

PAPELES DEL PSICÓLOGO

PSYCHOLOGIST PAPERS

¿CANTIDAD O CALIDAD?
ANÁLISIS DEL IMPACTO DE LAS REVISTAS CIENTÍFICAS ESPAÑOLAS



INFORME PERICIAL PSICOLÓGICO · VICTIMIZACIÓN EN LA INFANCIA Y LA
ADOLESCENCIA · COORDINACIÓN DE LA PARENTALIDAD · CONTRIBUCIÓN
RECÍPROCA ENTRE FAP Y ACT · ABUSO SEXUAL Y PATOLOGÍA
LÍMITE · MOTIVACIÓN, RENDIMIENTO Y DEBERES ESCOLARES

Ámbito: Papeles del Psicólogo / Psychologist Papers es una revista científico-profesional, cuyo objetivo es publicar revisiones, meta-análisis, soluciones, descubrimientos, guías, experiencias y métodos de utilidad para abordar problemas y cuestiones que surgen en la práctica profesional de cualquier área de la psicología. Se ofrece también como foro para contrastar opiniones y fomentar el debate sobre enfoques o cuestiones que suscitan controversia. Los autores pueden ser académicos o profesionales, y se incluyen tanto trabajos por invitación o recibidos de manera tradicional. Todas las decisiones se toman mediante un proceso de revisión anónimo y riguroso, con el fin de asegurar que los trabajos reflejan los planteamientos y las aplicaciones prácticas más novedosas.

Scope: Papeles del Psicólogo / Psychologist Papers is a scientist-practitioner journal, whose goal is to offer reviews, meta-analyses, solutions, insights, guidelines, lessons learned, and methods for addressing the problems and issues that arise for practitioners of every area of psychology. It also offers a forum to provide contrasting opinions and to foster thoughtful debate about controversial approaches and issues. Authors are academics or practitioners, and we include invited as well as traditional submissions. All decisions are made via anonymous and rigorous peer review process, to ensure that all material reflects state-of-the-art thinking and practices.

Sumario

Contents

Artículos

1. ¿Cantidad o calidad? Análisis del Impacto de las Revistas Científicas Españolas en Psicología. Más allá del JCR.
Pedro Altuny
10. Orientaciones Prácticas y Propuestas de Mejora para la Elaboración del Informe Pericial Psicológico en el Contexto Legal Español.
José Manuel Muñoz, Laura González-Guerrero y Mila Arch
18. Evaluación de la Victimización en la Infancia y Adolescencia: Un Enfoque desde la Victimología del Desarrollo en España.
Noemí Pereda, Ana Greco y Irene Montiel
27. La Coordinación de Parentalidad en la Jurisprudencia Española (2012-2024).
Asunción Tejedor-Huerta, Nuria Vázquez-Orellana y Macarena Tortosa-Pérez
37. Contribución Recíproca entre Psicoterapia Analítica Funcional (FAP) y Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT).
Renzo Aguilar-Cacho y Gianina Bravo-Plasencia
46. Abuso Sexual y Diagnóstico de Patología Límite en la Adolescencia: Una Revisión Sistémica.
Xavier Costa, Marta Cabré y Noemí Cabrera
56. Motivación, Rendimiento Académico y Deberes Escolares en la Educación Obligatoria: Una Revisión Sistémática.
Yaiza Viñuela y Ana María de Caso Fuentes

REVISTA DEL CONSEJO GENERAL DE LA PSICOLOGÍA DE ESPAÑA
JOURNAL OF THE SPANISH PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION

Articles

1. Quantity or Quality? Analysis of the Impact of Spanish Scientific Journals in Psychology. Beyond JCR.
Pedro Altuny
10. Practical Guidelines and Recommendations for Enhancing the Preparation of Psychological Expert Reports within the Spanish Legal Framework.
José Manuel Muñoz, Laura González-Guerrero, and Mila Arch
18. Assessing Violence Against Children and Adolescents: A Developmental Victimization Approach in Spain.
Noemí Pereda, Ana Greco, and Irene Montiel
27. Parenting Coordination in Spanish Jurisprudence (2012-2024).
Asunción Tejedor-Huerta, Nuria Vázquez-Orellana, and Macarena Tortosa-Pérez
37. Reciprocal Contributions of Functional Analytic Psychotherapy (FAP) and Acceptance and Commitment Therapy (ACT).
Renzo Aguilar-Cacho and Gianina Bravo-Plasencia
46. Sexual Abuse and Diagnosis of Borderline Pathology in Adolescence: A Systematic Review.
Xavier Costa, Marta Cabré, and Noemí Cabrera
56. Motivation, Academic Performance, and School Homework in Compulsory Education: A Systematic Review.
Yaiza Viñuela and Ana María de Caso Fuentes

Edita / Publisher

Consejo General de la Psicología de España

Director / Editor

Serafín Lemos Giráldez (*Univ. de Oviedo*)

Directores asociados / Associated Editors

Paula Elosua (*Univ. del País Vasco*), Eduardo Fonseca Pedrero (*Univ. de la Rioja*), Alba González de la Roz (*Univ. de Oviedo*), José Antonio Luengo (*Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid*) y Marina Romeo Delgado (*Univ. de Barcelona*).

Consejo Editorial / Editorial Board

Mario Alvarez Jiménez (*Univ. of Melbourne, Australia*); Imanol Amaya Caro (*Univ. de Deusto*); Antonio Andrés Pueyo (*Univ. de Barcelona*); Neus Barrantes Vidal (*Univ. Autónoma de Barcelona*); Adalgisa Battistelli (*Univ. de Bordeaux, Francia*); Elisardo Becerra (*Univ. de Santiago de Compostela*); Amalio Blanco (*Academia de Psicología de España*); Carmen Bragado (*Univ. Complutense de Madrid*); Gualberto Buela (*Univ. de Granada*); Esther Calvete (*Univ. de Deusto*); Antonio Cano (*Univ. Complutense de Madrid*); Enrique Cantón (*Univ. de Valencia*); Pilar Carrera (*Univ. Autónoma de Madrid*); Juan Luis Castejón (*Univ. de Alicante*); Okey Alex Cohen (*Louisiana State University, USA*); María Crespo (*Univ. Complutense de Madrid*); Martín Debbané (*Université de Genève, Suiza*); José Pedro Espada (*Univ. Miguel Hernández*); Lourdes Ezpeleta (*Univ. Autónoma de Barcelona*); José Ramón Fernández Hermida (*Univ. de Oviedo*); Jorge Fernández del Valle (*Univ. de Oviedo*); Raquel Fidalgo (*Univ. de León*); Franco Fraccaroli (*Univ. de Trento, Italia*); Maite Garaigordobil (*Univ. del País Vasco*); José Manuel García Montes (*Univ. de Almería*); César González-Blanch Bosch (*Hospital Universitario Marqués de Valdecilla, Santander*); Ana María González Menéndez (*Univ. de Oviedo*); Joan Guardia Olmos (*Univ. de Barcelona*); José Gutiérrez Maldonado (*Univ. de Barcelona*); Juan Herrero Olazola (*Univ. de Oviedo*); Mª Dolores Hidalgo (*Univ. de Murcia*); Cándido J. Ingles Saura (*Univ. Miguel Hernández*); Juan E. Jiménez (*Univ. de La Laguna*); Barbara Kozusznik (*Univ. de Silesia, Polonia*); Francisco Labrador (*Academia de Psicología de España*); Concha López Soler (*Univ. de Murcia*);

Nigel V. Marsh (*James Cook University, Singapore*); Emiliano Martín (*Dept. de Familia. Ayuntamiento de Madrid*); Vicente Martínez Tur (*Univ. de Valencia*); Carlos Montes Piñeiro (*Univ. de Santiago*); Luis Montoro (*Univ. de Valencia*); José Muñiz (*Universidad Nebrija*); José Carlos Núñez Pérez (*Univ. de Oviedo*); José María Peiró Silla (*Univ. de Valencia*); Marino Pérez (*Academia de Psicología de España*); Salvador Perona (*Univ. de Sevilla*); José Ramos (*Univ. de Valencia*); Georgios Sideridis (*Harvard Medical School, USA*); Ana Sornosa (*Univ. de Valencia*); Mª Carmen Taberner (*Univ. de Salamanca*); Antonio Valle Arias (*Univ. de A Coruña*); Miguel Angel Vallejo (UNED); Oscar Vallina (*Hospital Sierrallana de Torrelavega*); Carmelo Vázquez (*Univ. Complutense de Madrid*); Antonio Verdejo (*Monash University, Australia*); Miguel Angel Verdugo (*Univ. de Salamanca*).

Consejo General de la Psicología de España

C/ Conde de Peñalver, 45-3º planta
28006 Madrid - España
Tels.: 91 444 90 20 - Fax: 91 309 56 15
Web: <http://www.papelesdelpsicologo.es>
E-mail: papeles@cop.es

Depósito Legal

M-27453-1981 / ISSN 0214-7823

Los editores no se hacen responsables
de las opiniones vertidas en los artículos publicados.



Papeles del Psicólogo / Psychologist Papers está incluida en las bases de datos:
WoS Impact Factor 2022: 1.1 (Emerging Sources Citation Index), Redalyc, PsycINFO, SciELO, Psicodoc, In-RECS, ISOC (Pedisoc), DOAJ (Directory of Open Access Journals), Google Scholar, SCOPUS, IBECS, EBSCO y Dialnet; y también se puede consultar en la página WEB del Consejo General de la Psicología de España:

<https://www.cop.es>



Artículo

¿Cantidad o Calidad? Análisis del Impacto de las Revistas Científicas Españolas en Psicología. Más Allá del JCR

Pedro Altungy 

Psicofundación, España
Universidad Europea de Madrid, España

INFORMACIÓN

Recibido: Septiembre 3, 2025
Aceptado: Septiembre 23, 2025

Palabras clave
Índices de impacto
JCR
Psicología
Publicaciones científicas
España

RESUMEN

Desde su aparición en 1976, el índice JCR (y, de manera complementaria, otros índices similares que se han ido desarrollando - p.ej., el SJR) se ha convertido en el criterio estándar para valorar el impacto - e, indirectamente, la calidad - de las revistas científicas. No obstante, son cada vez más las voces que plantean diversas críticas al uso único de esta métrica como fuente única para valorar el impacto y calidad de las publicaciones científicas (no proporciona información individualizada de cada artículo, no tiene en cuenta las distribuciones de las citaciones, no siempre más citas equivale a mayor calidad...). El objetivo del presente trabajo es ofrecer un análisis crítico sobre las alternativas que se están proponiendo en la actualidad para valorar el alcance, impacto y calidad de las publicaciones científicas, de manera individualizada y que, además, incluya criterios no sólo cuantitativos (métricas basadas en número de citas), sino también cualitativos (p.ej., número de menciones en redes sociales, medios de comunicación, legislación...). A modo ilustrativo para exemplificar esta cuestión, se ofrece el ejemplo de cuatro revistas de psicología, agrupadas dentro del Grupo Editorial Psicofundación, que impulsa en esta área precisamente el avanzar hacia estos nuevos criterios de valoración.

Quantity or Quality? Analysis of the Impact of Spanish Scientific Journals in Psychology. Beyond JCR

ABSTRACT

Since its emergence in 1976, the JCR index-alongside other similar indices developed subsequently, such as the SJR-has become the standard criterion for assessing the impact and, indirectly, the quality of scientific journals. However, an increasing number of critics question the exclusive use of this metric as the sole means for assessing the impact and quality of scientific publications. Criticisms include the fact that it does not provide individualized information for each article, it does not take citation distributions into account, and that more citations do not always equal higher quality. The aim of the present article is to provide a critical analysis of the alternatives currently being proposed to assess the scope, impact, and quality of scientific publications on an individual basis, while also including criteria that are not only quantitative (metrics based on citation counts), but also qualitative (such as number of mentions on social media, in the press, or in legislation, etc.). As an illustrative example of this issue, the case of four psychology journals, grouped within the Psicofundación Publishing Group, is presented. This group is actively working towards the adoption of these new evaluation criteria in scientific publishing.

Cómo citar: Altungy, P. (2026). ¿Cantidad o calidad? Análisis del impacto de las revistas científicas españolas en psicología. Más allá del JCR. *Papeles del Psicólogo/Psychologist Papers*, 47(1), 1-9. <https://doi.org/10.70478/pap.psicol.2026.47.01>

Autor de correspondencia: Pedro Altungy analisis.gep@psicofundacion.es 
Este artículo está publicado bajo Licencia Creative Commons 4.0 CC-BY-NC-ND

Introducción

El Índice JCR Como Marco de Referencia de la Calidad de las Publicaciones

La publicación en 1976 del primer Informe de Citas de Revistas (*Journal Citation Reports* o, como es generalmente conocido, JCR) supuso toda una revolución en el ámbito del mundo editorial y del análisis bibliométrico de las publicaciones científicas (McVeigh, 2018). El JCR se desarrolló con la intención de proporcionar una medida objetiva del impacto de las citaciones de las revistas, lo que ayudaría a bibliotecarios/as, editores/as e investigadores/as a evaluar la calidad e impacto de las publicaciones científicas (Clarivate, s.f.). Este índice surgió como evolución del Índice de Citaciones Científicas (el *Science Citation Index* o SCI), que se publicó por primera vez en 1964, basado en la novedosa idea desarrollada por Eugene Garfield de registrar y enlazar las referencias que los/as autores/as indicaban en sus trabajos científicos, lo que proporcionaría un “índice de asociación de ideas” (Clarivate, s.f.).

Este 2025 ha supuesto el 50 aniversario del JCR (Heaney, 2025), que, en la actualidad, cuenta con un total de 254 categorías agrupadas en 21 áreas temáticas de ciencias y ciencias sociales (p.ej., psiquiatría/psicología, física matemáticas, ciencias de las plantas y animales o historia y arqueología, entre otras), evaluando un total de 22.249 revistas pertenecientes a 5.056 editoriales (Clarivate, 2025). Dentro de este informe anual, las revistas pueden estar recogidas dentro de tres índices principales: el Índice de Citaciones de Revistas Emergentes (*Emerging Sources Citation Index* o ESCI), el Índice de Citaciones Científicas (*Science Citation Index* o SCI) y el Índice de Citaciones en Ciencias Sociales (*Social Sciences Citation Index* o SSCI). En la actualidad, independientemente de en qué índice se encuentre indexada la revista, el informe JCR proporciona dos datos fundamentales (Clarivate, 2025):

- El Factor de Impacto de la Revista (*Journal Impact Factor* - JIF), que se calcula a partir de la división entre el número de citas que los trabajos publicados en los dos años anteriores han recibido en el último año, y el número de trabajos totales que se publicaron en esos dos años anteriores. Por ejemplo, para el JIF de 2024:

$$\frac{\text{Citas recibidas en 2024 de los trabajos publicados en 2022+2023}}{\text{nº total de trabajos publicados en 2022+2023}} = \text{JIF}$$

- El Indicador de Citas de la Revista (*Journal Citation Indicator* - JCI), que representa la media del Impacto de Citas Normalizado por Categoría (*Category Normalised Citation Impact* - CNCI) de los ítems citables (artículos y revisiones) publicadas por una revista en los tres últimos años.

De estos dos elementos, el que en las últimas décadas ha resultado fundamental y que ha constituido uno de los motivos principales que ha llevado a muchos investigadores/as a elegir en qué revista publicar sus trabajos es el JIF. Es a partir de este índice que las revistas son clasificadas en el famoso sistema de cuartiles que, en la práctica, se ha convertido en el marco de referencia ciega

para valorar si una revista (y, por extensión, los trabajos en ella publicados) tiene o no calidad científica. Este sistema de cuartiles se calcula de la siguiente manera:

- a) Se hace el cálculo del JIF para cada revista siguiendo la fórmula indicada anteriormente.
- b) Se agrupan las revistas por categoría - por ejemplo, en el área de psiquiatría/psicología, hay un total de 16, agrupando a 1.580 revistas (Clarivate, 2025).
- c) Las revistas dentro de una misma categoría se ordenan de acuerdo a su JIF, separándose en cuatro cuartiles - basados en los percentiles 25, 50 y 75 - lo que da lugar a la clasificación en Q1, Q2, Q3 y Q4.

De este modo, cuando coloquialmente un investigador/a dice que ha publicado su trabajo en una revista “en Q2”, lo que indica este valor es que dicha revista ha obtenido un índice de citaciones relativas al total de trabajos publicados que se encuentra dentro del percentil 50-75 (es decir, que la revista está por encima con respecto del JIF de al menos el 50% de revistas dentro de su categoría, pero por debajo del 25% superior). Estos indicadores obtenidos de manera aparentemente aséptica y puramente matemática pueden parecer la mejor opción para proporcionar una medida “objetiva”, interdisciplinar e internacional de la calidad científica de una revista (Pérez-Hornero et al., 2013).

Es por ello que, desde hace muchos años, gran parte de los organismos gubernamentales, instituciones y/o centros universitarios recurren al JCR para “valorar” la calidad científica de las publicaciones de los/as investigadores, aduciendo criterios puramente cuantitativos a la hora de tomar decisiones que repercuten en cuestiones trascendentales como el acceso a financiación, contratos o promociones (Mason y Singh, 2022). Por otro lado, en las universidades españolas (Gómez-Sancho y Mancebón-Torrubia, 2010) - y de otros países (Anderson et al., 2022) -, es generalizada la práctica de los tribunales evaluadores para las plazas de profesorado, basar la puntuación que se otorga dentro del baremo general a la producción científica del candidato/a en el “número de Q1 que tiene”, realidad que ha despertado críticas en los últimos tiempos (Docampo et al. 2022). Así, en estos casos, lo que sucede es que se está valorando la calidad de las publicaciones de un autor/a mediante un índice que no se relaciona con el artículo en sí, sino con la revista. Esta estimación indirecta de la importancia científica de una aportación es discutible, ya que puede estar sujeta a sesgos tanto de una hiper como de una hipovaloración.

Así, pese a algunas de las aparentes ventajas de este sistema puramente cuantitativo y matemático, desde hace años son muchas las voces a nivel internacional que han ido planteando sus dudas y reticencias a la infalibilidad de este sistema (Torres-Salinas et al., 2022; Yang y Zhang, 2013). Algunas de estas críticas ponen de relieve las limitaciones de este índice, incapaz de distinguir diferentes tendencias en las distribuciones de las citaciones, lo que lleva a evaluaciones injustas (positiva o negativamente) en algunos casos (Yang y Zhang, 2013). Tomemos como ejemplo la Figura 1. En ella se ha representado gráficamente la distribución del número de citaciones que reciben cuatro revistas que han publicado 10 artículos cada una de ellas, y que han recibido en todos los casos un total de 30 citas. En este caso, las cuatro revistas tendrían el mismo índice JIF o SJR y, en caso de pertenecer a la misma

categoría, tendrían la misma posición en un cuartil. No obstante, en el caso de la revista “A”, el 66,7% (20 de 30) de sus citas proceden de un solo artículo, habiendo 5 que no reciben ninguna cita, mientras que, en el caso de la revista “D”, todos los artículos publicados contribuyen de igual manera al total de citaciones que la revista recibe. Esto ejemplifica de manera clara el problema de valorar la calidad de una revista en base a una métrica global para todas sus publicaciones, que no discrimina de manera individual el aporte de cada artículo. Además, imaginemos a un/a autor/a que ha publicado el artículo “G” en la revista “A”. Esta persona puede indicar que su trabajo ha sido publicado en una revista con un alto índice de impacto (imaginemos en las revistas del ejemplo de la Figura 1, que están todas en Q1), a pesar de que su trabajo no ha recibido ninguna cita, algo que, sin duda, sería injusto, puesto que el impacto de su trabajo se estaría poniendo al mismo nivel que el del artículo “A” de esa misma revista, que recibe 20 citas. Esto comienza a darnos cuenta de la necesidad de introducir nuevos indicadores y/o métricas a nivel individualizado, cuestión que se desarrollará más adelante.

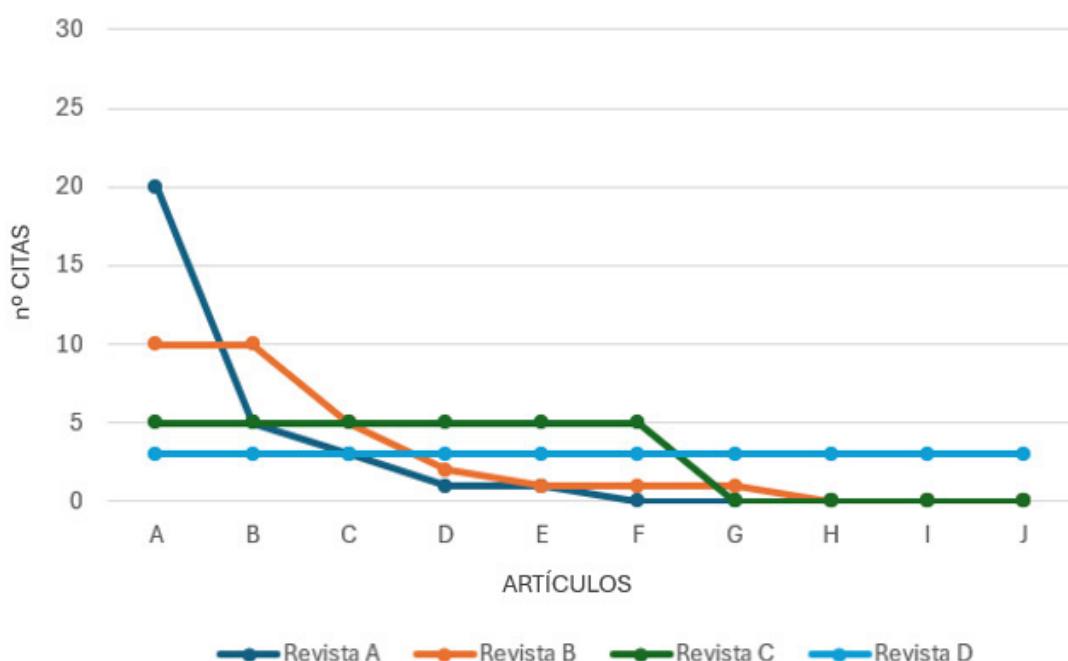
Otras críticas a este sistema se centran en el hecho de que mayor citación no tiene por qué necesariamente indicar mayor calidad - un trabajo puede ser muchas veces citado por ser ampliamente criticado - existiendo informes que señalan además una tendencia a citar más trabajos con claras limitaciones metodológicas y conclusiones genéricas (Sample, 2021). En este sentido, sucede en ocasiones que hay trabajos que reciben un alto número de citaciones en una revista debido a que suministra un marco que es exigido por la revista y que, por tanto, no puede entenderse sino como un “peaje” necesario para poder publicar en ella (p.ej., un trabajo sobre las consideraciones éticas en investigación psicológica que incluye el marco de referencia en este sentido que es exigido por la revista para cualquier investigación empírica que se quiera publicar en ella).

No sólo eso, trabajos que han recibido cientos - incluso miles - de citas, en algunas ocasiones acaban siendo retirados por

retractación (Retraction Watch, 2025), lo cual no impide que sigan siendo citados, dándose así la paradoja de los conocidos como *artículos zombies* (Bucci, 2019). Además, otra cuestión importante que afecta a los resultados en el JIF tiene que ver con un aspecto totalmente independiente de cuestiones científicas: el marketing de las revistas (o de los grupos editoriales). Como ha sucedido en muchos otros ámbitos, el mundo de las publicaciones científicas ha experimentado en las últimas décadas un proceso de agrupación cada vez más concentrado en torno a unas pocas grandes editoriales internacionales con grandes recursos económicos (p.ej., Elsevier, Springer, Taylor & Francis o Wiley), que permiten un mejor posicionamiento de sus publicaciones, algo especialmente relevante en la era digital (Marland, 2017). Las publicaciones científicas son, indudablemente, un negocio (y muy rentable - en torno a diez mil millones de dólares anuales según algunas estimaciones; Kim y Park, 2020) lo cual, unido a la presión por el “publica o muere” (*publish or perish*), genera un marco en el que el número de publicaciones no deja de crecer exponencialmente (Hanson et al., 2024). Ahora bien, ¿significa esto que cada vez se produce más ciencia de calidad con un mayor impacto real a nivel social? ¿O se trata quizás de un fenómeno con una mayor carga económica y menor científica? Son cada vez más los/as investigadores/as que señalan como este creciente número de publicaciones parece convivir con una cierta crisis de la ciencia (Altbach y De Wit, 2018), especialmente en lo relativo a la crisis en replicación (Oberauer y Lewandowsky, 2019) - es decir, un gran aumento en el número de publicaciones sin un avance sustantivo en los aportes de lo publicado, cuestión que, cabe destacar, se lleva poniendo de manifiesto desde hace más de 30 años (Hamilton, 1990).

Así pues, como puede observarse, más citas globales recibidas por una no siempre necesariamente significa mayor calidad. Esto ha llevado a que en los últimos años se esté abriendo camino la inclusión de criterios cuantitativos, centrados de manera individual

Figura 1
Representación de Distribución de Citaciones - Basadas en un Mismo Número de Artículos y Citas Totales



en los artículos, así como criterios cualitativos en la valoración de la calidad científica, como propuesta que pueda (al menos parcialmente) paliar las dudas sobre un sistema puramente basado en cuestiones de métricas globales a nivel de revistas.

Los Nuevos Indicadores Cuantitativos Centrados en el Artículo

Como se señalaba, una de las principales críticas a los indicadores cuantitativos existentes, centrados en el impacto que tienen las publicaciones de revistas científicas, tomadas en su conjunto, es que esto no da cuenta del comportamiento específico de los trabajos que lo componen. A modo de ejemplo práctico ilustrativo: supongamos que una revista publicó 30 trabajos entre 2022 y 2023. De estos, en 2024, 3 recibieron 30 citas cada uno, mientras que los 27 restantes, no recibieron ninguna cita. De acuerdo con la ecuación empleada para el cálculo del JIF (p.2), esta revista tendría un índice de 3 (que, para la mayoría de las categorías en psicología, seguramente representaría un cuartil Q1). Con estos datos “objetivos” y matemáticos en la mano, esta revista bien podría decir que tiene una gran calidad e impacto, como demostraría su índice JIF y su posicionamiento en el primer cuartil. No obstante, ¿esto es una descripción realista si se tiene en cuenta la trastienda tras los datos?

Recientemente Scopus, a través de su herramienta SciVal, ha comenzado a incluir en su sistema un nuevo indicador que ofrece métricas con respecto del impacto normalizado de los trabajos publicados, a nivel individual, independiente de las métricas de la revista: el *Field-Weighted Citation Impact* (FWCI; Elsevier, 2024). Este indicador representa la “ratio entre el total de citaciones realmente recibidas por el denominador y el total de citaciones esperadas basadas en la media de su categoría, tipo y año de publicación” (Elsevier, 2024). Así, un FWCI = 1 indicaría que el trabajo ha recibido el número de citas esperadas en base a esta media global. Los valores por debajo de 1 indicarían que el trabajo ha sido menos citado de lo esperable dentro de su categoría, y por encima de uno, más citado. Es decir, el FWCI sería una adaptación directa del JIF, a nivel de artículo, lo que proporcionaría una imagen más objetiva del impacto real (dentro del ámbito de la producción científica) de un trabajo con respecto del resto en su misma área. No obstante, aunque más preciso, este indicador seguiría teniendo el problema de equiparar impacto/calidad con número de citaciones recibidas, obviando otros posibles criterios.

En este sentido, una fuente alternativa de información basada en métricas de citaciones a nivel individual es la proporcionada por APIs como PlumX, también perteneciente a Elsevier (s.f.) o Altmetric (s.f.). Estas herramientas proporcionan métricas a nivel de artículo, agrupadas en diferentes categorías, como citaciones (extraídas de las bases de indexación como WoS, Scopus, PubMed...), uso (lecturas y descargas), capturas, menciones en sitios web o menciones en redes sociales. Se trata de herramientas que las revistas pueden incorporar a sus páginas webs, y que, a través de bots automatizados programados para realizar *minería de datos* online, obtienen información actualizada en estas áreas. La gran ventaja de estas APIs es que, además de facilitar información relativa a citaciones, proporcionan otros indicadores adicionales, que permitirían dibujar un mapa más completo y amplio sobre el impacto de cada artículo - más allá del ámbito exclusivo de la publicación científica. Esto da cuenta de la relevancia - y necesidad

- de contar con nuevos criterios más allá de las citas, que permitan conocer con mayor detalle cuál es el impacto de las publicaciones científicas, basándose en criterios con un carácter más cualitativo.

La Inclusión de Criterios Cualitativos en la Valoración de la Calidad Científica

Vamos a tomar como ejemplo el caso de España y las transformaciones que se están produciendo en los últimos años, principalmente como consecuencia de los nuevos criterios que la Fundación Española para la Ciencia y Tecnología (FECyT) y la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) - dependientes del Ministerio de Ciencia e Innovación - están introduciendo en sus diferentes convocatorias

En este sentido, la FECyT ha incorporado desde el año 2024 en sus convocatorias para las diferentes iniciativas de fomento de la cultura científica y difusión de ciencia criterios cualitativos dentro de los baremos específicos de evaluación de las propuestas, que responden a cuestiones relacionadas más con una justificación narrativa del impacto de las propuestas, en conjunción con los tradicionales criterios objetivos (número de citas de los trabajos científicos resultantes, índice de impacto de las revistas donde se publican...) (FECyT, 2025a). De igual modo, desde hace ya varias convocatorias, la FECyT, en otro de sus pilares centrales - el Sello de Calidad Editorial y Científica de las Revistas Académicas Españolas -, incluye también diferentes criterios de valoración para la obtención de este reconocimiento que se basan en cuestiones cualitativas (FECyT, 2025b)

Por su parte, en su edición de 2023, la ANECA incluyó por primera vez criterios cualitativos dentro de los baremos específicos para la evaluación de las solicitudes de tramos de investigación o transferencia (conocidos comúnmente como sexenios), que permitían la valoración narrativa de la calidad e impacto de los trabajos publicados, además de criterios puramente cuantitativos:

En segundo lugar, se realiza un reajuste en la combinación de los métodos cualitativos y los indicadores cuantitativos utilizados para la valoración de las aportaciones presentadas, de nuevo, para garantizar la coherencia de los criterios valorativos utilizados en los diversos procedimientos de evaluación. Ello aconseja integrar ya en esta convocatoria, de manera flexible, las orientaciones del movimiento internacional de reforma de la evaluación de la investigación, al que se ha incorporado ANECA en este año 2023 a través de su adhesión a la San Francisco Declaration on Research Assessment (DORA) y a los acuerdos y principios de la Coalition for Advancing Research Assessment (CoARA). En los diversos campos y subcampos de evaluación esto se concreta, conforme a las reglas aplicables a cada disciplina científica, en la solicitud de una narración justificativa de los indicios de relevancia e impacto de cada aportación, apoyados por un uso responsable de indicadores cuantitativos (ANECA, 2023, p. 166273).

En esta misma modificación de los criterios específicos de evaluación, dentro del Apéndice, se especifican los criterios que han de seguirse para la justificación de la bibliometría narrativa, la cual, según la agencia, “cumple una función instrumental en la redacción,

presentación, justificación y contextualización rigurosa de evidencias e indicios relacionados con la visibilidad, diseminación e influencia de los resultados de la investigación científica” ([ANECA, 2023, p. 166289](#)). En este apartado, dentro de la taxonomía de métricas recomendadas, la ANECA reconoce cuatro tipos de métricas (tres de las cuales trascienden el criterio tradicional de “número de citas”): (1) métricas de citación; (2) métricas de uso y lectura; (3) métricas de influencia o adopción social; (4) métricas de visibilidad social.

Pese a los avances que se están produciendo en nuestro país, impulsados desde el Ministerio de Ciencia e Innovación, que busca adecuarse a los actuales estándares internacionales, estos cambios parece que aún no se han trasladado con igual ímpetu al ámbito de la universidad pública. Aquí, en la gran mayoría de casos, en las baremaciones para los procesos de selección de profesores/as en las distintas categorías, dentro del apartado dedicado a la valoración de las publicaciones científicas derivadas de la actividad investigadora, los criterios específicos que rigen dicha evaluación siguen siendo, cuanto menos, opacos (suele indicarse que se tendrán en cuenta el número de publicaciones, atendiendo a su relevancia y calidad en el ámbito de conocimiento - ¿cuáles son esos criterios?). No obstante, parece que algunas universidades están avanzando en una mayor transparencia en cuanto a estos criterios, adecuándose al camino de la FECyT y la ANECA. A modo de ejemplo, la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), actualmente específica en este sentido que “se valorarán índices de calidad como cuartil de la revista, posición del candidato en la relación de autores y número de citas de cada una de las aportaciones seleccionadas” ([UAM, 2025](#)), lo cual deja entrever una inclusión de aspectos cualitativos (posición del candidato/a en la relación de autores) dentro de los criterios.

Como se ha expuesto brevemente, las críticas y dudas que se han ido manifestando en los últimos años sobre la idoneidad de basar la valoración de la calidad de las publicaciones científicas tan sólo en valores numéricos cuantitativos está llevando a un cambio - lento, pero, esperemos, firme - que incluya aspectos también cualitativos. En este sentido, la idea no sería obviar lo cuantitativo, sino que esto sea el punto de partida para, argumentalmente (cualitativamente), justificar el impacto y calidad de las publicaciones. Es decir, utilizar las métricas cuantitativas, no como el final de la argumentación (cuantas más, mejor es la calidad), sino como fundamentación basada en datos de una lógica argumental que debe ir más allá de los datos en bruto y que, sin un contexto (sin una narrativa), dan una visión muy sesgada y parcial de la realidad.

En este sentido, ¿cuál es el estado actual de las revistas científicas españolas en el área de psicología? A modo ilustrativo, presentaremos a continuación un análisis de cuatro revistas de psicología pertenecientes al Grupo Editorial Psicofundación (GEP), donde se mostrará con datos del pasado 2024, la relevancia de atender a cuestiones más allá del mero número de citas para considerar la calidad e impacto de estas publicaciones.

Las Publicaciones Científicas en Psicología en España - el Ejemplo del GEP

El Grupo Editorial Psicofundación (GEP) fue fundado a comienzos del 2023 con la finalidad de contribuir al desarrollo de publicaciones de calidad del ámbito de la psicología, en cualquier

formato, en colaboración con organizaciones científicas o profesionales españolas ([INFOCOP, 2023](#)). En un contexto marcado por una clara tendencia a la agrupación (o, quizás de manera más precisa, absorción) de las revistas científicas en grandes conglomerados editoriales, la independencia de estas muchas veces acaba quedando supeditada a los intereses empresariales de las grandes editoriales donde quedan englobadas ([Näre, 2022; Näre y Bendixsen, 2017](#)). Es por ello que el objetivo central del GEP es garantizar el que las revistas científicas en psicología españolas puedan mantener su independencia, facilitándoles la producción editorial de sus trabajos dentro de un marco que no está orientado al beneficio económico, sino a mantener la calidad científica y la transferencia de conocimiento a la sociedad.

En los dos años y medio que lleva en funcionamiento, el GEP ha agrupado a las revistas Psicothema, Revista Iberoamericana de Psicología y Salud (RIPS), Papeles del Psicólogo, Revista de Psicoterapia, Revista de Psicología y Educación (RPYE), Apuntes de Psicología, Informació Psicològica y el Anuario Internacional de Revisiones en Psicología. Cuatro de estas revistas están actualmente indexadas en el SSCI o ESCI de la WoS y en el SJR, ocupando desde el primer hasta el cuarto cuartil. Las cuatro restantes, están también indexadas en prestigiosas bases internacionales como PsycInfo, SciELO, Redalyc, PubMed o Medline. Ante todo, esta realidad avala que, pese a los retos y limitaciones que presenta la producción científica en España, el incansable trabajo de quienes componen los consejos editoriales de las revistas hace posible que nuestro país se sitúe a la cabeza en número de revistas científicas indexadas, ocupando un más que meritorio quinto lugar, tan sólo por detrás de Estados Unidos, Inglaterra, Países Bajos y Alemania ([Clarivate, 2025](#)).

Dado que el objetivo del presente trabajo es mostrar un análisis del impacto de las revistas científicas en psicología más allá de indicadores puramente cuantitativos basados en el índice de impacto en el JCR o el SJR, vamos a proceder a mostrar una comparativa del rendimiento de cuatro de las revistas citadas anteriormente. Esta comparativa tiene una doble intención: por un lado, mostrar la importancia de atender a cuantas más fuentes y más diversas para tener la imagen más precisa posible, a nivel cuantitativo, del impacto de un trabajo y, por otro, generar ese punto de partida para una contextualización narrativa del significado de dichos datos.

Comparando el Impacto Según los Criterios de Referencia

Tómense los siguientes datos que se van a aportar como una muestra dentro de una compleja y extensa realidad. Aunque parcial por la limitación del número de revistas que se analizan, consideramos que los datos mostrados son ilustrativos para lo que se pretende mostrar: atender tan sólo a criterios de números de citas y de posición en cuartiles es una visión reduccionista, limitada y, porque no decirlo, quizás injusta, del impacto y relevancia de las revistas científicas. Así, para este análisis, se tomarán como referencia los datos procedentes de las revistas Psicothema, RIPS, Papeles del Psicólogo y RPYE para el 2024. De estas revistas, las tres primeras se encuentran indexadas dentro de la WoS, dentro de los cuartiles 1 (Psicothema y RIPS) y 3 (Papeles del Psicólogo). Se ha incluido la RPYE, que no está indexada en esta base de datos, a modo de comparativa adicional.

Tabla 1

Resumen de Indicadores de Impacto de las Revistas Seleccionadas

Revista	Cuartil en WoS	nº de citas JCR2024	nº citas totales (histórico) JCR2024	nº citas bases alternativas	nº lecturas Mendely	nº de citas en legislación	Menciones en RR.SS.
Psicothema	Q1	346	4.079	932	4.891	8	669
RIPS	Q1	55	188	129	787	4	4
Papeles del Psicólogo	Q3	42	598	124	1.409	3	109
RPYE	-	-	-	30	823	3	1

En la [Tabla 1](#) se muestra un resumen del número de citas que estas revistas obtuvieron en el JCR2024 ([Clarivate, 2025](#)), junto con otras métricas alternativas. Como puede verse, de entrada, si tan sólo se atendiera al criterio “cuartil de indexación en WoS”, parecería que revistas como Papeles del Psicólogo o la RPYE (que no está indexada) no son revistas de “tanta calidad científica” ni que tengan un impacto tan relevante. Sin embargo, esa es una valoración sesgada si solo se atiende al JIF.

Posición en Cuartiles y en JCR - WoS

Lo primero que hay que destacar es la confusión que puede generarse entre posición en un cuartil y número de citas. Como se mostraba en la introducción, para el cálculo del JIF (que es la base para la posición en un cuartil), se tienen en cuenta el número de citas en los dos años anteriores con respecto del total de trabajos publicados en esos dos años. Así, puede suceder (y, de hecho, pasa en muchas ocasiones), que una revista con un menor número de citas totales ocupe un cuartil superior que otra con más citas recibidas (un mayor número de citas totales no lleva a estar en un mejor cuartil, ya que esas citas deben dividirse por el número de artículos publicados). Es por ello por lo que atender tan sólo al número de citas totales es, cuanto menos, una atención sesgada y parcial de la realidad total.

Métricas de Citación Alternativas

En un análisis más detallado de las citas, para las tres primeras revistas ([Tabla 1](#)), vemos cómo el número de estas se triplica cuando se toman como referencia los datos procedentes de bases de indexación alternativas a la WoS (Scopus, PubMed y Crossref). Además, usando como ejemplo la RPYE, si atendiésemos a los datos de la WoS, esta revista no tendría aparentemente “calidad” suficiente (pues no está incluida en esta base). No obstante, como puede verse en la [Tabla 1](#), la RPYE obtuvo en 2024 un total de 30 citaciones. Es cierto que son datos modestos si los comparamos con las otras tres revistas, pero quizás una visión dicotómica de “todo o nada” (un sesgo que en psicología sabemos que es tan prevalente como “tramposo”) simplifica una realidad compleja, desmereciendo el impacto que muchos de estos trabajos consiguen. En ese sentido, la propuesta hacia la valoración cualitativa (donde la dimensionalidad tendría cabida) proporciona una imagen más certera de una realidad siempre compleja y llena de matices.

Con estos datos no queremos decir que las revistas sean “mejores o peores” (puesto que es justamente lo opuesto al punto central de debate que planteamos), sino poner de manifiesto lo relativo del significado de esas cifras, según a dónde se atienda. Así, como puede observarse, si para estas revistas sólo se atendiese al número de citas que reciben en los dos últimos años de acuerdo con el JCR, su

impacto real quedaría significativamente reducido. No sólo eso, la WoS en su JCR ofrece otro dato importante, que es el número de citas totales que los trabajos publicados en una revista (en su histórico global) han recibido durante el año de referencia de ese JCR (cuarta columna de la [Tabla 1](#)). Por ejemplo, para los datos que se aportan en la [Tabla 1](#), los valores de esta cuarta columna señalarían que todos los trabajos que se han publicado a lo largo de la historia de Psicothema fueron citados un total de 4.079 veces, tan sólo en 2024. Este es un dato que suele ignorarse a la hora de valorar el impacto y relevancia de una revista, pero, ¿acaso son valores que no tienen significado sobre la calidad de la misma? ¿No tiene importancia que en la actualidad se sigan citando trabajos que fueron publicados en una revista hace más de dos años? En nuestra opinión, creemos que este es un dato que pone de manifiesto precisamente la calidad de lo que las revistas publican - ya que la ciencia se construye a partir de la evidencia acumulada en el pasado; que se sigan citando trabajos “antiguos”, no hace sino afirmar el impacto y vigencia en el presente de lo publicado en el pasado. En este sentido, puede verse que los trabajos de las revistas del GEP tomadas a modo de ejemplo son considerados como base para la producción de trabajos científicos en la actualidad, lo que es también un indicador relevante de su impacto (indicador adicional al JIF/JCR y al cuartil en WoS).

Indicadores Individuales. El Impacto más Allá de las Citas: Lecturas, Citación en Legislación y Difusión en RR.SS.

Como se indicaba en la introducción, una de las principales críticas actuales a los indicadores de calidad basados en métricas de citación es que están proporcionan información a nivel global de las revistas, pero no a nivel específico de cada trabajo. Que un trabajo esté publicado en una revista con un alto índice de impacto no es garante de que este tenga el mismo impacto o relevancia. Por ello, se considera necesaria una mayor atención a métricas individualizadas, independientes de la revista donde está el trabajo publicado, que permitan dar cuenta de cuál es el impacto que está teniendo, tanto a nivel de citas en trabajos científicos, como a través de otros indicadores.

