertenecían al consorcio educativo del que se recabaron los datos, así como aquellos que voluntariamente decidieron no participar.

Instrumentos

Cuestionario de Liderazgo Pedagógico Directivo (Antonio, 2020). Es un instrumento que tiene el propósito de medir el liderazgo pedagógico del directivo en una institución educativa. Tiene 30 ítems distribuidos en 2 dimensiones: Gestión de las condiciones para la mejora de los aprendizajes y Orientación de los procesos pedagógicos para la mejora de los aprendizajes. Posee un formato de respuestas tipo Likert de cinco alternativas que va de (1) Nunca, hasta (5) Siempre. La validez del contenido se evidenció a través del juicio de 3 expertos obteniendo un promedio de 84,83% teniendo una validez de excelente; ya que se encuentra en el rango de 81-100. Su confiabilidad pasó por una prueba piloto siendo el resultado mediante el coeficiente Alfa de Cronbach igual a 0,989, mostrando una elevada confiabilidad. Este instrumento fue elaborado a partir del Marco del Buen Desempeño Directivo (Minedu, 2014).

Cuestionario sobre Gestión Educativa (Alarcón, 2022). Es un instrumento elaborado con el propósito de medir la forma en la que los integrantes del cuerpo educativo participan en la gestión de la institución educativa donde laboran. Tiene 45 ítems distribuidos en 4 dimensiones: Institucional, Administrativa, Pedagógica y Comunitaria. Posee un formato de respuestas tipo Likert de cinco alternativas que va de (1) Nunca, hasta (5) Siempre. La validez del contenido se evidenció a través del juicio de 3 expertos obteniendo un promedio de 88,17% teniendo una validez de excelente; ya que se encuentra en el rango de 81-100. Su confiabilidad pasó por una prueba piloto con un coeficiente Alfa de Cronbach igual a 0,943.

Cuestionario Calidad Educativa (Cano, 2019). Tiene 20 ítems distribuidos en 5 dimensiones: Equidad, Relevancia, Pertinencia, Eficacia y Eficiencia. Posee un formato de respuestas tipo Likert, ordinal: 1: Nunca (N), 2: Casi nunca (CN), 3: Algunas veces (AV), 4: Casi siempre (CS), y 5: Siempre(S). La validez del contenido se evidenció a través del juicio de 6 expertos obteniendo un promedio de 91,16% teniendo una validez de excelente; ya que se encuentra en el rango de 81-100. Su confiabilidad pasó por una prueba piloto con un coeficiente Alfa de Cronbach igual a 0,902.

Cuestionario sobre Gestión Educativa (Alarcón, 2022). Es un instrumento elaborado con el propósito de medir la forma en la que los integrantes del cuerpo educativo participan en la gestión de la institución educativa donde laboran. Tiene 45 ítems distribuidos en 4 dimensiones: Institucional, Administrativa, Pedagógica y Comunitaria. Posee un formato de respuestas tipo Likert de cinco alternativas que va de (1) Nunca, hasta (5) Siempre. La validez

del contenido se evidenció a través del juicio de 3 expertos obteniendo un promedio de 88,17% teniendo una validez de excelente; ya que se encuentra en el rango de 81-100. Su confiabilidad pasó por una prueba piloto con un coeficiente Alfa de Cronbach igual a 0,943.

Cuestionario Calidad Educativa (Cano, 2019). Tiene 20 ítems distribuidos en 5 dimensiones: Equidad, Relevancia, Pertinencia, Eficacia y Eficiencia. Posee un formato de respuestas tipo Likert, ordinal: 1: Nunca (N), 2: Casi nunca (CN), 3: Algunas veces (AV), 4: Casi siempre (CS), y 5: Siempre(S). La validez del contenido se evidenció a través del juicio de 6 expertos obteniendo un promedio de 91,16% teniendo una validez de excelente; ya que se encuentra en el rango de 81-100. Su confiabilidad pasó por una prueba piloto con un coeficiente Alfa de Cronbach igual a 0,902.

Cuestionario sobre Gestión Educativa (Alarcón, 2022). Es un instrumento elaborado con el propósito de medir la forma en la que los integrantes del cuerpo educativo participan en la gestión de la institución educativa donde laboran. Tiene 45 ítems distribuidos en 4 dimensiones: Institucional, Administrativa, Pedagógica y Comunitaria. Posee un formato de respuestas tipo Likert de cinco alternativas que va de (1) Nunca, hasta (5) Siempre. La validez del contenido se evidenció a través del juicio de 3 expertos obteniendo un promedio de 88,17% teniendo una validez de excelente; ya que se encuentra en el rango de 81-100. Su confiabilidad pasó por una prueba piloto con un coeficiente Alfa de Cronbach igual a 0,943.

Cuestionario Calidad Educativa (Cano, 2019). Tiene 20 ítems distribuidos en 5 dimensiones: Equidad, Relevancia, Pertinencia, Eficacia y Eficiencia. Posee un formato de respuestas tipo Likert, ordinal: 1: Nunca (N), 2: Casi nunca (CN), 3: Algunas veces (AV), 4: Casi siempre (CS), y 5: Siempre(S). La validez del contenido se evidenció a través del juicio de 6 expertos obteniendo un promedio de 91,16% teniendo una validez de excelente; ya que se encuentra en el rango de 81-100. Su confiabilidad pasó por una prueba piloto con un coeficiente Alfa de Cronbach igual a 0,902.

Tabla 1

Características sociodemográficas de los participantes

	Categoría	Frecuencia	% del total
Sexo	Femenino	156	63.9 %
	Masculino	88	36.1 %
Estado civil	Casado	141	57.8 %
	Soltero	92	37.7 %
	Divorciado	8	3.3 %
	Viudo	3	1.2 %
Grado de estudios	Bachillerato	129	52.9 %
	Licenciatura	96	39.3 %
	Maestría	19	7.8 %
Condición laboral	Contratado	179	73.4 %
	Nombrado	65	26.6 %
Tiempo de servicio en años	0 a 5 años	133	54.5 %
	6 a 10 años	32	13.1 %
	11 a 15 años	39	16.0 %
	16 a 20 años	15	6.1 %
	21 a más años	25	10.2 %
Ubicación de la institución educativa	Ancash, Callao, Lima (Distrito Los Olivos)	62	25.4 %
	Loreto, Ucayali, Huánuco	58	23.8 %
	Cusco, Apurímac, Madre de Dios.	36	14.8 %
	Lambayeque, Piura, Tumbes, Amazonas.	29	11.9 %
	San Martín.	23	9.4 %
	Lima (Distritos de: Breña, San Juan de Lurigancho, Chosica, Lurigancho)	19	7.8 %
	La Libertad, Cajamarca.	17	7.0 %

Procedimiento

Los cuestionarios fueron diseñados en formato digital de Google Forms y compartidos a través de la red social WhatsApp. El formulario estuvo abierto para recibir respuestas desde el 12 de diciembre de 2022 hasta el 1 de enero de 2023. Para participar era necesario leer el consentimiento informado incluido en el formulario y luego seleccionar una casilla de

verificación indicando el acuerdo de participar en el estudio. Los participantes, en un tiempo no mayor a 30 minutos respondieron los ítems de los tres instrumentos utilizados para la recolección de datos. Este procedimiento, fue realizado siguiendo las indicaciones éticas de la declaración de Helsinki obteniéndose la aprobación del comité de ética de la universidad que amparó el estudio (2022-CE- EPG-0000200).

Análisis de datos

Los datos recolectados a través del formulario de Google fueron transferidos a una hoja de cálculo y luego llevados al software Jamovi 2.3.21.0 de libre acceso, que realiza sus análisis a través de códigos de R. Ya con los datos en el software estadístico, debido a la gran cantidad de ítems, se decidió considerar a las dimensiones de los instrumentos como variables observables, sumando los puntajes de los ítems correspondientes a cada dimensión; posteriormente, se verificó a través del test de Mardia que el conjunto de datos no cumplía el supuesto de normalidad, por lo que se eligió el método de estimación de máxima verosimilitud robusto MLMV; además, se eligió realizar el escalamiento para el reporte de la evaluación del modelo a través de χ^2 y para el índice de ajuste Root-mean-square Error of Approximation (RMSEA) según las opciones provistas por el software estadístico elegido, cuyos valores menores a 0.08 se consideran aceptables. También se consideraron los reportes de los índices de ajuste: Comparative Fit Index (CFI), Tucker Lewis Index (TLI), Bentler-Bonnet Non-normed Fit Index (NNFI), Bentler-Bonnet Normed Fit Index (NFI), Bollen's Incremental Fit Index (IFI) y Relative Noncentrally Index (RNI), todos ellos considerados adecuados cuando su valor supera 0.90.