En relación con el impacto individual que un trabajo tiene a nivel de citas, como ya se señalaba, en la actualidad se puede acudir al índice FWCI (para aquellas revistas que están indexadas en Scopus) o a herramientas como PlumX. En el caso de las revistas del GEP mostradas en el presente trabajo, todas ellas cuentan con PlumX en sus páginas web, lo que permite a cualquier persona consultar el impacto individualizado de todos los trabajos publicados en ellas, en todo su histórico. Además, Psicothema, RIPS y Papeles del Psicólogo se encuentran también indexadas en Scopus, por lo que puede consultarse el FWCI de todos sus trabajos. Tomando como referencia los datos individualizados que proporciona PlumX, vamos a profundizar en el impacto de métricas adicionales a las

citas en los trabajos de estas revistas.

Así, en primer lugar, un indicador significativo del interés e impacto de un trabajo es el número de veces que este es leído/guardado. El aplicativo con mayor implementación a este respecto es Mendeley (un gestor de citas perteneciente a Elsevier - de nuevo, un ejemplo de la tendencia a la unificación en grandes conglomerados empresariales de los recursos relacionados con las publicaciones científicas). Así, cuando una persona con cuenta en este sistema lee/guarda un trabajo, esto queda registrado en su sistema (siendo estas las métricas aportadas en la [Tabla 1](#)). Así pues, el impacto y relevancia de los trabajos publicados en una revista debería evaluarse no sólo por cuántas veces ha sido citado por otros trabajos científicos (indicador que, como se ha señalado, es útil, pero no el único), sino por cuántas veces es consultado - referencia de transferencia de conocimiento, tanto en el ámbito académico, como en el social más general.

En relación con esta transferencia de conocimiento, otro punto de referencia es el impacto que las publicaciones científicas tienen en la elaboración y desarrollo de nueva legislación. Este punto tiene quizás una especial relevancia a nivel social, puesto que las leyes son el marco que define las normas y reglas de convivencia de cualquier grupo, en sus diferentes niveles ([Vago y Barkan, 2021](#)). Que estas tomen de referencia trabajos científicos son una noticia de gran relevancia, puesto que simboliza cómo el conocimiento científico trasciende las fronteras del ámbito puramente académico (donde, desgraciadamente, muchas veces queda enclaustrado), y se traslada como marco de referencia para esas normas comunes. Este es un indicador que, hasta la mencionada inclusión de criterios narrativos por parte de la [FECyT \(2025a, 2025b\)](#) y la [ANECA \(2023\)](#), quedaba totalmente al margen de cualquier valoración - cuando, en realidad, constituye uno de los más tangibles ejemplos de impacto y relevancia. En este sentido, puede apreciarse como los ejemplos provistos en la [Tabla 1](#) dan cuenta de cómo las publicaciones científicas seleccionadas son una referencia también en el ámbito legislativo.

Por último, mencionar el impacto que los trabajos publicados en revistas científicas pueden tener en las redes sociales (RR.SS.). En un mundo digital ([Marland, 2017](#)), las RR.SS. se han convertido en una de las principales fuentes de referencia para la búsqueda de información para millones de personas en el mundo ([Aimeur et al., 2023](#)). Es por ello que atender al impacto que las publicaciones científicas tienen en este contexto se convierte en una cuestión fundamental si queremos tener una visión holística y más precisa de su impacto. Los resultados en este sentido de los trabajos de las revistas tomadas como ejemplo del GEP reflejan quizás a la perfección la realidad actual en este sentido, donde existe un desigual desarrollo y presencia en estos nuevos canales de difusión. Esto muestra cómo la transición del ámbito académico a un entorno digital y de redes sociales es una cuestión aún en desarrollo, pero que debe ser puesta en valor por el impacto que tiene (aunque es una observación correlativa, es significativo que las revistas que mayor número de menciones tienen en RR.SS. son las que más lecturas reciben).

Discusión

La motivación del presente trabajo ha sido, a través de una breve revisión histórica, mostrar cuál ha sido el desarrollo del análisis del impacto de las revistas científicas, más concretamente, las del área de psicología en España. Desde su aparición en 1976, el uso del

JCR como marco de referencia para la evaluación de la calidad e impacto de las revistas científicas se ha ido consolidando, hasta haberse convertido en el principal indicador general a nivel internacional ([Anderson et al., 2022](#), [Gómez-Sancho y Mancebón-Torrubia, 2010](#); [Mason y Singh, 2022](#)). Pese a las ventajas que este sistema cuantitativo ha proporcionado, la simplificación que hace de una compleja realidad ha suscitado en los últimos años cada vez más críticas ([Sample, 2021](#); [Torres-Salinas et al., 2022](#)), que han terminado por materializarse, en el caso de España, en la apertura a criterios cualitativos (junto con los cuantitativos) para la evaluación del impacto y calidad de las publicaciones científicas ([ANECA, 2023](#); [FECyT, 2025a, 2025b](#)).

Así, reducir la evaluación de la calidad e impacto de las publicaciones científicas a un único criterio, aunque tentador (y, porque no decirlo, a veces conveniente) por su simplicidad y “objetividad”, sesga de manera inevitable una realidad compleja. Conviene quizás en este punto recordar lo que se atribuye a uno de los máximos exponentes de la psicología de comienzos del siglo XX, Alfred Binet sobre la inteligencia (aunque, en realidad, esto es un mito): “la inteligencia es lo que el test de inteligencia mide”. Así pues, cuando hablamos de calidad e impacto, no olvidemos que esto siempre será una realidad subjetiva (por mucho que quiera objetivarse) definida por unos criterios particulares - que, además, cambian con el tiempo. Indudablemente, necesitamos operativizar nuestra realidad - es inevitable para que nuestro mundo funcione. No obstante, que no olvidemos nunca que “ese número”, “ese cuartil”, es una cifra carente de significado en sí misma; somos nosotros quienes proporcionamos ese significado; tratemos pues de ser lo más justos (y conscientes) al hacerlo.

Además, como se ha ido mostrando a lo largo del trabajo, debemos ser cautos en equiparar el impacto y relevancia de una revista científica, con el de cada uno de los trabajos en ella publicados. Son muchos los casos en los que un pequeño puñado de artículos dentro de una revista tienen un elevado impacto - tanto a nivel cuantitativo de citas, como cualitativo de indicadores adicionales - siendo estos los buques insignia que empujan a las primeras posiciones en el JIF, cuartiles, SJR y similares, a la revista en su conjunto. Y al revés; numerosos trabajos que, de manera individual, tienen un más que relevante impacto, pero cuya significación queda ensombrecida por estar publicados en revistas en posiciones más modestas.

Así pues, el futuro de la valoración de las publicaciones científicas debería ir orientado a una combinación de criterios individuales, específicos para cada artículo, junto con aspectos globales de las revistas donde son publicados. En este sentido, destacar el ejemplo del GEP, como muestra de este trabajo para aunar ambos criterios, proporcionando en sus revistas información relativa a su impacto en conjunto (índice JCR, JIF, SJR) como a nivel individualizado para cada uno de sus trabajos (número de citas individuales, lecturas, menciones en legislación, menciones en redes sociales...).

Por último, señalar la importancia de que los datos cuantitativos - las métricas basadas en valores de citación, lectura, menciones en legislación o redes sociales... - deben comenzar a ser utilizados, no como el punto final que muestra la calidad de un trabajo (o de una revista, cuando se toman estos en su conjunto), sino como el punto de partida para poder ofrecer una narrativa cualitativa que contextualice, con el apoyo de la evidencia basada en datos, el porqué de dicha calidad.

Agradecimientos

Deseo agradecer a Serafín Lemos y José Ramón Fernández-Hermida por su apoyo incondicional para la elaboración de este trabajo y por todas sus enseñanzas en el ámbito de las publicaciones científicas. Su guía y ánimos, junto con sus reflexiones, sugerencias y recomendaciones han hecho posible la redacción de este trabajo, alentándome con su ejemplo a siempre ir más allá de las meras cifras, de centrarse en su significado y de reflexionar sobre su trasfondo. Gracias también a los y las directores/as de las revistas que forman parte del GEP, por su compromiso con la calidad científica y su constante involucración en promocionar debates que nos permitan seguir mejorando en nuestra comprensión de *qué es ciencia con impacto y calidad*. A todos/as ellos/as, gracias por siempre inspirar a tener siempre una mirada crítica sobre lo que nos rodea y hacer que la psicología española se mantenga en la vanguardia internacional.

Financiación

La elaboración del presente trabajo no ha recibido ninguna financiación específica.

Declaración de Conflicto de Intereses

Los autores del presente trabajo declaran la ausencia de la existencia de cualquier conflicto de intereses.

Declaración de Disponibilidad de los Datos

Los datos utilizados para la elaboración del presente trabajo proceden de fuentes que pueden ser consultadas de manera abierta. Los datos referentes a los informes de JCR de la *Web of Science* pueden ser consultados a través de su página web. En el caso de los datos restantes, desde la página web de las diferentes revistas mencionadas en el trabajo puede consultarse, a través de la API de PlumX, la información aquí referida.

Referencias

- Agencia Nacional de Evaluación de Calidad y Acreditación. (2023, 16 de diciembre). Resolución de 5 de diciembre de 2023, de la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora, por la que se publican los criterios para la evaluación de la actividad investigadora (BOE núm. 300, pp. 166272-166295) [Resolución]. Boletín Oficial del Estado. <https://www.boe.es/boe/dias/2023/12/16/pdfs/BOE-A-2023-25537.pdf>
- Aïmeur, E., Amri, S., y Brassard, G. (2023). Fake news, disinformation and misinformation in social media: a review. *Social Network Analysis and Mining*, 13(1), 30. <https://doi.org/10.1007/s13278-023-01028-5>
- Altbach, P. G., y De Wit, H. (2018). Too much academic research is being published. *International Higher Education*, 96(2), 2-3. <http://doi.org/10.6017/ihe.2019.96.10767>
- Altmetric. (s.f.). *The Altmetrics details page*. Altmetric website. Recuperado el 10 de septiembre de 2025 de <https://www.altmetric.com/about-us/our-data/altmetric-details-page/>
- Anderson, C. G., McQuaid, R. W., y Wood, A. M. (2022). The effect of journal metrics on academic resume assessment. *Studies in Higher Education*, 47(11), 2310-2322. <https://doi.org/10.1080/03075079.2022.2061446>
- Bucci, E. M. (2019). On zombie papers. *Cell death & disease*, 10(3), 188-189. <https://doi.org/10.1038/s41419-019-1450-3>
- Clarivate. (2025). *Journal Citation Report*, 2025. Clarivate website. Recuperado el 28 de agosto de 2025 de <https://jcr.clarivate.com/jcr/home>
- Clarivate. (s.f.). *The history of ISI and the work of Eugene Garfield*. Clarivate website. Recuperado el 28 de agosto de 2025 de <https://clarivate.com/academia-government/the-institute-for-scientific-information/history/>
- Docampo, D., Safón, V., y Albert, C. (2022). Research, teaching, and knowledge transfer assessment in Spain: Strategies and results. *Frontiers in Research Metrics and Analytics*, 7, 817031. <https://doi.org/10.3389/frmr.2022.817031>
- Elsevier. (2024, 15 de agosto). *What is Field-Weighted Citation Impact (FWCI)?* Elsevier website. Recuperado el 10 de septiembre de 2025 de https://service.elsevier.com/app/answers/detail/a_id/14894/suporthub/scopus/kw/FWCI/
- Elsevier. (s.f.). *PlumX Metrics*. Elsevier website. Recuperado el 10 de septiembre de 2025 de <https://www.elsevier.com/insights/metrics/plumx>
- Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECyT). (2025a). *Convocatorias*. Recuperado el 29 de agosto de 2025 de <https://www.fecyt.es/convocatorias>
- Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECyT). (2025b). *Novena edición de evaluación de la calidad editorial y científica de las revistas académicas españolas*. Recuperado el 29 de agosto de 2025 de <https://evaluacionarce.fecyt.es/publico/Bases/Bases.aspx>
- Hamilton, D. P. (1990). Publishing by-And for?-The numbers: new evidence raises the possibility that a majority of scientific papers make negligible contributions to knowledge. *Science*, 250(4986), 1331-1332. <https://doi.org/10.1126/science.2255902>
- Hanson, M. A., Barreiro, P. G., Crosetto, P., y Brockington, D. (2024). The strain on scientific publishing. *Quantitative Science Studies*, 5(4), 823-843. https://doi.org/10.1162/qss_a_00327
- Heaney, K. (2025, 18 de junio). *Celebrating 50 years of Journal Citation Reports*. Clarivate. <https://clarivate.com/academia-government/blog/celebrating-50-years-of-journal-citation-reports/>
- INFOCOP. (2023, 27 de abril). Fernández Hermida: “Difundir la ciencia es una buena forma de defender la Psicología española”. Recuperado el 29 de agosto de 2025 de <https://www.infocop.es/psicofundacion-crea-un-grupo-editorial/>
- Kim, S. J., y Park, K. S. (2020). Market share of the largest publishers in Journal Citation Reports based on journal price and article processing charge. *Science Editing*, 7(2), 149-155. <https://doi.org/10.6087/kcse.210>
- Gómez-Sancho, J., y Mancebón-Torrubia, M. (2010). A new approach to measuring scientific production in JCR journals and its application to Spanish public universities. *Scientometrics*, 85(1), 271-293. <https://doi.org/10.1007/s11192-010-0217-5>
- Marland, A. (2017). Journal publishing and marketing in an age of digital media, open access and impact factors. *Canadian Journal of Political Science/Revue canadienne de science politique*, 50(1), 77-95. <https://doi.org/10.1017/S0008423916001086>
- Mason, S., y Singh, L. (2022). When a journal is both at the ‘top’ and the ‘bottom’: The illogicality of conflating citation-based metrics with quality. *Scientometrics*, 127(6), 3683-3694. <https://doi.org/10.1007/s11192-022-04402-w>
- McVeigh, M. (2018, 23 de mayo). *Learning from history: Understanding the origin of the JCR*. Clarivate. <https://clarivate.com/academia-government/blog/learning-history-understanding-origin-jcr/>

- Näre, L. (2022). Is Open Science good for research and researchers? *Nordic Journal of Migration Research*, 12(1), 1-3. <https://doi.org/10.33134/njmr.553>
- Näre, L., y Bendixsen, S. (2017). Editorial. *Nordic Journal of Migration Research*, 7(1), 1-2. <https://doi.org/10.1515/njmr-2017-0009>
- Oberauer, K., y Lewandowsky, S. (2019). Addressing the theory crisis in psychology. *Psychonomic bulletin & review*, 26(5), 1596-1618. <https://doi.org/10.3758/s13423-019-01645-2>
- Pérez-Hornero, P., Arias-Nicolás, J. P., Pulgarín, A. A., y Pulgarín, A. (2013). An annual JCR impact factor calculation based on Bayesian credibility formulas. *Journal of Informetrics*, 7(1), 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2012.08.004>
- Retraction Watch. (2025, 23 de mayo). *Top 10 most highly cited retracted papers*. Recuperado el 28 de agosto de 2025 de <https://retractionwatch.com/the-retraction-watch-leaderboard/top-10-most-highly-cited-retracted-papers/>
- Sample, I. (2021, 21 de mayo). Research findings that are probably wrong cited far more than robust ones, study finds. The Guardian. <https://www.theguardian.com/science/2021/may/21/research-findings-that-are-probably-wrong-cited-far-more-than-robust-ones-study-finds>
- Torres-Salinas, D., Valderrama-Baca, P., y Arroyo-Machado, W. (2022). Is there a need for a new journal metric? Correlations between JCR Impact Factor metrics and the Journal Citation Indicator-JCI. *Journal of informetrics*, 16(3), 101315. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2022.101315>
- Universidad Autónoma de Madrid (UAM). (2025). *Acceso a plazas docentes*. Recuperado el 29 de agosto de 2025 de <https://www.uam.es/uam/pdi/acceso-plazas-docentes>
- Vago, S., y Barkan, S. E. (2021). *Law and society*. Routledge.
- Yang, Z. G., y Zhang, C. T. (2013). A proposal for a novel impact factor as an alternative to the JCR impact factor. *Scientific Reports*, 3(1), 3410. <https://doi.org/10.1038/srep03410>

Artículo

Orientaciones Prácticas y Propuestas de Mejora Para la Elaboración del Informe Pericial Psicológico en el Contexto Legal Español

José Manuel Muñoz¹, Laura González-Guerrero² y Mila Arch³

¹ Universidad Autónoma de Madrid, España

² Universidad Europea de Madrid, España

³ Universidad de Barcelona, España

INFORMACIÓN

Recibido: Junio 4, 2025

Aceptado: Julio 21, 2025

Palabras clave

Informe psicológico forense
Estructura del informe
Errores comunes
Estándares éticos
Claves de redacción

RESUMEN

El informe psicológico forense es un elemento esencial en la comunicación entre el perito y los operadores jurídicos, constituyendo un medio probatorio relevante en la administración de justicia. Su elaboración presenta retos técnicos y deontológicos, especialmente por la insuficiente regulación legal y la escasa investigación empírica existente. A través de una revisión narrativa de la literatura especializada, este trabajo sintetiza orientaciones prácticas para mejorar aspectos formales y sustanciales del informe psicológico forense en España, identificando errores frecuentes, proponiendo un modelo de organización y claves para la redacción a fin de favorecer su comprensión y utilidad probatoria.

Practical Guidelines and Recommendations for Enhancing the Preparation of Psychological Expert Reports Within the Spanish Legal Framework

ABSTRACT

Keywords

Forensic psychological report
Report structure
Common errors
Ethical standards
Writing strategies

The forensic psychological report is a key element in communication between the expert and legal professionals, serving as a critical piece of evidence in the administration of justice. Its preparation involves technical and ethical challenges, particularly due to insufficient legal regulation and limited empirical research. Through a narrative review of the literature, this paper synthesizes practical guidelines to improve both formal and substantive aspects of forensic psychological reports in Spain. It identifies common errors, proposes an organizational model, and offers key strategies for writing to enhance the report's clarity and evidentiary value.

Históricamente, la psicología forense ha evolucionado desde sus primeras aplicaciones periciales en Europa y Estados Unidos a finales del siglo XIX hasta convertirse en una disciplina consolidada, reconocida por su contribución al proceso judicial (Muñoz et al., 2024; Wolffram, 2020).

El informe psicológico forense constituye una herramienta fundamental en el proceso judicial, actuando como nexo entre el conocimiento especializado de la psicología y las demandas jurídicas (Grasso, 2010; Melton et al., 2018). A través del informe, el perito comunica al órgano judicial los resultados de su evaluación, fundamenta sus conclusiones y ofrece criterios científicos que contribuyen a la resolución de cuestiones relevantes para el caso. Además, el informe es el elemento central para la valoración de la prueba pericial por los/as jueces/as y tribunales (Neal et al., 2022). Por tanto, de su claridad, estructura y fundamentación depende, en gran medida, la eficacia del auxilio pericial a la administración de justicia (DeMier y Otto, 2017; Grasso, 2010; Zwartz, 2018).

Pese a la trascendencia del informe pericial, la atención recibida en la investigación científica ha sido escasa tanto en relación con las claves para su elaboración, como en su peso dentro de los programas de capacitación de los profesionales (da Silva, Casoni y Costa, 2014). En general, se apunta que los peritos se han guiado, mayoritariamente, por el cumplimiento de normas legales, procesales y éticas en lugar de por orientaciones sólidas derivadas de la investigación (Goodman-Delahunty y Dhami, 2013). Por otro lado, autores como DeMier y Krauss (2023) han criticado el escaso apoyo empírico de las recomendaciones recogidas en la literatura entorno a la elaboración de informes periciales psicológicos.

Esta situación, ha conllevado una enorme variabilidad en la calidad, formato, contenido y redacción de los informes dependiendo, en gran medida, de la formación, experiencia y criterio individual del profesional (Vredeveldt et al., 2022). Tal como ya advertían Karson y Nadkarni (2013), muchos peritos desarrollan estilos de redacción propios, alejados de las recomendaciones profesionales y los principios de buena práctica. Por otro lado, se ha señalado que existen pocas oportunidades para que los profesionales de la psicología forense reciban retroalimentación sobre la calidad de sus informes (Goodman-Delahunty y Dhami, 2013).

Mediante la escasa investigación empírica disponible sobre la elaboración de informes psicológicos forenses, se ha apreciado la existencia de errores tanto formales (de estructura y redacción) como sustanciales en los mismos. Alertándose que una estructuración ilógica o incongruente, una redacción deficiente o ambigua, la falta de transparencia respecto al proceso de evaluación seguido y unas conclusiones insuficientemente fundamentadas no solo hace disminuir la utilidad del informe, sino que puede comprometer decisiones judiciales informadas y apropiadas y, además, puede conllevar sanciones para el profesional (da Silva, Casoni y Costa, 2014; Grasso, 2010; Goodman-Delahunty y Dhami, 2013).

Un aspecto trasversal a todo el proceso de evaluación pericial, y que, por tanto, también va a afectar a la elaboración del informe pericial, es la gestión de los sesgos cognitivos. La literatura ha documentado que los peritos, están expuestos a sesgos propios de la naturaleza humana, del contexto, cultura y experiencia y los propios del caso concreto, que pueden afectar a la distinta toma de decisiones durante el proceso de evaluación y confección del informe (Lubit, 2021; Zapf y Dror, 2017). En este sentido, autores

como Neal et al. (2022) aconsejan plasmar en el informe la detección y estrategias de gestión de sesgos.

En España, aunque las normas procesales (Ley de Enjuiciamiento Criminal, 1882; Ley de Enjuiciamiento Civil, 2000) establecen principios generales como la objetividad y la imparcialidad de la prueba pericial, es escasa la normativa específica que determina la estructura, los contenidos y los estándares técnicos que deben cumplir los informes psicológicos forenses. Asimismo, los escasos estudios realizados en nuestro país, principalmente en el ámbito de las periciales de familia, también han detectado deficiencias en la elaboración de informes. Así, por ejemplo, en el estudio de Catalán (2015) un 30% de los informes analizados estarían por debajo de la media en los criterios de calidad aplicados y un 20% emiten conclusiones desconectadas de los datos derivados de la exploración.

La carencia normativa y la falta de estandarización tiene importantes implicaciones prácticas. En primer lugar, dificulta la valoración crítica del informe por parte de los operadores jurídicos, que deben enfrentarse a documentos con estilos y calidades muy diversos. En segundo lugar, incrementa la posibilidad de errores en la interpretación judicial, pudiendo afectar a la garantía de derechos fundamentales como la presunción de inocencia, la igualdad procesal o el derecho a una tutela judicial efectiva. En tercer lugar, compromete la imagen pública de la psicología forense, afectando a su legitimidad como disciplina auxiliar de la justicia (Goodman-Delahunty y Dhami, 2013; Zwartz, 2018).

Ante esta situación, resulta de interés avanzar hacia una sistematización en la elaboración del informe psicológico forense, basándose en las mejores prácticas internacionales y adaptándolas a la realidad jurídica y profesional española. Una estructura lógica y coherente, una descripción detallada del proceso de evaluación seguido y una redacción clara y sencilla, no solo facilita la comprensión y valoración judicial del informe, sino que también protege los derechos de las partes implicadas, refuerza la imagen de la psicología como ciencia forense y mejora la eficiencia del sistema de justicia (Sociedad Española de Psicología Jurídica y Forense, 2024).

Objetivo

El objetivo de este artículo es analizar, integrar y sintetizar las orientaciones prácticas provenientes de la literatura científica, a fin de ofrecer pautas de utilidad para la mejora de los aspectos formales y sustanciales en la elaboración de informes psicológicos forenses en el contexto jurídico español.

Método

Este trabajo se fundamenta en una revisión narrativa de la literatura nacional e internacional y de la normativa jurídica española relacionada con la elaboración de informes psicológicos forenses.

El diseño narrativo empleado implica limitaciones inherentes, como la ausencia de criterios estrictos de evaluación de calidad metodológica de las fuentes o la posibilidad de sesgos de selección. No obstante, la revisión narrativa constituye un método reconocido para sintetizar y analizar de manera crítica el conocimiento disponible en un área de estudio cuando el objetivo no es la cuantificación estadística de resultados, sino la integración teórica

y práctica de los hallazgos (Ferrari, 2015), permitiendo realizar una integración crítica flexible y adecuada para el propósito de ofrecer recomendaciones prácticas en un campo donde la diversidad de enfoques dificulta la aplicación de métodos estrictamente sistemáticos (Greenhalgh et al., 2018).

Las fuentes usadas fueron localizadas mediante búsquedas en las diferentes bases de datos especializadas, tales como PsycINFO, Scopus y Web of Science, complementándose con búsquedas en Google Scholar. Se incluyeron en la revisión tanto artículos científicos como capítulos de libros, guías profesionales, códigos éticos, documentos normativos y propuestas de estandarización publicadas entre los años 2014 y 2024. Se priorizaron las fuentes procedentes de revistas con revisión por pares y de organismos profesionales reconocidos, como la Australian Psychological Society, la British Psychological Society y la Sociedad Española de Psicología Jurídica y Forense. En la [tabla 1](#) se describe el detalle de los trabajos que finalmente fueron analizados.

Tabla 1
Trabajos Analizados

Autores/as	Tipo de documento
Allan y Grisso (2014)	Artículo de revisión
Arch (2023)	Capítulo de libro
Australian Psychological Society (2019)	Guía de consenso
Brodsky y Pope (2023)	Artículo de revisión
Bush, Conell y Denney (2020)	Manual
Carrasco y Ramírez (2020)	Capítulo de libro
Da Silva, Casoni y Costa (2014)	Artículo empírico
DeMier y Krauss (2023)	Capítulo de libro.
DeMier y Otto (2017)	Artículo de revisión
Kukor, Otto y Veltri (2024)	Artículo de revisión
Lubit (2021)	Artículo de revisión
Moulin y Delacrausaz (2022)	Artículo de revisión
Neal et al (2022)	Artículo de revisión
Nordgreen (2024)	Artículo de revisión
Rocchio (2020)	Artículo de revisión
Shapiro (2016)	Artículo de revisión
Sociedad Española de Psicología Jurídica y Forense (2024)	Guía de consenso
The British Psychological Society (2021)	Guía de consenso
Vredeveldt et al. (2022)	Artículo de revisión
Young (2016)	Artículo de revisión
Zwartz (2018)	Artículo de revisión

Asimismo, se revisaron documentos legislativos pertinentes, principalmente la [Ley de Enjuiciamiento Criminal \(1882\)](#) y la [Ley de Enjuiciamiento Civil \(2000\)](#), así como propuestas recientes como el [Anteproyecto de Ley de Enjuiciamiento Criminal \(2020\)](#).

El proceso de selección de fuentes siguió los siguientes criterios de inclusión: (a) que los trabajos recogieran aspectos relacionados con la elaboración de informes desde un punto de vista técnico y/o ético; (b) enfoque basado en evidencia o consenso profesional amplio; (c) aplicabilidad al contexto español o extrapolación razonable desde contextos internacionales análogos. Se excluyeron documentos centrados exclusivamente en otros tipos de informes psicológicos (por ejemplo, clínicos, educativos o laborales) salvo que ofrecieran directrices extrapolables a la práctica forense y documentos que, aunque se basaran en aspectos del proceso de evaluación pericial no desarrollasen de forma concreta la elaboración del informe.

El análisis de los documentos seleccionados se realizó de forma cualitativa, extrayendo las principales recomendaciones en relación con los principios éticos aplicables a la elaboración de informes periciales psicológicos, estrategias para detección y corrección de los errores recurrentemente señalados en la práctica forense y propuestas de orientaciones para la estructuración, redacción y contenido del informe. Esta estrategia permitió integrar la información teórica o empírica existente a nivel internacional con las necesidades prácticas del ejercicio profesional en el ámbito judicial español.

Resultados

Principios Éticos Aplicables a la Elaboración del Informe Psicológico Forense

La práctica del psicólogo forense se desarrolla en un entorno ético particularmente complejo, que requiere una cuidadosa adaptación de los principios generales de la disciplina a las especificidades del ámbito jurídico (Allan y Grisso, 2014; Arch, 2023; Bush, Connell y Denney, 2020). En este contexto, la calidad del informe pericial no solo constituye un requisito técnico, sino que representa un componente fundamental de la responsabilidad ética del profesional (Australian Psychological Society, 2019; The British Psychological Society, 2021; Neal et al., 2022; Nordgreen, 2024; Rocchio, 2020; Shapiro, 2016; Sociedad Española de Psicología Jurídica y Forense, 2024).

De acuerdo con Allan y Grisso (2014), los aspectos éticos específicos vinculados a la elaboración del informe psicológico forense pueden estructurarse en torno a cuatro principios rectores: responsabilidad, integridad, respeto a las personas evaluadas y justicia:

Responsabilidad

Este principio implica actuar con competencia técnica y rigor metodológico, anticipando y minimizando los riesgos derivados de una posible interpretación errónea del informe. La claridad, coherencia y estructuración del documento son, en este sentido, expresiones directas de dicha responsabilidad ética (Young, 2016). El profesional debe garantizar que el informe sea comprensible para los operadores jurídicos, sin sacrificar precisión ni profundidad conceptual (Allan y Grisso, 2014).

Integridad

La integridad exige que el psicólogo forense disponga de una formación y experiencia adecuadas en evaluación pericial, y que el informe refleje de forma exhaustiva y detallada el proceso de evaluación seguido. La exposición de los hallazgos debe ser objetiva, precisa y libre de distorsiones, omisiones intencionadas o formulaciones ambiguas (Allan y Grisso, 2014; Neal et al., 2022; Nordgreen, 2024; Young, 2016). Este principio también requiere explicitar las propiedades psicométricas de los instrumentos utilizados (índices de fiabilidad y validez), reconocer las limitaciones de la evaluación, diferenciar claramente entre datos e inferencias, y abstenerse de emitir juicios categóricos no fundamentados o que excedan el ámbito de su competencia profesional (Nordgreen, 2024; Vredeveldt et al., 2022; Young, 2016).

Un ámbito especialmente sensible a este principio es la elaboración de contrainformes, que debe centrarse exclusivamente en aspectos técnicos, sustentarse en fundamentos científicos sólidos, y mantener absoluta independencia respecto de la parte solicitante (Arch, 2023).

Respeto a las Personas Evaluadas

El respeto a la dignidad, intimidad y autonomía de las personas evaluadas debe regir toda la actuación pericial, aunque, en este contexto no exista una alianza terapéutica. El profesional debe asegurar una intervención informada, respetuosa y proporcional al objetivo judicial de la evaluación (DeMier y Otto, 2017; Nordgreen, 2024). Esto incluye informar adecuadamente sobre los límites de la confidencialidad y el rol del psicólogo forense, así como garantizar que el informe contenga solo la información relevante para responder al objeto de la pericia, preservando los ámbitos de privacidad de la persona evaluada (Allan y Grisso, 2014; Young, 2016). Asimismo, se debe evitar el uso de términos psicológicos que puedan influir negativamente en la percepción del tribunal sobre la persona evaluada (Allan y Grisso, 2014; Arch, 2023).

Justicia

El principio de justicia exige que el informe sea transparente, accesible y comprensible para todos los actores del proceso judicial. Debe evitarse el uso de tecnicismos innecesarios que puedan constituir una barrera para su adecuada interpretación y valoración crítica (Allan y Grisso, 2014; Young, 2016). Un informe excesivamente técnico, ambiguo u opaco puede vulnerar el derecho a la defensa, comprometiendo la equidad del procedimiento judicial.

Requisitos Legales en el Contexto Español

Como se ha indicado, la regulación jurídica española proporciona directrices generales respecto a la elaboración de informes periciales. Sin embargo, aunque tanto la Ley de Enjuiciamiento Criminal (1882) como la Ley de Enjuiciamiento Civil (2000) establecen principios como la objetividad y la imparcialidad, ofrecen escasos detalles respecto a los contenidos y la estructura formal exigible a los informes periciales (Abel et al., 2019).

Esta carencia de directrices concretas provoca que la calidad de los informes periciales dependa, en gran medida, de la formación y el criterio profesional de quien los elabora. Esta situación incrementa el riesgo de que se presenten informes que no se ajusten a los estándares mínimos de calidad requeridos para que su contenido tenga valor probatorio en sede judicial (Muñoz et al., 2024).

En este contexto, el Anteproyecto de Ley de Enjuiciamiento Criminal (2020) supone un avance significativo, al proponer la incorporación de requisitos mínimos para los informes periciales, tales como la exposición clara del objeto de la pericia, la descripción de la metodología utilizada -incluyendo su respaldo científico-, y la fundamentación lógica de las conclusiones alcanzadas. No obstante, este marco normativo aún se encuentra pendiente de aprobación y, por tanto, su aplicación práctica no se ha materializado.

Errores Frecuentes en la Elaboración de Informes Psicológicos Forenses

La revisión de la literatura especializada revela que ciertos errores son recurrentes en la práctica pericial, seguidamente, se ofrece un listado detallado de los más citados por los diferentes autores:

- Falta de estructuración del informe (da Silva, Casoni y Costa, 2014; Moulin y Delacausaz, 2022).
- Opiniones técnicas poco fundamentadas u opacidad en el procedimiento de razonamiento seguido por el perito (Da Silva, Casoni y Costa, 2014; Lubit, 2021; Moulin y Delacausaz, 2022).
- Mal uso de los datos procedentes de la literatura científica o aplicación inadecuada de éstos al caso concreto (Lubit, 2021).
- Falta de claridad respecto a la demanda pericial (Moulin y Delacausaz, 2022).
- Ausencia de información sobre las características técnicas de los instrumentos utilizados (Carrasco y Ramírez, 2020).
- Ausencia de condiciones importantes de la evaluación que pueden afectar a los resultados, por ejemplo, si se utilizó intérprete, si hubo terceros escuchando u observando o si había distractores inusuales (Brodsy y Pope, 2023).
- Interpretación mecánica de la puntuación de un test o prueba sin tener en cuenta el conjunto de información manejada y la individualidad del caso (Carrasco y Ramírez, 2020; da Silva, Casoni y Costa, 2014).
- Falta de diferenciación entre datos e inferencias (Moulin y Delacausaz, 2022).
- Falta de vinculación entre los datos recogidos durante la evaluación y la cuestión legal al resolver (da Silva, Casoni y Costa, 2014).
- Uso de lenguaje excesivamente técnico o ambiguo (da Silva, Casoni y Costa, 2014; Moulin y Delacausaz, 2022; Carrasco y Ramírez, 2020).
- Omisión de información relevante o contradictoria (Moulin y Delacausaz, 2022).
- Ausencia de fuentes potenciales de sesgo y de las estrategias para mitigarlas, si se utilizó alguna (Neal et al., 2022).
- Adhesión a la estructura o formato del informe clínico (Kukor, Otto y Veltri, 2024).
- Elaboración de informes excesivamente largos (Brodsy y Pope, 2023; Kukor, Otto y Veltri, 2024).
- Elaboración de “informes tipo” para los mismos objetos de evaluación pericial, incluyendo autoplagios de informes anteriores, desatendiendo la información concreta de cada caso y que sugieren unas conclusiones preconcebidas (Brodsy y Pope, 2023).
- Formulación de consideraciones periciales en términos categóricos, definitivos y sin reservas, mediante el uso de términos como “siempre”, “absolutamente”, “inequívocamente”, “sin duda”, etc. (Brodsy y Pope, 2023).
- Formulación inadecuada de conclusiones donde el/la profesional resuelve respecto a la cuestión legal inherente, cuando ésta es una competencia exclusiva del/la juez/a o tribunal (Young, 2016).

Estos errores no solo comprometen la calidad del informe, sino que también incrementan su vulnerabilidad frente a posibles impugnaciones judiciales pudiendo dar lugar a consecuencias jurídicas graves, incluyendo la desestimación de la prueba pericial e incluso derivar en procesos disciplinarios o de reclamación civil para el perito.

Recomendaciones Sobre la Estructura del Informe Psicológico Forense

Diversos autores (Brodsky y Pope, 2023; Moulin y Delacausaz, 2022; Neal et al., 2022; Vredeveldt et al., 2022; Young, 2016; Zwartz, 2018) han destacado la importancia de que los informes psicológicos forenses sigan una estructura lógica, coherente y cohesionada. La mayoría de las propuestas coinciden en la conveniencia de organizar el contenido del informe en, al menos, tres secciones claramente delimitadas:

Sección Identificativa

Datos del Perito

Debe incluirse la información identificativa del profesional responsable del informe, así como su formación y experiencia específica en el ámbito de la Psicología Forense. En los casos en que el informe sea elaborado de manera conjunta, deberá especificarse la contribución y la cualificación de cada profesional interviniente.

Datos del Solicitante

Identificación de la persona o entidad que solicita la evaluación pericial.

Datos del Caso y Objeto Pericial

Descripción del caso, con especial atención a la delimitación clara y precisa de las cuestiones objeto de evaluación.

Metodología Utilizada

Se detallarán las técnicas, instrumentos y fuentes de información empleadas. Es fundamental informar si los instrumentos utilizados presentan limitaciones en cuanto a fiabilidad o validez, si su uso no se ajusta a las mejores prácticas o si han sido aplicados de forma no convencional o para fines distintos a los originalmente previstos. Asimismo, se deberán consignar las condiciones en que se realizó la evaluación, especialmente si estas pudieron influir en los resultados (por ejemplo, uso de intérprete, grabación de sesiones, presencia de terceros, o existencia de distractores).

Sección Descriptiva

Presentación de Datos

Exposición organizada y sintética de los datos relevantes recabados durante la evaluación. Esta sección debe estructurarse en distintos apartados temáticos y distinguir con claridad entre los datos obtenidos, las fuentes de procedencia y la interpretación de éstos. Es esencial que los operadores jurídicos puedan diferenciar entre lo que

se conoce y puede aceptarse como evidencia, y lo que constituye una hipótesis o interpretación profesional sujetas a evaluación. En caso de no haber podido acceder a información relevante, esta limitación debe quedar explícitamente recogida en el informe.

Sección Técnica

Análisis e Integración de Resultados y Formulación de Conclusiones

Esta sección debe incluir una discusión crítica de los hallazgos, contemplando hipótesis alternativas y posibles datos contradictorios. Se integrará la literatura científica utilizada como base para la interpretación, así como el razonamiento lógico que sustenta las conclusiones. La vinculación explícita entre resultados, evidencia empírica y fundamentos epistemológicos permite a los operadores jurídicos acceder a las fuentes que respaldan el juicio profesional emitido y facilita una valoración informada del contenido pericial.

Respecto a la formulación de las conclusiones, se considera conveniente que éstas sean enunciadas de forma numerada y que ofrezcan una respuesta explícita a las cuestiones planteadas como objeto de evaluación. Además, deben ser sustentadas, argumentadas y demostrables, es decir, técnicamente defendibles ante un tribunal. En este sentido, se señala la necesidad de incluir el alcance y limitaciones de éstas.

Finalmente, algunos autores (e.g. Zwartz, 2018) sugieren introducir un apartado de Anexos donde se recojan documentos como el consentimiento informado, la aclaración del rol profesional y los límites de la confidencialidad, los perfiles de las pruebas aplicadas o los posibles informes manejados.

Redacción del Informe

Respecto a la redacción del informe, distintos autores (Neal et al., 2022; Moulin y Delacausaz, 2022; Kukor, Otto y Veltri, 2024; Young, 2016) realizan propuestas que sugieren atender a los siguientes principios:

- Principio de claridad: evitar tecnicismos, términos ambiguos o vagos.
- Principio de síntesis: incluir únicamente la información relevante, dado que la inclusión de información irrelevante puede aumentar el riesgo de sesgo, vulnerar la privacidad de las personas evaluadas y dificultar la comprensión del informe.
- Principio de precisión: precisión y claridad al trasladar los resultados procedentes de instrumentos cuantitativos (test psicométricos, herramientas actariales, etc.) dado que puede afectar a la valoración que realicen los operadores jurídicos.
- Principio de neutralidad: tener especial cuidado en el tono utilizado en la redacción, evitando, por ejemplo, un tono emotivo y/o crítico.
- Principio de humanidad: se recomienda incluir, sin exceso, citas textuales de las personas evaluadas. Ello, a su vez, será de utilidad para ilustrar y sustentar algunas consideraciones técnicas.
- Principio de prudencia: deben evitarse términos categóricos o absolutos que difícilmente se pueden sustentar en el conocimiento científico vigente.

Tabla 2

Lista de Verificación Para la Revisión de Informe Pericial Psicológico

Preguntas de control	
Respecto al rol profesional	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Dejó claro su rol en relación con las personas evaluadas u otras fuentes de información colateral? • ¿Existe la posibilidad de una relación dual u otra violación ética? • ¿Ha aclarado el propósito del informe con la persona evaluada? • ¿Ha aclarado los límites de la confidencialidad con la persona evaluada? • ¿Ha obtenido el consentimiento informado? • ¿Ha recogido los aspectos anteriores en el informe? • ¿Conoce la legislación y jurisprudencia pertinente?
Respecto a la solicitud de pericial	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Es clara la pregunta psicolegal? • Si no es así, ¿ha intentado obtener más información? • Si lo anterior no es posible, ¿ha indicado su interpretación de la pregunta psicolegal y los extremos del informe?
Respecto a la recopilación de datos	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se han considerado hipótesis alternativas? • ¿Se ha obtenido toda la información necesaria para responder a la pregunta de referencia? • ¿Ha intentado recopilar información colateral? • ¿Son correctos los datos personales de la persona evaluada y las fechas de la evaluación? • ¿Ha utilizado múltiples fuentes de datos? • ¿Se enumeran todas las fuentes utilizadas en el informe? • ¿Están claras las fuentes de información en el informe? • ¿Son adecuadas las medidas psicométricas utilizadas?
Respecto a la redacción de informes	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Ha evitado el uso de jerga, lenguaje coloquial o prejuicioso? • ¿Hay algún término sin explicación? • ¿Se han excluido datos que no son relevantes para contestar a la pregunta psicolegal? • ¿Se expresan separados los datos de las inferencias? • ¿El razonamiento es claro y las conclusiones transparentes? • ¿Ha evitado contestar a la cuestión legal? • ¿Las respuestas a las preguntas psicolegales están claramente recogidas en las conclusiones?
Respecto a aspectos personales	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Hay algo en esa derivación, evaluación o informe que le resulte incómodo? • ¿Estaría usted satisfecho si el informe se hiciera público? • ¿Existe potencial de sesgo personal? • ¿Ha formulado usted consideraciones únicamente sobre asuntos para los que está cualificado y es competente?

Nota. Adaptación basada en [Zwartz \(2018\)](#)

Además de las orientaciones señaladas, se recomienda utilizar listas de verificación o checklists como herramienta de apoyo para garantizar la exhaustividad y coherencia del informe ([Zwartz, 2018](#)). Estas listas permiten al perito autoevaluar la presencia de todos los elementos críticos antes de la entrega del informe, minimizando la probabilidad de errores inadvertidos (ver [tabla 2](#)).

La implementación de protocolos de revisión por pares dentro de los servicios de evaluación forense se revela como otra estrategia eficaz para mejorar la calidad de los informes ([Brodsy y Pope, 2004; Lubit, 2021; Vredeveldt et al., 2022](#)), ya que la revisión externa permite detectar inconsistencias, sesgos o errores que podrían pasar desapercibidos para el autor del informe. En este sentido, [Moulin y Delacausaz \(2022\)](#) sugieren que el intercambio y retroalimentación de los operadores jurídicos, como destinatarios

de los informes periciales, podría también ser de interés para mejorar la elaboración de estos.

Finalmente, es importante señalar que resulta imprescindible una formación continua en la redacción de informes psicológicos forenses, que aborde tanto los aspectos técnicos como los éticos y comunicativos, y que esté adaptada a las necesidades reales del sistema judicial español ([Muñoz et al., 2024](#)).

Conclusiones

La elaboración del informe psicológico forense constituye una tarea compleja que requiere no solo un dominio técnico sólido de las metodologías de evaluación, sino también una elevada competencia en comunicación científica y una formación ética rigurosa. Su relevancia en el ámbito judicial es indiscutible: contribuye a la valoración probatoria de cuestiones psicolegalmente relevantes, influye en las decisiones de jueces/as y tribunales y afecta directamente a los derechos fundamentales de las personas evaluadas ([DeMier y Otto, 2017; Zwartz, 2018](#)). En este sentido, el informe no puede reducirse a un ejercicio mecánico ni fundamentarse en el uso acrítico de plantillas estandarizadas ([Young, 2016](#)).

La revisión narrativa realizada ha puesto de manifiesto importantes carencias que afectan tanto a los aspectos formales como sustanciales de los informes. La ausencia de una regulación legal específica en el contexto español, unida a la falta de estandarización en la formación y supervisión profesional, ha dado lugar a una heterogeneidad considerable en la calidad de los informes emitidos ([Muñoz et al., 2024](#)). Esta variabilidad, como advierten [Karson y Nadkarni \(2013\)](#), no refleja únicamente estilos personales de redacción, sino deficiencias estructurales que comprometen la utilidad y validez de la prueba pericial psicológica.

Los principios éticos y deontológicos de la psicología deben aplicarse con especial atención en el contexto forense ([Australian Psychological Society, 2019; The British Psychological Society, 2021; Neal et al., 2022; Rocchio, 2020; Shapiro, 2016; Sociedad Española de Psicología Jurídica y Forense, 2024](#)). Competencia técnica, honestidad, precisión y humildad en el tratamiento de los datos, así como respeto hacia las personas evaluadas, deben ser ejes rectores de toda actuación pericial ([Allan y Grisso, 2014; Nordgreen, 2024; Young, 2016](#)). Un ámbito especialmente sensible a estos principios es el de los contrainformes, cuyo uso indebido puede perjudicar la imagen de la psicología como ciencia forense rigurosa y confiable ([Arch, 2023](#)).

Los errores más frecuentes detectados no se limitan a aspectos formales -como una redacción confusa o una organización incoherente-, sino que también afectan cuestiones esenciales: la delimitación clara del objeto pericial, la fundamentación métrica de la metodología utilizada, la falta de vinculación entre los datos recogidos y la cuestión legal o la omisión de información contradictoria ([Carrasco y Ramírez, 2020; da Silva, Casoni y Costa, 2014; Moulin y Delacausaz, 2022](#)). Estas deficiencias incrementan el riesgo de interpretaciones erróneas y pueden socavar derechos fundamentales como la tutela judicial efectiva.

Entre los déficits más críticos destaca la falta de diferenciación entre los datos recogidos y las inferencias interpretativas del evaluador. Esta confusión, según [Neal et al. \(2022\)](#), compromete

la transparencia del informe y dificulta su evaluación por parte del tribunal. En paralelo, el escaso reconocimiento de las limitaciones metodológicas, lejos de fortalecer el informe, lo debilita. Una reflexión explícita sobre los límites de los instrumentos, las posibles fuentes de error y las restricciones interpretativas es un indicador de rigor científico y compromiso ético (Melton et al., 2018).

Desde el punto de vista comunicativo, el uso de un lenguaje excesivamente técnico o ambiguo puede dificultar la comprensión del informe y ser interpretado como falta de objetividad o como un intento de enmascarar afirmaciones no fundamentadas (Young, 2016; Brodsky y Pope, 2023). La redacción debe ser clara, precisa, neutra y adecuada al destinatario judicial, evitando expresiones categóricas o absolutas. La estructura del informe debe ser coherente y permitir una lectura ordenada de los datos, el análisis y las conclusiones (Abel et al., 2019).

Son especialmente problemáticos los informes extensos sin foco claro, los "informes tipo" con autoplagios que desatienden las particularidades del caso, y aquellos sustentados en la autoridad incuestionable del experto, sin razonamiento inferencial explícito (Brodsky y Pope, 2023).

Frente a estos déficits, diversos autores han propuesto estrategias útiles para mejorar la calidad del informe. La adopción de listas de verificación (checklists) permite garantizar que todos los aspectos relevantes han sido considerados, reduciendo la probabilidad de omisiones y mejorando la consistencia interna del informe (Moulin y Delacausaz, 2022; Zwart, 2018). Asimismo, fomentar una cultura de revisión crítica mediante la implementación de protocolos de revisión por pares -tanto institucionales como independientes- contribuiría a detectar errores antes de la entrega del informe (Lubit, 2021; Vredeveldt et al., 2022).

La gestión de sesgos cognitivos también requiere atención prioritaria. La reflexión deliberada sobre hipótesis alternativas, el uso de procedimientos ciegos y la separación entre recogida de datos e interpretación se han identificado como estrategias eficaces para mitigarlos (Lubit, 2021; Neal et al., 2022; Kukor, Otto y Veltri, 2024).

La formación inicial y continua del psicólogo forense es un pilar esencial para alcanzar estos objetivos. Los programas de posgrado deberían incluir formación específica en redacción de informes, con práctica supervisada que aborde no solo los aspectos técnicos, sino también los comunicativos y éticos (DeMier y Otto, 2017; Neal et al., 2022). La formación permanente debe actualizar a los profesionales respecto a las mejores prácticas internacionales, desarrollos normativos y estrategias de calidad.

Un informe psicológico forense de calidad no es solo un imperativo técnico, sino un compromiso ético y social. Un documento claro, fundamentado y comprensible no solo favorece decisiones judiciales más justas y basadas en la evidencia, sino que también protege los derechos de las personas evaluadas y fortalece la confianza pública en la psicología forense como disciplina profesional.

Finalmente, se recomienda que futuras investigaciones evalúen empíricamente la eficacia de las propuestas de mejora recogidas en la literatura, tanto en términos de comprensión judicial como de valor probatorio. Asimismo, sería pertinente desarrollar herramientas prácticas que faciliten la estandarización del informe forense e impulsar intervenciones formativas centradas en la mejora

de las competencias de redacción y la gestión de sesgos, con especial atención a la adecuación comunicativa al destinatario judicial.

Conflictos de Intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Referencias

- Abel, X., Arch, M., Muñoz, J. M. y Viñas, D. (2019). El informe pericial psicológico en los procedimientos de familia: indicaciones técnicas para facilitar su valoración judicial. *Revista de Derecho de Familia*, 85, 27-48.
- Allan, A., y Grisso, T. (2014). Ethical principles and the communication of forensic mental health assessments. *Ethics and Behavior*, 24(6), 467-477. <https://doi.org/10.1080/10508422.2014.880346>
- Anteproyecto de Ley de Enjuiciamiento Criminal. Recuperado de: <https://www.mjusticia.gob.es/es/AreaTematica/ActividadLegislativa/Documents/210126%20ANTEPROYECTO%20LECRIM%202020%20INFORMACION%20PUBLICA%20%281%29.pdf>
- Arch, M. (2023). Ética en el ámbito forense jurídico. En J. Martín, S. Aparicio y A. Jarne (Eds). *Ética en la práctica de la psicología* (pp. 133-152). Herder.
- Australian Psychological Society (2019). *Ethical guidelines for psychological practice in forensic contexts*. Recuperado de: <https://psychology.org.au/for-members/resource-finder/resources/ethics/ethical-guidelines-psychological-practice-forensic>
- Brodsky, S. L., y Pope, K. S. (2023). Common flaws in forensic reports. *Professional Psychology: Research and Practice*, 54(6), 413-417. <https://doi.org/10.1037/pro0000531>
- Bush, S. S., Connell, M. A., y Denney, R. L. (2020). *Ethical practice in forensic psychology: A guide for mental health professionals* (2nd ed.). American Psychological Association.
- Carrasco, M. A., y Ramírez, I. M. (2020). El informe pericial. En M. A. Carrasco y F. Rubio-Garay (Eds). *Psicología Jurídica y Forense* (pp. 259-309). Sanz y Torres.
- Catalán, M. J. (2015). *Evaluación de custodias: criterios psicológicos utilizados por los psicólogos forenses de la administración de justicia*. [Tesis doctoral]. Universidad de Murcia. Recuperado de: https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/376707/TMJCF_1.pdf?sequence=1
- da Silva, J., Casoni, D. y Costa, J. (2014). Relevance and coherence as measures of quality in forensic psychological reports. *Psychiatry, Psychology and Law*, 21(6), 890-902. <http://dx.doi.org/10.1080/1321719.2014.918077>
- DeMier, R. L., y Krauss, D. A. (2023). Forensic report writing: Proposing a research agenda. In D. Matteo y K. C. Sheir (Eds), *The Oxford handbook of psychology and law* (pp. 135-149). Oxford University Press.
- DeMier, R. L., y Otto, R. K. (2017). Forensic Report writing. En R. Roesch y A. N. Cook (Ed.). *Handbook of forensic mental health services* (pp. 216-234). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Ferrari, R. (2015). Writing narrative style literature reviews. *Medical Writing*, 24(4), 230-235. <https://doi.org/10.1179/2047480615Z.000000000329>
- Goodman-Delahunt, J., y Dhami, M. K. (2013). A forensic examination of court report. *Australian Psychologist*, 48, 32-40.
- Greenhalgh, T., Thorne, S., y Malterud, K. (2018). Time to challenge the spurious hierarchy of systematic over narrative reviews? *European Journal of Clinical Investigation*, 48(6), e12931. <https://doi.org/10.1111/eci.12931>

- Grisso, T. (2010). Guidance for improving forensic reports: a review of common errors. *Journal of Forensic Psychology*, 2, 102-115.
- Karson, M., y Nadkarni, L. I. (2013). *Principles of forensic report writing*. American Psychological Association.
- Kukor, T. J., Otto, R. K., y Veltri, M. M. (2024). The relevancy-focused reports. *Professional Psychology: Research and Practice*, 55(5), 417-425. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/pro0000563>
- Ley de Enjuiciamiento Civil (2000). Ley 1/2000, de 7 de enero. BOE-A-2000-323. <https://www.boe.es/eli/es/l/2000/01/07/1/con>
- Ley de Enjuiciamiento Criminal (1882). BOE-A-1882-6036. Publicado en Gaceta de Madrid, 260. [https://www.boe.es/eli/es/rd/1882/09/14/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/rd/1882/09/14/(1)/con)
- Lubit, R. (2021). Recognizing and avoiding bias to improve child custody evaluations: convergent date are not sufficient for scientific assessment. *Journal of Family, Trauma, Child Custody & Child Development*, 18(3), 224-240. <https://doi.org/10.1080/26904586.2021.1901635>
- Melton, G. B., Petralia, J., Poythress, N. G., Slobogin, C., Otto, R. K., Mossman, D., y Condie, L. O. (2018). *Psychological evaluations for the courts: a handbook for mental health professionals and lawyers*. Guilford Press.
- Moulin, V., y Delacausaz, P. (2022). Le rapport d'expertise psychologique ou psychiatrique dans un contexte legal: faiblesses et ressource pour l'améliorer. *Annales Médico-Psychologiques*, 18(1), 21-27. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2022.07.006>
- Muñoz, J. M., González, L., Andrés, A., Graña, J. L., Barber, V., y Echeburúa, E. (2024). La Psicología Forense en España: razones para su reconocimiento como especialidad oficial. *Papeles del Psicólogo*, 45(3), 118-126. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol.3040>
- Neal, T. M. S., Martire, K. A., Johan, J. L., Mathers, E. M., y Otto, R. K. (2022). The law meets psychological expertise: eight best practices to improve forensic psychological assessment. *Annual Review of Law and Social Science*, 18, 169-192. <https://doi.org/10.1146/annurev-lawsocsci-050420-010148>
- Nordgreen, T. (2024). Ethical dilemmas and professional standards in forensic psychological practice. *Journal of Mental Disorders and Treatment*, 10; 307.
- Rocchio, L. M. (2020). Ethical and professional considerations in the forensic assessment of complex trauma and dissociation. *Psychological Injury and Law*, 13, 124-134. <https://doi.org/10.1007/s12207-020-09384-9>
- Shapiro, D. L. (2016). Ethical issues in forensic psychology and psychiatry. *Ethics, Medicine and Public Health*, 2(1), 45-58. <https://doi.org/10.1016/j.jemep.2016.01.015>
- Sociedad Española de Psicología Jurídica y Forense (2024). *Diretrices éticas de buenas prácticas en el ejercicio de la Psicología Forense en el ámbito de Familia*. Recuperado: http://sepjf.org/wp-content/uploads/2019/03/Directrices-SEPJF.Logo_.pdf
- The British Psychological Society (2021). *Psychologists as expert witnesses. Best practice guidelines for psychologists*. Recuperado de: https://explore.bps.org.uk/binary/bpsworks/541c91fbea79801d/536a42191093c4d0fb23c6e40f52fc13924d63522a984f760d38c2de0a090ec3/rep157_2021.pdf
- Vredeveldt, A., van Rosmalen, E. A. J., van Koppen, P. J., Dror, I. E., y Otgaar, H. (2022). Legal psychologists as experts: guidelines for minimizing bias. *Psychology, Crime and Law*, 30(7), 705-729. <https://doi.org/10.1080/1068316X.2022.2114476>
- Wolffram, H. (2020). Forensic psychology in historical perspective. *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190236557.013.639>
- Young, G. (2016). Psychiatric/psychological forensic report writing. *International Journal of Law and Psychiatry*, 49, 214-220. <https://doi.org/10.1016/j.ijlp.2016.10.008>
- Zapf, P. A., y Dror, I. E. (2017). Understanding and mitigating bias in forensic evaluation: lessons from forensic science. *International Journal of Forensic Mental Health*, 16(3), 227-238. <https://doi.org/10.1080/14999013.2017.1317302>
- Zwartz, M. (2018). Report writing in the forensic context: recurring problems and the use of a checklist to address them. *Psychiatry, Psychology and Law*, 25(4), 578-588. <https://doi.org/10.1080/13218719.2018.1473172>

Artículo

Evaluación de la Victimización en la Infancia y Adolescencia: un Enfoque Desde la Victimología del Desarrollo en España

Noemí Pereda¹ , Ana Greco¹  e Irene Montiel² 

¹ Universitat de Barcelona, España

² Universitat Oberta de Catalunya, España

INFORMACIÓN

Recibido: Mayo 9, 2025

Aceptado: Agosto 4, 2025

Palabras clave

Victimología del desarrollo

JVQ

Prevalencia

Evaluación

Victimización infantojuvenil

RESUMEN

A pesar de los avances legislativos y sociales, la violencia contra niños, niñas y adolescentes sigue siendo un problema de salud pública poco abordado con herramientas de evaluación específicas. Este artículo examina la prevalencia de la victimización infantil y adolescente en España evaluada a través del Cuestionario de Victimización Juvenil (JVQ) desde la perspectiva de la victimología del desarrollo. Este instrumento permite evaluar múltiples formas de violencia (por delitos comunes, maltrato por cuidadores, entre iguales, sexual, comunitaria y electrónica) desde la perspectiva de los propios menores. Se analizan diversas versiones del JVQ adaptadas al contexto español y se presentan datos obtenidos en diferentes comunidades y grupos de riesgo. Los resultados muestran una alta prevalencia de polivictimización, especialmente en adolescentes en contextos clínicos, judiciales y de protección. Se concluye que es urgente mejorar la detección temprana y la evaluación de la violencia infantil mediante herramientas adaptadas y fundamentadas en la victimología del desarrollo, así como ampliar la investigación a poblaciones vulnerables y menores de 12 años. Se destaca también la necesidad de trasladar estos hallazgos e instrumentos a la práctica profesional y al diseño y evaluación de políticas públicas.

Assessing Violence Against Children and Adolescents: A Developmental Victimology Approach in Spain

ABSTRACT

Keywords

Developmental victimology

JVQ

Prevalence

Assessment

Child and adolescent victimization

Despite recent legislative and social progress, violence against children and adolescents remains a serious and unaddressed public health issue. This article examines the prevalence of child and adolescent victimization in Spain assessed using different versions of the Juvenile Victimization Questionnaire (JVQ), framed in the developmental victimology approach. The JVQ assesses multiple forms of violence (including conventional crime, caregiver maltreatment, peer victimization, sexual victimization, community violence, and electronic victimization) based on minors' self-reports. Several Spanish-adapted versions of the JVQ are examined and data presented from different regions and at-risk populations. The findings reveal a high prevalence of polyvictimization, particularly among adolescents in clinical, judicial, or child protection settings. The article concludes that there is an urgent need for enhanced early detection and assessment of child victimization using tools adapted and grounded in developmental victimology. It also calls for expanded research on vulnerable groups and children under the age of 12. The importance of translating empirical findings into professional practice and evidence-based public policy design and evaluation is also highlighted.

Introducción

La violencia contra niños, niñas y adolescentes continúa representando un grave problema social y de salud pública en España por su amplia extensión y consecuencias (Hillis et al., 2017), pese a la creciente atención que ha recibido en los últimos años por parte de la comunidad académica y profesional (Shawar y Shiffman, 2021). Esta preocupación ha sido reconocida internacionalmente, como lo demuestra su inclusión en el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 16 de Naciones Unidas (2019), que subraya la necesidad urgente de prevenir y atender la violencia contra la infancia como vía para promover sociedades pacíficas e inclusivas, garantizar el acceso a la justicia y fortalecer instituciones eficaces, responsables y transparentes a todos los niveles. Asimismo, el ámbito político y legislativo ha comenzado a asumir un papel más activo, reflejado en la aprobación de normativas como la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia, y en la reciente creación, en 2023, del Ministerio de Juventud e Infancia, al que se le atribuye la propuesta y ejecución de las políticas gubernamentales en materia de juventud y protección de menores.

La perspectiva de la victimología del desarrollo ofrece un marco de análisis que sitúa la causa de esta violencia en la desigualdad existente entre adultos y menores -una desigualdad emocional, física y de dependencia- que, a su vez, genera una marcada asimetría de poder (Finkelhor, 2007). Comprender esta particularidad resulta fundamental para abordar la problemática de forma eficaz e inclusiva, asegurando que se tenga en cuenta a todas las víctimas.

En España, la victimología del desarrollo ha sido incorporada en el ámbito académico e investigador; sin embargo, sigue siendo poco conocida o escasamente aplicada en muchos entornos profesionales. Estos tienden a presentar un nivel de conocimiento relativamente bajo (Greco et al., 2020), y a basar su intervención en teorías elaboradas para explicar la violencia entre adultos, como la violencia contra la mujer, que, aunque comparte ciertos elementos con la violencia ejercida contra la infancia y la adolescencia (Guedes et al., 2016), no permite explicar de forma completa y adecuada sus dinámicas y particularidades. Si bien la incorporación de una perspectiva interseccional en el trabajo con víctimas resulta indiscutiblemente necesaria -considerando variables como el género o la etnia-, la teoría que debe sustentar la comprensión y explicación de la violencia ejercida contra niños, niñas y adolescentes es, necesariamente, la victimología del desarrollo. En consecuencia, los instrumentos utilizados para su evaluación deben construirse desde este marco teórico.

Evaluación de la Violencia Contra la Infancia y la Adolescencia

La elevada prevalencia de la violencia durante la infancia y la adolescencia (Moody et al., 2018), así como el daño psicológico resultante en sus víctimas (Hillis et al., 2017), requieren de una atención prioritaria por parte de profesionales capacitados en detección temprana y evaluación especializada. Para ello, resulta imprescindible contar con instrumentos específicos que presenten adecuadas propiedades psicométricas y que respondan a las particularidades de este ámbito de trabajo. Una evaluación temprana, precisa y ajustada a las características de la violencia

infantil y adolescente no solo incrementa las posibilidades de interrumpir el maltrato y prevenir nuevas situaciones de abuso, sino que también permite identificar las consecuencias psicológicas derivadas y orientar la intervención de manera eficaz, contribuyendo a la mejora del bienestar de los niños, las niñas y los adolescentes afectados.

No obstante, los profesionales desconocen, en muchos casos, la existencia de herramientas de evaluación estandarizadas y validadas para la detección temprana de estos casos. Muchos de los instrumentos empleados -como listados de factores de riesgo- carecen de estandarización, los instrumentos específicos disponibles no han sido validados adecuadamente y, en aquellos casos en los que existen normas sobre su uso, no se dispone de un cuerpo de estudios de validez suficientemente desarrollado (Meinck et al., 2023). Ante esta problemática, muchos estudios optan por desarrollar instrumentos ad hoc o emplear cuestionarios centrados únicamente en una forma de violencia, lo que limita la posibilidad de comparar resultados entre investigaciones y dificulta la consolidación de un cuerpo de conocimiento científico sólido y acumulativo.

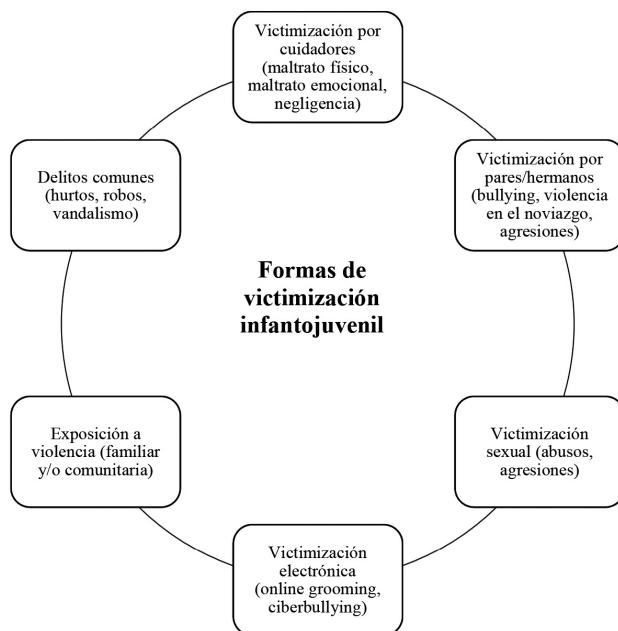
La mayoría de investigaciones sobre victimización infantil y adolescente se han basado en relatos retrospectivos de personas adultas, lo que dificulta contar con información actualizada y contextualizada (Pereda, 2016). Este enfoque presenta limitaciones, ya que los adultos pueden haber olvidado o reinterpretado sus experiencias, y las características de la violencia pueden haber cambiado en generaciones recientes. Además, recurrir a progenitores o cuidadores como informantes tampoco resulta adecuado, dada la existencia de discrepancias con los relatos de los propios menores (Carroll-Lind et al., 2006) y el hecho de que, en muchos casos, estos adultos son los responsables de la violencia (Devries et al., 2018).

La victimología del desarrollo subraya la importancia de preguntar directamente a niños, niñas y adolescentes sobre sus experiencias de victimización, en línea con el derecho a ser escuchados recogido en la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 1989). La evidencia indica que participar en estas investigaciones no les genera daño emocional significativo y, por el contrario, valoran positivamente poder expresarse (Mathews et al., 2022). Excluirles limita la obtención de datos actualizados y rigurosos, necesarios para diseñar intervenciones eficaces (Becker-Blease y Freyd, 2006).

Para comprender adecuadamente la realidad de la victimización infantil, es imprescindible que los investigadores obtengan perfiles completos de victimización, dado que muchos niños no experimentan una única forma de violencia, sino múltiples formas simultáneamente. En este sentido, la polivictimización ha sido un aspecto poco considerado en la evaluación de la victimización infantil. Solo en los últimos años la investigación ha comenzado a explorar la interrelación entre los distintos tipos de victimización (Pereda, 2019a). El estudio de la coexistencia de diversas formas de victimización, fundamentado en la idea de que estas no ocurren de manera aislada, sino interconectada, ofrece un enfoque más ajustado a la complejidad de la realidad victimológica (Hamby y Grych, 2013).

En este sentido, la victimología del desarrollo promueve el abordaje de la violencia contra niños, niñas y adolescentes desde una perspectiva comprehensiva e integradora, que contempla las múltiples formas de victimización a las que pueden estar expuestos a lo largo de su desarrollo. Con este propósito se diseñó el Cuestionario de Victimización Juvenil (Juvenile Victimization

Figura 1
Agrupación de las Formas de Victimización Contra la Infancia y la Adolescencia



Questionnaire en su idioma original, JVQ; Finkelhor et al., 2005), un instrumento que contempla no solo la violencia ejercida por padres, madres o cuidadores principales, sino también otras formas de victimización a las que pueden estar expuestos niños, niñas y adolescentes, organizadas en seis módulos temáticos (véase Figura 1). La estructura modular del instrumento confiere una notable versatilidad, facilitando su adaptación a los objetivos y características específicas de diversos estudios sin comprometer la solidez psicométrica de sus resultados. En consecuencia, el JVQ se ha consolidado como uno de los instrumentos más robustos y representativos para la evaluación de las experiencias de victimización en población menor de 18 años (Meinck et al., 2023).

En resumen, es necesario disponer de herramientas adecuadas para evaluar las múltiples experiencias de victimización en la infancia desde la perspectiva de los propios niños, niñas y adolescentes, abordando la diversidad de formas de victimización y evitando la fragmentación de los datos (Hamby y Finkelhor, 2000). Sólo a través de este tipo de herramientas se podrán obtener datos de prevalencia válidos y fiables, que además puedan compararse e interpretarse a la luz de otros estudios realizados con el mismo instrumento en otros contextos.

Objetivo del Estudio

El objetivo de este trabajo de revisión es ofrecer una descripción actualizada de la victimización infantojuvenil en España desde el enfoque de la victimología del desarrollo. Para ello, en primer lugar, se presentan las distintas versiones del instrumento JVQ y se analizan sus principales características metodológicas. A continuación, se sintetizan los hallazgos de los estudios realizados en España que han aplicado dicho instrumento en muestras de población menor de edad. Con ello, se pretende proporcionar a profesionales, investigadores y responsables de políticas públicas una visión rigurosa y accesible tanto de los datos disponibles como

de las oportunidades y limitaciones que presentan las herramientas existentes para la detección y análisis de la victimización infantil y adolescente.

Método

Se realizó una revisión narrativa (Greenhalgh et al., 2018), dada la especificidad del tema y la limitada disponibilidad de publicaciones que aplican el JVQ en población menor de edad en España. Este tipo de revisión permite integrar y contextualizar los hallazgos existentes desde una perspectiva teórica concreta -en este caso, la victimología del desarrollo- y resulta especialmente útil en campos emergentes donde aún no existe una masa crítica de estudios que permita realizar revisiones sistemáticas o metaanálisis rigurosos.

La búsqueda bibliográfica se llevó a cabo en la base de datos Google Scholar, utilizando los siguientes términos clave en inglés y español: *developmental victimology, victimología del desarrollo, JVQ, juvenile victimization questionnaire, cuestionario de victimización juvenil, Spain, España*. También se realizó una búsqueda manual en las referencias de los estudios identificados, con el fin de detectar trabajos adicionales no indexados adecuadamente.

Se establecieron criterios de inclusión claros y específicos: (1) estudios publicados en revistas científicas en inglés o español; (2) realizados con población menor de 18 años residente en España; y (3) que aplican el JVQ, en cualquiera de sus versiones, como instrumento principal para evaluar experiencias de victimización. Se excluyeron todos los estudios que: (a) utilizan muestras exclusivamente adultas, (b) aplican otros instrumentos no basados en la victimología del desarrollo o que no fueran adaptaciones del JVQ, o (c) no proporcionan datos de prevalencia.

Se identificaron inicialmente 49 documentos, de los que se rechazaron 34 por no cumplir con los criterios mencionados, principalmente por tratarse de estudios con población adulta o referirse a otros países hispanoparlantes (Chile, México). En los casos en que un mismo grupo de investigación hubiera publicado varios artículos basados en la misma muestra, se seleccionó únicamente la publicación que presentaba de manera más exhaustiva los datos de prevalencia. El número final de estudios incluidos fue 15.

Este proceso se llevó a cabo de forma manual por el equipo de investigación, garantizando la pertinencia y coherencia temática de los estudios analizados. Si bien la metodología narrativa tiene limitaciones en cuanto a la replicabilidad del proceso de búsqueda, se optó por este enfoque por su idoneidad para sintetizar críticamente un cuerpo de literatura aún incipiente en el contexto español, donde las investigaciones que aplican el JVQ a muestras infantiles y adolescentes siguen siendo escasas y dispersas.

Resultados

Adaptaciones y uso del JVQ en España

El JVQ (Finkelhor et al., 2005) ha sido validado como medida de autoinforme para adolescentes de 12 a 17 años de la población general (Pereda et al., 2018), presentando unas excelentes propiedades psicométricas. El instrumento proporciona una

evaluación integral, tanto en el último año como en el transcurso de la vida, de seis áreas generales de victimización infantil y adolescente, como son delitos comunes (9 ítems), victimización por figuras cuidadoras (4 ítems), victimización por iguales y hermanos (6 ítems), victimización sexual (6 ítems), exposición/victimización indirecta (9 ítems) y victimización electrónica (2 ítems). La versión validada incluye así 36 formas de victimización y algunas preguntas de seguimiento sobre la frecuencia del evento, el victimario y la edad de inicio del maltrato, entre otros. También se han presentado las propiedades psicométricas de una versión anterior del JVQ, de 34 ítems, que excluye el módulo de victimización electrónica con resultados similares ([Kirchner et al., 2013](#)).

Versiones más recientes del instrumento han ampliado la evaluación a un mayor número de experiencias de victimización electrónica, por pares y sexual, reduciendo algunas formas de delitos comunes y la exposición a violencia comunitaria, dado su escasa incidencia en el contexto nacional ([Pereda et al., 2024](#)). El JVQ se encuentra también disponible en español en formato de entrevista estructurada ([Segura et al., 2015](#)), así como en una versión retrospectiva para adultos ([Pereda y Gallardo-Pujol, 2014](#)), y para padres o cuidadores de la víctima ([Aguado-Gracia et al., 2021](#)).

El JVQ dispone incluso de una única pregunta de cribado ([Hamby et al., 2011](#)) traducida al español, que puede utilizarse de forma rutinaria en contextos como la atención sanitaria o educativa. Esta pregunta, centrada en si el menor ha sufrido daño o se ha sentido asustado o inseguro en distintos entornos durante un periodo de tiempo determinado, permite detectar posibles casos de victimización de forma rápida y, en caso necesario, aplicar versiones más extensas del cuestionario. Aunque la versión en español de esta pregunta de cribado, traducida con permiso de los autores originales, no ha sido publicada formalmente, está disponible bajo solicitud a través del Grupo de Investigación en Victimización Infantil y Adolescentes (GReVIA) de la Universidad de Barcelona.

Recientemente se ha publicado una versión del JVQ en formato de autoinforme dirigida a niños, niñas y adolescentes de 8 a 12 años ([Montiel et al., 2025](#)). Esta adaptación parte de la versión en español para adolescentes ([Pereda et al., 2018](#)) y se ha elaborado siguiendo recomendaciones metodológicas específicas para su uso con población infantil ([Bell, 2007](#)), garantizando su adecuación a las capacidades cognitivas y comunicativas de este grupo de edad. Entre estas directrices destacan la simplicidad del lenguaje, el uso

de cinco opciones de respuesta -consideradas el punto óptimo según estudios previos- y la inclusión de una opción de audio para escuchar los enunciados de los ítems, con el fin de reducir la carga cognitiva en niños y niñas con niveles de lectura aún heterogéneos. La versión adaptada está compuesta por 15 ítems distribuidos en cinco módulos, que permiten explorar la victimización ejercida por figuras cuidadoras (3 ítems), la victimización por iguales (2 ítems), la victimización sexual (2 ítems), la exposición/ victimización indirecta (5 ítems) y la victimización electrónica (3 ítems). Esta herramienta facilita la recopilación de datos epidemiológicos sobre experiencias de violencia a partir de los 8 años, mediante una medida comprensible y adaptada a su percepción, con adecuados indicadores de fiabilidad, validez de contenido y validez de constructo, y diseñada específicamente para recoger su comprensión única sobre la victimización infantil. La [Tabla 1](#) muestra un resumen de las principales versiones del JVQ traducidas y validadas en España.

Prevalencia de la Victimización Infantil y Adolescente en España

El primer estudio publicado en España desde la perspectiva de la victimología del desarrollo fue realizado por [Pereda et al. \(2014\)](#), quienes aplicaron la versión de autoinforme del JVQ de 36 ítems a una muestra de 1.107 adolescentes escolarizados en Cataluña, con edades comprendidas entre los 12 y los 17 años. Los resultados mostraron que el 83% de los participantes había experimentado alguna forma de violencia a lo largo de su vida y el 69% en el último año. Además, un 30,1% de los adolescentes fueron clasificados como polivictimas en los últimos 12 meses y un 37,8% a lo largo de su vida, al encontrarse por encima de la media de victimizaciones de su grupo. En la Comunidad Valenciana, [Játiva y Cerezo \(2014\)](#), con una muestra de 109 adolescentes escolarizados de entre 15 y 18 años, hallaron que el 90,8% había sido víctima de violencia en el último año y que un 57,8% reportó haber sufrido cuatro o más experiencias de victimización en ese mismo periodo, considerándose polivictima. Por su parte, en el País Vasco, [Indias y De Paúl \(2017\)](#) estudiaron una muestra de 608 adolescentes de 12 a 18 años, encontrando que el 91% había experimentado algún tipo de victimización a lo largo de su vida y que un 34,7% podía considerarse polivictima, al reportar experiencias de victimización por encima de la media

Tabla 1
Versiones del JVQ Traducidas y Validadas en España

Versión	Número de ítems	Validación/Traducción	Muestra	Cita
Autoinforme niñas, niñas y adolescentes	15 ítems	Traducción y validación al español	Niños de 8 a 12 años	Montiel et al. (2025)
Autoinforme adolescentes	36 ítems	Traducción y validación al español	Jóvenes de 12 a 17 años	Pereda et al. (2018)
Autoinforme adolescentes	34 ítems	Traducción y validación al español	Jóvenes de 13 a 18 años	Kirchner et al. (2013)
Autoinforme adolescentes	31 ítems	Traducción al español	Jóvenes de 14 a 17 años	Pereda et al. (2024)
Entrevista adolescentes	36 ítems y preguntas de seguimiento	Traducción al español	Jóvenes de 12 a 17 años	Pereda et al. (2015, 2017); Segura et al. (2015)
Autoinforme retrospectivo adultos	36 ítems	Traducción al español	Adultos a partir de los 18 años	Pereda y Gallardo-Pujol (2014)
Informe padres o cuidadores	36 ítems	Traducción al español	Padres o cuidadores	Aguado-Gracia et al. (2021)

del grupo. En los tres estudios, las formas de victimización más prevalentes fueron los delitos comunes -como hurtos y robos-, mientras que la violencia sexual fue la menos reportada. Asimismo, los datos ponen de manifiesto que la polivictimización afecta a un porcentaje relevante de adolescentes, a pesar de las dificultades metodológicas existentes para su definición y medición ([Segura et al., 2018](#)).

Hasta la fecha, el único estudio realizado con una muestra representativa a nivel nacional de adolescentes escolarizados en España es el de [Pereda et al. \(2024\)](#), utilizando la versión de 31 ítems del JVQ. En él participaron 4.024 adolescentes de entre 14 y 17 años. Los resultados mostraron que el 49,6% había sufrido al menos una forma de violencia en el último año. Las victimizaciones más prevalentes fueron la electrónica (21,3%), seguida de la ejercida por figuras cuidadoras (20,7%) y por iguales (19,1%). La forma menos frecuente fue la explotación sexual -que incluía intercambio de material sexual, tocamientos o penetración a cambio de beneficios-, aunque afectó al 2,6% de los adolescentes. Además, un 31,1% de las víctimas presentaron niveles de victimización superiores a la media, clasificándose como polivictimas.

También en una muestra comunitaria, [Montiel et al. \(2025\)](#) encuestaron a 782 niños, niñas y adolescentes de entre 8 y 12 años en Cataluña. El 68,2% de los participantes refirió haber sufrido al menos una forma de victimización a lo largo de su vida y el 66,4% durante el último curso escolar. Además, el 29,7% manifestó haber experimentado cuatro o más tipos de violencia a lo largo de su vida y el 17,6% en el último curso, configurándose como polivictimas. Las formas de victimización más frecuentes fueron la cometida por iguales (52,1%) a lo largo de la vida y la exposición a violencia (53,7%) en el último curso escolar, mientras que la violencia sexual resultó ser la menos reportada en ambos períodos (2,4% y 1,4%, respectivamente).

Centrándose específicamente en colectivos de riesgo, [Pereda et al. \(2015\)](#) aplicaron la versión en formato entrevista de 36 ítems del JVQ a una muestra de 149 adolescentes de entre 12 y 17 años en procesos de evaluación clínica en centros de salud mental infantojuvenil. Los resultados mostraron que un 99,3% de los participantes había experimentado alguna forma de victimización a lo largo de su vida, y un 84,6% en el último año. Los delitos comunes, seguidos de la exposición a violencia familiar y comunitaria, y la ejercida por iguales fueron las formas de victimización más frecuente, tanto a lo largo de la vida (81,9%, 81,9% y 62,4%) como en el último año (63,1%, 55,7% y 37,6%). Por el contrario, la violencia sexual fue la menos reportada en ambos períodos (16,1% y 7,4% respectivamente). Además, un 38,9% fueron clasificados como polivictimas a lo largo de su vida y un 40,3% en el último año, al presentar puntuaciones por encima de la media de victimización de su grupo. Por su parte, [Aguado-Gracia y colaboradores \(2021\)](#) aplicaron la versión de 34 ítems del JVQ, sin el módulo de victimización electrónica, a una muestra clínica de 106 niños, niñas y adolescentes de entre 6 y 18 años con diagnóstico de trastorno por déficit de atención con hiperactividad. A los mayores de 11 años se les aplicó la encuesta autoadministrada y a los de 11 años o menos, la misma versión, pero para padres o cuidadores. La forma de victimización a lo largo de la vida más frecuentemente reportada fueron los delitos comunes (75,5%), seguida de la victimización por pares

(67,9%), mientras que la forma de victimización menos reportada fue la sexual (6,6%).

En el ámbito del sistema de protección, [Segura et al. \(2015\)](#) entrevistaron a 129 adolescentes de entre 12 y 17 años en centros residenciales y de acogida. Los datos reflejaron que un 100% de los participantes había vivido alguna forma de victimización a lo largo de su vida, mientras que un 85,3% la había sufrido en el último año. Las formas de victimización más frecuentes fueron la exposición a violencia familiar y comunitaria, los delitos comunes y la ejercida por iguales, tanto a lo largo de la vida (90,7%, 88,4% y 73,6%) como en el último año (51,9%, 66,7% y 45,7%). La violencia sexual fue la menos reportada en ambos períodos, con prevalencias del 29,5 % a lo largo de la vida y del 12,4 % en el último año. Además, un 46,9% fueron clasificados como polivictimas a lo largo de su vida y un 34,3% en el último año, al situarse igualmente por encima de la media de su grupo. Por su parte, [Indias et al. \(2019\)](#) evaluaron, a través de 13 ítems de la versión autoadministrada JVQ, las experiencias de victimización por parte de figuras cuidadoras, victimización entre iguales, victimización sexual y exposición a violencia familiar en una muestra de 107 adolescentes, de entre 12 y 17 años, residentes en 24 centros del sistema de protección de dos comunidades autónomas españolas. Los resultados mostraron que el 86,9% de los y las participantes había sufrido al menos una de las 13 formas de victimización exploradas a lo largo de su vida. Las modalidades más prevalentes fueron la victimización entre iguales y por parte de hermanos/as (76,6%), la victimización por figuras cuidadoras (66,4%), la exposición a violencia familiar (50,5%) y la victimización sexual (41,1%). La polivictimización no fue evaluada. A su vez, [Fernández-Artamendi et al. \(2020\)](#) entrevistaron con la versión de 36 ítems a 321 adolescentes de entre 11 y 18 años atendidos en centros residenciales del sistema de protección, obteniendo prevalencias de victimización a lo largo de la vida situadas entre un 91,0% para la exposición a violencia comunitaria y los delitos comunes contra la persona y un 25,5% para la victimización sexual. Un 74,3% de los participantes reportaron polivictimización.

Siguiendo con los colectivos de riesgo, [Pereda et al. \(2017\)](#) estudiaron una muestra de 101 jóvenes de entre 14 y 17 años reclutados en justicia juvenil. En este caso, la totalidad de la muestra (100%) reportó alguna experiencia de victimización a lo largo de su vida, y un 92,1% en el último año. Los resultados señalaron que las formas de victimización más habituales fueron la exposición a violencia, los delitos comunes y la victimización entre iguales, con prevalencias elevadas tanto a lo largo de la vida (97,0%, 96,0% y 86,1%, respectivamente) como en el último año (75,2%, 72,3% y 65,3%, respectivamente). En contraste, la violencia sexual se situó como la forma menos reportada en ambos períodos, con tasas del 15,8% a lo largo de la vida y del 6,9% en el último año. La polivictimización afectó a un 55,4% de los adolescentes en algún momento de su vida y a un 41,6% en los últimos 12 meses. A su vez, [García Montoliu et al. \(2023\)](#) evaluaron a 30 adolescentes de entre 15 y 17 años cumpliendo medidas judiciales en una residencia socioeducativa, con la subescala de victimización sexual del JVQ, obteniendo una prevalencia del 20% a lo largo de su vida. La [Tabla 2](#) muestra la prevalencia de la victimización infantil y adolescente en diferentes muestras españolas.

Tabla 2

Prevalencia de la Victimización en Muestras Españolas de Niños, Niñas y Adolescentes

Referencia	Muestra	Origen	n	Edad	Prevalencia último año	Prevalencia vida
Játiva y Cerezo (2014)	Comunitaria	Valencia	109	15-18	90,8%	-
Pereda et al. (2014)	Comunitaria	Cataluña	1.107	12-17	69,0%	83,0%
Indias y de Paúl (2017)	Comunitaria	País Vasco y Navarra	608	12-18	-	91,0%
Pereda et al. (2024)	Comunitaria	España	4.024	14-17	49,6%	-
Montiel et al. (2025)	Comunitaria	Cataluña	782	8-12	66,4%*	68,2%
Pereda et al. (2015)	Clinica	Cataluña	149	12-17	84,6%	99,3%
Aguado-Gracia et al. (2021)**	Clinica	Cataluña	106	6-18	-	6,6-75,5%
Pereda et al. (2017)	Justicia	Cataluña	101	14-17	92,1%	100%
García Montoliu et al. (2023)	Justicia	Castellón	30	15-17	-	20,0% sexual
Segura et al. (2015)	Protección	Cataluña	129	12-17	85,3%	100%
Fernández-Artamendi et al. (2020)**	Protección	Asturias	321	11-18	-	25,5-91%
Indias et al. (2019)	Protección	No se especifica	107	12-17	-	86,9%

Nota.