Resultados

Verificación del supuesto de normalidad

Se analizó la asimetría y curtosis correspondiente a través del test de Mardia, verificándose que el conjunto de datos no cumple el supuesto de normalidad, por lo que correspondía realizar un análisis robusto de los datos. Decidiéndose por ello utilizar el método de máxima verosimilitud robusto MLMV para la evaluación del modelo.

Tabla 2

Coeficientes de Mardia

	Coeficiente	z	χ^2	df	p
Asimetría	37.4		1519	286	< .001
Curtosis	227.6		39.1		< .001

Modelo de medida

Se determinó la confiabilidad por alfa de Cronbach, omega de McDonald y la varianza media extraída (AVE). Los valores de confiabilidad por consistencia interna obtenidos fueron adecuados (>0.70), lo que indicaría la confiabilidad de los instrumentos, mientras que los valores de AVE superaron el valor de 0.50, lo que se considera como evidencia de validez convergente.

Tabla 3

Índices de confiabilidad

Variable	α	ω	AVE
Calidad educativa	0.95	0.96	0.81
Liderazgo pedagógico	0.97	0.97	0.94
Gestión educativa	0.95	0.95	0.82

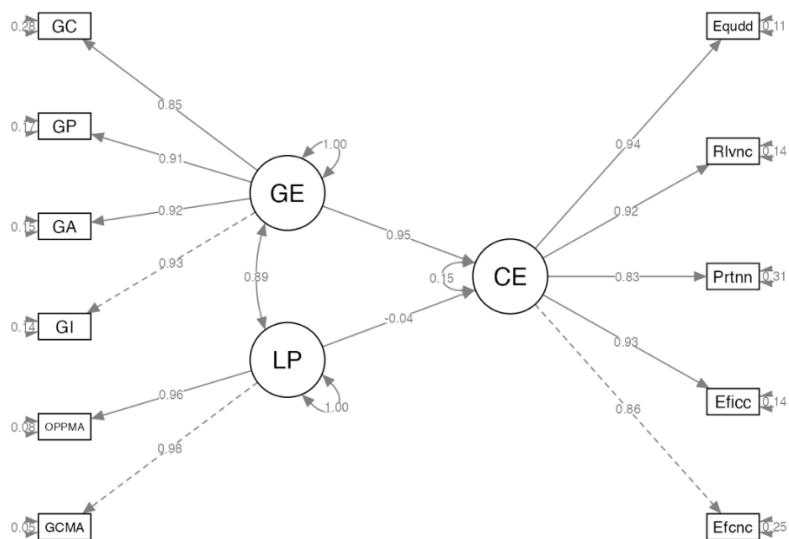
Modelo estructural

En el modelo representado en la Figura 1, es posible identificar un efecto directo significativo del factor latente de gestión educativa (GE) sobre la calidad educativa (CE) ($\beta = 0.95$; $p < 0.001$); sin embargo, el liderazgo pedagógico (LP) tiene un efecto no significativo en la calidad educativa (CE) ($\beta = -0.04$; $p = 0.652$). Finalmente, existe una correlación significativa entre gestión educativa (GE) y liderazgo pedagógico (LP) ($r = 0.89$; $p = 0.31$). Los indicadores de bondad de ajuste del modelo global son muy buenos ($\chi^2(41) = 72.4$; $p < 0.001$; CFI = 0.930; TLI = 0.906; NNFI = 0.906; NFI = 0.920; IFI = 0.930; RNI = 0.930; RMSEA = 0.056; SRMR = 0.035). De esta manera, se determinó que la gestión educativa tiene un efecto

estadísticamente significativo sobre la calidad educativa y que, además, guarda una correlación con el liderazgo pedagógico.

Figura 1

Diagrama de caminos del modelo de ecuaciones estructurales



Discusión

La investigación sobre la relación entre el liderazgo pedagógico y la gestión educativa y su impacto en la calidad educativa ha sido un tema recurrente en la literatura educativa en los últimos años. Los resultados obtenidos en este estudio proporcionan una aportación importante a este campo de investigación. El propósito del presente estudio fue determinar en qué medida el Liderazgo Pedagógico y la Gestión Educativa se relacionan entre sí y actúan como predictores de la Calidad Educativa en instituciones de Educación Básica Regular.

Se constató, a través de la evaluación del modelo de ecuaciones estructurales, que la gestión educativa y el liderazgo pedagógico presentan una correlación fuerte y altamente significativa, lo que corroboraría los hallazgos de un estudio previo al afirmar que el liderazgo es un factor importante en la gestión escolar para lograr el éxito en los objetivos de la institución educativa (López, 2010a).

El hallazgo de que la gestión educativa tiene un efecto significativo y positivo en la calidad educativa es coherente con la literatura existente, que ha identificado la gestión educativa como un factor crítico para garantizar la mejora continua y el éxito en el aprendizaje de los

estudiantes (Wiyono et al., 2020). La gestión educativa incluye una amplia gama de prácticas, desde la planificación y el monitoreo de programas hasta la evaluación y el uso de información para la mejora continua (Ley General de Educación 28044, 2003), además la implementación exitosa de los principios de gestión escolar está respaldada por la rendición de cuentas, la transparencia, las asociaciones, la participación comunitaria y la independencia educativa (Hadiyanto & Komariah, 2019). Estas prácticas son esenciales para garantizar una educación de alta calidad y, el resultado obtenido en este estudio destaca su importancia.

Por otro lado, los resultados indican que el liderazgo pedagógico no tiene un efecto significativo en la calidad educativa. Esto contraría los hallazgos de algunos estudios previos que han identificado el liderazgo pedagógico como un factor importante para mejorar la calidad educativa (López, 2010b). Sin embargo, también es posible que la falta de un efecto significativo en este estudio se deba a la necesidad de implementar comunidades de aprendizaje profesional, lo que daría soporte al desarrollo del aprendizaje individual y colectivo en las instituciones educativas estudiadas (Catalán et al., 2020), aunque también podría deberse a la muestra específica de la metodología utilizada. Por lo tanto, se requieren más investigaciones para confirmar o refutar estos resultados.

Además, los resultados indican una correlación significativa entre la gestión educativa y el liderazgo pedagógico. Esto sugiere que las instituciones educativas que tienen una gestión efectiva también suelen tener líderes pedagógicos efectivos. La colaboración y la sinergia entre estos dos factores pueden tener un impacto positivo en la calidad educativa, por lo que es importante para los líderes educativos fomentar una cultura de trabajo en equipo y colaboración.

Entre las limitaciones del presente estudio, se puede indicar que se consideraron participantes solamente de un consorcio educativo del Perú, lo que indica que los resultados pueden interpretarse solamente en el contexto de dicho consorcio educativo, mas no generalizarse a otros estudios. Además, debe considerarse que los instrumentos utilizados fueron validados por sus autores originales solamente en cuanto al contenido de los ítems, a través del juicio de expertos, pero no realizaron un análisis factorial exploratorio no confirmatorio; sin embargo, en el presente estudio se decidió considerar la estructura original y realizar a partir de ella los análisis correspondientes al modelo, también puede considerarse una limitación el uso de un solo software de análisis de datos.

Conclusiones

En conclusión, nuestro estudio sugiere que la gestión educativa es un factor crítico en la determinación de la calidad educativa en las instituciones de educación básica regular. Los resultados muestran que la gestión educativa tiene un efecto directo y significativo en la calidad educativa, mientras que el liderazgo pedagógico, no lo presenta. Además, se encontró una correlación positiva entre la gestión educativa y el liderazgo pedagógico. Estos hallazgos son importantes para futuras investigaciones en el ámbito de la educación y para la implementación de políticas y prácticas efectivas en la gestión educativa. Es importante destacar que estos resultados deben ser interpretados con precaución debido a las limitaciones del estudio y la necesidad de futuras investigaciones para confirmar estos hallazgos.

Fuentes de financiamiento. Este estudio fue autofinanciado por los autores.

Contribuciones de los autores. L.M.LL.P.: conceptualización, idea y formulación del artículo, revisión de la literatura, contacto con los participantes, análisis formal del manuscrito H.H.Z.J.: conceptualización, idea y formulación del artículo, contacto con los participantes, retroalimentación de la estructura general del artículo, D.F.C.A.: análisis de resultados, revisión de la literatura, revisión y edición de la versión final del manuscrito, supervisión del levantamiento de datos, revisión crítica, comentarios.