* En este caso, se refiere al último curso escolar.

** Dado que el estudio no informa del porcentaje total de participantes con al menos una victimización, se presenta en la tabla el rango de prevalencias por módulos.

Discusión

La detección y evaluación de la victimización infantil constituye una cuestión de indiscutible relevancia social en España, que exige el uso de instrumentos robustos, validados y fundamentados en los principios de la victimología del desarrollo. Este trabajo ha tenido como propósito sintetizar los resultados de las investigaciones realizadas en España que se enmarcan en la victimología del desarrollo, con el fin de acercar a los equipos profesionales las distintas adaptaciones del JVQ utilizadas para evaluar la violencia contra la infancia desde este enfoque. Asimismo, se proporcionan las fuentes de referencia necesarias para acceder a las versiones más actualizadas del instrumento y sus respectivas adaptaciones al contexto nacional.

Los estudios que han preguntado directamente a niños, niñas y adolescentes acerca de sus experiencias de victimización son todavía escasos en España. Solo se han identificado 15 investigaciones que incluyan muestras de menores de edad y, de estas, únicamente dos (Aguado-Gracia et al., 2021; Montiel et al., 2025) han incorporado participantes menores de 10 años. Esta limitada representación evidencia una importante carencia en la inclusión de las voces de los niños más pequeños en la investigación sobre violencia, a pesar de que constituyen un grupo especialmente vulnerable. Abordar el estudio de la victimización en estas edades implica superar diversos desafíos éticos y metodológicos, entre ellos asegurar su participación informada, respetuosa y segura, así como implementar mecanismos eficaces para proteger su bienestar a lo largo del proceso (Pereda, 2019b). Aunque este equilibrio entre investigación y protección no siempre resulta fácil de alcanzar, es una responsabilidad ineludible de la comunidad científica garantizar el cumplimiento del derecho de la infancia y la adolescencia a ser escuchadas en todos los asuntos que les afectan (Lundy, 2007).

Así, en los últimos años se ha subrayado la importancia de recabar información procedente de los propios menores sobre la violencia que padecen (Devries et al., 2015), incorporando su percepción de la situación y permitiendo, en algunos casos por primera vez, que puedan notificar este tipo de vivencias (Becker-Blease y Freyd, 2006). La elevada prevalencia de victimización detectada en todos los estudios realizados en España, que va desde un 49,9% (Pereda et al., 2024) a un 92,1% (Pereda et al., 2017) para el último año, según las distintas muestras analizadas, pone de

manifiesto la relevancia de seguir preguntando a niños, niñas y adolescentes al respecto, para obtener datos actualizados que contribuyan a una comprensión más precisa de esta problemática y a la mejora de las estrategias de prevención e intervención.

Con el propósito de superar las limitaciones presentes en otros instrumentos utilizados para evaluar las experiencias de victimización en la infancia y adolescencia -los cuales suelen presentar restricciones importantes en cuanto a su alcance y adecuación al contexto español- se desarrolló el Juvenile Victimization Questionnaire (JVQ; Finkelhor et al., 2005). Por ejemplo, el Cuestionario de Trauma en la Infancia (CTQ) (Bernstein et al., 1997), adaptado en España para adultos en muestras clínicas (Hernández et al., 2013), se centra exclusivamente en el maltrato por parte de cuidadores a lo largo de la vida, sin considerar otros contextos relevantes como el escolar o comunitario. En contraste, las diferentes versiones del JVQ, que incluyen entre 15 y 36 ítems y que han sido adaptadas y validadas en nuestro entorno, permiten evaluar de manera integral las experiencias de victimización en menores a partir de los 8 años de edad. De manera similar a lo observado en el ámbito internacional (Mathews et al., 2020), este instrumento puede ser considerado el estándar de referencia para la medición autoinformada de la violencia en la infancia y adolescencia, sustentado teóricamente en el enfoque de la victimología del desarrollo.

Los estudios realizados en España utilizando este instrumento han puesto de manifiesto que los delitos comunes, la exposición a violencia y la victimización por iguales son formas de violencia altamente prevalentes entre la población infantil y adolescente. Aunque la violencia sexual es la menos reportada, sus cifras continúan siendo relevantes y exigen una respuesta por parte de la sociedad. De hecho, investigaciones previas han señalado que las cifras pueden infraestimarse no porque estos hechos no ocurran, sino porque los niños, niñas y adolescentes, pueden no identificar determinadas experiencias como formas de violencia sexual hasta años más tarde (Pereda et al., 2014). Además, el análisis de la acumulación de experiencias violentas o polivictimización -una variable que ha adquirido un peso creciente en la literatura especializada (Haahr-Pedersen et al., 2020)- revela la existencia de un grupo de niños, niñas y adolescentes que requiere atención prioritaria y una intervención especializada adaptada a sus necesidades.

El marco teórico de la victimología del desarrollo, junto con el concepto de polivictimización, ha transformado significativamente las últimas dos décadas de investigación en el ámbito de la victimología infantil y adolescente.

Este enfoque ha permitido ampliar la evaluación de la violencia más allá del maltrato físico y el abuso sexual infantil, incorporando otras formas de victimización y analizando los profundos efectos que la acumulación de experiencias violentas en la infancia ejerce sobre el desarrollo psicológico, social y emocional de niños y adolescentes (Finkelhor, 2008). No obstante, las implicaciones prácticas derivadas de este concepto continúan sin trasladarse de forma efectiva al ámbito profesional, ni se han incorporado de manera sistemática al diseño de políticas públicas fundamentadas en la evidencia para la prevención integral de la violencia contra niños, niñas y adolescentes. Esta situación puede explicarse por los numerosos desafíos que enfrenta la transferencia del conocimiento científico a la práctica en el ámbito de la violencia, tales como la dificultad que tienen los profesionales para acceder a información actualizada y rigurosa, así como la falta de recursos e incentivos para que los investigadores sintetizan y difundan sus hallazgos en el campo profesional (Saul et al., 2008). Incluso en el ámbito de la prevención, revisiones recientes evidencian la escasez de estudios rigurosos que demuestren la efectividad de programas de atención a la violencia en el contexto escolar (Del Campo y Fávero, 2020; Fondren et al., 2020). En España, son particularmente limitados los programas diseñados a partir de este marco teórico, destacando como pionero el #EscolaSenseViolencies de la Fundación Barça, que ha sido pilotado y validado recientemente por Greco et al. (2025).

La evaluación de niños, niñas y adolescentes víctimas de violencia continúa presentando importantes desafíos para los profesionales, debido tanto a la complejidad multidimensional del fenómeno como a las limitaciones metodológicas de los estudios disponibles.

Hasta la fecha, solo se ha realizado un trabajo con una muestra amplia y representativa de jóvenes escolarizados a nivel estatal (Pereda et al., 2024), lo que constituye un avance relevante en el ámbito de la victimología del desarrollo. Es pertinente destacar que en el estudio un 49% de los participantes declaró haber experimentado algún tipo de violencia en el último año, cifra considerablemente inferior a la reportada en investigaciones realizadas aproximadamente una década antes, donde la prevalencia oscilaba entre el 69% (Pereda et al., 2024) y el 90% (Játiva y Cerezo, 2014). Esta disparidad podría interpretarse como un indicio de una posible reducción en la prevalencia de la victimización en la actualidad; sin embargo, es fundamental considerar que este porcentaje sigue siendo alarmantemente alto y evidencia la persistencia de la problemática. Además, estas diferencias pueden estar influenciadas por distintas variables metodológicas y demográficas. Por ejemplo, los estudios previos incorporaron muestras con menores a partir de los 12 años, mientras que el presente estudio incluyó únicamente participantes a partir de los 14 años, lo cual podría afectar la comparabilidad de los datos debido a las diferencias en la exposición y percepción de la violencia según la edad. Asimismo, los estudios anteriores se realizaron con muestras no representativas, lo que limita la generalización de sus resultados a la población española en su conjunto. En contraste, el estudio más reciente empleó una muestra más amplia y con características más representativas, lo que podría reflejar con mayor fidelidad la prevalencia real de la victimización en la población

infantojuvenil. Finalmente, cabe señalar que la evolución en la metodología, los instrumentos de medición y los contextos sociales y educativos a lo largo de estos años también podrían haber influido en las diferencias observadas, subrayando la necesidad de interpretar estos resultados con cautela y continuar realizando investigaciones actualizadas y rigurosas que permitan monitorizar las tendencias y orientar políticas de prevención efectivas.

Asimismo, continúa siendo prioritario ampliar la investigación a la población infantil menor de 12 años -tal como plantean Montiel et al. (2025)- así como a colectivos especialmente vulnerables o en situación de riesgo. Hasta el momento, los estudios disponibles se han basado mayoritariamente en muestras de conveniencia y se han desarrollado en contextos geográficos concretos dentro del territorio español, lo que restringe la posibilidad de generalizar los resultados al conjunto de la población infantojuvenil. En este sentido, resulta fundamental avanzar en el diseño y ejecución de investigaciones que no solo proporcionen estimaciones robustas y representativas sobre la prevalencia y las tipologías de victimización, sino que también promuevan la transferencia efectiva de los hallazgos científicos a los ámbitos clínico, forense y de protección infantil, tal como ya se señalaba en trabajos pioneros en este campo (Hamby y Finkelhor, 2001).

En síntesis, el campo de la victimología del desarrollo aún presenta importantes retos y áreas de oportunidad que demandan un esfuerzo coordinado entre la comunidad académica y los profesionales responsables de la prevención de la violencia contra niños, niñas y adolescentes, así como de la atención integral a sus víctimas. Si se aspira a proteger de manera efectiva los derechos y el bienestar de la infancia y la adolescencia, es imprescindible fundamentar las intervenciones y políticas públicas en evidencia empírica sólida y actualizada.

Limitaciones

Tal y como se ha puesto de manifiesto a lo largo de esta revisión, el JVQ constituye una de las herramientas más sólidas y ampliamente respaldadas para estimar, de manera integral, la magnitud de la victimización infantil y adolescente en España. Su versatilidad permite su aplicación en diferentes grupos de edad y contextos, y su formato de autoinforme -válido a partir de los 8 años- posibilita la inclusión directa de la perspectiva de niños, niñas y adolescentes, evitando la dependencia de informantes adultos. Por ello, se recomienda su utilización con este fin, siempre siguiendo las indicaciones metodológicas publicadas junto con la versión seleccionada, y adaptando tanto el contenido como las condiciones de administración a los objetivos específicos de cada estudio (Devries et al., 2015).

No obstante, esta revisión también ha mostrado algunas dificultades relevantes que deben ser tenidas en cuenta en futuros trabajos. Una de las principales es que, en muchos casos, los estudios realizados excluyen a determinados grupos de niños, niñas y adolescentes en situación de mayor vulnerabilidad, lo que puede derivar en una falta de representación en las muestras y, en consecuencia, en una subestimación de las experiencias de victimización más graves. Por ejemplo, la significativa presencia de menores nacidos en Marruecos y en países del África subsahariana que no hablan español, especialmente en centros residenciales del sistema de protección, constituye un reto metodológico que debe contemplarse al diseñar y ejecutar investigaciones en este ámbito

(Pereda, 2019b). Por ello, se hace necesario que las futuras investigaciones en victimología del desarrollo avancen hacia la inclusión de colectivos específicos de niños, niñas y adolescentes en situación de riesgo, tales como minorías étnicas, sexuales y de género, así como menores con discapacidad, para garantizar que sus voces y experiencias de victimización sean reconocidas y documentadas. Asimismo, resulta prioritario abordar el desafío que supone la evaluación de la victimización en la primera infancia, un grupo especialmente vulnerable y actualmente poco representado debido a las dificultades metodológicas y éticas que plantea su participación en estudios de este tipo.

Implicaciones Prácticas

Finalmente, y en base a las limitaciones detectadas en esta revisión, es posible identificar varias líneas de mejora en la evaluación de la victimización durante la infancia y adolescencia. En primer lugar, resulta fundamental avanzar hacia instrumentos que, sin renunciar a la amplitud que permite detectar distintas formas de violencia, integren una mayor profundidad en el análisis de variables como la frecuencia, la duración, el contexto en el que ocurre la victimización, la relación con la persona agresora o el impacto percibido por la víctima. Asimismo, es necesario desarrollar y validar versiones específicas del JVQ u otros instrumentos equivalentes que sean comprensibles y culturalmente sensibles para distintos grupos de edad, especialmente para menores de 10 años, cuya participación sigue siendo muy limitada en este tipo de investigaciones. Estas mejoras deben ir acompañadas de estrategias de implementación que favorezcan su uso en contextos clínicos, educativos, forenses y sociales, asegurando su aplicabilidad en poblaciones diversas y en entornos reales de detección y prevención.

Conflictos de Interés

Las autoras declaran que no existe ningún conflicto de interés en relación con el presente manuscrito.

Referencias

- * Indica los estudios que han sido incluidos en la revisión.
- Aguado-Gracia, J., Mundo-Cid, P., Lopez-Seco, F., Acosta-García, S., Cortes-Ruiz, M. J., Vilella, E., y Masana-Marín, A. (2021). Lifetime victimization in children and adolescents with ADHD. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(5-6), NP3241-NP3262. <https://doi.org/10.1177/0886260518771680>
- Becker-Blease, K. A., y Freyd, J. J. (2006). Research participants telling the truth about their lives. The ethics of asking and not asking about abuse. *American Psychologist*, 61(3), 218-226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.3.218>
- Bell, A. (2007). Designing and testing questionnaires for children. *Journal of Research in Nursing*, 12(5), 461-469. <https://doi.org/10.1177/1744987107079616>
- Bernstein, D. P., Ahluvalia, T., Pogge, D., y Handelsman, L. (1997). Validity of the Childhood Trauma Questionnaire in an adolescent psychiatric population. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 36(3), 340-348. <https://doi.org/10.1097/00004583-199703000-00012>
- Carroll-Lind, J., Chapman, J. W., Gregory, J., y Maxwell, G. (2006). The key to the gatekeepers: Passive consent and other ethical issues surrounding the rights of children to speak on issues that concern them. *Child Abuse & Neglect*, 30(9), 979-989. <https://doi.org/10.1016/j.chab.2005.11.013>
- Del Campo, A., y Fávero, M. (2020). Effectiveness of programs for the prevention of child sexual abuse. *European Psychologist*, 25(1), 1-15. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000379>
- Devries, K., Knight, L., Petzold, M., Merrill, K. G., Maxwell, L., Williams, A., Cappa, C., Chan, K. L., Garcia-Moreno, C., Hollis, N., Kress, H., Peterman, A., Walsh, S. D., Kishor, S., Guedes, A., Bott, S., Butron Riveros, B. C., Watts, C., y Abrahams, N. (2018). Who perpetrates violence against children? A systematic analysis of age-specific and sex-specific data. *BMJ Paediatrics Open*, 2(1), e000180. <https://doi.org/10.1136/bmopo-2017-000180>
- Devries, K. M., Child, J. C., Elbourne, D., Naker, D., y Heise, L. (2015). “I never expected that it would happen, coming to ask me such questions”: Ethical aspects of asking children about violence in resource poor settings. *Trials*, 16(1), 516. <https://doi.org/10.1186/s13063-015-1004-7>
- * Fernández-Artamendi, S., Águila-Otero, A., Del Valle, J. F., y Bravo, A. (2020). Victimization and substance use among adolescents in residential child care. *Child Abuse & Neglect*, 104, 104484. <https://doi.org/10.1016/j.chab.2020.104484>
- Finkelhor, D. (2007). Developmental victimology. The comprehensive study of childhood victimizations. En Davis, R. C., Luirigio, A. J., y Herman, S. (Eds). *Victims of crime* (3rd ed) (pp. 9-34). Sage Publications.
- Finkelhor, D. (2008). *Childhood victimization. Violence, crime, and abuse in the lives of young people*. Oxford University Press.
- Finkelhor, D., Hamby, S., Ormrod, R., y Turner, H. (2005). The Juvenile Victimization Questionnaire: Reliability, validity, and national norms. *Child Abuse & Neglect*, 29, 383-412. <https://doi.org/10.1016/j.chab.2004.11.001>
- Fondren, K., Lawson, M., Speidel, R., McDonnell, C. G., y Valentino, K. (2020). Buffering the effects of childhood trauma within the school setting: A systematic review of trauma-informed and trauma-responsive interventions among trauma-affected youth. *Children and Youth Services Review*, 109, 104691. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104691>
- * García Montoliu, C., Andreu Casas, M., Giménez García, C., Gil Llario, M. D., y Ballester Arnal, R. (2023). Estudio exploratorio sobre maltrato infantil, regulación emocional y autoestima en una muestra de adolescentes en medidas judiciales. *INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 237-246. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2023.n1.v1.2515>
- Greco, A. M., Pereda, N. y Guilera, G. (2020). Detection and reporting potential child and youth victimization cases from school: The role of knowledge. *Children & Youth Services Review*, 119, 105499. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105499>
- Greco, A. M., Hernández-Hidalgo, P., Balcells, M., Linde-García, A. y Montiel, I. (2025). Efectos de una intervención integral en escuelas de primaria para proteger a la infancia frente a la violencia: un estudio cuasi-experimental. *Revista de Psicodidáctica*, 30(1), 500155. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2024.500155>
- Greenhalgh, T., Thorne, S., y Malterud, K. (2018). Time to challenge the spurious hierarchy of systematic over narrative reviews? *European Journal of Clinical Investigation*, 48(6), e1293. <https://doi.org/10.1111/eci.12931>
- Guedes, A., Bott, S., Garcia-Moreno, C., y Colombini, M. (2016). Bridging the gaps: A global review of intersections of violence against women and violence against children. *Global Health Action*, 9(1), 31516. <https://doi.org/10.3402/gha.v9.31516>

- Haahr-Pedersen, I., Ershadi, A. E., Hyland, P., Hansen, M., Perera, C., Sheaf, G., ... Vallières, F. (2020). Polyvictimization and psychopathology among children and adolescents: A systematic review of studies using the Juvenile Victimization Questionnaire. *Child Abuse & Neglect*, 107, 104589. <https://doi.org/10.1016/j.chabu.2020.104589>
- Hamby, S. L., y Finkelhor, D. (2000). The victimization of children: Recommendations for assessment and instrument development. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 39(7), 829-840. <https://doi.org/10.1097/00004583-200007000-00011>
- Hamby, S. L., y Finkelhor, D. (2001). Choosing and using child victimization questionnaires. *Juvenile Justice Bulletin*, 1-15. U.S. Department of Justice.
- Hamby, S. L., Finkelhor, D., y Turner, H. (2011). *Key findings from the National Survey of Children's Exposure to Violence & implications for assessment*. Paper presented at the Defending Childhood Initiative Grantee Meeting, Washington, DC.
- Hamby, S. L., y Grych, J. (2013). *The web of violence: Exploring connections among different forms of interpersonal violence and abuse*. Springer.
- Hernández, A., Gallardo-Pujol, D., Pereda, N., Arntz, A., Bernstein, D. P., Gaviria, A. M., ... Gutiérrez-Zotes, J. A. (2013). Initial validation of the Spanish Childhood Trauma Questionnaire-Short Form: Factor structure, reliability and association with parenting. *Journal of Interpersonal Violence*, 28(7), 1498-1518. <https://doi.org/10.1177/0886260512468240>
- Hillis, S. D., Mercy, J. A., y Saul, J. R. (2017). The enduring impact of violence against children. *Psychology, Health & Medicine*, 22(4), 393-405. <https://doi.org/10.1080/13548506.2016.1153679>
- * Indias, S., Arruabarrena, I., y De Paúl, J. (2019). Child maltreatment, sexual victimization and peer victimization experiences among adolescents in residential care. *Child and Youth Services Review*, 100, 267-273. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.03.014>
- * Indias, S., y De Paúl, J. (2017). Lifetime victimization among Spanish adolescents. *Psicothema*, 29(3), 378-383. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.342>
- * Játiva, R., y Cerezo, M. A. (2014). The mediating role of self-compassion in the relationship between victimization and psychological maladjustment in a sample of adolescents. *Child Abuse & Neglect*, 38(7), 1180-1190. <https://doi.org/10.1016/j.chabu.2014.04.005>
- * Kirchner, T., Soler, L., y Paretilla, C. (2013). Spanish/Catalan version of the Juvenile Victimization Questionnaire (JVQ): Psychometric properties. *Anuario de Psicología*, 43(2), 171-188. <https://raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/271071>
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Mathews, B., MacMillan, H. L., Meinck, F., Finkelhor, D., Haslam, D., Tommyr, L., ... Walsh, K. (2022). The ethics of child maltreatment surveys in relation to participant distress: Implications of social science evidence, ethical guidelines, and law. *Child Abuse & Neglect*, 123, Article 105424. <https://doi.org/10.1016/j.chabu.2021.105424>
- Mathews, B., Pacella, R., Dunne, M. P., Simunovic, M., y Marston, C. (2020). Improving measurement of child abuse and neglect: A systematic review and analysis of national prevalence studies. *PloS One*, 15(1), e0227884. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0227884>
- Meinck, F., Neelakantan, L., Steele, B., Jochim, J., Davies, L. M., Boyes, M., ... Dunne, M. (2023). Measuring violence against children: A COSMIN systematic review of the psychometric properties of child and adolescent self-report measures. *Trauma, Violence & Abuse*, 24(3), 1832-1847. <https://doi.org/10.1177/15248380221082152>
- * Montiel, I., Greco, A. M., y Pereda, N. (2025). Adaptation and psychometrical assessment of the Juvenile Victimization Questionnaire self-report for Children and Early Adolescents (JVQ-CEA). *Child Abuse & Neglect*, 163, 107424. <https://doi.org/10.1016/j.chabu.2025.107424>
- Moody, G., Cannings-John, R., Hood, K., Kemp, A., y Robling, M. (2018). Establishing the international prevalence of self-reported child maltreatment: A systematic review by maltreatment type and gender. *BMC Public Health*, 18, 1-15. <https://doi.org/10.1186/s12889-018-6044-y>
- Naciones Unidas. (2019). *17 objetivos para transformar nuestro mundo*. Naciones Unidas. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Pereda, N. (2016). ¿Uno de cada cinco?: Victimización sexual infantil en España. *Papeles del Psicólogo*, 37(2), 126-133. <http://www.papelesdepsicologo.es/pdf/2697.pdf>
- Pereda, N. (2019a). ¿Cuánta violencia es demasiada? Evaluación de la polivictimización en la infancia y la adolescencia. *Papeles del Psicólogo*, 40(2), 101-108. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2019.2892>
- Pereda, N. (Ed.). (2019b). *Guía práctica para la investigación ética en violencia contra la infancia y la adolescencia*. Federación de Asociaciones para la Prevención del Maltrato Infantil (FAPMI).
- * Pereda, N., Abad, J., y Guilera, G. (2015). Victimization and polyvictimization among Spanish adolescent outpatients. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 24(9), 1044-1066. <https://doi.org/10.1080/10926771.2015.1072121>
- * Pereda, N., Abad, J., y Guilera, G. (2017). Victimization and polyvictimization of Spanish youth involved in juvenile justice. *Journal of Interpersonal Violence*, 32(21), 3272-3300. <https://doi.org/10.1177/0886260515597440>
- * Pereda, N., y Gallardo-Pujol, D. (2014). One hit makes the difference: The role of polyvictimization in childhood in lifetime revictimization on a southern European sample. *Violence and Victims*, 29(2), 217-231. <https://doi.org/10.1891/0886-6708.VV-D-12-00061R1>
- * Pereda, N., Gallardo-Pujol, D., y Guilera, G. (2018). Good practices in the assessment of victimization: The Spanish adaptation of the Juvenile Victimization Questionnaire. *Psychology of Violence*, 8(1), 76-86. <https://doi.org/10.1037/vio0000075>
- * Pereda, N., Guilera, G., y Abad, J. (2014). Victimization and polyvictimization of Spanish children and youth: Results from a community sample. *Child Abuse & Neglect*, 38(4), 640-649. <https://doi.org/10.1016/j.chabu.2014.01.019>
- * Pereda, N., Guilera, G., Águila-Otero, A., Andreu, L., Codina, M., Díaz-Faes, D. A., Pascual, L., y Arch, M. (2024). *Report SR21-00381: V-O: Does violence beget violence? Victim-offender overlap in Spanish adolescents*. La Caixa Foundation.
- Saul, J., Duffy, J., Noonan, R., Lubell, K., Wandersman, A., Flaspohler, P., Stillman, L., Blachman, M., y Dunville, R. (2008). Bridging science and practice in violence prevention: Addressing ten key challenges. *American Journal of Community Psychology*, 41, 197-205. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9171-2>
- * Segura, A., Pereda, N., Abad, G., y Guilera, G. (2015). Victimization and polyvictimization among Spanish youth protected by the child welfare system. *Children and Youth Services Review*, 59, 105-112. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.10.011>
- Segura, A., Pereda, N., y Guilera, G. (2018). Poly-victimization from different methodological approaches using the juvenile victimization questionnaire: Are we identifying the same victims? *Journal of Trauma & Dissociation*, 19(3), 289-306. <https://doi.org/10.1080/15299732.2018.1441352>
- Shawar, Y. R., y Schiffman, J. (2021). A global priority: Addressing violence against children. *Bulletin of the World Health Organization*, 99(6), 414-421. <https://doi.org/10.2471/BLT.19.247874>
- UNICEF. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Unicef Comité Español. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Artículo

La Coordinación de Parentalidad en la Jurisprudencia Española (2012-2024)

Asunción Tejedor-Huerta , Nuria Vázquez-Orellana  y Macarena Tortosa-Pérez 

Universidad Internacional de Valencia, España

INFORMACIÓN

Recibido: Julio 19, 2025

Aceptado: Octubre 7, 2025

Palabras clave

Coordinación de parentalidad
Coparentalidad
Divorcio contencioso
Intervención familiar
Jurisprudencia Española

RESUMEN

La coordinación de parentalidad surgió en los años 90 en EE. UU. como intervención profesional especializada para abordar rupturas de pareja altamente litigantes en las que proteger a los hijos al reducir la conflictividad. Para conocer cómo se ha introducido en España, se analiza su evolución en la jurisprudencia entre 2012 y 2024. De 883 resoluciones judiciales encontradas, se analizaron 389 que la acordaban/mantenían. Destacan Cataluña y Comunidad Valenciana, seguidas por Madrid, Murcia y Navarra. Las decisiones judiciales se fundamentan en el interés superior del menor y en garantizar el cumplimiento de medidas judiciales y/o planes de parentalidad. Aunque no está regulada en España, se apoya en principios constitucionales, Código Civil y normativa internacional sobre infancia. Se concluye que la implementación es desigual entre comunidades, siendo más frecuente donde existen proyectos o servicios específicos, y que existe una jurisprudencia consolidada, especialmente en Cataluña, que respalda esta figura. Se recomienda su regulación legal.

Parenting Coordination in Spanish Jurisprudence (2012-2024)

ABSTRACT

Keywords

Parenting coordination
Coparenting
High-conflict divorce
Family intervention
Spanish Jurisprudence

Parenting coordination emerged in the United States of America in the 1990s as a specialized professional intervention to manage high-conflict parental separations, with the goal of protecting children by reducing interparental disputes. This study analyzes its introduction in Spain through case law from 2012 to 2024. Of 883 judicial rulings identified, 389 were examined that approved or sustained parenting coordination measures. The highest number of cases occurred in Catalonia and the Valencian Community, followed by Madrid, Murcia, and Navarre. Court rulings are based on the best interests of the child and the need to ensure compliance with court orders and/or parenting plans. Although not yet legally regulated in Spain, parenting coordination is supported by constitutional principles, the Civil Code, and international child protection standards. The findings reveal uneven implementation across regions, with greater prevalence in areas where specific services or projects exist. A consolidated body of jurisprudence—particularly in Catalonia—supports the legitimacy of parenting coordination. The study concludes with a recommendation for formal legal regulation.

La coordinación de parentalidad surge al inicio de la década de 1990 en EE. UU. como un tipo de abordaje especializado para familias en situaciones de alto conflicto postruptura, con hijos menores de edad afectados por esta situación (Coates et al., 2004; Kelly, 2014; Shear, 2008). Inicialmente, su práctica se extendió a Canadá (Fidler y Epstein, 2008), y posteriormente se ha expandido a distintos sistemas judiciales del mundo, incluyendo España. Todos los países donde se ha introducido, a pesar de las singularidades socio-legales, comparten las características de la figura (Capdevila et al., 2020; Kelly, 2014). Su desarrollo responde a la necesidad de reducir la litigiosidad, garantizar el cumplimiento de las resoluciones judiciales y, sobre todo, priorizar el bienestar de los hijos e hijas en contextos de alta conflictividad (Pérez, 2019).

En los procesos de ruptura de la convivencia de la pareja parental, las situaciones de alto conflicto se caracterizan por que se realizan intercambios negativos generalizados que promueven un entorno emocional hostil e inseguro para los hijos (Anderson et al., 2011). En el ámbito judicial esto se traduce en casos altamente judicializados donde se dirimen disputas intensas que ocasionan múltiples procedimientos que, habitualmente se prolongan y reiteran en el tiempo.

Estos casos representan un desafío para el sistema judicial y para los operadores jurídicos, ya que los progenitores se involucran en procedimientos que consume enorme cantidad de tiempo y de recursos de la administración (D'Abate, 2005). Sin olvidar la afectación que eso tiene sobre las personas, especialmente sobre los hijos e hijas (Capdevila, 2016).

Es bien sabido que las resoluciones judiciales no resuelven los aspectos relacionales “las relaciones jurídicas que se ventilan en los procesos de familia llevan insitas una inevitable carga emocional que los operadores jurídicos no pueden soslayar contemplando la resolución del conflicto exclusivamente desde un punto de vista jurídico” (Sentencia TSJC 1/2017 de 12 de enero). Además, estos adultos acuden una y otra vez a ventilar sus desacuerdos en el foro judicial, por ello la judicatura, debe procurar dar una respuesta apropiada a la complejidad de las situaciones (Capdevila et al., 2019; Lauroba, 2018; Ortúño, 2014).

La coordinación de parentalidad se ha definido como un proceso alternativo de resolución de conflictos centrado en el interés de los niños niñas y adolescentes, por el cual un profesional altamente formado y experimentado asiste a los progenitores, con el objetivo de minimizar los conflictos entre ellos y centrarles en las necesidades de los hijos e hijas, ayudándoles a implementar el plan de parentalidad en beneficio de éstos (AFCC, 2006, 2020; APA, 2012).

Los profesionales que la ejercen materializan ese objetivo general de salvaguardar el bienestar de los hijos e hijas, contribuyendo a la disminución del conflicto parental (promoviendo la mejora de la comunicación, ofreciéndoles estrategias de resolución de controversias y ayudando a la ventilación emocional) y fomentan una coparentalidad más funcional. Además, apoyan en la implementación efectiva de las resoluciones judiciales analizando y contribuyendo a que los planes de parentalidad se ajusten adecuadamente a las necesidades particulares de cada familia y de sus hijos e hijas. Tanto estos objetivos como las funciones que deben desempeñarse están recogidos en las directrices de la Association of Family and Conciliation Courts (AFCC, 2006; 2020), que en su Directriz VI establece las funciones clave: psicoeducativa, evaluativa, de coordinación y gestión del caso y de gestión de conflictos.

La implementación de la coordinación de parentalidad es un avance en la gestión de conflictos familiares intensos, al incorporar un rol profesional, técnico y especializado que trasciende lo judicial. Supone una intervención híbrida -legal, psicológica y educativa- centrada en la protección de la infancia y adolescencia, la reeducación parental y la promoción tanto de la parentalidad positiva como de la coparentalidad. Es clave para facilitar cambios sostenibles, reducir la carga judicial y fomentar la corresponsabilidad. Además, este rol (Rodríguez y Carbonell, 2014) es un campo de desarrollo profesional introducido en España hace más de una década, que se está desarrollando prioritariamente por profesionales de la psicología, tanto del ámbito forense como mediadores, además de profesionales de la intervención social, altamente formados y especializados (Tejedor et al., 2025), lo cual es un requisito considerado fundamental por las diferentes asociaciones -tanto internacionales como nacionales- de expertos (AFCC, 2006, 2020; Rosales et al., 2019).

Si bien someterse a una coordinación de parentalidad pudiera ser una decisión acordada por los propios progenitores, cuando el proceso de separación o divorcio se desarrolla en contextos de alto conflicto, la falta de consenso es tal, que habitualmente ésta debe ser ordenada por el juzgado. Según una reciente encuesta entre los profesionales que la ejercen en España, dos terceras partes de las coordinaciones de parentalidad que manifiestan haber realizado, les han llegado por derivación judicial (Tejedor et al., 2025). Habitualmente, la coordinación de parentalidad se establece como un apoyo al cumplimiento de la resolución judicial, para ayudar a los progenitores a rebajar el nivel de conflicto y a mejorar la comunicación, con el objetivo último y prioritario de proteger el mejor interés de los hijos e hijas (Coates et al., 2004; Emery et al., 2014; González, 2019).

Así mismo lo suelen recoger las resoluciones judiciales: “Del análisis de la jurisprudencia se extrae que la imposición de la intervención de un coordinador de parentalidad se justifica en la necesidad de proteger el interés superior de los menores y facilitar la implementación efectiva de las medidas judiciales. A la vez que se busca evitar el riesgo emocional para los menores derivado de la conflictividad entre los progenitores” (Sentencia TSJC 62/2023 de 26 de octubre).

En nuestro país su introducción se ha considerado desde el paradigma de la Justicia Terapéutica (Fariña et al., 2017b; Arch y Fariña, 2023). A nivel técnico la práctica de la coordinación de parentalidad viene regulada por las directrices de la Association of Family and Conciliation Courts (AFCC, 2006, 2020) y de la American Psychological Association (APA, 2012). Estas directrices han sido traducidas y adaptadas en el Colegio Oficial de Psicología de Cataluña (COPC, 2021), lo cual ha guiado la profesionalización del rol y ha favorecido la implementación de protocolos estandarizados que aseguran la calidad de la intervención. Gracias a estas referencias internacionales, se han establecido criterios claros para la selección, formación y supervisión de quienes ejercen como coordinadores de parentalidad. Esto garantiza que dichas intervenciones se lleven a cabo bajo principios éticos, de imparcialidad y con un enfoque centrado en el bienestar de la infancia. Además, la adaptación de estas buenas prácticas a la realidad española ha permitido responder a las especificidades culturales y jurídicas del contexto, favoreciendo la integración de la coordinación de parentalidad como una herramienta relevante y

eficaz en el abordaje de conflictos familiares complejos. De este modo, la coordinación de parentalidad se consolida como una respuesta innovadora que equilibra la intervención judicial con el acompañamiento psicosocial, contribuyendo a la protección integral de los niños, niñas y adolescentes dentro del sistema de justicia familiar.

La implementación de la práctica de la coordinación de parentalidad reconoce la necesidad de intervenciones psicosociales especializadas en conflictos familiares graves. Su introducción en España, incluso sin una regulación específica, valida la versatilidad de la psicología jurídica, de la mediación y de la psicología de la intervención social y comunitaria para dar respuesta a los desafíos sociales con nuevos y adaptados instrumentos de abordaje. Además, refuerza el rol preventivo y restaurativo de la psicología, y la posiciona como disciplina clave en una justicia más humanizada y centrada en la protección infantil.

Las familias a las que se les impone judicialmente la coordinación de parentalidad, además de cumplir el criterio de la alta conflictividad, es porque se ha evidenciado que ésta repercute en la estabilidad y en el bienestar psico-emocional de los hijos e hijas.

Siendo un criterio de exclusión aquellos supuestos de violencia intrafamiliar activa, drogodependencias y/o enfermedad mental severa (Fariña et al., 2017a; COPC, 2025; Vázquez et al., 2018).

Como señalan Rodríguez y Carbonell (2014), en España la primera sentencia judicial imponiendo a una familia someterse a la coordinación de parentalidad fue de la Audiencia Provincial de Barcelona en el año 2013. Posteriormente se realizaron experiencias piloto en la ciudad de Sabadell y en Cataluña a través del Centro de Mediación de Dret Privat de Catalunya. Con posterioridad se iniciaron proyectos en diferentes Comunidades Autónomas (CCAA), como la Comunidad Valenciana (Castellón y Valencia), en Zaragoza, en Málaga, en Madrid y en la Comunidad Foral de Navarra (Vázquez et al., 2018). De estudios recientes, se destaca que se ejerce este modelo de intervención en la región de Murcia, en las Islas Baleares, en Castilla-La Mancha y en Islas Canarias (Tejedor et al., 2025).

La introducción de la coordinación de parentalidad ha sido impulsada por la necesidad de abordar casos de alta conflictividad interparental de manera más efectiva (Arias y Ortuño, 2019). Aunque debe señalarse, que ni en aquellos momentos iniciales, ni en la actualidad disponemos en España de una regulación legal específica de la coordinación de parentalidad, en gran medida debido al fracaso del proyecto de ley sobre el ejercicio de la corresponsabilidad parental y otras medidas a adoptar tras la ruptura de la convivencia, que quedó en fase de anteproyecto (Muñoz, 2015), y a la interrupción antes de su puesta en marcha a finales de 2018, del proyecto piloto que el Ministerio de Justicia planteó para algunas de las CCAA que no tenían delegadas las competencias de justicia (Ministerio de Justicia, 2018). Si bien recientemente se ha introducido la mención a la coordinación de parentalidad en una normativa legal autonómica, la Ley Foral 21/2019, todavía no se han dado pasos hacia su efectiva regulación en el país.

Por ello, las resoluciones judiciales que establecen la coordinación de parentalidad se apoyan en la autoridad de los tribunales de familia, amparados en normativa específica y/o genérica de ámbito autonómico, estatal, europeo e internacional que les permite realizar el seguimiento de las medidas establecidas en las sentencias y resoluciones judiciales cuando existe conflictividad

en las relaciones parentales que afectan al bienestar de sus hijos (Ortuño 2014; Capdevila et al., 2019). Esto es clave para entender la posición de la coordinación de parentalidad dentro del derecho de familia y su vinculación con la protección de la infancia (Broto y Fernández, 2024).

El presente análisis de la jurisprudencia tuvo como objetivo principal aportar una comprensión rigurosa y detallada sobre los procesos de implantación y desarrollo de la coordinación de parentalidad en España. Se pretende examinar de manera sistemática la evolución de esta figura en las distintas comunidades autónomas, identificar los fundamentos legales que sustentan las resoluciones judiciales que la imponen e interpretar el alcance y las tendencias actuales de su aplicación en el contexto jurídico y psicosocial nacional. Además, este estudio busca contribuir a la consolidación del conocimiento científico sobre la coordinación de parentalidad, ofreciendo una base sólida para futuras investigaciones y propuestas de mejora en la intervención profesional en conflictos familiares complejos.

Método

Procedimiento

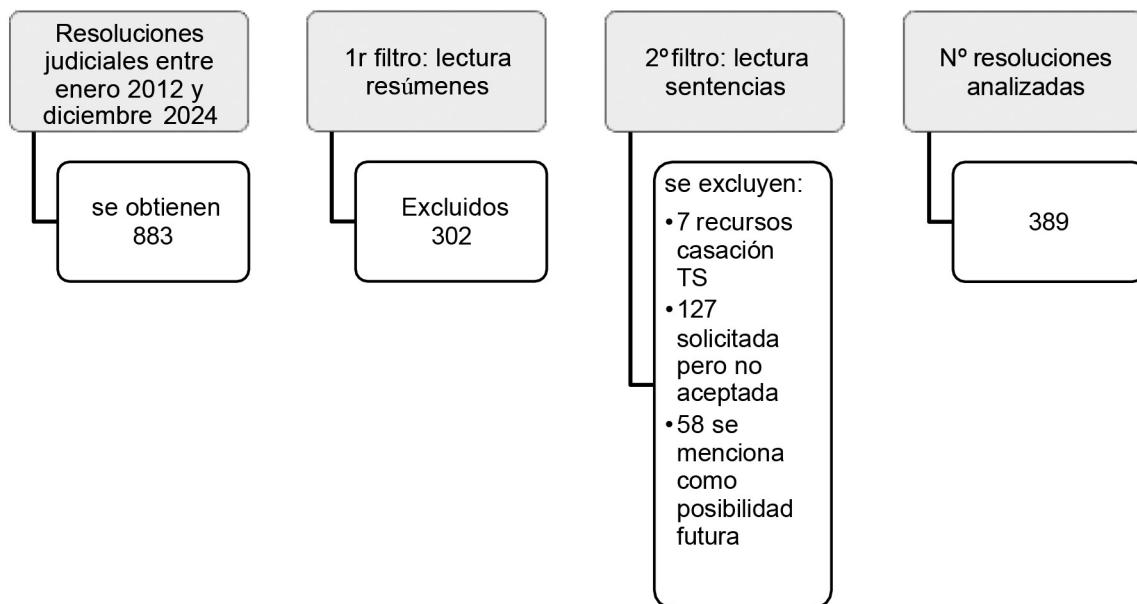
Se realizó la búsqueda de resoluciones judiciales a través de la base de datos de jurisprudencia del Centro de Documentación Judicial (CENDOJ) del Consejo General del Poder Judicial. Esta base de datos ofrece acceso abierto y gratuito a las resoluciones judiciales procedentes (prioritariamente) de los tribunales colegiados -ya que son los que generan jurisprudencia- del territorio español.

La búsqueda se llevó a cabo en abril de 2025. Los términos de búsqueda fueron las palabras clave: “*Coordinador Parental*” o “*Coordinador Parentalidad*”. Como filtro se estableció la jurisdicción civil y la fecha. El año de inicio se estableció en 2012 ya que la mención a la coordinación de parentalidad en España no se registra hasta ese año (Vázquez et al., 2018) y así lo recoge el primer y único análisis hasta la fecha de resoluciones judiciales en España que se ha encontrado publicado en revistas científicas (Fariña et al., 2017a).

La búsqueda arrojó un total de 883 resoluciones judiciales de entre el 1 de enero de 2012 y el 31 de diciembre de 2024 (para ilustrar el proceso ver figura 1). Tras la primera revisión, se eliminaron 302 en las que no se referían a esta modalidad de intervención. De la lectura de las restantes, 7 se eliminaron por corresponder a recursos de casación del Tribunal Supremo que resultaban repetitivos sobre casos ya recogidos en las sentencias de las Audiencias Provinciales, 185 fueron eliminadas ya que solo se mencionaba la coordinación de parentalidad debido a qué uno de los progenitores la solicitaba pero el tribunal no lo consideraba adecuada o necesaria (127), o bien por qué el tribunal simplemente la menciona como un recurso al que los progenitores o el ministerio fiscal podría solicitar o recurrir en ejecución de sentencia en caso de dificultades a posteriori (58), en estos casos, habitualmente se menciona junto a la posibilidad de acudir a los servicios de mediación o de solicitar la intervención de un PEF (Punto de Encuentro Familiar).