Conflicto de intereses. Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Referencias bibliográficas

- Ahumada-Figueroa, L., Alvaro González-Torres, S. G.-P., & Herrera-Caballero, P. (2009). El funcionamiento del equipo directivo durante un proceso de autoevaluación institucional en el marco de políticas de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar en Chile*. *Universitas Psychologica*, 8(2), 353–370. www.redalyc.org/articulo.oa?id=64712165006
- Alarcón, J. (2022). *Liderazgo transformacional y gestión educativa en instituciones educativas nivel secundaria – UGEL Maynas – Loreto, 2018* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/18243

- Antonio, M. (2020). *El liderazgo pedagógico directivo y el desempeño docente en las instituciones educativas públicas del nivel primaria pertenecientes a la Red N° 16, de la UGEL 03, Lima, 2018* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/14112
- Antonio, M., & Herrera, A. (2019). El liderazgo pedagógico del director desde la mirada de los docentes. *Gestión I+D*, 31–46. dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7468001
- Bolívar, A., Caballero, K., & García-Garnica, M. (2017). Evaluación multidimensional del liderazgo pedagógico: Claves para la mejora escolar. *Ensaio*, 25(95), 483–506. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500780>
- Campos, I., & Vasques-Menezes, I. (2018). Revisión de literatura: El concepto de gestión escolar. *Cadernos de Pesquisa*, 48(169), 876–900. <https://doi.org/10.1590/198053145341>
- Cano, S. (2019). *Gestión educativa y calidad educativa en la institución educativa emblemática Ricardo Bentín. Ugel 02, Lima, 2016* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/11357
- Catalán, J., Villalobos, R., & Muñoz Carolina. (2020). Comunidades profesionales de aprendizaje (CPA): Una revisión teórica para la gestión directiva y el logro del liderazgo pedagógico en las escuelas del siglo XXI. In *Fronteiras* (Vol. 9, Issue 3, pp. 462–477). Centro Universitario de Anapolis. <https://doi.org/10.21664/2238-8869.2020v9i3.p462-477>
- Díaz, H. (2020). Plan estratégico de prevención y restauración de valores para la mejora de la calidad educativa. *Revista San Gregorio*, 39, 59–73. <https://bit.ly/3YTx92L>
- Fonsén, E., & Soukainen, U. (2020). Sustainable Pedagogical Leadership in Finnish Early Childhood Education (ECE): An Evaluation by ECE Professionals. *Early Childhood Education Journal*, 48(2), 213–222. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00984-y>
- García-Garnica, M., & Caballero, K. (2019). ¿La formación de los equipos directivos es suficiente para desempeñar prácticas eficaces de liderazgo pedagógico? *Profesorado*, 23(2), 83–106. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9576>

- Gómez, L., & Macedo, J. (2010). Hacia una mejor calidad de la gestión educativa peruana en el siglo XXI. *Investigación Educativa*, 14, 39–49. www.academia.edu/34050827
- González-Fernández, R., López-Gómez, E., Khampirat, B., & Heriberto-Orangel Silfa. (2020). La evidencia del liderazgo pedagógico de directores, jefes de estudios y profesorado desde la perspectiva de las partes interesadas. *Estudios Sobre Educación* (Vol. 39, pp. 207–228). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. <https://doi.org/10.15581/004.39.207-228>
- Hadiyanto, & Komariah, A. (2019). La fluctuación de la implementación de la gestión escolar. *Opción*, 35(21), 1012–1027. dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8348508
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación : las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. www.edicionesjournal.com/Papel/9781456260965/Metodologia+De+La+Investigación
- Leithwood, Kenneth. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? aportes desde la investigación*. Fundación Chile. <https://bit.ly/3IoICAk>
- Loaiza, O., & Hincapié, D. (2016). Un estudio de las brechas municipales en calidad educativa en Colombia: 2000-2012. *Ensayos Sobre Política Económica*, 34(79), 3–20. <https://doi.org/10.1016/j.espe.2016.01.001>
- López, P. (2010a). *El componente liderazgo en la validación de un modelo de gestión escolar hacia la calidad*. <https://doi.org/doi.org/10.1590/S1517-97022010000300009>
- López, P. (2010b). Variables asociadas a la gestión escolar como factores de calidad educativa. *Estudios Pedagógicos* 36, 1, 147–158. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100008>
- Lorente, M. (2019). Problemas y limitaciones de la educación en América Latina. Un estudio comparado. *Foro de Educación*, 17(27), 229–251. <https://doi.org/10.14516/fde.645>
- Medina, L. (2018). La desigualdad de los resultados educativos en Latinoamérica: un análisis desde PISA. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 48(2), 45–70. <https://doi.org/10.48102/rlee.2018.48.2.46>

- Mejía-Rodríguez, D. L., & Mejía-Leguía, E. J. (2021). Evaluación y calidad educativa: Avances, limitaciones y retos actuales. *Revista Electronica Educare*, 25(3), 1–14. <https://doi.org/10.15359/ree.25-3.38>
- Mellado, E., Chaucono, J., & Villagra, C. (2017). Creencias de directivos escolares: Implicancias en el liderazgo pedagógico. *Psicología Escolar e Educacional*, 21(3), 541–548. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2017/021311102>
- Minedu. (2014). *Marco del buen desempeño del directivo*. repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5182
- Minedu. (2016). *Estudio internacional de cívica y ciudadanía-ICCS*. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/11/Presentaci%C3%B3n-de-resultados-ICCS-2016.pdf>
- Minedu. (2018a). *Evaluación PISA 2018*. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/12/PISA-2018-Resultados.pdf>
- Minedu. (2018b). *Resultados de la evaluación censal de estudiantes - ECE 2018*. <https://bit.ly/3keFIpR>
- Ministerio de Educación (2003). Ley General de Educación 28044. <https://www.gob.pe/institucion/congreso-de-la-republica/normas-legales/118378-28044>
- Prieto, M. (2019). Percepciones del profesorado sobre las políticas de aseguramiento de la calidad educativa en Chile. *Educacao e Sociedade*, 40, 1–20. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302019189573>
- Rivas, A., & Scasso, M. (2019). La segunda dimensión de la calidad educativa: un estudio comparado en siete países de América Latina. *Bordon. Revista de Pedagogia*, 71(4), 117–133. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68071>
- Rodriguez-Gallego, M. R., Ordonez-Sierra, R., & Lopez-Martínez, A. (2020). La dirección escolar: Liderazgo pedagógico y mejora escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 275–292. <https://doi.org/10.6018/rie.364581>

- Rojas, L. (2019). Elevar el rendimiento académico con estrategias educativas. *Revista Scientific*, 127–140. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2019.4.12.6.127-140>
- Sanz, R., González-Bertolín, A., & López-Luján, E. (2021). Propuesta de un modelo de liderazgo pedagógico para directores de centros concertados de Educación Primaria. Aplicación del análisis factorial confirmatorio. *Estudios Sobre Educación*, 40, 173–193. <https://doi.org/10.15581/004.40.173-193>
- Soriano, F. F., Salgado Junior, A. P., Novi, J. C., Soriano, D. F., & Rebehy, P. C. P. W. (2021). Mejores prácticas y desempeño de las escuelas primarias municipales de Ceará: Análisis de la eficiencia de la gestión escolar. *Education Policy Analysis Archives*, 29, 1–29. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.3993>
- Soto, A., Rodriguez, J. C., & Albores, A. (2020). La mejora de la educación desde la dirección y la gestión educativa. *Revista de Desarrollo Sustentable, Negocios, Emprendimiento y Educación RILCO DS*. www.eumed.net/rev/rilcoDS/04/gestion-educativa-mexico.html
- Vela-Quico, G., Cáceres-Coaquirá, T., Vela-Quico, A., & Gamero-Torres, H. (2020). Liderazgo pedagógico en Arequipa-Perú: Competencias directivas. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(2), 376–400. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7599952>
- Wiyono, B. B., Burhanuddin, & Maisyaroh. (2020). Efecto comparativo de la supervisión del director y calidad de gestión organizacional en la educación escolar. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(Extra10), 368–380. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4155681>

Intervención digital sobre procrastinación y adicción a redes sociales en estudiantes universitarios

Digital intervention on procrastination and addiction to social networks in university students

Joel Figueroa-Quiñones¹, Juan Ipanaqué-Neyra²

¹ Universidad Autónoma de Ica, Ica, Perú.

² Universidad César Vallejo, Chimbote, Perú.

Resumen

La procrastinación y la adicción a las redes sociales son un problema común en la población joven. La intervención, a través de soluciones innovadoras, parece ser la mejor alternativa para reducir estos problemas. El objetivo de esta investigación fue evaluar el efecto de una intervención digital sobre la procrastinación por uso excesivo de las redes sociales en estudiantes universitarios peruanos de comunicación audiovisual y cine. Métodos: el estudio fue cuasiexperimental, realizado con una población de 448 estudiantes universitarios distribuidos en dos grupos colaborativos (23 grupo control y 23 experimentales). La intervención consistió en el diseño de un sistema de mensajería automática denominado “Minerva”, que interactuaba con el participante a través de WhatsApp 3 veces al día durante dos semanas. Se aplicó una escala válida y confiable de procrastinación y adicción a redes sociales antes y después de la intervención en ambos grupos. Los datos fueron procesados mediante estadística descriptiva y de Cohen para encontrar el efecto de la intervención. Resultados: los resultados revelaron que la procrastinación media por redes sociales tuvo una disminución estadísticamente significativa ($p<0,05$) al final de la semana en el postest en el grupo experimental con un tamaño del efecto $d=0,52$. Conclusión: fue evidente la reducción en el grado de procrastinación por las redes sociales, por lo que la intervención digital a través

de un diseño de Chatbot vía WhatsApp es efectiva para reducir el nivel de procrastinación por las redes sociales en el ámbito académico.

Palabras clave: chatbot, intervención digital, procrastinación, redes sociales, estudiantes universitarios

Abstract

Procrastination and social media addiction are common problems among young people. Intervention through innovative solutions appears to be the best alternative to reduce these problems. The objective of this research was to evaluate the effect of a digital intervention on procrastination due to excessive social media use in Peruvian university students of audiovisual communication and film. Methods: This was a quasi-experimental study, involving a population of 448 university students divided into two collaborative groups (23 control groups and 23 experimental groups). The intervention consisted of the design of an automatic messaging system called "Minerva," which interacted with participants via WhatsApp three times a day for two weeks. A valid and reliable procrastination and social media addiction scale was administered before and after the intervention in both groups. Data were processed using descriptive statistics and Cohen's d to determine the intervention effect. Results: The results revealed that the average procrastination due to social networks had a statistically significant decrease ($p < 0.05$) at the end of the week in the post-test in the experimental group with an effect size $d = 0.52$. Conclusion: In conclusion, the reduction in the degree of procrastination due to social networks was evident, so the digital intervention through a Chatbot design via WhatsApp is effective in reducing the level of procrastination due to social networks in the academic field.

Keywords: chatbot, digital intervention, procrastination, social media, university students

Introducción

En el 2019, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2019) declaró pandemia mundial el contagio de la enfermedad causada por la segunda variante mutada del primer coronavirus del síndrome respiratorio agudo severo o SARS-CoV-2. Para contener esta enfermedad, los gobiernos de cada país adoptaron medidas preventivas como la cuarentena y el

distanciamiento social, lo que afectó significativamente a la población general y, en especial, a los estudiantes, ya que aumentaron algunos problemas como la ansiedad, la depresión y la disminución del rendimiento académico (Jun et al., 2020). Asimismo, durante el confinamiento, si bien el uso de las tecnologías favoreció el desarrollo académico, surgieron algunos problemas relacionados (Pelikan et al., 2021). Por ejemplo, dado que los estudiantes pasaban gran parte de su tiempo en sus teléfonos celulares, tabletas o portátiles, escuchando clases virtuales, el acceso y uso de diversas redes sociales como Facebook, Instagram o WhatsApp era un comportamiento distractor frecuente, lo que habría causado problemas para completar las actividades académicas y un aumento de la procrastinación (Tezer et al., 2020; Van et al., 2020; Araujo, 2016).

En España, un estudio informó que los estudiantes universitarios con un uso excesivo o adictivo de las redes sociales reportaron un mayor comportamiento de procrastinación (Suárez-Perdomo et al., 2022). Mientras que, en Turquía, se encontró que la procrastinación tenía un efecto mediador en los estudiantes universitarios adictos a sus dispositivos móviles y su rendimiento académico (Pekpazar, et al., 2021). El problema surge porque las redes sociales contienen diversas formas de entretenimiento digital que distraen a los estudiantes universitarios y aumentan los niveles de procrastinación, perjudicándolos a corto y largo plazo en aspectos fundamentales de sus vidas, como el rendimiento académico, la calidad del sueño, la gestión del tiempo y el desarrollo personal (Callejas, 2016; Tandon, et al.; 2020). Algunos estudios han realizado intervenciones digitales que han demostrado ser eficaces para reducir la procrastinación y la adicción a las redes sociales (Kuechler et al.; 2019). Por ejemplo, un estudio descubrió que una intervención digital que combinaba el rediseño de sitios web, la visualización del tiempo de uso y la recompensa por el comportamiento de automonitoreo fue eficaz para reducir la adicción a las redes sociales (Dogan et al.; 2019). Además, algunas intervenciones han empleado chatbots para simular conversaciones con humanos y brindar apoyo a los estudiantes (Smutny y Schreiberova, 2020). Por ejemplo, un estudio en Taiwán reveló que un chatbot diseñado para ayudar a personas con adicción a las redes sociales fue eficaz para crear conciencia y reducir la adicción (Ko, 2021). Mientras tanto, en España, un estudio con un chatbot a través de la plataforma Telegram mostró resultados prometedores en la reducción de la procrastinación en estudiantes (Pereira y Díaz, 2022). También estudios recientes señalan que la interactividad, empatía y personalización de los chatbots son claves para mejorar la experiencia del usuario, en cuanto a satisfacción y fomentar recomendaciones

positivas, lo que resalta su valor (Condori-Chura, et al., 2024). Según el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2022), 73 de cada 100 peruanos y el 92,8 % de la población joven tienen acceso a internet, siendo el teléfono celular el principal medio de acceso y comunicación. Es probable que esta cifra se deba a que en Perú la mayoría de las instituciones académicas se vieron obligadas a replantear su método de enseñanza a la modalidad virtual debido al confinamiento por la COVID-19 (Bullón, et al., 2022).

Un estudio en el sur de Perú reveló la relación entre el aumento de la procrastinación y el uso excesivo de las redes sociales (Taipe-Quispe, et al., 2023). Otro estudio en zonas rurales de Perú muestra la relación entre el bajo rendimiento académico y el uso excesivo de redes sociales (Vilca-Apaza et al., 2022). Sin embargo, si bien varios estudios han reportado los niveles de procrastinación en redes sociales tras la pandemia de COVID-19, no existen estudios que hayan evaluado el efecto de una intervención digital para reducir este problema; sin embargo, se ha evidenciado que el fortalecimiento de competencias digitales mediante estrategias activas como el aprendizaje basado en retos puede contribuir a una mayor autorregulación académica y uso eficiente del tiempo, lo cual resulta relevante para afrontar problemáticas como la procrastinación (Romani-Pillpe & Macedo-Inca, 2022).

Por lo tanto, esta investigación evaluó el efecto de una intervención digital sobre la procrastinación debida al uso excesivo de redes sociales en estudiantes universitarios peruanos de comunicación audiovisual y cine.

Metodología

Diseño

El estudio fue cuasiexperimental, con un diseño pretest y posttest, con un grupo experimental (GE) y un grupo control (GC). El GE recibió una intervención digital y el GC (grupo control) se mantuvo inactivo.

Población y muestra

La población estuvo compuesta por 460 estudiantes universitarios matriculados en una Escuela de Comunicación Audiovisual y Cine durante 2022 en una universidad privada de Lima, Perú. La muestra se seleccionó en dos etapas. Primero, mediante un muestreo no probabilístico e intencional, se incluyó a estudiantes mayores de 18 años que reportaron un uso de riesgo o problemático de las redes sociales y que aceptaron participar en el estudio.

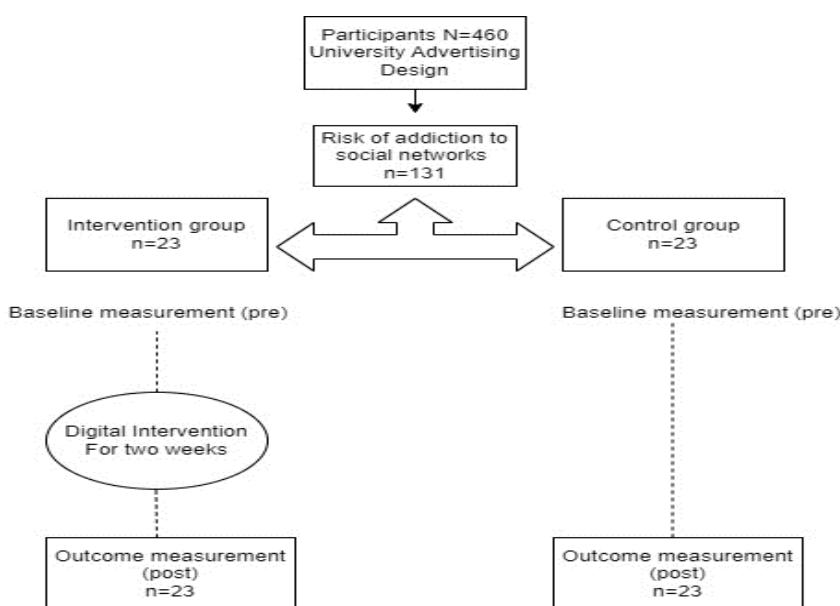
Segundo, se incluyeron aleatoriamente 46 estudiantes universitarios, distribuidos en 23 estudiantes por cada grupo (GE y GC).