Finalmente, el número de resoluciones judiciales a analizar fue de N=389, pues eran las que cumplían los criterios de inclusión: se

Figura 1
Proceso de Obtención de las Resoluciones Judiciales Analizadas



acordaba la coordinación de parentalidad o se mantenía la medida que había sido acordada en el juzgado *a quo*. Puede verse el detalle por año en la **tabla 1**.

Tabla 1
Número de Resoluciones Judiciales Revisadas y Analizadas por Año

Año	Nº Resoluciones judiciales revisadas	Nº Resoluciones judiciales que acuerdan o mantienen la coordinación de parentalidad
2012	7	0
2013	13	6
2014	22	12
2015	33	14
2016	36	13
2017	42	18
2018	77	27
2019	77	24
2020	106	42
2021	141	77
2022	143	58
2023	105	55
2024	81	43
TOTAL	883	389

Análisis de Datos

Se consideró fundamental analizar la distribución de las resoluciones judiciales según el órgano que las dicta, el tipo de resolución, su procedencia territorial y la evolución en el número de casos a lo largo de los años.

Asimismo, se examinó la base legal que sustenta la imposición de la coordinación de parentalidad por parte de los tribunales.

El estudio detallado de los objetivos específicos señalados en las resoluciones, las problemáticas abordadas por las y los profesionales encargados de la coordinación de parentalidad, así como el análisis de las funciones y requisitos vinculados al desempeño de este rol,

quedó reservado para una publicación complementaria, dada la magnitud y riqueza de la información recabada.

Para su análisis, las resoluciones judiciales fueron objeto de un proceso de codificación sistemática. En primer lugar, se elaboró un listado de categorías con las variables oportunas, correspondientes a los aspectos a analizar objeto del estudio. Posteriormente, dos codificadores expertos realizaron de manera independiente la lectura del contenido de las resoluciones cumplimentando un archivo Excel asignando la información a la categoría correspondiente, realizando así la primera parte del análisis con la información cualitativa.

Una vez completado este primer vaciado, se llevó a cabo una sesión de puesta en común en la que se revisaron las discrepancias detectadas entre ambos codificadores. Dichas discrepancias fueron discutidas y resueltas por consenso, con el objetivo de alcanzar una versión final consensuada de los datos, asegurando de este modo la coherencia y la fiabilidad del conjunto de la base analizada.

Cabe señalar que la concordancia intercodificador inicial se evaluó mediante la índice kappa ($k=0,96$), mientras que la concordancia final tras el consenso fue total. Esta estrategia metodológica permitió combinar la independencia en la fase inicial con la validación consensuada en la fase final, aumentando la robustez del análisis.

Finalmente se llevaron a cabo la parte cualitativa realizando el análisis descriptivo de frecuencias y porcentajes.

Resultados

La primera resolución judicial que impone a los progenitores someterse a la intervención de un coordinador de parentalidad es la [Sentencia de la Audiencia Provincial de Barcelona 602/2013 de 26 de julio](#) del magistrado ponente Don Pascual Ortuño. No será hasta aproximadamente un año después cuando se emita la primera en otra CCAA, y ésta corresponderá a la [sentencia de la Audiencia](#)

Tabla 2

Órgano Judicial, Tipo de Resolución, y Distribución Territorial por Año

Año	Nº resoluciones	Órgano judicial y tipo resolución	Provincia (orden de + a -)	CCAA (orden de + a -)
2013	6	Sentencia AP=6	Barcelona=6	Cataluña=6
2014	12	Sentencia AP=11 Auto AP=1	Barcelona=11 Madrid=1	Cataluña=11 Comunidad de Madrid=1
2015	14	Sentencia TSJ=1 Sentencia AP=12 Auto AP=1	Barcelona=13 Madrid=1	Cataluña=13 Comunidad de Madrid=1
2016	13	Sentencia AP=1 Auto AP=1	Barcelona=13	Cataluña=13
2017	18	Sentencia TSJ=1 Sentencia AP=10 Auto AP=5 Sentencia del Juzgado 1ª Inst=2	Barcelona=12 Lleida=2 Castellón=1 Coruña=1 Girona=1 Málaga=1	Cataluña=15 Andalucía=1 Comunidad Valenciana=1 Galicia=1
2018	27	Sentencia TSJ=2 Sentencias AP= 11 Auto AP=11 Sentencia del Juzgado 1ª Inst=3	Barcelona=17 Valencia=3 Madrid=2 Castellón=1 Girona=1 Lleida=1 Tarragona=1 Zaragoza=1	Cataluña=20 Comunidad Valenciana=4 Comunidad de Madrid=2 Aragón=1
2019	24	Sentencia TSJ=2 Sentencias AP=14 Autos AP=7 Sentencia del Juzgado 1ª Inst=1	Barcelona=12 Murcia=3 Alicante=2 Valencia=2 Girona=2 Lleida=2 Madrid=1	Cataluña=16 Comunidad Valenciana=4 Región Murcia=3 Comunidad de Madrid=1
2020	42	Sentencia AP=32 Auto AP=9 Sentencia del Juzgado 1ªInst=1	Valencia=19 Barcelona=11 Madrid=4 Navarra=3 Coruña=2 Castellón=1 Girona=1 Islas Baleares=1	Comunidad Valenciana=20 Cataluña=12 Comunidad de Madrid=4 Comunidad Foral Navarra=3 Galicia=2 Isla Baleares=1
2021	77	Sentencia TSJ=2 Sentencia AP=67 Auto AP= 6 Sentencia del Juzgado 1ªInst=2	Valencia=34 Barcelona=18 Murcia=7 Girona=3 Madrid=3 Alicante=2 Ciudad Real=2 Navarra=2 Albacete=1 Almería=1 Castellón=1 Isla Baleares=1 Sevilla=1 Toledo=1	Comunidad Valenciana=37 Cataluña=21 Región Murcia=7 Castilla-La Mancha=4 Comunidad de Madrid=3 Andalucía=2 Comunidad Foral Navarra=2 Isla Baleares=1
2022	58	Sentencia TSJ=1 Sentencia AP=46 Auto AP=11	Valencia=15 Barcelona=9 Castellón=8 Madrid=6 Alicante=5 Isla Baleares=3 Murcia=3 Navarra=2 Tarragona=2 Ciudad Real=1 Cádiz=1 Girona=1 Lleida=1 Toledo=1	Comunidad Valenciana=28 Cataluña=13 Comunidad de Madrid=6 Isla Baleares=3 Región Murcia=3 Castilla-La Mancha=2 Comunidad Foral Navarra=2 Andalucía=1

Año	Nº resoluciones	Órgano judicial y tipo resolución	Provincia (orden de + a -)	CCAA (orden de + a -)
2023	55	Sentencia TSJ=1 Sentencia AP=47 Auto AP=7	Valencia=13 Barcelona=14 Murcia=8 Madrid=7 Islas Baleares=4 Navarra=4 Castellón=1 Guadalajara=1 Málaga=1 Tarragona=1 Toledo=1	Cataluña=15 Comunidad Valenciana=14 Región Murcia=8 Comunidad de Madrid=7 Comunidad Foral Navarra=4 Islas Baleares=4 Castilla-La Mancha=2 Andalucía=1
2024	43	Sentencia AP=30 Auto AP=13	Valencia=12 Barcelona=8 Madrid=4 Navarra=4 Alicante=4 Ciudad Real=4 Islas Baleares=2 Murcia=2 Albacete=1 Castellón=1 Girona=1	Comunidad Valenciana=17 Cataluña=9 Castilla-La Mancha=5 Comunidad de Madrid=4 Comunidad Foral Navarra=4 Islas Baleares=2 Región Murcia=2

Provincial de Madrid 691/2014 de 15 de julio, siendo la magistrada ponente Doña M^a del Pilar Gonzalvez.

En la [tabla 2](#) pueden verse los resultados del análisis de la jurisprudencia respecto del órgano judicial y tipo de resolución, así como su distribución territorial y cómo ha ido evolucionando año tras año desde esa primera sentencia en 2013, hasta la última de las analizadas en diciembre de 2024.

Los datos respecto del total del periodo se recogen en la [tabla 3](#).

Se observa el predominio de resoluciones provenientes de las Audiencias Provinciales (93,8%), siendo las Sentencias las que predominan sobre los Autos (81%).

Respecto de la distribución territorial de las resoluciones judiciales, destacan dos CCAA: Cataluña con un 42,2% y Comunidad Valenciana con un 32,1%. Siguen con cierta distancia la Comunidad de Madrid (7,5%), Región de Murcia (5,9%), Comunidad Foral de Navarra (3,9%), Castilla-La Mancha (2,8%) e Islas Baleares (2,8%). Con los menores porcentajes se encuentran Andalucía (1,3%), Galicia (0,8%) y Aragón (0,3%). Respecto de las fuentes de derecho en las que se fundamentan las resoluciones judiciales que imponen la coordinación de parentalidad, pueden verse recogidas en la [tabla 4](#).

Conclusiones

Tras analizar las resoluciones judiciales que imponen la coordinación de parentalidad en España, encontramos que son mayoritariamente sentencias (en lugar de autos) y que provienen de las Audiencias Provinciales, aspecto consecuente con la propia limitación que impone la búsqueda de estas a través de una base de datos de Jurisprudencia, que por definición recoge las resoluciones emitidas por los tribunales colegiados, y por tanto no se suele recoger en ellas sentencias de 1^a instancia.

Del análisis del origen territorial de la jurisprudencia se ha podido constatar que la coordinación de parentalidad acordada en resoluciones judiciales se realiza de forma prioritaria en Cataluña -comunidad autónoma por donde se introdujo en 2013- y Comunidad Valenciana, ambas lideran con diferencia con un 42% y un 32% respectivamente.

Era esperable que Cataluña, donde se inició la introducción de la coordinación de parentalidad a través de la primera sentencia en el año 2013, siguiera siendo la Comunidad Autónoma de España donde más resoluciones judiciales encontraremos, si bien podemos apreciar que la Comunidad Valenciana, en la que no

Tabla 3

Tipo de Resolución, Órgano Judicial y Distribución Territorial del Total del Periodo Analizado (2013-2024)

Variáble	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Tipo resolución judicial	Sentencia Auto	317 72	81% 19%
Órgano judicial que dicta la sentencia	Tribunal Superior de Justicia	10	2,6%
	Audiencia Provincial	370	93,8%
	Juzgado de 1 ^a Instancia	9	2,3%
Distribución territorial	Cataluña	164	42,2%
	Comunidad Valencia	125	32,1%
	Comunidad de Madrid	29	7,5%
	Región Murcia	23	5,9%
	Comunidad Foral Navarra	15	3,9%
	Castilla-La Mancha	13	3,3%
	Islas Baleares	11	2,8%
	Andalucía	5	1,3%
	Galicia	3	0,8%
	Aragón	1	0,3%

Tabla 4

Fuentes de Derecho en las que se Fundamentan las Resoluciones Judiciales

Fuente de derecho	Articulado
Constitución Española	art.39 y art. 10.1
Código Civil Español	art. 158
Ley Orgánica 1/1996 de 15 de enero de Protección Jurídica del Menor	Exposición de motivos Disposición Adicional Primera
Ley 1/2000 de 7 de enero de Enjuiciamiento Civil	241; 335; 341; 748 a 755 y 770
Estatuto de Autonomía de Cataluña (2006)	art. 17
Código Civil Catalán (Ley 25/2010 de 29 de julio (libro II del Código Civil de Cataluña)	211.6.1; 233-8.3; 233-10; 233-13.1; 236-3; 236-4.1; 236-6: 236-13 Disposición Adicional Sexta Disposición Adicional Séptima
Ley 14/2010 de 27 de mayo de los derechos y las oportunidades en la infancia y adolescencia	12.2
Declaración de los Derechos del Niño (1989)	art.3.1 y art. 9.3
Recomendación 19/2006 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad	
JURISPRUDENCIA Europea	TEDH de 22 de junio de 2006 (Bianchi contra Suiza) TEDH de 2 de septiembre de 2010 (Mincheva contra Bulgaria) TEDH de 29 de enero de 2013 (Lombardo contra Italia) TEDH de 12 nov. 2019 (Petithory Lanzmann contra Francia)
Nacional	STC 4/ 2001 de 15 de enero STC 58/ 2008 de 28 de abril STC 185/2012 de 17 de octubre
Autonómica	STSJC 11/2015 de 26 de febrero STSJC 1/2017 de 12 de enero STSJC 49/2021 de 30 de septiembre STSJC 62/2023 de 26 de octubre

aparecerá la primera resolución hasta 4 años después, llega a sobrepasarla en número de resoluciones los años 2020, 2021, 2022 y 2024. Este dato puede explicarse mejor si se tiene en cuenta que tras llevarse a cabo un exitoso proyecto piloto en los juzgados de Valencia, el Colegio Oficial de Psicología de la Comunidad Valenciana programó formación especializada en coordinación de parentalidad y elaboró un listado de profesionales formados para ejercerla, tal y como había realizado en su día Cataluña. Este conjunto de circunstancias promovió que los operadores jurídicos tomaran conciencia de la utilidad de la coordinación de parentalidad, lo que muestra cómo la sintonía entre la administración de justicia y las instituciones públicas ayudan al avance e implementación de las adecuadas formas de abordar el conflicto interparental postruptura.

Respecto del resto de CCAA, se encuentran resoluciones judiciales en menor medida en la Comunidad de Madrid (7,5%), Región de Murcia (5,9%), Comunidad Foral de Navarra (3,9%), Castilla-La Mancha (3,3%), Islas Baleares (2,8) y Andalucía (1,3%). CCAA en la que puede observarse se ha ido introduciendo la figura de forma más reciente. Es relevante señalar que tanto en la Comunidad de Madrid como en la Comunidad Foral de Navarra existen servicios públicos y gratuitos donde los tribunales pueden derivar a las familias, aspecto que sin duda lo facilita.

Finalmente, son Galicia (0,8%) y Aragón (0,3%) las CCAA en las que se encuentran los porcentajes más bajos. De éstas, podemos apreciar la circunstancia de que pareciera que se dejó de acordar la coordinación de parentalidad, ya que en Galicia no aparece ninguna resolución judicial con posterioridad a 2020 y en Aragón la única resolución judicial es de 2018.

Hay que destacar el papel de los colegios oficiales de psicología, ya que se ha evidenciado que en las CCAA donde más resoluciones judiciales se han encontrado, existen listados profesionales de coordinadores/as de parentalidad, mientras que en la actualidad no los hay (o por lo menos no están alojados en sus páginas webs) ni en el colegio oficial de psicología de Galicia, ni en el de Aragón ([Tejedor et al., 2025](#)). Esta circunstancia refuerza la conexión entre la práctica profesional de la psicología y su consideración en la administración de justicia; por lo que el apoyo de las instituciones colegiales, no sólo a los grupos de trabajo, sino también a la elaboración y publicación de listado de profesionales, visibiliza y refuerza esta figura profesional. No hay duda de que éstos constituyen la entidad adecuada para acreditar a los profesionales que se forman en coordinación de parentalidad, tal y como en los últimos años viene realizando el Consejo General de la Psicología con otras especialidades.

Este estudio ofrece un mapa de la distribución territorial de su implementación muy desigual. Se aprecia que existe jurisprudencia en algo más de la mitad de las CCAA españolas (10 de 17) y que, como se ha señalado, en gran medida se encuentra circunscrita a aquellas CCAA donde se han realizado proyectos o donde se ofrezcan servicios de coordinación de parentalidad. Caso aparte es la CCAA de Aragón donde se realizó uno de los primeros proyectos piloto, y en la que no se ha visto una evolución positiva en las resoluciones judiciales.

Por otro lado, se observa que no se recogen resoluciones judiciales de otras CCAA donde los profesionales encuestados por [Tejedor et al. \(2025\)](#) habían afirmado realizar coordinaciones de parentalidad, como son Asturias, Cantabria, Castilla y León, Islas Canarias y La Rioja. Por lo que la circunstancia de no haber tenido acceso a las resoluciones judiciales de los juzgados de familia (1^a instancia) puede estar limitando la posibilidad de mostrar un panorama de implementación territorial más ajustado al reporte profesional de los profesionales que realizan este tipo de intervención.

Se aprecia cómo hasta el año 2021 se produjo un aumento progresivo de las resoluciones judiciales, situándose ese año como el de mayor número de resoluciones, tras el cual, si bien se continúan encontrando resoluciones, la tendencia es a decrecer. Esta circunstancia puede entenderse desde la falta de apoyo de algunos grupos de opinión pública y/o desde la falta de voluntad política.

Respecto de las fuentes de derecho que amparan el nombramiento de esta figura en las resoluciones judiciales, y al no encontrarse ésta regulada, se ha podido apreciar que éste se realiza al amparo de las previsiones contenidas en el artículo 39 de la Constitución Española que establece que los poderes públicos deben asegurar la protección social, económica y jurídica de la familia, así como la protección integral de los hijos, y en menor medida se apoyan en el libre desarrollo de la personalidad (10.1) de los niños, niñas y adolescentes que se encuentran involucrados en las rupturas de alto conflicto. Se menciona habitualmente el artículo 158 del Código Civil español, que faculta al juzgador para acordar, en las sentencias recaídas en

los procesos de familia, en ejecución de las mismas, o en cualquier procedimiento, específicamente, las cautelas y garantías que estime oportunas para asegurar el eficaz cumplimiento de las medidas personales referidas a los hijos e hijas en relación con el sistema de guarda establecido o el régimen de comunicaciones y estancias fijado, y, en general, para adoptar las demás disposiciones que considere oportunas a fin de apartar a los menores de un peligro o evitarle perjuicios en su entorno familiar o social.

Además, se ampara en normativa y directivas supranacionales como es la Declaración de los Derechos del Niño (1989), la Carta Europea de los Derechos del Niño (1992), la Recomendación 19/2006 elaborada por el Comité de Ministros del Consejo de Europa, cuyo objetivo es que los Estados reconozcan la importancia de la responsabilidad parental y la necesidad de que los progenitores tengan los apoyos suficientes para cumplir con sus responsabilidades en la educación y crianza de sus hijos.

También el Código Civil (español y catalán), y la Ley de Enjuiciamiento Civil otorga a los tribunales un amplio margen de actuación cuando se trata de tomar medidas para evitar perjuicios a los menores de edad, incluso para conocer la situación familiar en profundidad y para poder tomar las decisiones más adecuadas con base en el interés superior del menor. Habitualmente estas medidas han sido la intervención de los equipos de asesoramiento técnicos del juzgado para evaluación o seguimiento de la situación, así como la supervisión de los servicios sociales y la derivación a un punto de encuentro familiar. Estas sentencias consideran que con el mismo argumento y respaldo legal se puede establecer la coordinación de parentalidad, ya que por el hecho de mencionar los anteriores, no se excluye otros recursos o servicios, ni se limita las posibilidades a esos mencionados.

Finalmente es la jurisprudencia, especialmente la del Tribunal Superior de Justicia de Cataluña, la que destaca por apoyar la imposición de la coordinación de parentalidad ([Sentencia del TSJC 11/2015 de 26 de febrero](#); [Sentencia del TSJC 1/2017 de 12 de enero](#); [Sentencia del TSJC 49/2021 de 30 de septiembre](#) y [Sentencia del TSJC 62/2023 de 26 de octubre](#)).

Se descartaron del análisis las resoluciones judiciales que no imponían la coordinación de parentalidad, por no cumplir los criterios de selección establecidos en este estudio, no obstante, durante la lectura previa llamaron la atención varias sentencias que, sin imponerla, la recomendaban. No podemos dejar de mencionarlas, pues recogen la sensibilidad de la magistratura por la promoción de los medios alternativos de resolución de conflictos en los procedimientos de familia. Por ejemplo: “si siguen teniendo dificultades en su ejercicio deben de recurrir a mediación, a un coordinador parental, o a cualquiera otra institución pública o privada que les facilite encontrar acuerdos, para ayudarles a desjudicializar sus relaciones, porque con ello beneficiarían a su hijo, evitándole problemas y a ellos mismos; todo ello, sin perjuicio, de las medidas que tengan que instar en fase de ejecución de sentencia” ([Sentencia AP Madrid 468/2014 de 13 de mayo](#)). O bien esta otra: “es de vital importancia para garantizar el superior interés de Angustia y Juanita, que padre y madre pasen de su visión individual y contraria a la del otro, que les lleva al enfrentamiento, a otro modo de gestionar las diferencias de percepción y de comunicación, a superar los agravios del pasado y a enfocar hacia el futuro y ésa no es función de los Tribunales, sino que los necesarios consejos, recomendaciones o pautas de comportamiento

que en muchas ocasiones precisarán pueden obtenerlos acudiendo a un profesional del ámbito de la terapia familiar (coordinador de parentalidad) y no tanto al enfrentamiento de posturas rígidas en el proceso judicial” ([Sentencia de la AP de Barcelona 546/2016 de 8 de julio de 2016](#)).

La incorporación de la coordinación de parentalidad en el ámbito judicial español valida el papel esencial de los profesionales psicosociales en la gestión de conflictos familiares complejos. Su reconocimiento como figura auxiliar del juzgado refuerza un modelo de justicia más integral y restaurativo, centrado en el interés superior de las personas menores de edad, y en la prevención del daño emocional infantojuvenil.

Del análisis realizado podemos concluir, que la progresión y expansión de la coordinación de parentalidad en España se está realizando de manera lenta e incompleta. Transcurrida una década desde las primeras sentencias judiciales que la estableció, aún nos encontramos pendientes de que se pueda regular legalmente, aspecto que sin duda frena su mayor expansión. Por otro lado, contamos en España con una nutrida jurisprudencia, especialmente de la Audiencia Provincial de Barcelona y del Tribunal Superior de Justicia de Cataluña, que considera la coordinación de parentalidad como un instrumento válido y adecuado para la pacificación del conflicto interparental en separaciones y divorcios de alta conflictividad que dañan a los hijos.

Para finalizar, y como se ha mencionado, este estudio tiene las limitaciones derivadas de la naturaleza de los datos jurisprudenciales analizados. La búsqueda se ha realizado exclusivamente en la base de datos del Centro de Documentación Judicial (CENDOJ) que recoge resoluciones emitidas por tribunales colegiados. Esto implica que apenas se han podido incluir sentencias de juzgados de primera instancia, lo que limita la representatividad territorial, pero también la cuantitativa, pues en realidad hay más resoluciones judiciales de las analizadas, ya que no en todos los casos éstas son recurridas, por lo que la Audiencia Provincial no va a tener noticia de ellas y en ese caso, del procedimiento original no va a quedar rastro en la base de datos. Aspecto que puede afectar a la exhaustividad del material a analizar. Otra limitación radica en que el análisis se ha centrado exclusivamente en el contexto español, por lo que sus resultados deben ser interpretados dentro de las particularidades socio-jurídicas del país, al no haberse realizado un análisis comparativo con otros sistemas jurídicos, lo que podría haber enriquecido la comprensión del fenómeno y aportado otras experiencias de implementación.

Financiación

El presente trabajo no recibió financiación específica de agencias del sector público, comercial o de organismos no gubernamentales.

Conflictos de Intereses

Las autoras no tienen conflicto de intereses.

Referencias

American Psychological Association (APA). (2012). Guidelines for the practice of parenting coordination. *American Psychologist*, 67(1), 63-71. <https://doi.org/10.1037/a0024646>

- Anderson, S. R., Anderson, S. A., Palmer, K. L., y Baker, L. K. (2011). Defining high conflict. *American Journal of Family Therapy*, 39(1), 11-27. <http://dx.doi.org/10.1080/01926187.2010.530194>
- Arch, M., y Fariña, F. (2023). Divorcio conflictivo y terapia forense: una intervención enmarcada en el paradigma de la justicia terapéutica. *Papeles del Psicólogo*, 44(2), 71-77. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol.3013>
- Arias, F., y Ortúñoz, J. (2019). La coordinación de parentalidad. Reflexiones para una metodología en construcción. *Familia y Sucesiones: cuaderno jurídico*, 128, 17-33.
- Association of Family and Conciliation Courts (AFCC) (2006). Guidelines for parenting coordination. *Family Court Review*, 41(1), 164-181. <https://doi.org/10.1111/j.1744-1617.2006.00074.x>
- Association of Family and Conciliation Courts (AFCC) (2020). New AFCC guidelines for parenting coordination. *Family Court Review*, 58(3), 644-657. <https://doi.org/10.1111/fcre.12505>
- Broto, M., y Fernández, E. S. (Coord.) (2024). *Libro blanco de la coordinación de parentalidad*. Morata.
- Capdevila, C. (2016). La coordinación de parentalidad. Una intervención especializada para familias en situación de alta conflictividad crónica post-ruptura de pareja. *Anuario de Psicología*, 46(1), 41-49. <https://doi.org/10.1016/j.anpsic.2016.06.005>
- Capdevila, C., Cartié, M., y Costa, M. J. (2019). La figura del coordinador o coordinadora de coparentalidad (CP) en el marco legal catalán y estatal. La designa del CP. *Anuario de Psicología*, 49(3), 128-138. <https://doi.org/10.1344/anpsic2019.49.13>
- Capdevila, C., D'Abate, D., Mazzoni, S., y Giudice, E. (2020). Emerging parenting coordination practices around the globe: What we have learned. *Family Court Review*, 58(3), 710-729. <https://doi.org/10.1111/fcre.12508>
- Coates, C., Deutsch, R., Starnes, H., Sullivan, M., y Sydlik, B. (2004). Parenting coordination for high-conflict families. *Family Court Review*, 42(2), 246-262. <https://doi.org/10.1111/j.1744-1617.2004.tb00647.x>
- Colegio Oficial de Psicología de Cataluña (COPC) (2021). Directrices de buenas prácticas para el ejercicio de la coordinación de parentalidad. Actualización 2020. *PSIARA La Revista Digital del COPC*. <https://psiara.cat/2021/02/18/directrices-de-buenas-practicas-para-el-ejercicio-de-la-coordinacion->
- Colegio Oficial de Psicología de Cataluña (COPC) (2025). La coordinación de parentalidad a Catalunya: Retos en la implementación y regulación. *PSIARA La Revista Digital del COPC*. <https://psiara.cat/2025/06/10/la-coordinacio-de-parentalitat-a-catalunya-reptes-en-la-implementacio-i-regulacio/>
- D'Abate, D. (2005). Parenting coordination: A new service for high conflict divorcing families. *Intervention OPTSQ*, 122(1), 1-9. <http://www.adrmaremma.it/english/dabate01.pdf>
- Emery, R. E., Rowen, J., y Dinescu, D. (2014). New roles for family therapists in the courts: An overview with a focus on custody dispute resolution. *Family Process*, 53(3), 500-515. <https://doi.org/10.1111/famp.12077>
- Fariña, F., Parada, V., Novo, M., y Seijo, D. (2017a). El coordinador de parentalidad: Un análisis de las resoluciones judiciales en España. *Acción Psicológica*, 14(2), 157-170. <https://doi.org/10.5944/ap.14.2.21346>
- Fariña, F., Seijo, D., Arce, R., y Vázquez, M. J. (2017b). Custodia compartida, corresponsabilidad parental y justicia terapéutica como nuevo paradigma. *Anuario de Psicología Jurídica*, 27(1), 107-113. <https://doi.org/10.1016/j.apj.2016.11.001>
- Fidler, B. J., y Epstein, P. (2008). Parenting coordination in Canada: An overview of legal and practice issues. *Journal of Child Custody*, 5(1/2), 53-87. <http://dx.doi.org/10.1080/15379410802070393>
- González, J. P. (2019). El coordinador de parentalidad: una figura esperanzadora para la pacificación de conflictos parentales de alta intensidad. *El Derecho.com*. <https://elderecho.com/el-coordinador-de-parentalidad-una-figura-esperanzadora-para-la-pacificacion-de-conflictos-parentales-de-alta-intensidad>
- Kelly, J. (2014). Origins and development of parenting coordination. En S. Higuchi y S. Lally (Eds.), *Parenting coordination in postseparation disputes: A comprehensive guide for practitioners* (pp. 13-34). APA. <https://doi.org/10.1037/14390-002>
- Lauroba, E. (2018). Instrumentos para una gestión constructiva de los conflictos familiares: mediación, derecho colaborativo, arbitraje ¿y...? *InDret. Revista para el análisis del derecho*, 4, 1-69. <https://www.raco.cat/index.php/InDret/article/view/348247/439412>
- Ley Foral 21/2019 de 8 de junio. Modificación y Actualización de la Compilación del Derecho Civil Foral de Navarra o Fuero Nuevo. *Boletín Oficial del Estado* núm. 137, de 8 de junio de 2019, 59756-59877. <https://www.boe.es/eli/es-nc/lf/2019/04/04/21>
- Ministerio de Justicia. (2018). *Justicia propone a las comunidades autónomas la creación de la figura del coordinador de parentalidad para proteger al menor en casos de conflicto entre sus progenitores*. Nota de Prensa de 3 de octubre de 2018. <https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/justicia/Paginas/2018/031018confsectorial.aspx>
- Muñoz, A. (2015). El anteproyecto de ley sobre el ejercicio de la corresponsabilidad parental en caso de nulidad, separación y divorcio. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 15(1), 39-56.
- Ortúñoz, J. (2014). La supervisión de las relaciones parentales tras la sentencia judicial. *Familia y Sucesiones: cuaderno jurídico*, 107, 20-26.
- Pérez, C. (2019). La coordinación de la parentalidad: Reflexiones para la práctica en el contexto español. *Revista de Mediación*, 12(1), 14-23. <https://www.imotiva.es/revista-de-mediacion-original/2019/07/Revista23-e3.pdf>
- Rodríguez, C., y Carbonell, X. (2014). Coordinador de parentalidad: nueva figura profesional para el psicólogo forense. *Papeles del Psicólogo*, 35(3), 193-200. <https://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/2439.pdf>
- Rosales, M., Fernández, R., y Fariña, F. (2019). *Documento base para el desarrollo de la coordinación de parentalidad*. I fórum de expertos para el desarrollo de la coordinación de parentalidad y la gestión de la alta conflictividad familiar. Andavira.
- Sentencia AP de Barcelona 546/2016 de 8 de julio. <https://www.poderjudicial.es/search/AN/openDocument/c7536b659c3c4a9d/20161107>
- Sentencia AP de Barcelona 602/2013 de 26 de julio. <https://www.poderjudicial.es/search/AN/openDocument/cab7ac632ba18670/20131105>
- Sentencia AP de Madrid 691/2014 de 15 de julio. <https://www.poderjudicial.es/search/AN/openDocument/fcca04adf547e7a7/20141002>
- Sentencia AP Madrid 468/2014 de 13 de mayo. <https://www.poderjudicial.es/search/AN/openDocument/4ee6c00ec31cc129/20140618>
- Sentencia TSJC 11/2015 de 26 de febrero. <https://www.poderjudicial.es/search/AN/openDocument/32e4d0c228a7faee/20150324>
- Sentencia TSJC 1/2017 de 12 de enero. <https://www.poderjudicial.es/search/AN/openDocument/b1118e62d344eed4/20170405>
- Sentencia TSJC 49/2021 de 30 de septiembre. <https://www.poderjudicial.es/search/AN/openDocument/b34c821441656abc/20211229>

- Sentencia TSJC 62/2023 de 26 de octubre. <https://www.poderjudicial.es/search/AN/openDocument/a581a8520813ea65a0a8778d75e36f0d/20240108>
- Shear, L. E. (2008). In search of statutory authority for parenting coordinator orders in California: Using a grass-roots, hybrid model without an enabling statute. *Journal of Child Custody*, 5(1-2), 88-100. <https://doi.org/10.1080/15379410802070419>
- Tejedor, A., Vázquez, N., Pérez-Agüero, M. C., y Tortosa, M. (2025). La práctica de la coordinación de parentalidad en España. *Universitas Psychologica*, 24, 1-16. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy24.pcpe>
- Vázquez, N., Tejedor, A., Beltrán, O., Antón, M., y Delgado, J. (2018). *Manual de Coordinación de Parentalidad*. Guineos.

Artículo

Contribución Recíproca entre Psicoterapia Analítica Funcional (FAP) y Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT)

Renzo Aguilar-Cacho  y Gianina Bravo-Plasencia 

Unidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC), Perú

INFORMACIÓN

Recibido: Febrero 28, 2025

Aceptado: Agosto 4, 2025

Palabras clave

Psicoterapia analítica funcional
Terapia de aceptación y compromiso
Terapias contextuales
Ciencia conductual contextual

RESUMEN

La Psicoterapia Analítica Funcional (FAP) y la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT) son enfoques representativos de las terapias contextuales y, al mismo tiempo, pertenecen a la Ciencia Conductual Contextual (CCC). Aunque ambas comparten una raíz conductual, se sostienen en tradiciones filosóficas distintas: FAP se fundamenta en el conductismo radical, mientras que ACT se desarrolla desde el contextualismo funcional. Estas diferencias generan tensiones en la conceptualización del consultante, el lenguaje y el cambio terapéutico, que rara vez han sido discutidas críticamente. No obstante, su integración resulta prometedora: FAP aporta herramientas para intervenir en patrones interpersonales clínicamente relevantes, y ACT ofrece estrategias para abordar procesos intrapersonales desde la flexibilidad psicológica. Este artículo teórico busca explorar esta integración, señalando tanto su potencial como sus límites. Finalmente, se proponen líneas de investigación futura y recomendaciones formativas para terapeutas.

Reciprocal Contributions of Functional Analytic Psychotherapy (FAP) and Acceptance and Commitment Therapy (ACT)

ABSTRACT

Functional Analytic Psychotherapy (FAP) and Acceptance and Commitment Therapy (ACT) are representative approaches of contextual therapies and, at the same time, belong to Contextual Behavioral Science (CBS). Although the two share behavioral roots, they are based on distinct philosophical traditions: FAP is based on radical behaviorism, while ACT is developed from functional contextualism. These differences generate tensions in the conceptualization of the client, language, and therapeutic change, which have rarely been discussed critically. However, their integration is promising: FAP provides tools to intervene in clinically relevant interpersonal patterns, while ACT offers strategies to address intrapersonal processes from a perspective of psychological flexibility. This theoretical article seeks to explore the integration of FAP and ACT, highlighting both the potential and limitations of this combined approach. Finally, directions for future research and recommendations for therapist training are proposed.

Keywords

Functional analytic psychotherapy
Acceptance and commitment therapy
Contextual therapies
Contextual behavioral science

Las terapias contextuales, también denominadas terapias cognitivo-conductuales de tercera generación, surgieron en los años noventa como alternativas para abordar casos complejos. Sin embargo, debido a la eficacia que han demostrado en el tratamiento de diversos problemas psicológicos, su aplicación en el ámbito clínico se ha incrementado en los últimos años (Hayes et al., 2015; Hayes, 2004). Estas terapias ofrecen una mirada transdiagnóstica sobre la salud mental, se centran en el contexto y la función de las emociones, sensaciones y pensamientos, y fortalecen la relación terapéutica (Hayes et al., 2011; Pierson y Hayes, 2007). Además, forman parte de la ciencia conductual contextual, un movimiento que busca implementar métodos científicos para predecir e influir de forma precisa y profunda en las acciones individuales o grupales, considerando el ambiente en el que se desarrollan (Levin et al., 2015).

En este marco convergen dos tradiciones filosóficas que, si bien comparten una base pragmática, divergen en aspectos epistemológicos y conceptuales: el conductismo radical y el contextualismo funcional (Ruiz Sánchez, 2021a). El primero considera que los eventos privados como pensamientos y emociones, son conductas que operan de la misma forma que las conductas observables (Skinner, 1994). En cambio, el segundo enfatiza la función del lenguaje humano en contextos históricos y sociales específicos (Hayes y Hayes, 1992; Hayes, 1993; Gifford y Hayes, 1999) y se apoya en la teoría del marco relacional (Hayes et al., 2001). Esta distinción se observa en las diferentes maneras en que las terapias contextuales comprenden el sufrimiento humano, los procesos de cambio y el rol del lenguaje en psicoterapia (Ruiz Sánchez, 2021a).

La Psicoterapia Analítica Funcional (FAP, por sus siglas en inglés) se fundamenta en los principios del conductismo radical (Kohlenberg y Tsai, 2007). Su objetivo es mejorar las interacciones interpersonales del consultante mediante el análisis funcional de las conductas y el moldeamiento de comportamientos alternativos en sesión que puedan generalizarse a otros ámbitos de su vida (Callaghan, 2006a; Kohlenberg y Callaghan, 2010). Durante la sesión psicoterapéutica se pueden presentar tres tipos de conductas clínicamente relevantes (CCR): las CCR1, que son las conductas problema del consultante que aparecen en la sesión; las CCR2, que son las mejorías observadas durante la sesión; y las CCR3, que consisten en interpretaciones funcionales del consultante sobre su comportamiento (Kohlenberg y Tsai, 1995). También se identifican las conductas que el terapeuta emite durante la sesión (T1, inefectivas; T2, efectivas), así como conductas relevantes emitidas fuera de sesión por el consultante (O1, inefectivas; O2, efectivas) y por el terapeuta (TI1, inefectivas; TI2, efectivas) (Reyes-Ortega y Kanter, 2017; Sanabria Herrera et al., 2024). Como se observa en

la Figura 1, las conductas se agrupan en CCR y T, distinguiendo su efectividad y si ocurren dentro o fuera de sesión.

Para guiar la intervención, en FAP se establecen cinco reglas: R1, el terapeuta debe estar atento a la aparición de las CCR; R2, si no aparecen espontáneamente, debe evocarlas; R3, debe reforzar de forma genuina las conductas que reflejan mejoría (CCR2); R4, preguntar por el impacto de su intervención; R5, debe ayudar al consultante a generalizar lo aprendido en sesión a otros contextos mediante interpretaciones funcionales y tareas para la casa (Tsai et al., 2016; Tsai et al., 2017).

Tsai et al. (2009b) propusieron los conceptos de conciencia, coraje y amor (ACL, por siglas en inglés). La conciencia, implica que el terapeuta esté atento a sus propios pensamientos, emociones y sensaciones, así como los del consultante; el coraje se refiere a actuar asumiendo riesgos personales e interpersonales; y el amor representa el autocuidado y el cuidado hacia los demás (Reyes-Ortega y Kanter, 2017). ACL se ha expandido no solo en el ámbito clínico sino también a nivel comunitario con el ACL Global Project (2025) y en el ámbito de la investigación con el Center for the Science of Social Connection (Gustafsson, 2015). A pesar de ello, ACL presenta distintos puntos de vista sobre sus componentes (Kanter et al., 2014; Muñoz-Martínez y Follette, 2018; Ferro-García et al., 2023).

A partir de los aportes de FAP y de la teoría del aprendizaje social, Callaghan y Follette (2020) desarrollaron la Terapia Conductual Interpersonal (IBT, por sus siglas en inglés). Esta tecnología hace énfasis en la importancia de realizar una evaluación funcional para conceptualizar el problema del consultante e identificar las variables de control (interpersonales e intrapersonales) del repertorio conductual sobre el que se intervendrá. Así, el terapeuta ayuda al consultante a aprender maneras más adaptativas de relacionarse con los demás. A diferencia del modelo original de FAP (Kohlenberg y Tsai, 1987), centrado exclusivamente en lo interpersonal, la IBT también propone considerar el análisis funcional de conductas intrapersonales, ya que los casos clínicos pueden involucrar dificultades tanto a nivel interpersonal como intrapersonal (Callaghan y Follette, 2020).

Por su parte, la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT, por sus siglas en inglés) es una intervención psicoterapéutica basada en la filosofía del contextualismo funcional y la teoría de los marcos relacionales (Hayes y Smith, 2005). Su objetivo es promover la flexibilidad psicológica, la cual se cultiva mediante seis procesos centrales: aceptación, que implica abrirse a experiencias internas incómodas; defusión, que permite diferenciar pensamientos del contexto en el que ocurren; contacto con el momento presente, orientado a la conciencia de estímulos actuales; yo como contexto, referido al sentido del yo como perspectiva; valores, que orientan

Figura 1

Organización de las Conductas del Consultante (CCR) y del Terapeuta (T) Según su Efectividad (Inefectivas o Efectivas) y del Contexto (en Sesión o Fuera de Sesión). Adaptado de Reyes-Ortega y Kanter (2017), y Sanabria Herrera et al. (2024)

En sesión	CCR1 / T1: Conductas inefectivas en sesión (consultante y terapeuta)	CCR2 / T2: Conductas efectivas en sesión (consultante y terapeuta)
Fuera de sesión	O1 / T11: Conductas inefectivas fuera de sesión (consultante y terapeuta)	O2 / T12: Conductas efectivas fuera de sesión (consultante y terapeuta)

la acción hacia metas significativas; y acción comprometida, que implica actuar en coherencia con esos valores. Cada uno de estos procesos tiene su contraparte en la inflexibilidad psicológica: evitación experiencial, fusión cognitiva, desconexión del presente, yo como contenido, valores no clarificados e inacción (Hayes et al., 2013; Hayes et al., 2015; Hayes y Smith, 2005).

Luciano (2016) plantea que estos seis procesos pueden trabajarse de manera integrada: a través de combinaciones como defusión-valores (Wilson y Luciano, 2002); agrupaciones en tres procesos o pilares (Strosahl et al., 2012) o mediante cuatro cuadrantes en la ACT matrix (Polk y Schoendorff, 2014). Esta última utiliza un eje horizontal para distinguir entre conductas de evitación y de aproximación (D1), y un eje vertical que separa experiencias sensoriales de experiencias mentales (D2). Los cuadrantes resultantes permiten visualizar: (Q1) lo importante para la persona; (Q2) los obstáculos internos; (Q3) las acciones para evitar esos obstáculos; y (Q4) las acciones comprometidas con los valores (Polk et al., 2016). Además, Törneke et al. (2015) proponen tres estrategias para entrenar la flexibilidad psicológica: (1) identificar la funcionalidad de las conductas problema, (2) clarificar valores y abrirse a experiencias internas, y (3) adoptar una perspectiva externa del yo para vincular acciones con metas de largo plazo.

En este contexto, FAP y ACT presentan similitudes relevantes: ambas comparten una raíz contextual-funcional, emplean el análisis funcional y adoptan una mirada idiosincrática de los problemas psicológicos (Dougher y Hayes, 2004). No obstante, difieren en su énfasis teórico-conceptual y modelo de cambio. FAP, desde el conductismo radical, enfatiza el moldeamiento de conductas observables mediante contingencias en sesión (Kohlenberg y Tsai, 2007). ACT, por su parte, promueve una transformación en la relación del individuo con su experiencia interna, desde las respuestas relacionales arbitrariamente aplicables (Hayes et al., 2015). Esta diferencia revela una tensión entre la función operante centrada en la conducta observable y la función simbólica centrada en el lenguaje y la cognición.

En los últimos años, ha emergido la propuesta de la Terapia Basada en Procesos (PBT, por sus siglas en inglés), que busca integrar diversas intervenciones cognitivo-conductuales sin introducir nuevas técnicas, sino organizándolas a partir de procesos validados empíricamente (Hayes y Hofmann, 2018). En esta propuesta se identifican procesos característicos de ACT, como la defusión, la aceptación y el trabajo con valores, pero no se menciona explícitamente a FAP, aunque es posible considerar al control de estímulos y al moldeamiento como procesos fundamentales dentro de esta terapia conductual interpersonal. Por este motivo, FAP es compatible con el modelo de la PBT (Maitland, 2024; Muñoz-Martínez et al., 2024).

Existen múltiples estudios que documentan la aplicación integrada de ACT y FAP en diferentes problemáticas: depresión y ansiedad mixta (Brem et al., 2020), síntomas emocionales tras rupturas sentimentales (Alvarez García, 2020), rendimiento académico (Arco-Tirado et al., 2005), síntomas psicóticos positivos (Baruch et al., 2009), trastornos alimentarios y de personalidad (Martín-Murcia et al., 2011), conductas sexuales compulsivas (Paul et al., 1999), violencia de género (Vaca-Ferrer et al., 2020), tabaquismo (Gifford et al., 2011), educación (Macías-Morón y Valero-Aguayo, 2021b; Macías-Morón et al., 2022) y entornos laborales (Macías-Morón et al., 2019; Macías-Morón y Valero-Aguayo, 2021c, 2021d, 2024).

Finalmente, considerando el recorrido histórico de las terapias conductuales de primera, segunda y tercera generación (Hayes, 2004), se observa una evolución hacia modelos más integrativos y flexibles (Abreu y Abreu, 2017). En este camino, la articulación crítica entre el conductismo radical y el contextualismo funcional resulta no sólo posible, sino necesaria, para avanzar hacia una psicoterapia coherente con los principios de la ciencia conductual contextual y adaptada a las complejidades del sufrimiento humano contemporáneo (Valenzuela Hernández y Oliva Femenia, 2023).

FACT: Integrando ACT y FAP

Kohlenberg y Gifford (1998) presentaron por primera vez en la edición 24 del Annual Meeting of the Association for Behavior Analysis, realizada en Orlando, Florida, sobre cómo FAP y ACT podían complementarse. Posteriormente, Callaghan et al. (2004) propusieron un modelo con tres enfoques: (1) utilizar la relación terapéutica de FAP para alcanzar los resultados intrapersonales propuestos por ACT; (2) emplear las estrategias terapéuticas de ACT para que el consultante establezca relaciones interpersonales más significativas; (3) aplicar las técnicas de ACT y FAP según el criterio clínico del terapeuta (Kohlenberg y Callaghan, 2010).

FACT también puede entenderse a partir de los principios de la ACT Matrix, ubicando las conductas clínicamente relevantes en los cuadrantes correspondientes, como se observa en la Figura 2. Olaz (2015) mantuvo todos los componentes de la ACT Matrix e incorporó las CCR1 en el lado izquierdo del diagrama (obstáculos internos y acciones de evitación), e identificó las CCR2 en el lado derecho (lo importante y acciones de aproximación). De esta forma, se integran las conductas interpersonales con los cuatro procesos de ACT.

En años recientes se han desarrollado diversos programas grupales de FACT. Macías-Morón y Valero-Aguayo (2021a) propusieron una intervención breve de tres sesiones, aunque la duración puede ajustarse según las necesidades del consultante. En este enfoque, cada sesión debe tratarse como si fuera la última, para favorecer cambios intensos y duraderos. Por su parte, Ruiz Sánchez (2021b) diseñó una intervención grupal de FACT de 12 sesiones de dos horas, en las que se distingue dos dimensiones interrelacionadas: la dimensión intrapersonal, trabajada desde ACT, y la interpersonal, abordada desde FAP. Ambas se integran con la ACT Matrix (Polk y Schoendorff, 2014), utilizando metáforas y cuestionamientos como herramientas terapéuticas principales.

Aportes de FAP a ACT

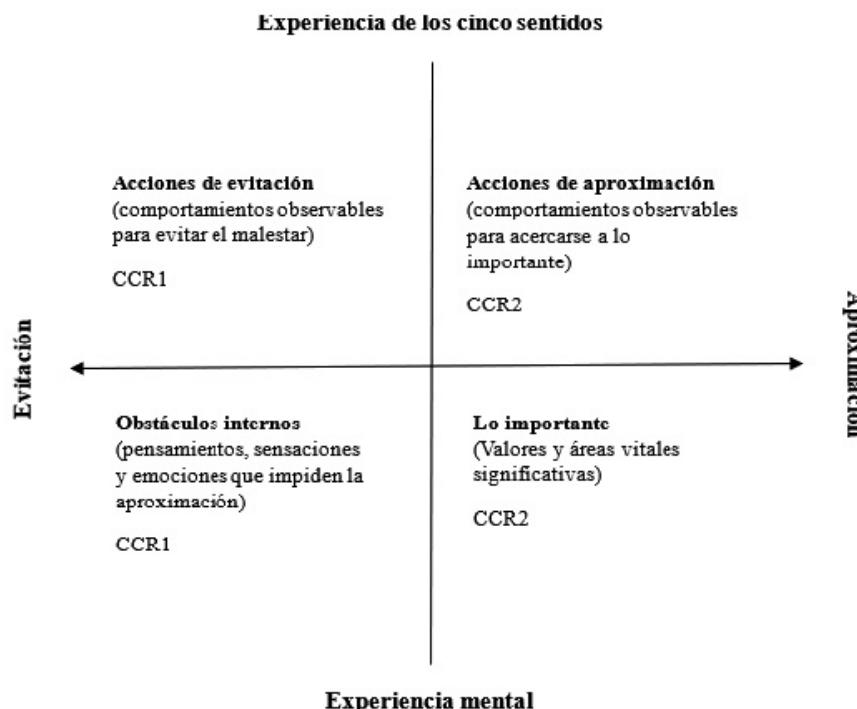
Conceptualización de Casos Integrada

El análisis funcional en FAP y ACT difiere en cuanto al origen de los antecedentes y consecuencias: en FAP, son predominantemente interpersonales; en ACT, intrapersonales (Callaghan et al., 2004). Por tanto, resulta fundamental indagar los objetivos meta del consultante y analizar cómo sus conductas afectan dichas consecuencias, lo que permite determinar su funcionalidad clínica (Callaghan, 2006a; Guerrero-Solano y Lemos-Ramírez, 2024).

El primer paso consiste en realizar el encuadre terapéutico, en el cual se expone al consultante el enfoque de trabajo. En FAP, esto se

Figura 2

ACT Matrix Clasifica la Experiencia Interna y Externa del Consultante Según la Evitación o Aproximación. CCR1 Representa Conductas de Evitación y Obstáculos Internos, y CCR2, Conductas de Aproximación y lo Importante. Adaptado de Olaz (2015)



denomina FAP RAP o FAP rapport (Schultz y Mariani, 2024), y puede complementarse con los principios de ACT. A continuación, se formula la conceptualización del caso. Es posible emplear un modelo integrador, como el Functional Idiographic Assessment Template (FIAT; Callaghan, 2006b), que contempla cinco clases de conductas interpersonales (aserción de necesidades, comunicación bidireccional, conflictos, autorevelación y cercanía interpersonal, experiencia y expresión emocional), junto con las seis clases funcionales del modelo del hexaflex de ACT de Hayes et al. (2015). Esta integración permite al terapeuta desarrollar una visión amplia e integral del caso que puede ser reformulada a medida que transcurren las sesiones (Abreu y Abreu, 2017; Ruiz Sánchez, 2021a).

En la Figura 3 se presenta una conceptualización de caso que vincula los componentes de FAP y ACT. De esta manera, se pueden diferenciar las conductas clínicamente relevantes de origen interpersonal e intrapersonal. Por ejemplo, evitar expresar una molestia al terapeuta por un cambio de horario (CCR1 interpersonal) difiere de estar fusionado con pensamientos sobre una deuda hipotecaria mientras el terapeuta habla (CCR1 intrapersonal). En la ACT Matrix pueden ubicarse CCR1 y CCR2 de tipo intrapersonal, al igual que las T1 y T2, interpretadas desde una óptica intrapersonal. Por ejemplo, una T1 sería la dificultad del terapeuta para permanecer con sus emociones al escuchar un relato difícil, mientras que una T2 intrapersonal sería que el terapeuta se mantenga fusionado con un yo contenido y no acceda al yo contexto cuando es necesario.

Cinco Reglas de FAP

El terapeuta puede aplicar las cinco reglas de FAP al trabajo con los procesos de ACT. Por ejemplo, si observa déficit en el

Figura 3

Esta Conceptualización Considera la Historia Relevante, Variables que Mantienen los Problemas, las Conductas del Consultante (O, CCR) y del Terapeuta (T), Distinguendo Entre Conductas Interpersonales e Intrapersonales, y su Relación con FIAT y los Seis Procesos de ACT. Adaptado de Tsai et al. (2009b) y Leal-Hernández y Montaño (2024).

Historia relevante (incluye situaciones desagradables y agradables, conductas interpersonales y eventos privados relacionados al motivo de consulta)		
Variables que mantienen los problemas (conductas del contexto social y verbal de la vida diaria que refuerzan las O1)		
<ul style="list-style-type: none"> - Variable interpersonales (contexto social) - Variables intrapersonales (contexto verbal) 	O1 (inefectivas del consultante en la vida diaria) <ul style="list-style-type: none"> - Conductas interpersonales (relacionadas al FIAT) - Conductas intrapersonales (relacionadas a los seis procesos de ACT) 	CCR1 (inefectivas del consultante en sesión) <ul style="list-style-type: none"> - Conductas interpersonales (relacionadas al FIAT) - Conductas intrapersonales (relacionadas a los seis procesos de ACT)
T1 (inefectivas del terapeuta en sesión) <ul style="list-style-type: none"> - Conductas interpersonales (relacionadas al FIAT) - Conductas intrapersonales (relacionadas a los seis procesos de ACT) 	CCR2 (efectivas del consultante en sesión) <ul style="list-style-type: none"> - Conductas interpersonales (relacionadas al FIAT) - Conductas intrapersonales (relacionadas a los seis procesos de ACT) 	T2 (efectivas del terapeuta en sesión) <ul style="list-style-type: none"> - Conductas interpersonales efectivas (relacionadas al FIAT) - Conductas intrapersonales (relacionadas a los seis procesos de ACT)

proceso de contacto con el momento presente, puede evocar dicho proceso. Ante un consultante que desvía la mirada durante la sesión, el terapeuta podría indagar sobre su presencia en ese momento. Si el consultante está atento, puede reforzar este comportamiento (R3), explorar el impacto del reforzamiento (R4) y asignar una tarea para que practique volver a la conversación en situaciones similares fuera de sesión (R5). Además, puede establecer paralelos, explorando si esta dificultad atencional ocurre en otros contextos.

Fin de la Terapia

La finalización de la terapia en FAP ofrece un aporte único: además de revisar el progreso, se invita al consultante a reflexionar sobre sus emociones ante el término de la relación terapéutica, y cómo estas se relacionan con experiencias previas de pérdida. El terapeuta también se formula preguntas reflexivas cuyas respuestas pueden convertirse en una carta para el consultante (Tsai et al., 2017). Desde ACT, esta fase permite discriminar aspectos interpersonales e intrapersonales y aplicar lo aprendido en la vida cotidiana. Asimismo, representa una oportunidad para que el terapeuta realice una autoevaluación de sus competencias clínicas.

Aportes de ACT a FAP

Procesos de Flexibilidad Psicológica

ACT también contempla la relación terapéutica, considerando que tanto el terapeuta como el consultante pueden experimentar flexibilidad o inflexibilidad psicológica (Pierson y Hayes, 2007). Para que la relación sea efectiva, ambos deben mostrarse psicológicamente flexibles, lo que implica conciencia del presente, defusión, acción comprometida, entre otros procesos (Hayes et al., 2015). En la ACT Matrix, los procesos de flexibilidad se consideran CCR2, mientras que los de inflexibilidad, CCR1 (Olaz, 2015).

Desde el modelo ACL, la conciencia, el coraje y el amor se distinguen en sus componentes interpersonales e intrapersonales (Reyes-Ortega y Kanter, 2017), lo cual permite compararlos con los procesos de ACT. La conciencia se relaciona con aceptación, defusión, momento presente y yo contexto; el coraje y el amor, con valores y acción comprometida. Por ejemplo, un terapeuta puede ser consciente de sus pensamientos y emociones (conciencia), evocar ejercicios emocionalmente desafiantes (coraje), y reforzar verbalmente las conductas del consultante (amor).

La aceptación es clave para el desarrollo de repertorios conductuales funcionales. Un consultante que evita hablar de su vulnerabilidad puede ser abordado desde FAP mediante preguntas directas y ser reforzado cuando se muestre abierto. Desde ACT, se puede señalar la evitación con sutileza y proponer una nueva perspectiva: "Parece que hablar de esto te incomoda, ¿te gustaría que exploremos esa incomodidad?". Además, la defusión permite al consultante distanciarse de sus pensamientos y así relacionarse de forma más fluida con el terapeuta. En FAP, el mindfulness terapéutico fomenta esta capacidad al invitar al consultante a observar sin evitar sus pensamientos y emociones (Kohlenberg et al., 2009).

El momento presente permite trabajar con lo que surge en sesión. Sin embargo, los terapeutas novedos en ACT pueden olvidar su

dimensión interpersonal. Hayes et al. (2015) advierten que el modelo de los seis procesos no debe aplicarse de forma rígida; si el problema es específico, puede trabajarse con intervenciones focalizadas en las clases funcionales. En este sentido, el yo contexto en ACT permite desarrollar repertorios funcionales al adoptar nuevas perspectivas. Según Kohlenberg y Tsai (2007), los consultantes limitan inicialmente la expresión de pensamientos y emociones por temor al juicio del terapeuta. Técnicas como señalar estímulos públicos, asociación libre estructurada e imaginación guiada ayudan a reducir esta barrera. Asimismo, un terapeuta puede estar fusionado con su yo contenido, y al adoptar una perspectiva desde el yo contexto, restablecer una conexión auténtica con el consultante.

En FAP, los valores se orientan al cuidado, responsabilidad y conciencia social, trabajando con aquellos que emergen en sesión y fuera de ella. En ACT, los valores son elegidos por el consultante para guiar su comportamiento, lo que permite al terapeuta comprender sus motivaciones y CCR1. ACT también ayuda a reducir la evitación experiencial y a fomentar la autocompasión y la compasión hacia otros (Tsai et al., 2009a). Además, la acción comprometida puede trabajarse con el formulario de objetivos, acciones y barreras, que facilita la identificación de metas relacionadas con los valores, acciones necesarias y obstáculos potenciales (Hayes et al., 2015). Este recurso permite identificar CCRs, interpretarlas funcionalmente (CCR3) e incrementar CCR2, facilitando la generalización de conductas fuera de sesión (R5).

Metáforas, Ejercicios Experienciales y Explicaciones

Ambos enfoques comparten habilidades terapéuticas como explicaciones, información, análisis, exposiciones, entrenamiento en habilidades sociales, control de contingencias, discriminación de funciones de respuesta, etc. Sin embargo, ACT prioriza metáforas, ejercicios experienciales, paradojas y desliterarización del lenguaje, mientras que FAP se centra en las cinco reglas terapéuticas (Barraca, 2009). Los objetivos terapéuticos se comparan según las técnicas de FAP y ACT en la Tabla 1.

Las metáforas utilizadas en ACT constituyen herramientas clínicas para promover la flexibilidad psicológica, al facilitar la toma de perspectiva y la desliterarización del lenguaje. No obstante, su efectividad depende de la adecuación cultural, lingüística y experiencial de cada consultante, por lo que su selección debe responder a un determinado contexto (Hayes et al., 2015; Villatte et al., 2016). Las mejores metáforas son aquellas propuestas por el propio consultante, pues promueven aprendizajes experienciales (Blackledge, 2015). En FAP, no existen guías específicas para la interacción terapéutica, ya que el foco está en la reacción del consultante. La interacción puede comprenderse como una danza terapéutica, donde el terapeuta, como danzante más experimentado, moldea los pasos del consultante hacia una interacción fluida y genuina (Muñoz-Martínez y Leal-Hernández, 2024).

Límites y Desafíos Clínicos de la Integración

Como se evidenció anteriormente, aunque existen varias publicaciones dedicadas a la integración de FAP y ACT (Abreu y Abreu, 2017), son escasos los trabajos que examinan críticamente

Tabla 1

Comparación de Técnicas Clínicas en FAP y ACT Según Objetivos Terapéuticos

Objetivo	Técnicas de FAP	Técnicas de ACT
Defusión	Mindfulness terapéutico	“Llévalo contigo”, “Cantar tus pensamientos”, “Ponle nombre a tu mente”, metáfora de los pasajeros en el autobús.
Aproximación a experiencias incómodas	Inventario de pérdidas	El juego imposible, “Di que sí”, “Practica los opuestos”
Practicar la presencia	Ejercicio de conciencia, relajación y aceptación (ARA)	Escaneo de sensaciones corporales, metáfora de “Hojas en un arroyo”
Clarificar y definir valores	Misión personal	Escribir tu historia, poner por escrito los valores, “Tengo un secreto”
Yo (Identidad y autoconciencia)	Ejercicio de las voces internas	“Soy/No soy yo”, reescritura de la historia personal, observación del yo como contexto
Evocar conductas clínicamente relevantes	Apreciaciones o quejas, revisión de la sesión anterior, identificación de patrones conductuales dentro y fuera de sesión	Ejercicios experienciales que movilicen conductas relevantes
Acciones comprometidas	Lista de actividades valiosas	“Practica porque sí”, implementación de pequeños cambios, asociación con objetivos SMART

Nota. Adaptado de Brem et al. (2020), Nelson et al. (2016), Kohlenberg et al. (2009), y Hayes (2019).

los desafíos clínicos que pueden surgir en dicha integración. Ruiz Sánchez y Díaz Garrido (2023) sugieren que esta omisión podría deberse a intereses institucionales o comerciales, lo que constituye un obstáculo para el desarrollo riguroso del enfoque, dificultando discernir con claridad cuándo y cómo es clínicamente viable integrar ACT y FAP.

Según Ruiz Sánchez (2021a), integrar de manera efectiva ambas terapias requiere un dominio teórico-práctico profundo tanto de sus fundamentos filosóficos como de los principios de aprendizaje que las sustentan. Aunque los enfoques transdiagnósticos ofrecen marcos útiles, se vuelve indispensable realizar análisis funcionales idiográficos, centrados en las contingencias particulares del consultante. Esta perspectiva permite evitar aplicaciones mecánicas donde las técnicas sustituyen los procesos individualizados de cambio (Abreu y Abreu, 2017; Macías-Morón y Valero-Aguayo, 2021d). En este proceso, la supervisión es crucial, especialmente para terapeutas en formación, pues favorece la exploración de estilos terapéuticos y el fortalecimiento de habilidades (Callaghan et al., 2004; Callaghan, 2006a; Ruiz Sánchez, 2021a).

Adicionalmente, Clemente (2023) propone que las terapias contextuales no deben limitarse a contextos intrapersonales o interpersonales, sino incluir una dimensión sociopolítica explícita. Aunque ACT y FAP reconocen la importancia del contexto, tienden a conceptualizarlo de forma abstracta, sin atender cómo fenómenos estructurales como la pobreza, la discriminación o la desigualdad impactan directamente en las conductas problema. Desde esta perspectiva crítica, se plantea la necesidad de analizar cómo las instituciones y políticas refuerzan contingencias que perpetúan el sufrimiento humano. Incorporar este enfoque no sólo posibilita intervenciones más ajustadas a la realidad social del consultante, sino que también promueve una psicoterapia comprometida con la transformación de condiciones de vulnerabilidad.

Por otro lado, a pesar de la existencia de numerosos manuales y estudios sobre ACT y FAP, la literatura ofrece escasa información sobre los factores institucionales, organizacionales y sociales que afectan su implementación en contextos clínicos reales. Este vacío limita la aplicabilidad de los modelos contextuales, especialmente en servicios públicos de salud mental donde la escasez de recursos, la presión asistencial y la rigidez institucional configuran un entorno complejo (Ruiz Sánchez, 2021a; Ruiz Sánchez y Díaz Garrido, 2023).

Conclusiones

La aplicación de las terapias contextuales en el ámbito clínico ha crecido significativamente en los últimos años, debido a su eficacia en el abordaje de diversos problemas de salud mental (Hayes et al., 2015; Hayes, 2016; López-Pinar et al., 2024). Entre estas terapias destacan la Psicoterapia Analítica Funcional (FAP) y la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT), ambas sustentadas en el contextualismo funcional y el análisis funcional de la conducta. FAP aporta herramientas valiosas como la conceptualización de casos desde una perspectiva interpersonal, el uso de las cinco reglas terapéuticas para guiar intervenciones en ACT y un proceso de finalización reflexiva. A su vez, ACT contribuye con sus seis procesos de flexibilidad psicológica, lo cual enriquece la comprensión de los fenómenos intrapersonales en la relación terapéutica.

En términos de evidencia, ACT cuenta con respaldo en diferentes trastornos según el sistema de clasificación de terapias basadas en evidencia (Sociedad de Psicología Clínica, 2022), mientras que FAP, aunque con menor presencia en ensayos clínicos aleatorizados (ECA), ha mostrado eficacia a través de metaanálisis con diseños de caso único (López-Pinar et al., 2024). En este sentido, Callaghan et al. (2004) destacan la relevancia de intervenciones integradoras como FACT (FAP + ACT), orientadas a abordar tanto procesos interpersonales como intrapersonales en la relación terapéutica, lo que sugiere la necesidad de desarrollar futuras investigaciones que exploren la experiencia del consultante en este tipo de abordajes. Asimismo, es necesario construir instrumentos que discriminen entre lo interpersonal y lo intrapersonal en sesión (Callaghan y Follette, 2020; Guerrero-Solano y Lemos-Ramírez, 2024).

Como agenda de investigación futura, se alienta la publicación de estudios en revistas como la Journal of Contextual Behavioral Science, que promuevan el desarrollo de modelos integradores coherentes con la Ciencia Conductual Contextual. En el plano formativo, se recomienda fomentar comunidades de práctica entre pares, como las que ofrece la Association for Contextual Behavioral Science (ACBS, 2025), que facilita el acceso a entrenadores certificados en ACT y grupos de interés especial en FAP. La página oficial de FAP (<https://functionalanalyticpsychotherapy.com>) también proporciona un listado de entrenadores certificados por la FAP Certification, Ethics, and Policy Board. Adicionalmente,

comunidades como la ACL Global Project ofrecen oportunidades para desarrollar habilidades interpersonales centradas en conciencia, coraje y amor terapéutico fuera del marco terapéutico formal.

En suma, la integración de ACT y FAP representa una vía prometedora para avanzar en la sistematización, evaluación y formación en terapias contextuales. Promover espacios de colaboración, investigación empírica y entrenamiento ético contribuirá a fortalecer la aplicabilidad clínica de este enfoque integrador.

Agradecimientos

Mavis Tsai y Manuela O'Connell por la idea y propuesta para realizar este artículo.

Conflictos de Intereses

No existe conflicto de intereses.

Referencias

- Abreu, P. R., y Abreu, J. H. dos S. S. (2017). A quarta geração de terapias comportamentais. *Revista Brasileira De Terapia Comportamental E Cognitiva*, 19(3), 190-211. <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v19i3.1069>
- ACL Global Project. (2025). Awareness, Courage & Love Global Project. <https://www.livewithacl.org/>
- Alvarez García, H. B. (2020). Intervención contextual en un caso de problemas emocionales tras ruptura de pareja. *Revista de Casos Clínicos en Salud Mental*, 8(1), 37-53. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7847213>
- Arco-Tirado, J. L., López-Ortega, S., Heilborn-Díaz, V. A., y Fernández-Martín, F. D. (2005). Terapia breve en estudiantes universitarios con problemas de rendimiento académico y ansiedad: Eficacia del modelo "La Cartuja". *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), 589-608. <https://www.redalyc.org/pdf/337/33705310.pdf>
- Association for Contextual Behavioral Science. (2025). Home. <https://contextualscience.org/>
- Barraca, J. (2009). Habilidades clínicas en la terapia conductual de tercera generación. *Clinica y Salud*, 20(2), 109-117. <https://scielo.isciii.es/pdf/clinsa/v20n2/v20n2a01.pdf>
- Brem, M. J., Coop Gordon, K., y Stuart, G. L. (2020). Integrating acceptance and commitment therapy with functional analytic psychotherapy: A case study of an adult male with mixed depression and anxiety. *Clinical Case Studies*, 19(1), 34-50. <https://doi.org/10.1177/1534650119883351>
- Baruch, D. E., Kanter, J. W., Busch, A. M., y Juskiewicz, K. L. (2009). Enhancing the therapy relationship in acceptance and commitment therapy for psychotic symptoms. *Clinical Case Studies*, 8(3), 241-257. <https://doi.org/10.1177/1534650109334818>
- Blackledge, J. T. (2015). Defusion Metaphors. En *Cognitive defusion in practice: A clinician's guide to assessing, observing & supporting change in your client* (pp. 65-85). Context Press.
- Callaghan, G. M. (2006a). Functional Analytic Psychotherapy and Supervision. *International Journal of Behavioral and Consultation Therapy*, 2(3), 416-431. <https://doi.org/10.1037/h0100794>
- Callaghan, G. M. (2006b). The Functional Idiographic Assessment Template (FIAT) system: For use with interpersonally-based interventions including Functional Analytic Psychotherapy (FAP) and FAP-enhanced treatments. *The Behavior Analyst Today*, 7(3), 357-398. <https://doi.org/10.1037/h0100160>
- Callaghan, G. M., Gregg, J. A., Marx, B. P., Kohlenberg, B. S., y Gifford, E. (2004). FACT: The utility of an integration of functional analytic psychotherapy and acceptance and commitment therapy to alleviate human suffering. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 41(3), 195-207. <https://doi.org/10.1037/0033-3204.41.3.195>
- Callaghan, G. M., y Follette, W. C. (2020). Interpersonal Behavior Therapy (IBT). Functional Assessment, and the Value of Principle-Driven Behavioral Case Conceptualizations. *The Psychological Record*, 70, 625-635. <https://doi.org/10.1007/s40732-020-00395-1>
- Clemente, R. (2023). Lo social: Tarea pendiente. En J. J. Ruiz Sánchez y L. Valero-Aguayo (Eds.), *Imágenes y realidades de las terapias contextuales: Más allá del Marketing* (pp. 216-264). Psara.
- Dougher, M. J., y Hayes, S. C. (2004). Clinical behavior analysis. En M. J. Dougher (Ed.), *Clinical behavior analysis* (pp. 11-25). Context Press.
- Ferro-García, R., Calvillo-Mazarro, M., y López-Bermúdez, M. A. (2023). Análisis crítico del modelo de la conexión social propuesto desde la psicoterapia analítica funcional. *Análisis y Modificación de Conducta*, 49(180), 101-115. <http://dx.doi.org/10.33776/amc.v49i180.7683>
- Gifford, E. V., y Hayes, S. C. (1999). Functional Contextualism: A Pragmatic Philosophy for Behavioral Science. En W. O'Donohue y R. Kitchener (Eds.), *Handbook of Behaviorism* (pp. 285-327). Context Press.
- Gifford, E. V., Kohlenberg, B. S., Hayes, S. C., Pierson, H. M., Piasecki, M. P., Antonuccio, D. O., y Palm, K. M. (2011). Does acceptance and relationship focused behavior therapy contribute to bupropion outcomes? A randomized controlled trial of functional analytic psychotherapy and acceptance and commitment therapy for smoking cessation. *Behavior Therapy*, 42(4), 700-715. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2011.03.002>
- Guerrero-Solano, N., y Lemos-Ramírez, N. V. (2024). Preguntas e implicaciones del estudio de las conceptualizaciones de caso publicadas desde la psicoterapia analítica funcional. *Acta Psicológica Peruana*, 9(1), 143-157.
- Gustafsson, T. (2015, 5 de febrero). Center for the Science of Social Connection. <https://functionalanalyticpsychotherapy.com/center-for-the-science-of-social-connection/>
- Hayes, S. C. (2004). Acceptance and Commitment Therapy, Relational Frame Theory, and the Third Wave of Behavioral and Cognitive Therapies. *Behavior Therapy*, 35, 639-665. [http://dx.doi.org/10.1016/S0005-7894\(04\)80013-3](http://dx.doi.org/10.1016/S0005-7894(04)80013-3)
- Hayes, S. C. (2016). Acceptance and Commitment Therapy, Relational Frame Theory, and the Third Wave of Behavioral and Cognitive Therapies- Republished Article. *Behavior Therapy*, 47, 869-885. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2016.11.006>
- Hayes, S. C. (1993). Analytic goals and the varieties of scientific contextualism. En S. C. Hayes, L. J. Hayes, H. W. Reese y T. R. Sarbin (Eds.), *Varieties of scientific contextualism* (pp. 11-27). Context Press.
- Hayes, S. C. (2019). *A Liberated Mind: How to Pivot Toward What Matters*. Avery.
- Hayes, S. C., Barnes-Holmes, D., y Roche, B. (Eds.). (2001). *Relational frame theory: A post-Skinnerian account of human language and cognition*. Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Hayes, S. C., y Hayes, L. J. (1992). Some clinical implications of contextualistic behaviorism: The example of cognition. *Behavior Therapy*, 25, 223-249.
- Hayes, S. C., y Hofmann, S. G. (Eds.). (2018). *Process-based CBT: The science and core clinical competencies of cognitive behavioral therapy*. New Harbinger Publications.

- Hayes, S. C., y Smith, S. (2005). *Get out of your mind and into your life: The new Acceptance and Commitment Therapy*. New Harbinger.
- Hayes, S. C., Strosahl, K., y Wilson, K. G. (2015). *Terapia de aceptación y compromiso: proceso y práctica del cambio consciente (Mindfulness)*. Desclée de Brouwer.
- Hayes, S. C., Villatte, M., Levin, M., y Hildebrandt, M. (2011). Open, Aware, and Active: Contextual Approaches as an Emerging Trend in the Behavioral and Cognitive Therapies. *Annual Review of Clinical Psychology*, 7(1), 141-168. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032210-104449>
- Hayes, S. C., Villatte, M., Levin, M., y Plumb-Vilardaga, J. (2013). Acceptance and Commitment Therapy and Contextual Behavioral Science: Examining the Progress of a Distinctive Model of Behavioral and Cognitive Therapy. *Behavior Therapy*, 44(2), 180-198. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2009.08.002>
- Kanter, J. W., Holman, G., y Wilson, K. G. (2014). Where is the love? Contextual behavioral science and behavior analysis. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 3(2), 69-73. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2014.02.001>
- Kohlenberg, B. S., y Callaghan, G. M. (2010). FAP and Acceptance Commitment Therapy (ACT): Similarities, Divergence and Integration. En J. W. Kanter, M. Tsai y R. J. Kohlenberg (Eds.), *The Practice of Functional Analytic Psychotherapy* (pp. 31-46). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-5830-3_3
- Kohlenberg, R. J., y Gifford, E. (1998, may). *FACT (FAP & ACT): Clinical behavior analysts do it in vivo* [Paper presentation]. 24th Annual Meeting of the Association for Behavior Analysis, Orlando, FL.
- Kohlenberg, R. J., y Tsai, M. (1987). Functional Analytic Psychotherapy. En N. S. Jacobson (Ed.), *Psychotherapists in clinical practice: Cognitive and behavioral perspectives* (pp. 388-443). Guilford Press.
- Kohlenberg, R. J., y Tsai, M. (1995). Functional analytic psychotherapy: A behavioral approach to intensive treatment. En W. T. O'Donohue y L. Krasner (Eds.), *Theories of behavior therapy: Exploring behavior change* (pp. 637-658). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10169-023>
- Kohlenberg, R. J., y Tsai, M. (2007). *Functional Analytic Psychotherapy: Creating Intense and Curative Psychotherapeutic Relationships*. Springer.
- Kohlenberg, R. J., Tsai, M., Kanter, J. W., y Parker, C. R. (2009). Self and Mindfulness. En M. Tsai, R. J. Kohlenberg, J. W. Kanter, B. S. Kohlenberg, W. Follette y G. Callaghan (Eds.), *A guide to functional analytic psychotherapy: Awareness, courage, love and behaviorism* (pp. 103-130). Springer.
- Leal-Hernández, D. A., y Montaño, O. M. (2024). El por qué, para qué, y cómo de la evaluación funcional en FAP. En A. M. Muñoz-Martínez y D. A. Leal-Hernández (Eds.), *Psicoterapia Analítico Funcional (FAP): Procesos y Prácticas de la Danza Terapéutica en una Terapia Relacional Conductual* (pp. 53-66). Tres Olas.
- Levin, M. E., Twohig, M. P., y Smith, B. M. (2015). Contextual Behavioral Science: An Overview. En R. D. Zettle, S. C. Hayes, D. Barnes-Holmes y A. Biglan (Eds.), *The Wiley Handbook of Contextual Behavioral Science* (pp. 17-36). Wiley-Blackwell.
- López-Pinar, C., Galán-Doña, D., Tsai, M., y Macías, J. (2024). Meta-analysis of randomized controlled trials and single-case designs on the efficacy of functional analytic psychotherapy. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 32(1), 26-45. <https://doi.org/10.1037/cps0000221>
- Luciano, C. (2016). Evolución de ACT. *Análisis y Modificación de Conducta*, 42(165-66). <https://doi.org/10.33776/amc.v42i165-66.2791>
- Macías-Morón, J. J., Schosser, K. K., Bond, F. W., Blanca, M. J., y Valero-Aguayo, L. (2022). Enhancing students' well-being with a unified approach based on contextual behavioural science: A randomised experimental school based intervention. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 14(3), 1022-1036. <https://doi.org/10.1111/aphw.12365>
- Macías-Morón, J. J., Valero-Aguayo, L., Bond, F. W., y Blanca, M. J. (2019). La eficacia de la psicoterapia analítica-funcional y la terapia de aceptación y compromiso (FACT) para empleados públicos. *Psicothema*, 31(1), 24-29. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/16933>
- Macías-Morón, J. J., y Valero-Aguayo, L. (2021a). *Fundamentos y aplicaciones clínicas de FACT: Una intervención para abordar el sufrimiento humano a través de las terapias contextuales*. Pirámide.
- Macías-Morón, J. J., y Valero-Aguayo, L. (2021b). Aplicaciones de FACT en el contexto académico para mejorar la salud en estudiantes de bachillerato. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 29(3), 579-595. <https://doi.org/10.51668/bp.8321304s>
- Macías-Morón, J. J., y Valero-Aguayo, L. (2021c). La utilidad de la integración de la Psicoterapia Analítica-Funcional y la Terapia de Aceptación y Compromiso (FACT) para mejorar el estrés laboral: Dos estudios de caso. *Ánálisis y Modificación de Conducta*, 47(175), 133-146. <https://doi.org/10.33776/amc.v47i175.4803>
- Macías-Morón, J. J., y Valero-Aguayo, L. (2021d). Programa de intervención breve basado en las terapias contextuales para mejorar el bienestar psicológico en el entorno organizacional. *Ansiedad y Estrés*, 27, 178-184. <https://doi.org/10.5093/anyes2021a23>
- Macías-Morón, J. J., y Valero-Aguayo, L. (2024). FACT: A pilot study of process-based therapy to promote occupational well-being. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 32, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2024.100761>
- Maitland, D. W. M. (2024). The extended evolutionary meta-model and process-based therapy: Contemporary lenses for understanding functional analytic psychotherapy. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 32, 100750. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2024.100750>
- Martín-Murcia, F., Cangas Díaz, A. J., y Pardo Gonzalez, L. (2011). A case study of anorexia nervosa and obsessive personality disorder using third generation behavioral therapies. *Clinical Case Studies*, 10(3), 198-209. <https://doi.org/10.1177/1534650111400899>
- Muñoz-Martínez, A. M., y Follette, W. C. (2018). When love is not enough: The case of therapeutic love as a middle-level term in functional analytic psychotherapy. *Behavior Analysis: Research and Practice*, 19(1), 103-113. <https://doi.org/10.1037/bar0000141>
- Muñoz-Martínez, A. M., y Leal-Hernández, D. A. (2024). *Psicoterapia Analítico Funcional (FAP): Procesos y Prácticas de la Danza Terapéutica en una Terapia Relacional Conductual*. Tres Olas.
- Muñoz-Martínez, A. M., Skinta, M. D., Sullivan-Singh, S., Kohlenberg, B., y Tsai, M. (2024). *Functional analytic psychotherapy: Distinctive features* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781032694832>
- Nelson, K. M., Yang, J. P., Maliken, A. C., Tsai, M., y Kohlenberg, R. J. (2016). Introduction to using structured evocative activities in functional analytic psychotherapy. *Cognitive and Behavioral Practice*, 23(4), 459-463. <https://doi.org/10.1016/j.cbpr.2013.12.009>
- Olaz, F. (2015). FACT: Integrando ACT e FAP. En P. Lucena dos Santos, J. Pinto-Gouveia y M. Da Silva Oliveira (Eds.), *Terapias Cognitivo-Comportamentais de Terceira Geração* (pp. 343-375). Sinopsys.
- Paul, R. H., Marx, B. P., y Orsillo, S. M. (1999). Acceptance-based psychotherapy in the treatment of an adjudicated exhibitionist: A case example. *Behavior Therapy*, 30(1), 149-162. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(99\)80051-3](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(99)80051-3)

- Pierson, H., y Hayes, S. C. (2007). Using acceptance and commitment therapy to empower the therapeutic relationship. En P. Gilbert y R. L. Leahy (Eds.), *The therapeutic relationship in the cognitive behavioral psychotherapies* (pp. 205-228). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Polk, K., y Schoendorff, B. (2014). *The ACT Matrix: A new approach to building Psychological Flexibility across settings and populations*. Context Press.
- Polk, K., Schoendorff, B., Webster, M., y Olaz, F. (2016). *The essential guide to the ACT Matrix: A step-by-step approach to using the ACT Matrix model in clinical practice*. Context Press.
- Reyes-Ortega, M. A., y Kanter, J. W. (2017). *Psicoterapia Analítica Funcional: una guía clínica para usar la interacción terapéutica como mecanismo de cambio*. Brujas.
- Ruiz Sánchez, J. J. (2021a). *Manual de Terapias Conductuales Contextuales: Una exposición crítica descriptiva*. Psara.
- Ruiz Sánchez, J. J. (2021b). Nuestra propuesta secuencial. Protocolos flexibles usados en 12 sesiones. En J. J. Ruiz Sánchez (Ed.), *FACT de grupo: Integrando ACT y FAP de grupo* (pp. 220-282). Psara.
- Ruiz Sánchez, J. J., y Díaz Garrido, J. A. (2023). Los fracasos importan. En J. J. Ruiz Sánchez y L. Valero-Aguayo (Eds.), *Imágenes y realidades de las terapias contextuales: Más allá del Marketing* (pp. 185-214). Psara.
- Sanabria Herrera, M. A., Zanguña Villalba, J. A., y Mejía Buitrago, C. (2024). La relación terapéutica: el lugar del cambio en FAP. En A. M. Muñoz-Martínez y D. A. Leal-Hernández (Eds.), *Psicoterapia Analítico Funcional (FAP): Procesos y Prácticas de la Danza Terapéutica en una Terapia Relacional Conductual* (pp. 39-52). Tres Olas.
- Schultz, M. E., y Mariani, P. R. (2024). La ética en FAP. En A. M. Muñoz-Martínez y D. A. Leal-Hernández (Eds.), *Psicoterapia Analítico Funcional (FAP): Procesos y Prácticas de la Danza Terapéutica en una Terapia Relacional Conductual* (pp. 85-99). Tres Olas.
- Skinner, B. F. (1994). *Sobre el conductismo*. Planeta-De Agostini.
- Sociedad de Psicología Clínica. (2022). *Treatments*. <https://div12.org/treatments>
- Strosahl, K., Robinson, P., y Gustavsson, T. (2012). *Brief interventions for radical change: Principles and practice of focused acceptance and commitment therapy*. New Harbinger Publications.
- Törneke, N., Luciano, C., Barnes-Holmes, Y., y Bond, F. (2015). Relational Frame Theory and three core strategies in understanding and treating human suffering. En R. D. Zettle, S. C. Hayes, D. Barnes-Holmes y A. Biglan (Eds.), *The Wiley Handbook of Contextual Behavioral Science* (pp. 254-272). Wiley-Blackwell.
- Tsai, M., Gustafsson, T., Kanter, J., Plummer Loudon, M., y Kohlenberg, R. J. (2017). Saying good goodbyes to your clients: A functional analytic psychotherapy (FAP) perspective. *Psychotherapy*, 54(1), 22-28. <https://doi.org/10.1037/pst0000091>
- Tsai, M., Kohlenberg, R. J., Bolling, M. Y., y Terry, C. (2009a). Values in Therapy. En M. Tsai, R. J. Kohlenberg, J. W. Kanter, B. S. Kohlenberg, W. Follette y G. Callaghan (Eds.), *A guide to functional analytic psychotherapy: Awareness, courage, love and behaviorism* (pp. 199-211). Springer.
- Tsai, M., Kohlenberg, R. J., Kanter, J. W., Kohlenberg, B. S., Follette, W., y Callaghan, G. (2009b). *A guide to functional analytic psychotherapy: Awareness, courage, love and behaviorism*. Springer.
- Tsai, M., Mandell, T., Maitland, D., Kanter, J., y Kohlenberg, R. J. (2016). Reducing inadvertent clinical errors: Guidelines from functional analytic psychotherapy. *Psychotherapy*, 53(3), 331-335. <https://doi.org/10.1037/pst0000065>
- Vaca-Ferrer, R., Ferro-García, R., y Valero-Aguayo, L. (2020). Efficacy of a group intervention program with women victims of gender violence in the framework of contextual therapies. *Anales de Psicología*, 36(2), 188-199. <https://doi.org/10.6018/analeps.396901>
- Valenzuela Hernández, M., y Oliva Femenia, P. (2023). Mirando a un futuro contextual. En J. J. Ruiz Sánchez y L. Valero-Aguayo (Eds.), *Imágenes y realidades de la terapias contextuales: Más allá del marketing* (pp. 432-453). Psara.
- Villatte, M., Villatte, J. L., y Hayes, S. C. (2016). *Mastering the clinical conversation: Language as intervention*. The Guilford Press.
- Wilson, K. G., y Luciano, C. (2002). *Terapia de Aceptación y Compromiso: Un Tratamiento conductual orientado a los valores*. Pirámide.