Intervención

En ambos grupos, se aplicaron cuestionarios para obtener una línea base de los niveles de procrastinación. La intervención se implementó con el GE, mientras que no se aplicó ninguna intervención al GC. Esta intervención se llevó a cabo mediante planificación previa en el horario académico de los cursos de los estudiantes y la preferencia por la notificación de la intervención. La intervención consistió en enviar mensajes a través de un chatbot en WhatsApp llamado "Minerva". Estos mensajes se enviaban por defecto a los estudiantes en diferentes momentos antes de cualquier actividad o acceso a alguna red social. Estos mensajes personalizados contenían información sobre los cursos, actividades o tareas a completar y buscaban reducir la procrastinación mediante frases motivadoras. Por ejemplo, «¡Hola!  Soy Minerva, la aplicación que te ayuda a invertir mejor tu tiempo académico». Recuerda que es bueno dar descanso a nuestros dispositivos móviles para prolongar su vida útil. En su lugar, puedes realizar una de estas tareas: -Tipografía - 15:00 -Proyectos IV - 17:30. Esta intervención se realizó durante dos semanas interdiarias, tres veces al día. Al finalizar la intervención, se volvieron a administrar los instrumentos (postest) (Figura 1).

Figura 1

Diagrama de flujo de selección de participantes e intervención.



Instrumento

Se utilizó la Escala de Procrastinación Académica (EPA), creada por Busko (1998). Esta escala consta de 16 ítems, con cinco alternativas de respuesta (nunca, rara vez, a veces, casi siempre y siempre). El instrumento se califica mediante una escala tipo Likert de cinco puntos. En su versión original, el coeficiente alfa de Cronbach fue de 0,86. Para este estudio, se utilizó la versión peruana, que ha mostrado índices de ajuste adecuados y una confiabilidad de $\omega=0,80$ (Trujillo-Chuman y Noé-Grijalva, 2020).

El Cuestionario de Adicción a las Redes Sociales (ARS-6) fue desarrollado originalmente en Perú por Escurra y Salas en 2014 (Escurra y Salas, 2014) en su versión extendida de 24 ítems para evaluar problemas adictivos. El ARS-6 en su versión corta es un instrumento unidimensional de 6 ítems con 5 opciones de respuesta, desde 5 (siempre) hasta 1 (nunca). Esta versión ha mostrado propiedades psicométricas adecuadas en la población peruana con un IC 95% [.907 - .924] $\omega=.916$ (Salas-Blas et al., 2020).

Se utilizó un análisis estadístico descriptivo para las variables sociodemográficas y los problemas de las variables principales, que se presentaron en tablas de frecuencias y medias con su desviación estándar. Además, dado que los datos no siguieron una distribución normal, para determinar las diferencias significativas obtenidas antes y después de la evaluación en ambos grupos, se utilizó la prueba de Wilcoxon, donde $p < 0,05$ se consideró estadísticamente significativo. El tamaño del efecto se evaluó mediante la d de Cohen. Los tamaños del efecto se consideraron de la siguiente manera: $0,3 < d$ (efecto pequeño), $0,3 < d > 0,5$ (efecto mediano), $0,5 > d$ (efecto grande). Todos los datos se organizaron y codificaron en Excel y se analizaron con el programa estadístico SPSS versión 27.0.

Análisis de datos y Discusión

De los 460 participantes, 448 (97%) fueron encuestados. La edad promedio fue de $22 \pm 2,1$ años y la mayoría eran hombres (60,1%) sin pareja (62,2%). La inactividad física fue del 68,9% y el consumo de alcohol o tabaco del 45,6%. La procrastinación fue frecuente en el 72,8% y el riesgo de uso problemático de las redes sociales fue del 29,3% (Tabla 1).

En la Tabla 2, se encontró que, al inicio o en el pretest, el GC y el GE presentaron problemas de procrastinación en la mitad de los participantes, con un 47,8% y un 52,2% respectivamente. Asimismo, en el GE, tras el postest, se reportó una reducción del 17,8% en los problemas de procrastinación, mientras que en el GC estos aumentaron un 13,1%.

Tabla 1

Características de los participantes (n=448)

Variables	n=448
Edad, media ± SD	22 ± 2.1
Sexo	
Masculino	269 (60.1)
Femenino	179 (39.9)
Estado Civil	
Con pareja	169(37.8)
Sin pareja	279(62.2)
Actividad física	
No	309(68.9)
Sí	139(31.1)
Consumo de alcohol o tabaco	
No	243(54.4)
Sí	205(45.6)
Problemas de procrastinación	
No	122(27.2)
Sí	326(72.8)
Adicción a las redes sociales	
Sin riesgo	317(70.7)
Con riesgo	131(29.3)

SD: Standar deviation

Tabla 2

Procrastinación por uso excesivo de redes sociales en los grupos control y experimental de estudiantes universitarios peruanos, antes y después de la intervención digital.

	Grupo Control (n=23)				Grupo Experimental ((n=23)			
	Pre		Post		Pre		Post	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Sin problemas								
de	12	52.2	9	39.1	11	47.8	15	65.2
procrastinación								
Problemas de	11	47.8	14	60.9	12	52.2	8	34.8
procrastinación								

En cuanto a la efectividad de la intervención con diseño digital mediante el uso de mensajes a través de un chatbot en WhatsApp para reducir la procrastinación por uso excesivo de redes sociales, se encontró una diferencia estadísticamente significativa entre la puntuación obtenida en el pretest ($m = 20,22$) y el postest ($m = 17,57$) en el grupo experimental. Además, se reportó un tamaño del efecto elevado ($d = 0,529$; $p < 0,05$) (Tabla 3).

Tabla 3

Efectividad de una intervención digital sobre la procrastinación por uso excesivo de redes sociales en estudiantes universitarios peruanos de comunicación audiovisual y cine.

		M	N	DS	Sig	d (Cohen)
Grupo	Pre	20.48	23	5.509	0.000	-
Control	Post	23.43	23	4.775		
Grupo	Pre	20.22	23	4.748	0.013	0.529
Experimental	Post	17.57	23	5.238		

En este estudio, se encontró que la aplicación de una intervención digital mediante un chatbot tuvo un tamaño de efecto amplio y estadísticamente significativo en las medias pretest y postest de los participantes, con una disminución de los problemas de procrastinación en estudiantes universitarios peruanos con uso de riesgo o excesivo de redes sociales. Este

estudio coincide con el resultado obtenido por Pogorsky y Beckmann (2023), quienes demostraron que un asistente virtual adaptativo fue eficaz en la autorregulación del aprendizaje en línea de estudiantes de inglés. De igual manera, diversos estudios y programas como StudiCare, que ofrecen diversas formas de promoción de la salud en línea y móvil para estudiantes, se centran en problemas psicológicos y conductuales como el pensamiento, el estrés, la ansiedad ante los exámenes, la actividad física, la depresión o el consumo de sustancias (Kücherl et al., 2019). En ese sentido, nuestro estudio presenta evidencia de la efectividad de las intervenciones digitales para abordar los problemas presentados por los estudiantes académicos.

Los problemas de procrastinación en ambos grupos después de la aplicación de la primera evaluación estaban presentes en más de la mitad de los participantes; sin embargo, esta prevalencia disminuyó en el grupo experimental después de la intervención. Este hallazgo coincide con lo reportado por Matalinares et al. (2017), quienes afirman que el uso excesivo de medios digitales durante el desarrollo académico influye en las conductas de procrastinación debido al uso constante de este medio. Este resultado podría explicarse con mayor detalle porque los estudiantes tienden a evadir o retrasar sus responsabilidades y obligaciones, y para lograr un buen hábito de estudio es necesario lograr un equilibrio entre organización, responsabilidad y perseverancia; en contraste con la procrastinación de actividades, en la que se produce un retraso en el trabajo, lo cual caracteriza la procrastinación (Haycock et al., 1998).