Artículo

Abuso Sexual y Diagnóstico de Patología Límite en la Adolescencia: una Revisión Sistemática

Xavier Costa^{1,2} , Marta Cabré²  y Noemí Pereda¹ 

¹ Universitat de Barcelona, España

² Fundació Orienta, Barcelona, España

INFORMACIÓN

Recibido: Diciembre 2, 2024
Aceptado: Agosto 20, 2025

Palabras clave

Trastorno límite de la personalidad
Abuso sexual infantil
Adolescencia
Revisión

RESUMEN

La violencia sexual afecta a cerca de uno de cada cinco adolescentes en España, con una prevalencia mayor en chicas que en chicos, similar a otros países europeos. Esta experiencia puede impactar gravemente en la salud mental y el desarrollo, siendo el Trastorno Límite de la Personalidad (TLP) una consecuencia destacada. En el presente estudio se ha llevado a cabo una revisión sistemática siguiendo la metodología PRISMA, con el objetivo de analizar los resultados de aquellos trabajos publicados en la última década (2013-2023) sobre la relación entre el abuso sexual en la infancia y el diagnóstico de TLP. La finalidad de esta revisión es proporcionar a los profesionales hispanoparlantes una actualización sobre esta relación para mejorar su conocimiento y práctica clínica. De un total de 439 artículos, 27 cumplieron los criterios de inclusión. De las conclusiones destacamos que el abuso sexual en la infancia es un factor asociado significativamente con el desarrollo del TLP en la adolescencia, aunque la polivictimización parece su predictor más fiable. En cuanto a la prevalencia, el abuso sexual es más frecuente en muestras clínicas y judiciales, especialmente en mujeres. La revisión concluye que la violencia sexual en la infancia es un factor relevante en el desarrollo del TLP, siendo fundamental evaluarlo en las consultas clínicas iniciales debido a su impacto en la salud mental.

Sexual Abuse and Diagnosis of Borderline Pathology in Adolescence: A Systematic Review

ABSTRACT

Keywords

Borderline personality disorder
Child sexual abuse
Adolescence
Review

Sexual violence affects approximately one in five adolescents in Spain, with higher prevalence in girls than boys, reflecting trends similar to those in other European countries. This experience can severely impact mental health and development, with borderline personality disorder (BPD) emerging as a prominent consequence. In this study, we conducted a systematic review following PRISMA methodology, aiming to analyze findings from studies published in the last decade (2013-2023) regarding the relationship between childhood sexual abuse (CSA) and BPD diagnosis. The goal of this review is to provide Spanish-speaking professionals with an updated understanding of this relationship to enhance clinical knowledge and practice. Out of 439 articles, 27 met the inclusion criteria. Key findings indicate that CSA is significantly associated with BPD development in adolescence, although polyvictimization appears to be the most reliable predictor. Regarding prevalence, CSA is notably more frequent in clinical and forensic samples, particularly among females. This review concludes that childhood sexual violence is a relevant factor in BPD development, underscoring the importance of evaluating this experience in initial clinical consultations due to its impact on mental health.

Introducción

La violencia sexual es un grave problema de salud pública que afecta en España a un 17,8% de los adolescentes en el último año, un 11,2% de los chicos y un 24,0% de las chicas (Pereira et al., 2024), similar a lo observado en otros países europeos (véase Bentivegna y Patalay, 2022 en el Reino Unido y Hébert et al., 2021 en Francia).

La experiencia de violencia sexual puede tener un grave impacto en el desarrollo y la salud mental de niños y adolescentes (Sánchez-Meca et al., 2011), siendo el trastorno límite de la personalidad (TLP) una de sus consecuencias más estudiadas. El TLP es un trastorno mental grave caracterizado por patrones persistentes de inestabilidad afectiva, alteraciones de la autoimagen, inestabilidad de las relaciones interpersonales, impulsividad y conducta suicida (Lieb et al., 2004), cuyos síntomas suelen comenzar en la adolescencia temprana y pueden diagnosticarse desde los 12 años (Gupta et al., 2023). Este trastorno frecuentemente va acompañado de otros diagnósticos comórbidos y supone, además, unos importantes costes sociales, más allá de los efectos negativos que causa en sus víctimas (Leichsenring et al., 2011).

Una revisión reciente de metaanálisis (Guilé et al., 2018) indica que la prevalencia del TLP en la población general de adolescentes es de, aproximadamente, el 3%. Según esta revisión, la prevalencia clínica del TLP varía del 11% en adolescentes que consultan en un entorno clínico ambulatorio al 78% en adolescentes con conducta suicida que acuden a un departamento de emergencias. Es, por tanto, un trastorno relativamente frecuente, cuyo riesgo de suicidio es significativamente alto (Pompili et al., 2005), de modo que conocer sus posibles predictores es clínicamente relevante.

Según la reciente revisión sistemática de Senberg et al. (2023), la crianza disfuncional, el maltrato y los eventos adversos en la infancia pueden contribuir al desarrollo de TLP. En la misma línea, otras revisiones previas han encontrado también que la crianza disfuncional es un importante factor de riesgo psicosocial para el desarrollo de la patología de la personalidad límite (Steele et al., 2019), así como las experiencias adversas y el maltrato durante la infancia (Porter et al., 2020; Stepp et al., 2016). El hecho de que los individuos con un diagnóstico de TLP tengan más posibilidades de haber sufrido experiencias de victimización infantil que la población no clínica indica la importancia de explorar el historial de experiencias adversas en la evaluación diagnóstica (Solmi et al., 2021).

Según la revisión de Bozzatello et al. (2021), los traumas tempranos actúan como desencadenantes para la evolución de varias características del TLP, como la inestabilidad afectiva, la desregulación emocional y los comportamientos autodestructivos. El estudio muestra que los adolescentes con TLP tienen una historia de trauma sexual con mayor frecuencia que los adolescentes sin problemas de salud mental, pero también que los pacientes psiquiátricos sin TLP y con otros diagnósticos.

Sin embargo, no existe una relación causal entre la experiencia de violencia sexual y el diagnóstico de TLP, dado que la interacción genética-ambiente es clave (Wilson et al., 2021). La etiología de TLP parte de un modelo multifactorial en el que se deben considerar la vulnerabilidad biológica, los factores psicológicos y las

influencias sociales, junto con sus interacciones, siendo el abuso sexual una variable relevante a tener en cuenta (Leichsenring et al., 2023). Así, Winsper et al. (2016), mediante una revisión metanalítica sobre la etiología del TLP, concluyen que el abuso sexual se asocia con una probabilidad aproximadamente 5 veces mayor de padecer un diagnóstico de TLP.

Otras revisiones sistemáticas han confirmado la existencia de una relación positiva entre el abuso sexual infantil y el diagnóstico de TLP. De Aquino Ferreira et al. (2018) encuentran que el abuso sexual es un importante factor de riesgo en el diagnóstico de TLP, especialmente en mujeres. A su vez, el abuso sexual predice una presentación clínica más severa y un peor pronóstico del TLP, sobre todo en relación con la conducta suicida. La revisión sistemática de Gupta et al. (2023) sobre riesgos psicosociales y sociales específicos asociados con el diagnóstico de TLP en la adolescencia concluye que el abuso sexual infantil es uno de los mayores predictores del desarrollo de esta patología.

Objetivo del Estudio

Si bien se han publicado en los últimos años revisiones internacionales sobre la asociación entre la experiencia de abuso sexual y la patología límite (e.g., de Aquino Ferreira et al., 2018; Gupta et al., 2023), así como publicaciones nacionales sobre la asociación entre el abuso sexual y el diagnóstico de trastornos de la personalidad en general (Pereira et al., 2011), no existe hasta el momento ninguna revisión sistemática en lengua española que permita a los profesionales sanitarios conocer específicamente la relación entre las experiencias de violencia sexual en la infancia y el desarrollo de trastorno límite de la personalidad. El objetivo de este trabajo es acercar a los profesionales hispanoparlantes una actualización de los principales resultados sobre la relación entre abuso sexual infantil y TLP, con la expectativa de que esto contribuya a un mejor conocimiento de ambos fenómenos.

Método

Tipo de Estudio

Se ha llevado a cabo una revisión sistemática siguiendo la metodología PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Review; Page et al., 2021).

Estrategia y Términos de Búsqueda

Se siguió una estrategia de búsqueda de artículos en diferentes fases: (a) búsqueda en bases de datos electrónicas de referencia internacional en el ámbito clínico (Scopus, PsycInfo, Medline), con los términos en inglés: [“child” OR “children” OR “adolescent” OR “adolescence”] AND “sexual abuse” OR “sexual victimization” AND “borderline” AND [“disorder” OR “pathology” OR “diagnosis”]; (b) búsqueda en el metabuscador Google Scholar; (c) examen de revisiones sistemáticas anteriores sobre la relación entre el trastorno límite de la personalidad en adolescentes y la experiencia de violencia sexual (González Marín et al., 2023; Leichsenring et al., 2023; Senberg et al., 2023); y (d) revisión de las listas de referencias de los artículos seleccionados.

Criterios de Inclusión

La búsqueda incluyó artículos en inglés y español entre enero de 2013 y diciembre de 2023, a fin de incluir los trabajos publicados en la última década. Se incluyeron estudios cuya muestra estuviera compuesta por población igual o menor de 24 años, con diagnóstico de trastorno límite y/o rasgos de síntomas de personalidad límite que habían reportado experiencias de victimización sexual antes de la edad adulta y que habían experimentado los primeros síntomas clínicos durante la infancia o la adolescencia. Se decidió ampliar el concepto de adolescencia hasta los 24 años siguiendo la propuesta de [Sawyer et al. \(2018\)](#), quienes sugieren que una definición que abarque de los 10 a los 24 años se corresponde más estrechamente con el crecimiento adolescente y las percepciones populares de esta fase de la vida. Se incluyeron estudios transversales, longitudinales, experimentales, correlacionales y exploratorios publicados en revistas académicas con revisión por pares.

Criterios de Exclusión

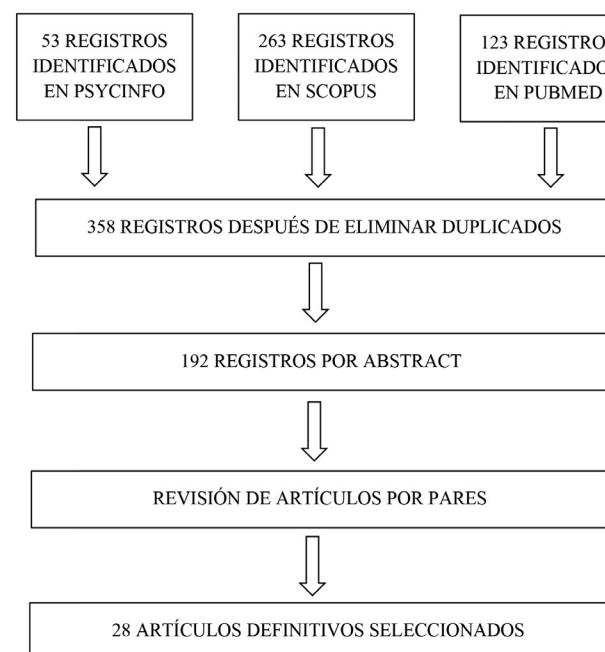
Se excluyeron los capítulos de libros, tesis doctorales, comunicaciones en congresos, informes y otros documentos no revisados, para evitar así la literatura gris. Los estudios previos de revisión sistemática sobre la temática se tuvieron en cuenta para el desarrollo de la introducción, pero no se incluyeron en los artículos revisados. Se excluyeron también los estudios sobre TLP que se enfocaban exclusivamente en adultos, factores genéticos y neurobiológicos, y tratamiento del trastorno.

Selección de Estudios y Extracción de Datos

Tal y como se puede observar en la [Figura 1](#), se obtuvieron 439 artículos en total que, tras eliminar duplicados, se redujeron a 358. De

Figura 1

Diagrama de Flujo PRISMA ([Page et al., 2021](#))



éstos, se seleccionaron 192 tras la lectura del abstract. Estos artículos seleccionados fueron revisados por dos de los autores del manuscrito y la información relevante se extrae de forma independiente, resolviéndose las discrepancias para su discusión. Se calculó la fiabilidad inter-observador para conocer el rango de concordancia ($r = 0.76$). De esta selección, quedaron 28 artículos definitivos.

Resultados

Descripción de los Estudios

Los 28 artículos que configuran esta revisión se han publicado principalmente en Norteamérica ($n = 14$), seguidos de Europa ($n = 7$), Asia ($n = 6$) y Oceanía ($n = 1$). La mayoría se han llevado a cabo con muestras clínicas (52%), comunitarias (18%), de estudiantes universitarios (19%), de justicia (7%) y de centros residenciales (4%). Los rangos de edad van de los 11 a los 24 años. Respecto al género, la mayoría ha obtenido datos de varones y mujeres, pero uno de los estudios se ha centrado únicamente en una muestra de mujeres ([Moran et al., 2018](#)).

Los instrumentos para evaluar la patología límite son variados, destacando la entrevista estructurada para los trastornos de la personalidad del DSM-IV (SCID-II; [First et al., 1997](#)) como el más frecuente ($n = 12$). Lo mismo sucede con los instrumentos para valorar las experiencias de violencia sexual, siendo el Cuestionario de Traumas en la Infancia (CTQ) ([Bernstein y Fink, 1998](#)) el cuestionario más utilizado ($n = 9$).

La [Tabla 1](#) muestra un resumen de los principales descriptivos de cada artículo respecto a la muestra y la evaluación del trastorno límite y la violencia sexual.

Prevalencia del Abuso Sexual

La prevalencia del abuso sexual resulta muy elevada en las muestras clínicas, con porcentajes que oscilan entre el 7,7% y el 50%, lo cual difiere significativamente respecto a la población comunitaria (con rangos entre el 0,4 y el 14%), y muestra una diferencia leve respecto a la población judicial (con rangos entre el 5,9% en varones y el 50% en mujeres). Llama la atención la elevada prevalencia obtenida en estudiantes universitarios, que se sitúa entre el 11,8% de los varones y el 59,1%, en el caso de aquellos con diagnóstico de TLP.

Solo tres artículos (i.e., [Chaplo et al., 2016](#); [Kerig y Modrowski, 2018](#); [Kuo et al., 2015](#)) presentan valores diferenciales en función del género, concluyendo que la prevalencia de abuso sexual es significativamente mayor en mujeres.

Relación entre la Experiencia de Violencia Sexual y la Patología Límite

La [Tabla 2](#) muestra los principales resultados derivados de los artículos.

Discusión

La revisión realizada constata que la experiencia de abuso sexual en la infancia puede asociarse con el diagnóstico de TLP en la adolescencia, en la misma línea que los resultados de revisiones

Tabla 1
Resumen de los Artículos Revisados

Autores y año	Muestra				Tipo de estudio	Instrumentos		Prevalencia ASI
	País	n	Origen	Edad		Evaluación del TLP	Evaluación de la violencia sexual	
Bornovalova et al. (2013)	EUA	1.382 pares de gemelos	comunitaria	11-24	longitudinal	Minnesota Borderline Personality Disorder scale (MBPD)	Trauma Assessment for Adults (TAA) Childhood Experiences Questionnaire (CEQ)	7,3%
Chaplo et al. (2016)	EUA	826	justicia	12-19	transversal	Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS)	UCLA PTSD Reaction Index-Adolescent Version (PTSD-RI)	9,2% de los hombres y 51% de las mujeres
Charak et al. (2018)	Paises Bajos	178	clínica	12-22	transversal	SCID-II Dimensions of Personality Pathology-Basic Questionnaire-Adolescents (DAPP-BQ-A)	CTQ	El 62% ha sufrido maltrato infantil (incluido abuso sexual) y negligencia, y el 10% solo maltrato infantil (incluido abuso sexual)
Gajwani et al. (2022)	Reino Unido	48	clínica	15-25	transversal	SCID-II, BPQ	ACE	28%
Infurna et al. (2016)	Alemania	91	estudiantes universitarios	M=15,6	transversal	SCID-BPD ZAN-BPD	Cuestionario de Experiencias de Cuidado y Abuso en la Infancia (CECA.Q)	59,1% del grupo TLP y 12,8% del grupo control
Jopling et al. (2018)	Canadá	80	clínica	16-19	revisión retrospectiva transversal	criterios del DSM-V	Revisión de historias clínicas, basándose en los informes de los clínicos y los autorreportes de los pacientes	30,3%
Kaplan et al. (2016)	EUA	58		13-21	Observacional transversal	Entrevista Clínica Estructurada para los Trastornos de la Personalidad del DSM-IV Módulo TLP (SCID-BPD) Escala de Evaluación de Zanarini para el Trastorno de Personalidad Límite (ZAN-BPD).	CTQ Entrevista de Trauma Infantil (CTI)	33,8%
Kerig y Modrowski (2018)	EUA	782	justicia	12-19	transversal	BPFS	PTSD-RI	5,9% de los hombres y 42,4% de las mujeres
Kors et al. (2020)	EUA	41	clínica y comunitaria	M=15,6	transversal	SCID2 PAI-BOR	Adult Attachment Interview (AAI) Maltreatment Classification System	No informada
Kuo et al. (2015)	Canadá	243	estudiantes universitarios	M=20,1	observacional transversal	Borderline Symptom List-23 (BSL-23) Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS)	CTQ	11,8% hombres y 20% mujeres
Kurdziel et al. (2018)	EUA	56	comunitaria	14-18	transversal	SCID-II Personality Assessment Inventory (PAI-BOR)	Maltreatment Classification System	14%
Ménard y Pincus (2014)	EUA	1.694	estudiantes universitarios	M=19	Correlacional transversal	Inventory of Personality Organization (IPO)	Child Abuse and Trauma Scale (CAT)	No informada
Moran et al. (2018)	EUA	53 mujeres	clínica	13-20	longitudinal	SCID-BPD ZAN-BPD	CTQ-SF	50%
Peters et al. (2019)	EUA	119	clínica	M=15,3	observacional longitudinal	K-SADS-PL	Childhood Interview for DSM-IV (CI-BPD)	26,7%

Autores y año	Muestra				Tipo de estudio	Instrumentos		Prevalencia ASI
	País	n	Origen	Edad		Evaluación del TLP	Evaluación de la violencia sexual	
Quek et al. (2017)	Australia	51	clínica	12-18	observacional transversal	SCID-BPD Borderline Personality Features Scale for Children (BPFSC)	CTQ	10,2% del grupo TLP y 5,0% del grupo control (7,7 % total)
Rajan et al. (2021)	Estocolmo	5.439	comunitaria	12-17	longitudinal	Códigos ICE-10 en base de datos		9,5%
Robin et al. (2022)	Francia, Bélgica y Suiza	89	clínica	M=16,5	observacional transversal	Structured Interview for DSM-IV Personality Disorders (SIDP-IV)	CTQ	No informada
Sar et al. (2014)	Turquía	1.301	estudiantes universitarios	18-24	observacional transversal	Structured Clinical Interview for DSM-IV Dissociative Disorders (SCID-D-II)	Childhood Trauma Questionnaire (CTQ)	No informada
Sar et al. (2017a, 2017b)	Turquía	1.301	estudiantes universitarios	M=20,6	observacional transversal	SCID-BPD	CTQ	No informada
Scheffers et al. (2019)	Quebec	182	centro residencial	M=19	longitudinal	Personality Diagnostic Questionnaire 4+ (PDQ-4+)	CTQ	8,1%
Sengutta et al. (2019)	Alemania	200	clínica	M=18,7	correlacional transversal	BSL-23 SCID-II	Adverse Childhood Experience Questionnaire (ACE)	23,5%
Skaug et al. (2022)	Oslo	2808	comunitaria	M=19,1	transversal	SIDP-IV	CTI	5%
Temes et al. (2020)	EUA	104	clínica	13-17	análisis comparativo transversal	SCID-II DIB-R	Entrevistas	26%
Turniansky et al. (2019)	Israel	78	clínica	11-19	retrospectivo naturalista transversal	criterios del DSM-V	Informes de las pacientes, sus familias, servicios sociales y terapeutas previos	50%
Wang et al. (2022)	Taiwan	51.725	comunitaria	< 18	análisis de cohorte retrospectivo transversal	Códigos ICD-9-CM de la Taiwan's National Health Insurance Research Database		0,4%
Xie et al. (2021)	China	4.034	clínica	M=20,4	transversal	CTQ-SF	MSI-BPD	No informada
Zanarini et al. (2023)	EUA	89	clínica	13-17	transversal	DIB-R Structured Clinical Interview for DSM-IV Childhood Diagnoses (KID-SCID) CI-BPD	Revised Childhood Experiences Questionnaire (CEQ-R)	No informada

anteriores (González Marín et al., 2023; Leichsenring et al., 2023; Senberg et al., 2023).

De los estudios incluidos en la presente revisión, 25 encontraron asociaciones explícitas entre la experiencia de abuso sexual y el TLP. De estos, seis estudios (i.e., Bornovalova et al., 2013; Jopling et al., 2018; Moran et al., 2018; Quek et al., 2017; Robin et al., 2022; Wang et al., 2022) incluyen el abuso sexual infantil dentro de la dimensión “maltrato infantil” y concluyen que la acumulación de experiencias de violencia o polivictimización (Finkelhor et al., 2007) es el predictor más potente de TLP, superior a la posible asociación con formas de violencia específicas. Esta idea es compartida con las revisiones más actuales, que encuentran sobrada evidencia de que la adversidad temprana actúa como un factor predisponente en el desarrollo del TLP. En concreto, elementos

como una crianza inadecuada, el maltrato y los eventos adversos en la infancia están estrechamente relacionados con este trastorno (González Marín et al., 2023; Senberg et al., 2023). Asimismo, situaciones de maltrato físico, emocional o sexual, así como la negligencia, presentan una asociación significativa con el TLP (Leichsenring et al., 2023).

Tres estudios (i.e., Kuo et al., 2015; Infurna et al., 2016; Scheffers et al., 2019) no encuentran asociaciones fuertes específicas entre el abuso sexual y el TLP. Algunas revisiones, como la ya citada de Leichsenring et al. (2023) o la de Stepp et al. (2016) también hacen referencia a estudios que identifican diversos factores psicosociales asociados al desarrollo del TLP, pero señalan que dichos factores no son exclusivos de este trastorno. Como se afirma en la revisión de González Marín et al. (2023), no está

Tabla 2

Principales Resultados de los Estudios Revisados

Autores y año	Resultados
Bornovalova et al. (2013)	El análisis mostró que los individuos que reportaron abuso infantil, incluyendo el abuso sexual, presentaban más rasgos de TLP en comparación con aquellos que no reportaron abuso.
Chaplo et al. (2016)	El 9.2% de los chicos y 51.0% de las chicas reportaron haber sufrido abuso sexual. No hubo diferencias significativas en los rasgos TLP entre chicos y chicas que reportaron abuso sexual; sin embargo, los chicos abusados sexualmente reportaron tasas más altas de rasgos de TLP en comparación con los chicos no abusados. El abuso sexual se encontró significativamente asociado con síntomas de desregulación emocional y características de TLP en adolescentes detenidos, especialmente en chicos.
Charak et al. (2018)	El estudio encontró una asociación significativa entre abuso sexual y problemas de conducta y con la intimidad, representando características del cluster B (en el que se encuentra el TLP).
Gajwani et al. (2022)	El 28% de los participantes reportaron haber sufrido abuso sexual en la infancia. Los jóvenes que habían experimentado abuso sexual mostraron mayores dificultades en la regulación emocional, lo que mediaba la relación entre el ACE y los rasgos límite, sugiriendo que el abuso sexual es un factor relevante en la aparición de síntomas de TLP, mediado por dificultades en la regulación emocional.
Infurna et al. (2016)	No se encontraron asociaciones directas significativas entre el abuso sexual y la severidad de las características del TLP (coeficiente estandarizado = 0.06, $p = 0.36$). El estudio sugirió que las dificultades en la regulación emocional mediaban significativamente la relación entre el abuso emocional y la severidad del TLP, pero no entre el abuso sexual y la severidad del TLP (37:1).
Jopling et al. (2018)	El 30.3% de los pacientes con diagnóstico de TLP habían experimentado abuso sexual, en comparación con el 6.9% en el grupo de control. Esta diferencia fue estadísticamente significativa ($p = 0.02$). Las personas que habían experimentado maltrato infantil, incluido el abuso sexual, presentaron una probabilidad más de cuatro veces mayor de ser diagnosticadas con un trastorno de la personalidad.
Kaplan et al. (2016)	Los participantes que reportaron abuso sexual tenían mayores puntuaciones en la ZAN-BPD para el TLP en comparación con aquellos que no reportaron abuso. Sin embargo, las diferencias en suicidabilidad entre los grupos de abuso sexual y no abuso no fueron significativas.
Kerig y Modrowski (2018)	Las chicas reportan las tasas más altas de rasgos de TLP, así como los niveles más altos de polivictimización, particularmente relacionados con experiencias de abuso sexual. En cambio, los chicos son quienes reportan los niveles más altos de violencia comunitaria.
Kors et al. (2020)	Las características <i>borderline</i> totales y cada característica individual se asociaron significativamente con el abuso sexual y la negligencia.
Kuo et al. (2015)	Los análisis de regresión indicaron que solo el abuso emocional en la infancia predijo significativamente la severidad de las características del TLP ($\beta = 0.36$, $t(239) = 6.35$, $p < 0.001$). No se encontró una relación significativa entre el abuso sexual infantil ($\beta = -0.02$, $t(239) = -0.35$, $p = 0.73$) con la severidad de las características del TLP. El abuso emocional y las dificultades en la regulación emocional fueron los factores mediadores en el desarrollo de TLP.
Kurdziel et al. (2018)	Aunque el abuso sexual no mostró una diferencia significativa entre los grupos, se observó que los adolescentes que experimentaron abuso sexual presentaron mayores características de TLP en comparación con los no maltratados.
Ménard y Pincus (2014)	Para los hombres, se encontró una relación significativa entre el abuso sexual infantil y la victimización por acoso, así como entre las características límite y la victimización por acoso. El modelo final explicó el 10% de la variabilidad en la victimización por acoso. Para las mujeres, el abuso sexual y las características límite también se relacionaron significativamente con la victimización por acoso. El modelo final explicó el 13% de la variabilidad en la victimización por acoso. Se encontró una relación significativa en mujeres entre el abuso sexual infantil y las características límite, indicando una mayor vulnerabilidad a la victimización por acoso.
Moran et al. (2018)	Los adolescentes con TLP que habían experimentado abuso infantil (sexual, físico o ambos) presentaban una mayor gravedad de los síntomas en comparación con aquellos sin historial de abuso. Los adolescentes con múltiples tipos de abuso (sexual y físico) mostraron los niveles más altos de síntomas de TLP, depresión y ansiedad y tendrían menos probabilidades de conseguir una reducción clínicamente significativa de los síntomas.
Peters et al. (2019)	El 26.7% de los participantes reportaron haber sufrido abuso sexual. La intensidad de la ideación suicida estaba significativamente asociada con criterios de TLP y con un historial de abuso sexual en la infancia.
Quek et al. (2017)	El maltrato infantil en general se asoció significativamente con características del TLP en adolescentes. Todas las formas de maltrato infantil se asociaron significativamente con características del TLP, siendo el abuso emocional y la negligencia emocional las formas con asociaciones más fuertes.
Rajan et al. (2021)	Las adolescentes con una experiencia registrada de abuso sexual infantil mostraron un mayor consumo de atención médica y una mayor prevalencia de diagnósticos psiquiátricos graves, como TLP tanto 1 (OR 2.42) como 2 años (OR 6.09) después de la primera experiencia registrada de abuso sexual en comparación con los controles.
Robin et al. (2022)	El abuso sexual fue incluido en la dimensión de un "entorno controlador", que también abarcaba el abuso emocional y físico, así como un alto nivel de control parental. Los adolescentes con TLP mostraron una mayor frecuencia de haber vivido un "entorno controlador" (2.7, SD = 1.4) en comparación con los controles sanos (0.9, SD = 1.0), lo que sugiere una asociación entre las experiencias de abuso y la aparición de síntomas de TLP.
Sar et al. (2014)	El abuso sexual correlaciona significativamente con el número de criterios de TLP cumplidos ($r = 0.28$). También se observó una correlación significativa entre el abuso sexual y los puntajes totales del SCID-D ($r = 0.21$) y del SDAQ ($r = 0.22$).
Sar et al. (2017a)	El 42% de los participantes con TLP reportaron haber sufrido abuso sexual en la infancia. Los individuos con TLP reportaron significativamente más experiencias de abuso sexual en la infancia en comparación con aquellos sin TLP.
Sar et al. (2017b)	Los participantes que cumplían con los criterios de TLP informaron significativamente más experiencias de abuso sexual en comparación con aquellos sin TLP. En el análisis de regresión lineal, el abuso emocional infantil ($B = 3.71$, $p = 0.001$), el abuso sexual ($B = 1.35$, $p = 0.002$) y la negligencia física ($B = 1.09$, $p = 0.006$) predijeron la alteración de identidad. La alteración de identidad auto-reportada (SIAQ) se correlacionó significativamente con todos los tipos de trauma infantil ($r = 0.28$, $p = 0.001$), mientras que la alteración de identidad evaluada por el clínico (SCID-D) solo se correlacionó con el abuso sexual ($r = 0.15$, $p = 0.05$).
Scheffers et al. (2019)	El análisis de regresión paso a paso reveló que la negligencia emocional estaba significativamente asociada con los síntomas del TLP ($\beta = .32$, $p < 0.001$). Aunque el abuso emocional mostró más asociaciones con otros trastornos de la personalidad, no se encontraron asociaciones fuertes específicas entre el abuso sexual y el TLP en este estudio.
Sengutta et al. (2019)	El abuso sexual se asoció significativamente con la prevalencia y la severidad de los rasgos de TLP en adolescentes y adultos jóvenes no psicóticos que buscan ayuda. El puntaje total del ACE, especialmente el abuso emocional ($r = 0.298$, $p < 0.001$) y el abuso sexual ($r = 0.264$, $p < 0.001$), correlacionó significativamente con las experiencias psicóticas. Los rasgos de TLP mediaron completamente la relación entre el trauma infantil y las experiencias psicóticas ($B = 0.12$, 95% CI: -0.019-0.370).

Autores y año	Resultados
Skaug et al. (2022)	El 5% de la muestra reportó haber sufrido abuso sexual. Se encontró una correlación positiva entre el abuso sexual y los rasgos de TLP ($r = 0.44$). El estudio encontró asociaciones significativas entre el abuso sexual y los rasgos del TLP a nivel fenotípico y en análisis de regresión. Sin embargo, los análisis de gemelos discordantes y las descomposiciones genéticas sugieren que esta relación está significativamente influenciada por factores genéticos compartidos, y no hay evidencia robusta de un efecto causal directo del abuso sexual en el desarrollo de los rasgos de TLP.
Temes et al. (2020)	El estudio revela que los adultos con TLP reportaron una mayor prevalencia y severidad de abuso sexual en comparación con los adolescentes con TLP. Además, los adultos con TLP fueron más propensos a experimentar abuso en múltiples etapas del desarrollo, con mayor frecuencia y duración, y perpetrado por una figura paterna. Aunque los adultos y adolescentes diferían en cuanto a la gravedad del abuso sexual, no diferían en la gravedad de su sintomatología límite. Se encontró que la historia de abuso sexual en adolescentes con TLP predijo la estabilidad del TLP desde la adolescencia hasta la edad adulta.
Turniansky et al. (2019)	El grupo de adolescentes con TLP y con historia de abuso sexual prolongado presentó una mayor duración de la primera hospitalización psiquiátrica (mediana de 114.5 días) en comparación con el grupo sin abuso prolongado (mediana de 27 días). El estudio demostró que las adolescentes con TLP que experimentaron abuso sexual prolongado presentaron una severidad clínica mayor, incluyendo hospitalizaciones más largas y frecuentes, más intentos de suicidio, y mayores tasas de comportamientos autolesivos severos, tabaquismo, consumo de alcohol y conductas sexuales impulsivas.
Wang et al. (2022)	El maltrato infantil se asoció con un aumento del riesgo de trastornos de personalidad (hazard ratio ajustado, 2.12; $p < 0.001$). El análisis de Kaplan-Meier reveló una incidencia acumulada a 15 años significativamente mayor de trastornos de personalidad entre las víctimas de maltrato infantil en comparación con los controles (prueba de log-rank, $p < 0.001$). Los niños víctimas de maltrato, incluyendo abuso sexual, presentaron un riesgo significativamente mayor de desarrollar trastornos de personalidad, incluido el TLP, en la población general de Taiwán.
Xie et al. (2021)	Aunque el abuso emocional ($r = 0.28$, $p < 0.001$), físico ($r = 0.19$, $p < 0.001$) y sexual ($r = 0.14$, $p < 0.001$) se encontraron asociados con los rasgos de TLP, solo el abuso emocional mostró una relación significativa con los rasgos de TLP cuando se controlaron los otros tipos de abuso. La autoestima y la resiliencia actuaron como mediadores significativos en esta relación, destacando la importancia de estos factores protectores en la prevención y tratamiento de los rasgos de TLP en personas con antecedentes de abuso infantil.
Zanarini et al. (2023)	La severidad del abuso sexual en la infancia y el TEPT concurrente fueron significativamente predictivos de la severidad de los síntomas disociativos en adultos con TLP: Coeficiente: 2.39 para abuso sexual ($p < 0.001$); Coeficiente: 10.38 para TEPT ($p < 0.001$). Ni la adversidad infantil (incluyendo el abuso sexual) ni el temperamento fueron predictores significativos de la severidad de los síntomas disociativos en adolescentes con TLP: Coeficiente para abuso sexual: 0.13 ($p = 0.967$). Mientras que la severidad del abuso sexual en la infancia mostró una relación significativa con la severidad de los síntomas disociativos en adultos con TLP, no se observó la misma relación en adolescentes. En su lugar, en adolescentes, los trastornos alimentarios co-ocurrentes fueron el predictor significativo.

completamente claro cómo la adversidad temprana, en términos generales, actúa como un factor predisponente para el TLP. Creemos que esto está relacionado con las limitaciones con las que también se encuentran las revisiones consultadas, sobre todo respecto a la heterogeneidad de la metodología y con el hecho de que la mayoría de los estudios consultados no tienen como objetivo principal investigar la relación entre abuso sexual y el desarrollo del TLP en la adolescencia.

Respecto a la prevalencia de abuso sexual, las prevalencias más altas se encuentran en las muestras clínicas, seguidas por las judiciales. Este resultado sigue la línea de estudios previos llevados a cabo en España, con porcentajes en muestras clínicas (Pereda et al., 2015) y judiciales (Pereda et al., 2017), que duplican los encontrados en la población general de adolescentes (Pereda et al., 2014). La relación entre el abuso sexual y los problemas psicológicos, en general, es un resultado subrayado en múltiples estudios y que insta a valorar esta experiencia en las entrevistas clínicas iniciales (Boxer y Terranova, 2008), por lo que encontrar altas tasas de abuso sexual infantil si se evalúan muestras del entorno clínico es un resultado esperable. A su vez, las experiencias de victimización en muestras de justicia juvenil son también altamente frecuentes considerándose la violencia un predictor de la conducta delictiva (Cuevas et al., 2007). Respecto el género, el hecho de que la prevalencia de abuso sexual sea significativamente mayor en mujeres también se ha observado en estudios de metanálisis previos con muestras de adolescentes (Barth et al., 2013).

Con referencia al diagnóstico de TLP, de los cuatro artículos que estudian la severidad de sus síntomas, dos encontraron que el abuso sexual es predictivo de éstos (i.e., Turniansky et al., 2019; Zanarini et al., 2023), mientras que los otros dos asociaron la severidad de los síntomas del TLP con el abuso emocional (i.e., Infurna et al.,

2016; Kuo et al., 2015), no con el abuso sexual infantil. Turniansky et al. (2019) concluyeron que cuanto más prolongado es el abuso sexual, mayor es la severidad de los síntomas del TLP y la hospitalización, mientras que Zanarini et al. (2023) encontraron que la severidad del abuso sexual en la infancia se asocia con la de los síntomas disociativos del TLP.

En conclusión, la presente revisión corrobora nuestro planteamiento inicial de que la experiencia de violencia sexual durante la infancia tiene un grave impacto en el desarrollo y la salud mental y que es un potente predictor del diagnóstico de TLP durante la adolescencia. A pesar de que la etiología del TLP parte de un modelo multifactorial, el abuso sexual durante la infancia es una variable fundamental a explorar en el entorno clínico, como se ha constatado en estudios previos (de Aquino Ferreira et al., 2018; Gupta et al., 2023; Leichsenring et al., 2023; Winsper et al., 2016).

Limitaciones

La presente revisión cuenta con una serie de limitaciones que deben tenerse en cuenta al extraer conclusiones de los resultados obtenidos. Así, el estudio incluye un número reducido de trabajos, limitados a la última década, si bien sus resultados son similares a revisiones previas por lo que pueden derivarse conclusiones robustas de la relación entre la experiencia de abuso sexual y el diagnóstico de TLP. Los trabajos incluidos presentan una gran diversidad metodológica, con muestras de diferentes orígenes, tamaños muy dispares, y mayoritariamente sin grupos control. Se detecta, además, una gran diversidad en el uso de instrumentación psicométrica, sin que exista un consenso en la evaluación de las experiencias de abuso sexual o del TLP. Muchos de ellos no valoran la posible coexistencia de diferentes tipos de malos tratos al mismo tiempo, o polivictimización, lo que puede magnificar la asociación

del TLP con el abuso sexual en la infancia. Otra limitación a tener en cuenta es la escasez de estudios con muestra adolescente con diagnóstico de TLP. A pesar de que existe un amplio consenso en la utilidad y la fiabilidad de diagnosticar el TLP en la adolescencia (Chanen et al., 2008; Leichsenring et al., 2023; Miller et al., 2008), parece que todavía existe cierta resistencia por parte de muchos clínicos a identificar un diagnóstico de este tipo (Costa, 2023).

Conflictos de Intereses

Los autores declaran que no existe ningún potencial conflicto de interés relacionado con el artículo.