Como principal fortaleza, se reporta que en Perú este es el primer estudio realizado con un diseño experimental en jóvenes con uso excesivo de redes sociales, para abordar un problema común en la actividad académica mediante la intervención digital a través de un chatbot. Además, la selección aleatoria de la muestra utilizada en ambos grupos proporciona representatividad en este tipo de población. Sin embargo, como limitación, dado que este estudio fue cuasiexperimental, existe un incentivo para continuar desarrollando estudios de diseño experimental con métodos digitales para abordar los problemas en esta población y facilitar la generalización de los resultados. Asimismo, la procrastinación es un problema multifactorial afectado por diversos factores que no se consideraron o que podrían haberse prevenido dada la naturaleza del estudio.

Por lo tanto, se concluye que este estudio de intervención presenta datos objetivos sobre el efecto medio de un diseño digital a través de un chatbot para reducir la procrastinación debido

al uso excesivo de redes sociales en estudiantes universitarios peruanos de comunicación audiovisual y cine. Además, la personalización de recordatorios a través de WhatsApp presenta este tipo de intervención como un método más interactivo para el participante. Por lo tanto, los hallazgos sugieren que las intervenciones digitales pueden ser una forma prometedora de reducir la procrastinación debido a la adicción a las redes sociales.

Consideraciones finales / conclusiones

La intervención digital mediante un chatbot en WhatsApp resultó efectiva para reducir los niveles de procrastinación en estudiantes universitarios con uso excesivo de redes sociales, evidenciada por una disminución significativa en los puntajes postest y un tamaño del efecto elevado ($d = 0,529$; $p < 0,05$).

En el grupo experimental, los problemas de procrastinación disminuyeron un 17,8% tras la intervención, mientras que en el grupo control aumentaron un 13,1%, lo que refuerza la eficacia del diseño cuasiexperimental implementado.

La mayoría de los participantes eran hombres jóvenes, inactivos físicamente, sin pareja y con una alta frecuencia de procrastinación, lo cual sugiere una relación entre estos factores y el riesgo de comportamiento procrastinador.

El uso excesivo de redes sociales se identificó como un factor asociado a la procrastinación académica, coincidiendo con investigaciones previas que destacan cómo los medios digitales pueden interferir en el desarrollo de hábitos de estudio responsables.

La personalización de los recordatorios académicos a través de un chatbot representó una forma más interactiva de intervención, facilitando la autorregulación del tiempo y promoviendo el enfoque en las tareas académicas.

Este estudio representa una contribución novedosa en el contexto peruano, siendo uno de los primeros en aplicar una intervención digital con diseño cuasiexperimental en jóvenes universitarios para abordar la procrastinación vinculada al uso de redes sociales.

Se recomienda continuar desarrollando estudios experimentales que incluyan otros factores influyentes en la procrastinación académica, con el fin de mejorar la generalización de los resultados y fortalecer el diseño de futuras intervenciones digitales.

Fuentes de Financiamiento. La investigación fue autofinanciada por los autores.

Contribución de los autores.

Presenta las inferencias del autor y las enseñanzas en relación con el tema investigado, debe corresponder a los objetivos del estudio. Referencias.

J.F.Q: Realizó la conceptualización, idea y formulación del artículo, llevó a cabo el análisis formal de manuscrito y realizó el análisis de resultados.

J.I.N: Realizó la revisión de la literatura, la edición y él apoyó en el análisis de resultados.

Conflicto de intereses.

Los autores de este artículo declaran no tener ningún conflicto de intereses relacionado con la investigación, la redacción o la publicación de este.

Referencias bibliográficas

- Araujo, E. (2016). Indicadores de adicción a las redes sociales en universitarios de Lima. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 10(2), 48-58. doi:10.19083/ridu.10.494
- Bullón Miguel, Y. C., Villanueva Porras, J. G., & Huaranga Toledo, H. L. (2022). Educación virtual y el programa aprendo en casa, en condiciones desiguales, uso del chatbot para whatsapp. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 6(1), 4774-4795. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1831
- Busko, D. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model*. Tesis de maestría no publicada. Guelph, Ontario: University of Guelph
- Condori-Chura, D., Cayo-Velásque, N., Arizaca-Torreblanca, F.A. (2024). Interacción turista-chatbot en destinos turísticos: Una revisión exhaustiva. *Investigación Valdizana*, 18(2), e2154. <https://doi.org/10.33554/riv.18.2.2154>
- Dogan, H.; Norman, H.; Alrobai, A.; Jiang, N.; Nordin, N. & Adnan, A. (2019). A Web-Based Intervention for Social Media Addiction Disorder Management in Higher Education: Quantitative Survey Study. *J Med Internet Res*;21(10):e14834. Doi: 10.2196/14834
- Escurra y Salas, (2014). Construcción y validación del cuestionario de adicción a redes sociales (ARS). *Liberabit. Revista Peruana de Psicología*, 20(1). <https://www.redalyc.org/pdf/686/68631260007.pdf>

- Haycock, L. A., McCarthy, P., & Skay, C. L. (1998). Procrastination in College Students: The Role of Self-Efficacy and Anxiety. *Journal of Counseling & Development*, 76(3), 317–324. doi:10.1002/j.1556-6676.1998.tb02548.x
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2022). *El 72,5% de la población de 6 y más años de edad del país*. <https://acortar.link/VeO9F5>
- Jun J., Qin J., Xian H. L. et al. (2020). Academic Anxiety and Self-handicapping Among Medical Students During the COVID-19 Pandemic: A Moderated Mediation Model. Research Square. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-77015/v1>
- Ko, JL., Yuan, C., Malherbe, B., Yang, CH. & Kuo, PY. (2021). Exploring the Effect of Activity Intervention on Reducing Social Media Use: Lessons Learned in a Field Study. In: Stephanidis, C., Antona, M., Ntoa, S. (eds) HCI International 2021 - Late Breaking Posters. HCII 2021. *Communications in Computer and Information Science*, vol 1499. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-90179-0_47
- Kuechler, A.-M., Albus, P., Ebert, D. D., & Baumeister, H. (2019). Effectiveness of an internet-based intervention for procrastination in college students (StudiCare procrastination): Study protocol of a randomized controlled trial. *Internet Interventions*, 100245. doi:10.1016/j.invent.2019.100245
- Matalinares Calvet, M. L., Diaz Acosta, A. G. ., Rivas Diaz, L. H. ., Dioses Chocano, A. S. ., Arenas Iparraguirre, C. A. ., Raymundo Villalba, O. ., Baca Peruano, D. ., Uceda Espinoza, J., Yaringaño Limache, J. ., & Fernandez, E. . (2017). Procrastinación y adicción a redes sociales en estudiantes universitarios de pre y post grado de Lima. *Horizonte de la ciencia*, 7(13), 63–81
<https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/313>
- Pereira, J. & Díaz, O. (2022). Struggling to Keep Tabs on Capstone Projects: A Chatbot to Tackle Student Procrastination. *ACM Transactions on Computing Education*, 22(1). <https://doi.org/10.1145/3469127>
- Pekpazar, A.; Kaya Aydin, G.; Aydin, U.; Beyhan, H. & Ari, E. (2021). Role of Instagram Addiction on Academic Performance among Turkish University Students: Mediating Effect of Procrastination. *Computers and Education Open*, 2. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2021.100049>
- Pogorskiy, E. & Beckmann, J.F. (2023). From procrastination to engagement? An experimental exploration of the effects of an adaptive virtual assistant on self-regulation in online

- learning. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. <https://doi.org/10.1016/j.caiei.2022.100111>
- Romani-Pillpe, G. y Macedo-Inca, K.S. (2022). Aprendizaje basado en retos para el desarrollo de competencias digitales en estudiantes de un instituto, Ica. *Investigación Valdizana*, 16(2), 75-79. <https://doi.org/10.33554/riv.16.2.1395>
- Salas-Blas, E., Copez-Lonzoy, A. y Merino-Soto, C. (2020). ¿Realmente es demasiado corto? Versión breve del cuestionario de Adicción a Redes Sociales (ARS-6). *Salud y Adicciones*, 20(2), 105-118. <https://doi.org/10.21134/haaj.v20i2.536>
- Suárez-Perdomo, A.; Ruiz-Alfonso, Z. & Garcés-Delgado, Y. (2022). Profiles of undergraduates' networks addiction: Difference in academic procrastination and performance. *Computers & Education*. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104459>
- Smutny, P., & Schreiberova, P. (2020). Chatbots for learning: A review of educational chatbots for the Facebook Messenger. *Computers & Education*, 103862. doi:10.1016/j.compedu.2020.103862
- Taipe-Quispe, A., Heredia, Y., Turpo-Gebera, O., & Igartua-Perosanz, J. (2023). Uses of Facebook and academic procrastination in general studies students at a Peruvian university. *Journal of Technology and Science Education*, 13(2), 461-479. <https://doi.org/10.3926/jotse.1742>
- Tezer, M. et al. (2020). Examining the relationship between academic procrastination behaviors and problematic Internet usage of high school students during the COVID-19 pandemic period. *Global Journal of Guidance and Counseling in Schools: Current Perspectives*. 10(3). 10(3), 142-156. doi:10.18844/gjgc.v10i3.5549
- Trujillo-Chumán, K. y Noé-Grijalva, M. (2020). La escala de Procrastinación académica-EPA: validez y confiabilidad en una muestra de estudiantes Peruanos. *Revista de Psicología y Educación*, 15(1), 98-107, <https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.189>
- Van Den Beemt, A., Thurlings, M. & Willems, M. (2020) Towards an understanding of social media use in the classroom: a literature review. *Technology, Pedagogy and Education*, 29:1, 35-55, DOI: 10.1080/1475939X.2019.1695657
- Vilca-Apaza, HM.; Mamani-Mamani, YM.; Sosa Gutiérrez, F. (2022). Redes sociales y su relación con el nivel de rendimiento académico en estudiantes universitarios de educación de la región andina de Perú. *Encuentros: Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*. Doi: 10.5281/zenodo.6551075

Mitos del Amor Romántico, Estereotipos de Género y Violencia contra la Mujer a través de las Producciones Audiovisuales Románticas: Análisis Discursivo en un Grupo de Jóvenes Huanueñas

Myths of Romantic Love, Gender Stereotypes, and Violence Against Women
through Romantic Audiovisual Productions: A Discourse Analysis of a Group
of Young Women from Huánuco, Perú

Elsy Mildred Melgarejo Albrizzio

Universidad Nacional Hermilio Valdizán

Resumen

Esta investigación explora cómo un grupo de jóvenes huanueñas interpreta las producciones audiovisuales románticas (P.A.R.) y su relación con los mitos del amor romántico, los estereotipos de género y la violencia contra la mujer. El objetivo principal fue analizar cómo estas jóvenes posicionan sus opiniones sobre los mitos románticos y cómo perciben los estereotipos y la violencia en las relaciones presentadas en los medios.

Mediante un enfoque cualitativo y narrativo, se realizaron entrevistas estructuradas a cuatro jóvenes, y los datos fueron analizados utilizando el software Atlas.ti y el análisis crítico del discurso. Los resultados revelaron que las P.A.R. refuerzan estructuras socioculturales que perpetúan desigualdades de género, como el mito de la "media naranja", la "fidelidad" y la "omnipotencia del amor". Las participantes, aunque críticas de estos mitos, experimentaron tensiones al intentar reconciliarlos con sus propias experiencias.

Además, las jóvenes identificaron estereotipos de género en las representaciones de los hombres como protectores y proveedores, y de las mujeres como cuidadoras emocionales. También expresaron su preocupación por la normalización de la violencia en las relaciones, especialmente en la forma de violencia psicológica y simbólica, como la manipulación

emocional, que a menudo se presenta como una expresión de "amor". En conclusión, las jóvenes huanueñas muestran un proceso de resignificación crítica frente a los mitos, estereotipos y la violencia en las P.A.R., destacando la necesidad de transformar la representación de las relaciones y los roles de género en los medios para promover relaciones equitativas y libres de violencia.

Palabras claves

Mitos del amor romántico, estereotipos de género, violencia contra la mujer, producciones audiovisuales románticas, análisis del discurso.

Abstract

This research delves into how a group of young women from Huánuco interpret romantic audiovisual productions (RAP) and their relationship to romantic love myths, gender stereotypes, and violence against women. The primary objective was to analyze how these young women position themselves in relation to romantic myths and how they perceive stereotypes and violence in media representations of relationships.

Employing a qualitative, narrative approach, structured interviews were conducted with four young women. Data analysis was carried out using Atlas.ti software and critical discourse analysis. The findings reveal that RAP reinforce sociocultural structures that perpetuate gender inequalities, such as the myths of the "soulmate," "fidelity," and the "omnipotence of love." While the participants expressed critical awareness of these myths, they also experienced tensions when attempting to reconcile them with their personal experiences.

Furthermore, the young women identified gender stereotypes in the portrayal of men as protectors and providers and women as emotional caregivers. They voiced concerns about the normalization of violence in relationships, particularly psychological and symbolic violence, such as emotional manipulation, which is often romanticized as an expression of "love."

In conclusion, the young women from Huánuco demonstrate a process of critical resignification of the myths, stereotypes, and violence present in RAP. This underscores the urgent need to transform the portrayal of relationships and gender roles in the media to promote equitable and violence-free relationships.

Keywords

Romantic love myths, gender stereotypes, violence against women romantic, audiovisual productions (R.A.P.).

Introducción

La violencia contra la mujer es un problema crítico de salud pública y derechos humanos a nivel mundial y en Perú. La región de Huánuco reporta estadísticas alarmantes: el 66,8% de las mujeres han sufrido violencia de pareja (INEI, 2019). Este problema se sustenta en estructuras socioculturales profundamente arraigadas, donde los estereotipos de género y los mitos del amor romántico juegan un papel crucial en la perpetuación de dinámicas de poder desiguales (Ferrer y Bosch, 2013).

Los medios de comunicación, en particular las Producciones Audiovisuales Románticas (RAP), como películas y series, son poderosos agentes de transmisión y normalización de estas ideologías (Mármol-Martín et al., 2018). Estas producciones suelen difundir un modelo idealizado del amor, caracterizado por mitos como el "alma gemela", la "fidelidad" y la creencia de que "el amor lo puede todo", lo que puede fomentar expectativas poco realistas y la tolerancia hacia las conductas abusivas (Yela, 2003; García, 2019).

Si bien investigaciones internacionales y nacionales han explorado este fenómeno, existe una brecha en la comprensión de cómo las mujeres jóvenes en contextos regionales específicos como Huánuco interpretan críticamente estos mensajes. Este estudio busca analizar las prácticas discursivas a través de las cuales estas jóvenes perciben, interpretan y resignifican los mitos del amor romántico, los estereotipos de género y las representaciones de violencia contra la mujer presentes en las RAP.

Metodología

Se adoptó un enfoque cualitativo con un diseño narrativo, alineado con un paradigma socioconstructivista y una perspectiva feminista. Este enfoque permitió una exploración profunda de las experiencias subjetivas de las participantes y los significados que construyen a partir del consumo de medios.

Las participantes del estudio fueron cuatro mujeres jóvenes de la ciudad de Huánuco, con edades comprendidas entre los 18 y los 25 años. Fueron seleccionadas mediante un muestreo

no probabilístico de bola de nieve, una estrategia adecuada para acceder a grupos específicos, hasta alcanzar la saturación teórica de los datos.

La recolección de datos se realizó mediante entrevistas estructuradas en profundidad, las cuales fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas textualmente. La guía de entrevista se diseñó con base en las variables centrales y fue validada por dos expertos.

Para el análisis de datos, se empleó el Análisis Crítico del Discurso (ACD) para revelar las relaciones de poder y las ideologías dominantes dentro de los discursos (Van Dijk, 2018). Simultáneamente, se utilizó la identificación de Repertorios Interpretativos (Potter y Wetherell, 1987) para comprender los patrones de significado que los participantes utilizan para interpretar su realidad. El análisis se apoyó en el uso del software Atlas.ti para la codificación y la gestión de categorías.

Resultados

El análisis reveló un complejo proceso de recepción crítica y resignificación entre los participantes, organizado en torno a las tres categorías centrales del estudio.

1. **Mitos del Amor Romántico:** Los participantes demostraron una alta capacidad para identificar la presencia de mitos románticos en el RAP. Un repertorio interpretativo predominante fue el rechazo crítico de mitos como los "celos", asociados con la inseguridad y no con el amor, y la "omnipotencia del amor", considerada irreal y peligrosa. "Eso de que 'el amor todo lo puede' es algo... No estoy de acuerdo con eso porque, obviamente, amar a alguien no significa que tengas que aguantarlo todo" (Entrevistada 1). Sin embargo, también se observó un repertorio de aceptación parcial o tensión, en particular con el mito del "alma gemela", donde algunos participantes expresaron la creencia en una complementariedad predestinada, lo que refleja el conflicto interno entre el discurso crítico y la socialización emocional.

2. **Estereotipos de Género:** Los participantes identificaron consistentemente representaciones tradicionales de género. Un repertorio destacado fue el del "hombre protector y proveedor", donde los personajes masculinos se representan como salvadores, figuras fuertes y principales sustentadores económicos. "Siempre priorizan al hombre, al caballero que va a rescatarla, quien tiene más poder" (Entrevistada 1). En contraste, prevaleció el repertorio de la "mujer como cuidadora emocional y doméstica", que representa a las mujeres como

responsables del hogar y el bienestar emocional de los demás, incluso cuando se muestran como independientes. Un repertorio emergente prometedor fue la "tendencia hacia el empoderamiento femenino", donde las participantes señalaron que las RAP recientes a veces presentan personajes femeninos más fuertes y proactivos, aunque percibieron esto como un cambio incipiente.

3. Violencia contra la mujer: El hallazgo más preocupante fue la identificación de violencia normalizada y romantizada. El repertorio de la "violencia psicológica romantizada" fue prominente, donde las conductas controladoras, el aislamiento y el chantaje emocional se presentan como signos de pasión o preocupación. "Distorsionan lo que realmente es el abuso y lo hacen pasar por algo romántico" (Entrevistada 4). Los participantes también identificaron "violencia física sutil y normalizada", como gestos agresivos o empujones "lúdicos" presentados como elementos cómicos. Además, señalaron la "violencia simbólica y la cultura de la violación", evidenciada en narrativas donde se normalizan la insistencia y la manipulación sexual. "He visto que a veces dan por sentado que una mujer tendrá relaciones con ellos... hay insistencia hasta que cede..." (Entrevistada 3).

Discusión

Los resultados indican que las jóvenes huanuqueñas no son consumidoras pasivas de RAP, sino sujetos activos en un proceso de resignificación crítica. Su capacidad para deconstruir mitos románticos y estereotipos de género concuerda con los hallazgos de los estudios de Mármol-Martín et al. (2018) y Taramona (2018), quienes observan una creciente conciencia crítica entre la juventud.

La tensión identificada entre el rechazo crítico y la aceptación parcial de ciertos mitos refleja el poder de las narrativas socioculturales hegemónicas. Como argumenta García (2019), estos mitos están profundamente arraigados desde la infancia, creando un conflicto interno entre el intelecto y el ideal socializado emocionalmente. Esto subraya la importancia de una educación afectivo-sexual que aborde estas contradicciones.

El reconocimiento de la violencia romantizada es particularmente alarmante. El hecho de que el control psicológico y la manipulación se perciban como "prueba de amor" confirma los hallazgos de autores como Ferrer y Bosch (2013) sobre cómo estas narrativas pueden legitimar relaciones abusivas. Esto refuerza la necesidad de una perspectiva feminista en el análisis de

los medios, ya que permite la deconstrucción de las dinámicas de poder patriarcales arraigadas en los productos culturales (Millett, 2000).

Finalmente, la aparición percibida de personajes femeninos empoderados sugiere un lento cambio cultural. Sin embargo, como señala Murphy (2015), la mera presencia de mujeres fuertes no es suficiente si las estructuras narrativas subyacentes permanecen.

Referencias

- Ferrer, V., & Bosch, E. (2013). Del amor romántico a la violencia de género: Para una coeducación emocional en la agenda educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, *17*(1), 105-122.
- García, M. (2019). *Los Mitos del Amor Romántico en Productos Audiovisuales. Estrategias Educativas frente a la Presión Social Ejercida sobre las Mujeres* [Tesis de maestría, Universidad Jaime I].
- INEI. (2019). *Encuesta Demográfica y de Salud Familiar (ENDES)*. Instituto Nacional de Estadística e Informática.
- Lerner, G. (1986). *The creation of patriarchy*. Oxford University Press.
- Mármol-Martín, I., Mena-Vega, S. y Rebollo-Bueno, S. (2018). El amor romántico en los productos audiovisuales de ficción. *Admira*, *6*, 52-81.
- Millett, K. (2000). *Sexual politics*. University of Illinois Press.
- Murphy, S. (2015). The role of women in film: Supporting the men - An analysis of how culture influences the changing discourse on gender representations in film. *Journal of Communication Inquiry*, *39*(3), 217-234.
- Pacheco, C., Cabrera, J., Mazon, M., González, I. & Bosque, M. (2014). Estereotipos de género sexistas. Un estudio en jóvenes universitarios cubanos de medicina. *Revista de Ciencias Médicas*, *18*(5), 853-867.
- Potter, J., & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. SAGE Publications.
- Taramona, F. (2018). *Ánalisis del Discurso del Amor Romántico en Mujeres Adolescentes. Mitos y justificaciones de la violencia de pareja* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú].

- Van Dijk, T. A. (2018). *Critical Discourse Studies: A Sociocognitive Approach*. In J. Richardson & J. Flowerdew (Eds.), *The Routledge Handbook of Critical Discourse Studies* (pp. 26-43). Routledge.
- Williams, J. E., Bennett, S. M., & Best, D. L. (1975). Awareness and expression of sex stereotypes in young children. *Developmental Psychology*, *11*(5), 635–642.
- Yela, C. (2003). La otra cara del amor: mitos, paradojas y problemas. *Encuentros en Psicología Social*, *1*(2), 263-267.
- Lagarde, M. (2005). *Para mis socias de la vida: Claves feministas para el poderío y la autonomía de las mujeres*. Horas y Horas.
- ONU. (1993). *Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer*. Asamblea General de las Naciones Unidas.

PROCEDIMIENTOS

Esquema de envío para la presentación de artículos originales

Título en español (no mayor a 15 palabras)

Título en inglés

Nombre del autor (es). Nombre y apellidos de cómo va ir publicado en la revista

Filiación (Lugar ó institución donde labora, ciudad, país)

Resumen

Presenta la idea general del tema, objetivos, métodos de investigación, resultados y conclusiones, redactados de forma objetiva y concisa (en un solo párrafo de 200 palabras promedio).

Palabras clave: conjunto de tres a cinco palabras que representen el contenido del trabajo.

Abstract

It presents the general idea of the topic, objectives, research methods, results and conclusions, written objectively and concisely (in a single paragraph of 200 words on average).

Keywords: set of three to five words that represent the content of the work.

El artículo debe tener 15 páginas o 7 mil palabras. Escribir el texto en Word para Windows, con tipo de letra Times New Roman, con márgenes de 2 cm. en los lados derecho e inferior, 3.0 cm en los lado izquierdo y superior de la página. Espaciado interlineal: 1,5 cm., excepto para el resumen y abstract que se redacta a espacio simple. Preparar las tablas y figuras posibles en Word o Excel.

Introducción

Presentación del tema, justificación del problema, objetivos (debe presentarse de modo explícito, demostrando a lo largo del texto coherencia con el objetivo, con apoyo de conceptos teóricos y datos secundarios), hipótesis y fundamento metodológico, exponiendo de forma ordenada y detallada el tema, teniendo como base los antecedentes, variables estudiadas y resultados obtenidos. La introducción debe contener todos los elementos señalados, evitando subtítulos en su presentación y redactado en tiempo presente pues representa aspectos que mantienen su vigencia en el tiempo.

El trabajo debe contener: de 1 a 2 páginas de introducción y 4 páginas de marco teórico, éste debe contener un cuadro teórico bien desarrollado y articulado, conceptos claramente definidos, revisión bibliográfica completa y apropiada y, cuando fuera el caso, hipótesis bien construida, la redacción en el cuerpo del artículo debe ser en tercera persona.

Metodología

Describe el procedimiento, los métodos y técnicas empleadas en la recolección y análisis de datos, con respaldo en autores del área.

Análisis de datos y Discusión

Presenta los resultados de la investigación de campo, interpreta y califica tomando en cuenta la teoría y los antecedentes. Cuadros: presenta informaciones cualitativas, normalmente textuales, dispuestas en líneas o columnas (máximo 7 cuadros). Tablas: presenta informaciones cuantitativas o numéricas (máximo 7 tablas), elaborados en forma editable.

Consideraciones finales / conclusiones

Presenta las inferencias del autor y las enseñanzas en relación al tema investigado, debe corresponder a los objetivos del estudio. Referencias.

Fuentes de Financiamiento. De qué manera fue financiado la investigación
Contribución de los autores. Describir las actividades de cada autor Conflicto de
intereses.

Referencias Bibliográficas

Listas de obras citadas en el trabajo, según orden alfabético (apellido, nombre
abreviado. Año. Título: subtítulo. Edición. Lugar de publicación: editora). Las
referencias bibliográficas sólo se considerarán únicamente las que han sido citadas
en el cuerpo del artículo. Así como también debe haber, como mínimo, 2 referencias
bibliográficas de los autores de la Revista Investigación Valdizana.

El artículo debe presentar como mínimo 25 autores consultados e insertados
coherentemente en el texto como citas, los cuales deben ser publicaciones hechas
en los últimos 5 años, consignados en referencias bibliográficas con todos los datos.
Buen porcentaje (40%) de las referencias deben ser de revistas científicas indizadas.