Referencias

- Los artículos incluidos en la revisión se han marcado con un asterisco (*).
- Barth, J., Bermetz, L., Heim, E., Trelle, S., y Tonia, T. (2013). The current prevalence of child sexual abuse worldwide: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Public Health*, 58(3), 469-483. <https://doi.org/10.1007/s00038-012-0426-1>
- Bentivegna, F., y Patalay, P. (2022). The impact of sexual violence in mid-adolescence on mental health: A UK population-based longitudinal study. *The Lancet Psychiatry*, 9(11), 874-883. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(22\)00271-1](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(22)00271-1)
- Bernstein, D. P., y Fink, L. (1998). *Childhood Trauma Questionnaire: A retrospective self-report manual*. The Psychological Corporation.
- * Bornovalova, M. A., Huibregtse, B. M., Hicks, B. M., Keyes, M., McGuire, M., e Iacono, W. (2013). Tests of a direct effect of childhood abuse on adult borderline personality disorder traits: A longitudinal discordant twin design. *Journal of Abnormal Psychology* (1), 180-194. <https://doi.org/10.1037/a0028328>
- Boxer, P., y Terranova, A. M. (2008). Effects of multiple maltreatment experiences among psychiatrically hospitalized youth. *Child Abuse & Neglect*, 32, 637-647. <https://doi.org/10.1016/j.chabu.2008.02.003>
- Bozzatello, P., Rocca, P., Baldassarri, L., Bosia, M., y Bellino, S. (2021). The role of trauma in early onset borderline personality disorder: A biopsychosocial perspective. *Frontiers in Psychiatry*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.721361>
- Chanen, A. M., Jackson, H. J., McCutcheon, L. K., Jovev, M., Dudgeon, P., Yuen, H. P., Germano, D., Nistico, H., McDougall, E., Weinstein, C., Clarkson, V., y McGorry, P. D. (2008). Early intervention for adolescents with borderline personality disorder using cognitive analytic therapy: Randomised controlled trial. *British Journal of Psychiatry*, 193(6), 477-84. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.107.048934>
- * Chaplo, S. D., Kerig, P. K., Modrowski, C. A., y Bennett, D. C. (2016). Gender differences in the associations among sexual abuse, posttraumatic stress symptoms, and delinquent behaviors in a sample of detained adolescents. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 10(1), 29-39. <https://doi.org/10.1007/s40653-016-0122-z>
- * Charak, R., Tromp, N. B., y Koot, H. M. (2018). Associations of specific and multiple types of childhood abuse and neglect with personality pathology among adolescents referred for mental health services. *Psychiatry Research*, 270, 906-914. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.11.016>
- Costa, X. (2023). Organizaciones límite en la infancia. Estudio de caso desde la psicoterapia focalizada en la transferencia. *Revista de Psicopatología y Salud Mental del Niño y del Adolescente*, 41, 31-39.
- Cuevas, C. A., Finkelhor, D., Turner, H. A., y Ormrod, R. K. (2007). Juvenile delinquency and victimization: A theoretical typology. *Journal of Interpersonal Violence*, 22, 1581-1602. <https://doi.org/10.1177/0886260507306498>
- De Aquino Ferreira, L. F., Queiroz Pereira, F. H., Neri Benavides, A. M. L., y Aguiar Melo, M. C. (2018). Borderline personality disorder and sexual abuse: A systematic review. *Psychiatry Research*, 262, 70-77. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.01.043>
- Finkelhor, D., Ormrod, R., y Turner, H. (2007). Poly-victimization: A neglected component in child victimization. *Child Abuse & Neglect*, 31, 7-26. <https://doi.org/10.1016/j.chabu.2006.06.008>
- First, M. B., Gibbon, M., Spitzer, R. L., Williams, J. B. W., y Benjamin, L. S. (1997). *Structured Clinical Interview for DSM-IV Axis II Personality Disorders (SCID-II)*. American Psychiatric Press, Inc.
- * Gajwani, R., Wilson, N., Nelson, R., Gumley, A., Smith, M., y Minnis, H. (2022). Recruiting and exploring vulnerabilities among young people at risk, or in the early stages of serious mental illness (borderline personality disorder and first episode psychosis). *Frontiers in Psychiatry*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.943509>
- González Marín, E. M., Otálvaro, J. A. M., Cadavid Buitrago, M. A., Gaviria Gómez, A. M., Vilella, E., y Gutiérrez-Zotes, A. (2023). Trastorno límite de la personalidad (TLP), experiencias adversas tempranas y sesgos cognitivos: Una revisión sistemática. *Revista de Investigación e Innovación en Ciencias de la Salud*, 5(1), 273-293. <https://doi.org/10.46634/riics.174>
- Guilé, J. M., Boissel, L., Alaux-Cantin, S., y de La Rivière, S. G. (2018). Borderline personality disorder in adolescents: Prevalence, diagnosis, and treatment strategies. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics*, 23(9), 199-210. <https://doi.org/10.2147/AHMT.S156565>
- Gupta, N., Gupta, M., Madabushi, J. S., y Zubiar, F. (2023). Integrating psychosocial risks with emerging evidence for borderline personality disorders in adolescence: An update for clinicians. *Cureus*, 15(6). <https://doi.org/10.7759/cureus.40295>
- Hébert, M., Smith, K., Caouette, J., Cénat, J. M., Karray, A., Cartierre, N., ... y Derivois, D. (2021). Prevalence and associated mental health outcomes of child sexual abuse in youth in France: Observations from a convenience sample. *Journal of Affective Disorders*, 282, 820-828. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.12.100>
- * Infurna, M. R., Brunner, R., Holz, B., Parzer, P., Giannone, F., Reichl, C., Fischer, G., Resch, F., y Kaess, M. (2016). The specific role of childhood abuse, parental bonding, and family functioning in female adolescents with borderline personality disorder. *Journal of Personality Disorders*, 30, 177-192. https://doi.org/10.1521/pedi_2015_29_186
- * Jopling, E. N., Khalid-Khan, S., Chandrakumar, S. F., y Segal, S. C. (2018). A retrospective chart review: Adolescents with borderline personality disorder, borderline personality traits, and controls. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 30(2). <https://doi.org/10.1515/ijamh-2016-0036>
- * Kaplan, C., Tarlow, N., Stewart, J. G., Aguirre, B., Galen, G., y Auerbach, R. P. (2016). Borderline personality disorder in youth: The prospective impact of child abuse on non-suicidal self-injury and suicidality. *Comprehensive Psychiatry*, 71, 86-94. <https://doi.org/10.1016/j.compsych.2016.08.016>
- * Kerig, P. K., y Modrowski, C. A. (2018). Testing gender-differentiated models of the mechanisms linking polyvictimization and youth offending: Numbing and callousness versus dissociation and borderline traits. *Journal of Trauma and Dissociation*, 19(3), 347-361. <https://doi.org/10.1080/15299732.2018.1441355>

- * Kors, S., Macfie, J., Mahan, R., y Kurdziel-Adams, G. (2020). The borderline feature of negative relationships and the intergenerational transmission of child maltreatment between mothers and adolescents. *Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment*, 11(5), 321-327. <https://doi.org/10.1037/per0000397>
- * Kurdziel, G., Kors, S., y Macfie, J. (2018). Effect of maternal borderline personality disorder on adolescents' experience of maltreatment and adolescent borderline features. *Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment*, 9(4), 385-389. <https://doi.org/10.1037/per0000265>
- * Kuo, J. R., Khoury, J. E., Metcalfe, R., Fitzpatrick, S., y Goodwill, A. (2015). An examination of the relationship between childhood emotional abuse and borderline personality disorder features: The role of difficulties with emotion regulation. *Child Abuse & Neglect*, 39, 147-155. <https://doi.org/10.1016/j.chab.2014.08.008>
- Leichsenring, F., Heim, N., Leweke, F., Spitzer, C., Steinert, C., y Kernberg, O. F. (2023). Borderline personality disorder: A review. *JAMA*, 329(8), 670-679. <https://doi.org/10.1002/wps.21156>
- Leichsenring, F., Leibing, E., Kruse, J., New, A. S., y Leweke, F. (2011). Borderline personality disorder. *The Lancet*, 377(9759), 74-84. [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(10\)61422-5](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(10)61422-5)
- Lieb, K., Zanarini, M. C., Schmahl, C., Linehan, M. M., y Bohus, M. (2004). Borderline personality disorder. *The Lancet*, 364(9432), 453-461. [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(04\)16770-6](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(04)16770-6)
- * Ménard, K. S., y Pincus, A. L. (2014). Child maltreatment, personality pathology, and stalking victimization among male and female college students. *Violence and Victims*, 29(2), 300-316. <https://doi.org/10.1891/0886-6708.VV-D-12-00098R1>
- Miller, A. L., Muehlenkamp, J. J., y Jacobson, C. M. (2008). Fact or fiction: Diagnosing borderline personality disorder in adolescents. *Clinical Psychology Review*, 28(6), 969-981. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2008.02.004>
- * Moran, L. R., Kaplan, C., Aguirre, B., Galen, G., Stewart, J. G., Tarlow, N., y Auerbach, R. P. (2018). Treatment effects following residential dialectical behavior therapy for adolescents with borderline personality disorder. *Evidence-Based Practice in Child and Adolescent Mental Health*, 3(2), 117-128. <https://doi.org/10.1080/23794925.2018.1476075>
- Page, M. J., Moher, D., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., Stewart, L. A., Thomas, J., Tricco, A. C., Welch, V. A., Whiting, P., y McKenzie, J. E. (2021). Prisma 2020 explanation and elaboration: Updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n160. <https://doi.org/10.1136/bmj.n16>
- Pereda, N., Abad, J., y Guilera, G. (2015). Victimization and polyvictimization among Spanish adolescent outpatients. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 24(9), 1044-1066. <https://doi.org/10.1080/10926771.2015.1072121>
- Pereda, N., Abad, J., y Guilera, G. (2017). Victimization and polyvictimization of Spanish youth involved in juvenile justice. *Journal of Interpersonal Violence*, 32(21), 3272-3300. <https://doi.org/10.1177/0886260515597440>
- Pereda, N., Gallardo-Pujol, D., y Padilla, R. J. (2011). Trastornos de personalidad en víctimas de abuso sexual infantil. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 39(2), 131-139.
- Pereda, N., Guilera, G., y Abad, J. (2014). Victimization and polyvictimization of Spanish children and youth: Results from a community sample. *Child Abuse & Neglect*, 38, 640-649. <https://doi.org/10.1016/j.chab.2014.01.019>
- Pereda, N., Guilera, G., Águila-Otero, A., Andreu, L., Codina, M., y Díaz-Faes, D. A. (2024). *La victimización sexual en la adolescencia: un estudio nacional desde la perspectiva de la juventud española*. Universitat de Barcelona.
- * Peters, J. R., Mereish, E. H., Solomon, J. B., Spirito, A. S., y Yen, S. (2019). Suicide ideation in adolescents following inpatient hospitalization: Examination of intensity and lability over 6 months. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 49(2), 572-585. <https://doi.org/10.1111/sltb.12448>
- Pompili, M., Girardi, P., Ruberto, A., y Tatarelli, R. (2005). Suicide in borderline personality disorder: A meta-analysis. *Nordic Journal of Psychiatry*, 59(5), 319-324. <https://doi.org/10.1080/08039480500320025>
- Porter, C., Palmier-Claus, J., Branitsky, A., Mansell, W., Warwick, H., y Varese, F. (2020). Childhood adversity and borderline personality disorder: A meta-analysis. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 141(1), 6-20. <https://doi.org/10.1111/acps.13118>
- * Quek, J., Newman, L. K., Bennett, C., Gordon, M. S., Saeedi, N., y Melvin, G. A. (2017). Reflective function mediates the relationship between emotional maltreatment and borderline pathology in adolescents: A preliminary investigation. *Child Abuse & Neglect*, 72, 215-226. <https://doi.org/10.1016/j.chab.2017.08.008>
- * Rajan, G., Syding, S., Ljunggren, G., Wändell, P., Wahlström, L., Philips, B., Svedin, C. G., y Carlsson, A. C. (2021). Health care consumption and psychiatric diagnoses among adolescent girls 1 and 2 years after a first-time registered child sexual abuse experience: A cohort study in the Stockholm Region. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 30(11), 1803-1811. <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01670-w>
- * Robin, M., Belbèze, J., Pham-Scottez, A., Speranza, M., Shadili, G., Silva, J., y Corcos, M. (2022). Adversity, attachment and emotion recognition in BPD adolescents: The distinct roles of disengaged and controlling environment. *BMC Psychology*, 10(1), 89. <https://doi.org/10.1186/s40359-022-00788-7>
- * Sar, V., Alioğlu, F., y Akyuz, G. (2017a). Depersonalization and derealization in self-report and clinical interview: The spectrum of borderline personality disorder, dissociative disorders, and healthy controls. *Journal of Trauma & Dissociation*, 18(4), 490-506. <https://doi.org/10.1080/15299732.2016.1240737>
- * Sar, V., Alioğlu, F., Akyuz, G., Tayakısı, E., Öğülmüş, E. F., y Sönmez, D. (2017b). Awareness of identity alteration and diagnostic preference between borderline personality disorder and dissociative disorders. *Journal of Trauma & Dissociation*, 18(5), 693-709. <https://doi.org/10.1080/15299732.2016.1267684>
- * Sar, V., Alioğlu, F., Akyuz, G., y Karabulut, S. (2014). Dissociative amnesia in dissociative disorders and borderline personality disorder: Self-rating assessment in a college population. *Journal of Trauma & Dissociation*, 15(4), 477-493. <https://doi.org/10.1080/15299732.2014.902415>
- Sánchez-Meca, J., Rosa-Alcázar, A. I., y López-Soler, C. (2011). The psychological treatment of sexual abuse in children and adolescents: A meta-analysis. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 11(1), 67-93.
- Sawyer, S. M., Azzopardi, P. S., Wickremarathne, D., y Patton, G. C. (2018). The age of adolescence. *Lancet Child & Adolescent Health*, 2(3), 223-228. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(18\)30022-1](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(18)30022-1)
- * Scheffers, F., van Vugt, E., Lanctôt, N., y Lemieux, A. (2019). Experiences of (young) women after out of home placement: An examination of personality disorder symptoms through the lens of child maltreatment. *Child Abuse & Neglect*, 92, 116-125. <https://doi.org/10.1016/j.chab.2019.03.022>

- Senberg, A., Schmucker, M., Oster, A., y Zumbach, J. (2023). Parental personality disorder and child maltreatment: A systematic review and meta-analysis. *Child Abuse and Neglect*, 140. <https://doi.org/10.1016/j.chabu.2023.106148>
- * Senguta, M., Gaweda, L., Moritz, S., y Karow, A. (2019). The mediating role of borderline personality features in the relationship between childhood trauma and psychotic-like experiences in a sample of help-seeking non-psychotic adolescents and young adults. *European Psychiatry*, 56, 84-90. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2018.11.009>
- * Skaug, E., Czajkowski, N. O., Waaktaar, T., y Torgersen, S. (2022). Childhood trauma and borderline personality disorder traits: A discordant twin study. *Journal of Psychopathology and Clinical Science*, 131(4), 365-374. <https://doi.org/10.1037/abn0000755>
- Solmi, M., Dragioti, E., Croatto, G., Radua, J., Borgwardt, S., Carvalho, A. F., Demurtas, J., Mosina, A., Kurotschka, P., Thompson, T., Cortese, S., Shin, J. Il, y Fusar-Poli, P. (2021). Risk and protective factors for personality disorders: An umbrella review of published meta-analyses of case-control and cohort studies. *Frontiers in Psychiatry*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.679379>
- Steele, K. R., Townsend, M. L., y Grenyer, B. F. S. (2019). Parenting and personality disorder: An overview and meta-synthesis of systematic reviews. *PLOS ONE*, 14(10). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0223038>
- Stepp, S. D., Lazarus, S. A., y Byrd, A. L. (2016). A systematic review of risk factors prospectively associated with borderline personality disorder: Taking stock and moving forward. *Personality disorders*, 7(4), 316-323. <https://doi.org/10.1037/per0000186>
- * Temes, C. M., Magni, L. R., Aguirre, B. A., Goodman, M., Ridolfi, M. E., y Zanarini, M. C. (2020). Parameters of reported childhood sexual abuse and assault in adolescents and adults with borderline personality disorder. *Personality and Mental Health*, 14(3), 254-262. <https://doi.org/10.1002/pmh.1475>
- * Turniansky, H., Ben-Dor, D., Krivoy, A., Weizman, A., y Shoval, G. (2019). A history of prolonged childhood sexual abuse is associated with more severe clinical presentation of borderline personality disorder in adolescent female inpatients - A naturalistic study. *Child Abuse & Neglect*, 98, 104222. <https://doi.org/10.1016/j.chabu.2019.104222>
- * Wang, W.-L., Hung, H.-Y., Chung, C.-H., Hsu, J.-W., Huang, K.-L., Chan, Y.-Y., Chien, W.-C., y Chen, M.-H. (2022). Risk of personality disorders among childhood maltreatment victims: A nation-wide population-based study in Taiwan. *Journal of Affective Disorders*, 305, 28-36. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.12.109>
- Wilson, N., Robb, E., Gajwani, R., y Minnis, H. (2021). Nature and nurture? A review of the literature on childhood maltreatment and genetic factors in the pathogenesis of borderline personality disorder. *Journal of Psychiatric Research*, 137, 131-146. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2020.12.025>
- Winsper, C., Lereya, S. T., Marwaha, S., Thompson, A., Eyden, J., y Singh, S. P. (2016). The aetiological and psychopathological validity of borderline personality disorder in youth: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 44, 13-24. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2015.12.001>
- * Xie, G. D., Chang, J. J., Yuan, M. Y., Wang, G. F., He, Y., Chen, S. S., y Su, P. Y. (2021). Childhood abuse and borderline personality disorder features in Chinese undergraduates: The role of self-esteem and resilience. *BMC Psychiatry*, 21(1). <https://doi.org/10.1186/S12888-021-03332-W>
- * Zanarini, M. C., Martinho, E., Temes, C. M., Glass, I. V., Aguirre, B. A., Goodman, M., y Fitzmaurice, G. M. (2023). Dissociative experiences of adolescents with borderline personality disorder: description and prediction. *Borderline Personality Disorder and Emotion Dysregulation*, 10(1). <https://doi.org/10.1186/s40479-023-00217-0>

Artículo

Motivación, Rendimiento Académico y Deberes Escolares en la Educación Obligatoria: una Revisión Sistemática

Yaiza Viñuela  y Ana María de Caso Fuertes 

Universidad de León, España

INFORMACIÓN

Recibido: Marzo 24, 2025
Aceptado: Septiembre 15, 2025

Palabras clave

Motivación
Rendimiento académico
Deberes escolares
Educación obligatoria

RESUMEN

La relación entre motivación, rendimiento académico e implicación en los deberes escolares constituye un factor clave en el éxito educativo. Estas variables dependen de factores internos y externos que influyen en el aprendizaje y la continuidad de los estudios. Comprenderlos permite mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y enfrentar problemáticas como el abandono escolar o la repetición de curso. El objetivo general es analizar la relación entre motivación, rendimiento académico y la realización de deberes en alumnado de educación obligatoria. Para ello se seleccionaron 19 estudios mediante búsqueda en bases de datos científicas con una sintaxis específica, realizando un análisis de contenido para identificar factores y relaciones entre las variables. Los resultados resaltan el papel fundamental de las familias en la motivación, rendimiento académico e implicación en los deberes escolares, incluso por encima del papel del profesorado. Asimismo, la gestión que el alumnado realiza del tiempo invertido en la realización de los deberes aparece como un factor interno que favorece su compromiso y rendimiento académico. En consecuencia, se requiere promover estrategias de enseñanza que involucren a toda la comunidad educativa, favoreciendo en el alumnado una actitud positiva hacia el aprendizaje.

Motivation, Academic Performance, and School Homework in Compulsory Education: A Systematic Review

ABSTRACT

Keywords
Motivation
Academic performance
Homework
Compulsory education

The relationship between motivation, academic performance, and involvement in schoolwork is a key factor in educational success. These variables depend on internal and external factors that influence learning and continuity of studies. Understanding these factors allows for improved teaching and learning processes and addresses issues such as school dropout and grade repetition. The overall objective is to analyze the relationship between motivation, academic performance, and homework completion in compulsory education students. To this end, 19 studies were selected through specific syntax searches in scientific databases, and a content analysis was performed to identify factors and relationships among the variables. The results highlight the fundamental role of families in motivation, academic performance, and involvement in schoolwork, even above the role of teachers. Additionally, the way in which students manage time spent on homework appears to be an internal factor that promotes both commitment and academic performance. Consequently, it is necessary to promote teaching strategies that involve the entire educational community and encourage a positive attitude toward learning among students.

Introducción

En el ámbito educativo es necesario comprender los factores que influyen en el éxito académico del alumnado con el fin de optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y reducir fenómenos como el abandono escolar temprano y la repetición de curso, ambos indicadores de un pobre desempeño educativo. A nivel europeo, la tasa de abandono escolar temprano es de 9,5 %, variando estos porcentajes entre el 2 % y el 16,6 % (European Commission, 2023; Instituto Nacional de Estadística, 2023). Sin embargo, en el contexto español, según los últimos datos disponibles, la tasa de abandono escolar temprano es del 13,7 % (4,2 puntos más que la media europea), y las tasas de repetición de curso son de las más altas entre los países pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE), con una tasa del 2,1% en el caso de educación primaria y un 7,8% en educación secundaria (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024a; 2014b).

El rendimiento académico, y por ende el éxito académico, está influido tanto por factores internos del individuo como por factores del entorno. Por un lado, dentro de los factores internos influyen variables como la motivación, incidiendo en ésta, de forma negativa, la falta de interés por parte del alumnado hacia los contenidos (Domínguez Espinoza, 2021; Verdeja Muñiz, 2022). Por otro lado, también influyen los factores del entorno, como es la demanda de deberes escolares por parte del profesorado o por parte del entorno familiar, ya que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Borja Naranjo et al., 2021; Cerdeño-Triviño et al., 2022).

Centrándonos en los factores internos, la motivación es un constructo psicológico que puede definirse como un proceso mediante el cual la conducta de un individuo se orienta a satisfacer sus necesidades para alcanzar objetivos específicos (Faisal y Al-Rasheed, 2021). La motivación actúa como una fuerza interna que impulsa la conducta hacia una dirección específica, vinculada al deseo de realizar una acción concreta que permita cubrir dichas necesidades (Faisal y Al-Rasheed, 2021; Wijayanto y Riani, 2021). Existen diversas teorías que explican en base a qué los individuos mantienen la motivación.

Por un lado, la teoría de las atribuciones desarrollada por Weiner (1974) explica que los individuos atribuyen a diversos motivos tanto sus éxitos como sus fracasos en la consecución de metas, lo cual incide directamente en su motivación. Esta teoría establece que el individuo atribuye los resultados de sus acciones a diferentes causas internas o externas, ya sean estas estables o inestables, controlables o incontrolables (Weiner, 1974). Cuando un individuo atribuye el éxito a causas internas y controlables, como, por ejemplo, el esfuerzo, su motivación tiende a aumentar, al sentir que puede replicar el resultado positivo (Cuadro et al., 2023). Por el contrario, si el individuo atribuye un fracaso a causas incontrolables y estables, por ejemplo, la falta de habilidad, el individuo se desmotivará (Cuadro et al., 2023). Por ello, la atribución que realiza el individuo de sus éxitos y fracasos repercute en la persistencia para volver a intentar realizar la meta o tarea, es decir, para mantener su conducta (Cuadro et al., 2023).

Por otro lado, dentro del marco de la Teoría de la Autodeterminación (TAD), la motivación se clasifica en dos tipos (Ryan y Deci, 2020): intrínseca y extrínseca. La motivación intrínseca emerge del propio individuo, quien se compromete a

realizar una tarea por interés personal y por el placer que obtiene al realizarla (Prieto, 2020; Swiatczak, 2021). En contraste, la motivación extrínseca se fundamenta en que el individuo realiza una tarea con el objetivo de obtener una retroalimentación externa; por lo que, en este contexto, la actividad se transforma en un instrumento para lograr un fin (Di Domenico y Ryan, 2017). En definitiva, que el alumnado se sienta motivado, ya sea a través de su implicación en proyectos de centro o mediante sus propias expectativas de éxito académico, es esencial para la continuidad para que el alumnado finalice sus estudios (Verdeja Muñiz, 2022).

Derivado del tipo de motivación que tenga el individuo, la calidad de la implicación del alumnado en la realización de los deberes escolares varía (Regueiro et al., 2020). Los deberes son un recurso educativo tradicional empleado para reforzar el conocimiento adquirido en el aula y promover competencias fundamentales, como la responsabilidad, la autonomía, la autoevaluación de conocimientos o la gestión del tiempo (Cooper, 1989; Martínez-Vicente et al., 2020; Rodríguez et al., 2021). Dentro de estas competencias, cabe destacar la importancia de la gestión del tiempo, ya que la calidad del tiempo empleado en la realización de los deberes escolares incide de manera positiva en el rendimiento académico (Eilam, 2001; Valle et al., 2015).

Así pues, el rendimiento académico es el indicador tangible del aprendizaje y del esfuerzo del alumnado, reflejando tanto su comprensión del temario estudiado, como el efecto de la motivación y de la realización de los deberes escolares (Núñez Hernández et al., 2018).

Por lo tanto, el rendimiento es un indicador de los avances que logra obtener el alumnado en relación con los objetivos programáticos establecidos, midiendo el grado y la velocidad de su progreso para alcanzar resultados óptimos (Núñez Hernández et al., 2018). Este rendimiento refleja el valor o beneficio que el alumnado obtienen de todas las actividades educativas e informales a las que se enfrentan en su entorno escolar (Núñez Hernández et al., 2018).

En síntesis, comprender la relación entre motivación, realización de deberes escolares y el rendimiento académico es clave para optimizar los procesos de aprendizaje del alumnado. La motivación, tanto intrínseca como extrínseca, influye en la implicación del alumnado en sus tareas escolares, lo cual afecta directamente su rendimiento académico (Regueiro et al., 2020; Verdeja Muñiz, 2022). Esto hace que sea necesaria la realización de un análisis profundo de las tres variables mencionadas con el fin de identificar áreas de mejora que favorezcan el desarrollo integral y el éxito académico del alumnado.

En base a lo expuesto, la pregunta de investigación planteada es: ¿cómo se relacionan la motivación, el rendimiento académico y la realización de deberes en el alumnado de educación obligatoria? Derivado de la pregunta de investigación, el objetivo general de este estudio es analizar la relación entre la motivación, el rendimiento académico y la realización de deberes para ayudar al profesorado a desarrollar metodologías que favorezcan el aprendizaje del alumnado. Para la consecución del objetivo general, se determinaron tres objetivos específicos: 1) identificar los factores que pueden influir en la motivación del alumnado; 2) esclarecer los indicadores que repercuten en el rendimiento académico; y, 3) analizar las variables que determinan la realización, o no, de los deberes escolares.

Método

Se ha realizado una revisión sistemática de artículos empíricos publicados en revistas de índole científica que abordasen al menos dos de las tres variables objeto de estudio: motivación, rendimiento y deberes. Para ello, se seleccionaron artículos de los últimos 10 años, es decir, entre 2014 al 2024. Este criterio se estableció, ya que uno de los aspectos a considerar para determinar la calidad de las revisiones sistemáticas es la actualidad de los estudios revisados, siendo lo más idóneo que hayan sido publicados entre los últimos 5 o 10 años (Guirao-Goris, 2015).

Procedimiento de Búsqueda Documental

La búsqueda documental se realizó en el mes de noviembre de 2024 a través de las bases de datos internacionales Scopus y Web of Science, además de la base de datos española Dialnet para incluir el mayor número de estudios posibles de habla hispana. Se utilizaron palabras clave relacionadas con las tres variables de interés. Asimismo, se realizó la búsqueda de artículos mediante la utilización de los booleanos “and”, “not” y “or” utilizando la siguiente sintaxis en todas las bases de datos:

TS=("academic performance" OR "educational outcomes" OR "school performance" OR "academic achievement") AND TS=("motivation" OR "intrinsic motivation" OR "extrinsic motivation" OR "achievement motivation") AND TS=("homework" OR "school assignments") NOT TS=("university" OR "college" OR "higher education") AND AB=("academic performance" OR "educational outcomes" OR "school performance" OR "academic achievement") AND AB=("motivation" OR "intrinsic motivation" OR "extrinsic motivation" OR "achievement motivation") AND AB=("homework" OR "school assignments")

Con el fin de realizar la selección de estudios se delimitaron los siguientes criterios de inclusión: a) artículos descriptivos, ya que aportan datos reales obtenidos a partir del método científico; b) artículos en inglés y en español; c) artículos de los últimos 10 años; c) estudios a texto completo; d) artículos en los que se abordasen al menos dos de las tres variables; y e) artículos cuya muestra sea alumnado de educación obligatoria, puesto que todo el alumnado debe cursar esos niveles, aun estando poco o nada motivados a hacerlo. Los criterios de exclusión aplicados fueron: a) estudios de revisión y/o metaanálisis por estar recopilando ya resultados de los estudios descriptivos, de modo que no se duplique la información; y; 2) estudios que abordasen la etapa universitaria, ya que, en esta etapa educativa la metodología de enseñanza-aprendizaje se basa en la realización de trabajos, especialmente grupales (Fraile et al., 2020).

La aplicación de dichos criterios reportó un total n=54 estudios en las tres bases de datos seleccionadas. Del total de estudios se exportó autores, el título y el resumen en un archivo en formato ris, así como la exportación de estos a texto completo. Esta información se volcó en el gestor bibliográfico “rayyan” para la realización del proceso de selección de artículos. Tras esta primera fase de identificación de estudios, se siguieron otras tres fases que tienen como sustento las pautas del diagrama de flujo establecidas en la declaración *Preferred Reporting Items for Systematic reviews and*

Meta-Analyses (PRISMA) (Page et al., 2021): a) eliminación de duplicados mediante la herramienta de Excel “*quitar duplicados*”, b) lectura del título de los artículos y del resumen de los artículos; y c) lectura completa de artículo, aplicando los criterios de inclusión mencionados anteriormente. La selección final de la muestra documental se compone de 19 artículos empíricos descriptivos, señalados con * en las referencias (Figura 1). Todos ellos están indexados en SJR (once son Q1, cinco son Q2, uno es Q3 y uno es Q4) menos uno que está indexado en el CIRC. Cabe destacar, que de los artículos revisados 3 se centran en educación primaria, 13 en educación secundaria obligatoria y 3 en ambas etapas educativas.

En cuanto a la distribución geográfica de los estudios, la mayoría se llevaron a cabo en Europa (n = 12), siendo España el país con mayor representación (n = 11). En contraste, se identificaron 4 estudios en América, 2 en Asia y 1 en Australia.

Análisis de Datos

Para la realización del análisis de datos se llevó a cabo la recolección, organización y síntesis de información relevante obtenida en los estudios analizados. El proceso se inició con la extracción de la información de los n=19 estudios, codificando los resultados que se recogían en el apartado “conclusiones” (o equivalente). Estos fueron organizados en una hoja de cálculo Excel en la que se registró la siguiente información: a) autores del estudio; b) muestra del estudio; y, c) resultados.

Una vez registrados los datos, se codificó la información en las categorías preestablecidas (nivel 1), es decir las tres variables objeto de estudio: motivación, rendimiento y deberes.

Partiendo de esta codificación inicial y en base a los resultados obtenidos se diferenciaron dos subcategorías dentro de cada categoría de nivel 1: factores externos y factores internos (nivel 2). El primer código de nivel 2 hace referencia a los factores externos, en los que se incluye el entorno sociocultural o el entorno familiar (Almeida, 2022). El segundo código de nivel 2 aborda los factores internos, como son la capacidad cognitiva, los conocimientos previos, motivación o aspectos actitudinales (Almeida, 2022). En total se codificaron 134 segmentos.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en el análisis de los estudios agrupando éstos en tablas descriptivas en torno a las variables analizadas. En todos los casos, los resultados se estructuran en factores externos y factores internos. Por un lado, los factores externos hacen referencia a las condiciones externas que el alumnado no puede controlar pero que repercuten en la variable principal, ya que condicionan sus actitudes y percepciones para lograr la consecución de las metas educativas. Por otro lado, los factores internos hacen referencia a las características y a los procesos psicológicos intrínsecos al individuo que influyen en la variable principal, como, por ejemplo, la autoeficacia, el establecimiento de metas, la gestión emocional o la gestión del tiempo.

Motivación

Dentro de los factores externos relacionados con la variable motivación, se identificaron cuatro categorías en un total de 10

estudios (**Tabla 1**). Entre los factores más mencionados se encuentran los factores asociados al contexto de la familia (n=4) y los factores ambientales (n=5).

Por un lado, dentro de los factores relacionados con la familia se halló que el establecimiento de una comunicación fluida, así como de expectativas concretas por parte del entorno familiar se

Figura 1
Diagrama de Flujo Basado en la Declaración PRISMA

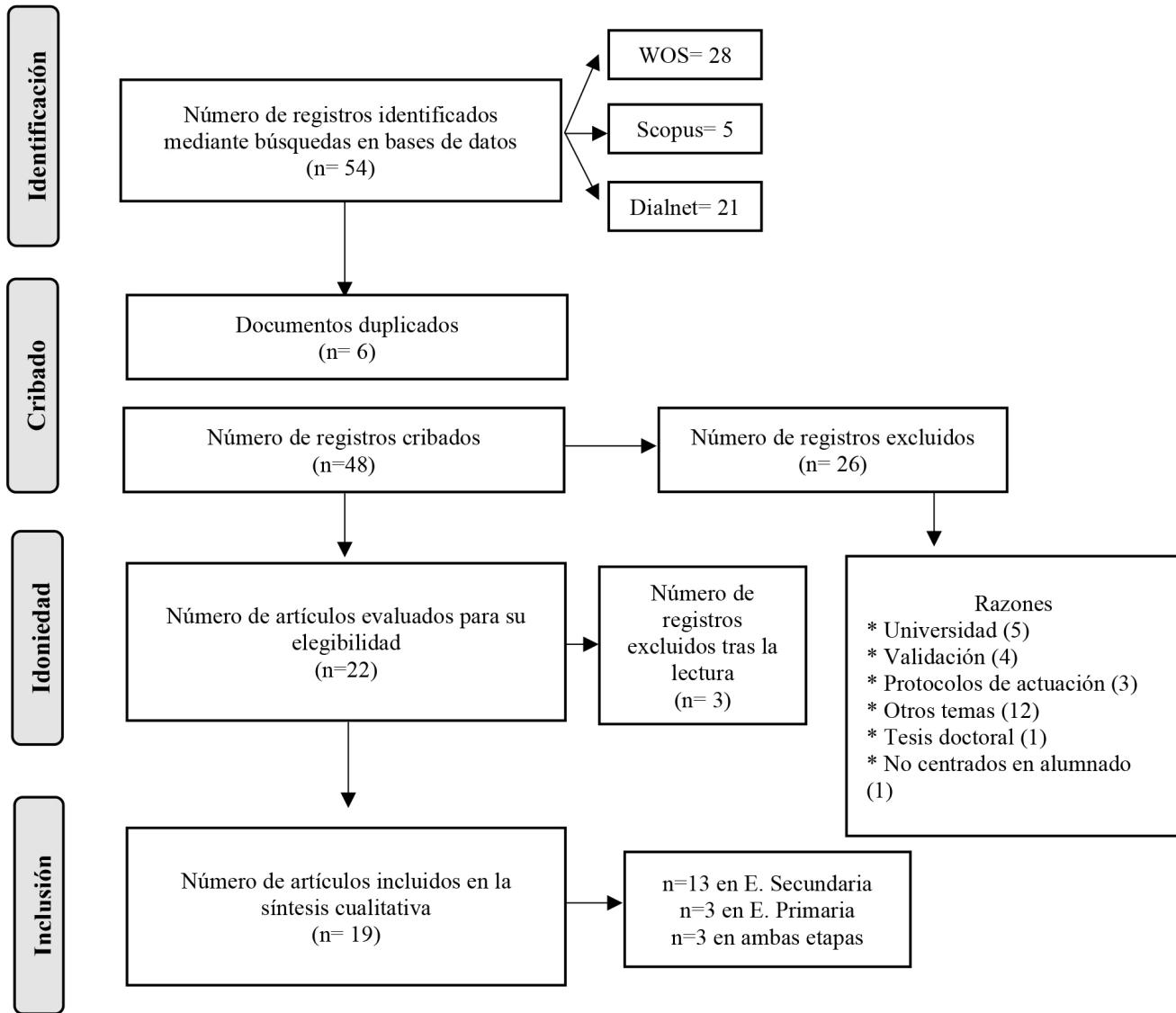


Tabla 1
Tabla Síntesis de los Factores Externos en Relación con la Motivación

Artículos	Categoría	Resultado
Castrillón Mosquera y Soriano Ferrer (2017); Martín et al. (2017); Park et al. (2023); Tunkkari et al. (2021)	Familia	La influencia parental en la motivación del alumnado depende de la calidad de la participación, el tipo de control que ejercen y de la interpretación de dicha intervención del alumnado.
Martín et al. (2021); Regueiro et al. (2015); Rodríguez et al. (2021); Rodríguez-Pereiro et al. (2019); Vieites et al. (2024)	Ambientales	El contexto socioeconómico y el nivel educativo influyen significativamente en la motivación y la implicación hacia los deberes escolares. El curso escolar de pertenencia influye en la motivación y por lo tanto en la implicación y los enfoques de trabajo del alumnado.
Regueiro et al. (2015); Yang et al. (2016)	Acompañamiento	El acompañamiento en la realización de los deberes y la retroalimentación del profesorado influyen significativamente en la motivación y en el compromiso hacia los deberes escolares.
Yang et al. (2016)	Cultura	La cultura y las actividades extracurriculares realizadas en el tiempo libre, como la realización de deportes, influyen en la motivación del alumnado hacia las actividades académicas.

asociada con una motivación más alta hacia los estudios y un mejor rendimiento académico (Castrillón Mosquera y Soriano Ferrer, 2017; Martín et al., 2017). Por el contrario, la baja motivación del alumnado se asocia con estrategias parentales de control y con el apoyo en los deberes no solicitado por el alumnado (Park et al., 2023; Tunkkari et al., 2021).

Por otro lado, dentro de los factores ambientales los resultados indican que, de forma general, todas las variables se relacionan con una baja motivación. En concreto, estos factores fueron el contexto socioeconómico desfavorable (Martín et al., 2021) y el curso académico en el que se encuentra el individuo, ya que, en niveles educativos superiores, la motivación desciende, tanto hacia el interés académico de forma general como hacia los deberes escolares en particular (Regueiro et al., 2015, Rodríguez et al., 2021).

En relación con los factores internos que se relacionan con la variable motivación, se identificaron seis categorías en un total de 14 artículos (Tabla 2). Los factores que aparecen con mayor frecuencia son la motivación intrínseca (n=7), metas (n=4) y gestión (n=3).

En primer lugar, respecto a la motivación intrínseca se han hallado diferencias relacionadas con el sexo del alumnado, siendo las alumnas las que de forma general presentan mayores niveles de motivación intrínseca (Rodríguez et al., 2020; Vieites et al., 2024). Asimismo, el alumnado que presenta este tipo de motivación finaliza más deberes escolares, dedicando más tiempo a los mismos, y tienen un mejor rendimiento académico (Estévez et al., 2018; Regueiro et al., 2020; Rodríguez et al. 2021; Suárez et al. 2019; Xu, 2023).

En segundo lugar, el establecimiento de metas está condicionado por el grado de motivación del alumnado (Martín et al., 2021; Xu, 2023). Asimismo, la gestión de la motivación se encuentra influenciada por la autopercepción de éxito del alumnado y por su capacidad para establecer metas, lo cual repercute en la realización de los deberes escolares (Martín et al., 2017; Yang et al., 2016).

Y, en tercer lugar, la gestión eficiente del tiempo y de las emociones influye en el grado de motivación de alumnado. Aquellos que realizan una buena gestión del tiempo dedicado a los deberes escolares y de las emociones, presentan mayores niveles de motivación intrínseca, de interés por los deberes y una mejor percepción de su utilidad, al mismo tiempo que muestran niveles más bajos de ansiedad (Estévez et al., 2023; Yang et al., 2016).

Rendimiento Académico

En relación con la variable rendimiento, se han hallado dentro de los factores externos tres categorías en un total de 7 artículos (Tabla 3). Las categorías que se han identificado en un mayor número de estudios son calificaciones previas obtenidas (n=4) y familia (n=3).

Por un lado, el alumnado con mejor historial de calificaciones muestra niveles más altos de motivación intrínseca e interés hacia los deberes escolares (Regueiro et al., 2015; Vieites et al., 2024). Asimismo, a mayor rendimiento académico, el alumnado completa más deberes escolares, gestiona mejor el tiempo y mejora su proceso de aprendizaje (Regueiro et al., 2015; Rodríguez-Pereiro et al., 2019).

Por otro lado, en cuanto al factor familia, los estudios indican que la participación parental equilibrada y no intrusiva se relaciona de forma positiva con el grado de motivación y con el rendimiento académico del alumnado (Castrillón Mosquera y Soriano Ferrer, 2017; Tunkkari et al., 2021). Sin embargo, apoyo intrusivo hacia el individuo por parte de las familias predice un menor rendimiento académico (Park et al., 2023; Tunkkari et al., 2021). Otro factor que considerar es la estructura familiar, como el número de hermanos y el tipo de familia. En este sentido el alumnado con mejor rendimiento académico tiene un núcleo familiar estructurado del que recibe apoyo y un menor número de hermanos o hermanas (Castrillón Mosquera y Soriano Ferrer, 2017).

Tabla 2
Tabla Síntesis de los Factores Internos en Relación con la Motivación

Artículos	Categoría	Resultado
Estévez et al. (2018); Martín et al., 2021; Regueiro et al. (2020); Rodríguez et al. (2020); Rodríguez et al. (2021); Suárez et al. (2019); Vieites et al. (2024); Xu (2023)	Motivación intrínseca	La motivación intrínseca desempeña un papel fundamental en el compromiso del alumnado hacia los deberes escolares, fomentando la responsabilidad académica y contribuyendo a la mejora del rendimiento académico.
Dixson (2019); Martín et al. (2021); Xu (2023); Yang et al. (2016)	Metas académicas	El establecimiento de metas académicas influye en la motivación y el compromiso del alumnado, lo que a su vez impacta en su rendimiento y logro académico.
Estévez et al. (2018); Estévez et al. (2023); Yang et al. (2016)	Gestión	La gestión temporal y emocional repercuten en la motivación y en el rendimiento académico.
Rodríguez et al. (2020); Rodríguez-Pereiro et al. (2019)	Características biológicas	Se han encontrado diferencias en el grado de motivación en función del sexo, a favor de las mujeres.
Valle et al. (2016); Yang et al. (2016)	Interés	La calidad del aprendizaje, la gestión del tiempo y el desempeño académico se relacionan con los niveles de interés y de motivación hacia el aprendizaje.
Xu, 2023	Esfuerzo	La motivación es una variable que influye en el esfuerzo y la implicación hacia los deberes escolares.

Tabla 3
Tabla Síntesis de los Factores Externos en Relación con el Rendimiento Académico

Artículos	Categoría	Resultado
Castrillón Mosquera y Soriano Ferrer (2017); Regueiro et al. (2015); Rodríguez-Pereiro et al. (2019); Vieites et al. (2024)	Calificaciones previas	El historial académico previo afecta a la motivación del alumnado, así como al enfoque de trabajo y tiempo dedicado a los deberes escolares.
Castrillón Mosquera y Soriano Ferrer (2017); Park et al. (2023); Tunkkari et al. (2021)	Familia	Si la implicación es positiva y orientada a fomentar la autonomía, fortalece la motivación intrínseca, el compromiso y el rendimiento académico del alumnado.
Martín et al. (2017)	Absentismo	El absentismo escolar repercute de forma directa en el rendimiento académico.

Respecto a los factores internos, la gestión fue la categoría más identificada (n=4) de los cuatro factores identificados en los 5 artículos analizados ([Tabla 4](#)). El alumnado que obtiene mejores calificaciones, es decir, mejor rendimiento académico, realiza una gestión eficiente del tiempo que emplea en la realización de los deberes escolares ([Estévez et al., 2023; Valiente-Barroso et al., 2020; Valle et al., 2016](#)). El alumnado con buen rendimiento académico no solo realiza una buena gestión del tiempo dedicado a los deberes escolares, sino que también realiza un buen aprovechamiento de dicho tiempo ([Estévez et al., 2023; Estévez et al., 2018](#)).

Deberes Escolares

En relación con los factores externos asociados a los deberes escolares, se han obtenido tres categorías en un total de 11 artículos ([Tabla 5](#)). En primer lugar, dentro de los factores ambientales (n=6) cabe destacar que a medida que el alumnado progresan en su trayectoria académica, se observa un incremento en el tiempo dedicado a la realización de los deberes escolares ([Regueiro et al., 2015; Rodríguez et al. 2021; Rodríguez-Pereiro et al., 2019](#)).

En segundo lugar, respecto a la cantidad de deberes (n=3), una mayor cantidad de deberes escolares realizados está relacionado de forma positiva con el rendimiento académico ([Regueiro et al., 2020; Rodríguez et al., 2020; Valle et al., 2016](#)).

Y, en tercer lugar, el alumnado de cursos iniciales de la educación obligatoria que realiza los deberes escolares con acompañamiento tiene un grado más alto de motivación al, mientras que el alumnado de niveles superiores tiende a realizarlos de forma individual, lo cual repercute en un menor nivel de motivación ([Regueiro et al., 2015](#)).

Tabla 4
Tabla Síntesis de los Factores Internos en Relación con el Rendimiento Académico

Artículos	Categoría	Resultado
Dixson (2019)	Autoeficacia	El alumnado con alta autoeficacia tiene mejores expectativas, se esfuerzan más, tienen mejor rendimiento académico.
Estévez et al. (2018); Estévez et al. (2023); Valiente-Barroso et al. (2020); Valle et al. (2016)	Gestión	El alumnado que combinan una buena gestión del tiempo con una dedicación adecuada obtiene mejores resultados académicos. La calidad en el uso del tiempo dedicado a los deberes escolares repercute más que la cantidad de tiempo sobre el rendimiento académico.
Valiente-Barroso et al. (2020); Valle et al. (2016)	Metas	El alumnado que establece metas de aprendizaje obtiene mejores resultados académicos.
Valiente-Barroso et al. (2020)	Estrategias de aprendizaje	Las estrategias de aprendizaje están directamente relacionadas de manera positiva con el rendimiento académico.

Tabla 5
Tabla Síntesis de los Factores Externos en Relación con los Deberes Escolares

Artículos	Categoría	Resultado
Estévez et al. (2018); Martin et al. (2017); Regueiro et al. (2015); Regueiro et al. (2020); Rodríguez et al. (2021); Rodríguez-Pereiro et al. (2019)	Ambientales	La participación, la implicación en los deberes escolares y el acompañamiento en niveles inferiores favorecen la motivación y el rendimiento académico. Sin embargo, en cursos superiores, aunque se dedica más tiempo a la realización de deberes, el aprovechamiento y la profundidad del trabajo disminuyen. Además, a medida que avanzan en los cursos, tanto chicos como chicas reducen la cantidad de deberes realizados y gestionan peor su tiempo de estudio, lo que afecta su aprovechamiento.
Regueiro et al. (2020); Rodríguez et al. (2020); Valle et al. (2016)	Cantidad de deberes	La consecución de más deberes escolares, el aprovechamiento del tiempo y una gestión eficaz de su tiempo de estudio, repercuten en un mejor rendimiento académico.
Castrillón Mosquera y Soriano Ferrer (2017); Regueiro et al. (2015)	Familia	El apoyo familiar mejora el rendimiento académico y la motivación, especialmente en los niveles educativos iniciales.

Respecto a los factores internos que se relacionan con los deberes escolares, se han obtenido seis categorías en un total de 14 artículos ([Tabla 6](#)). De estas, las más frecuentes son gestión (n=7) y valor (n=6).

Respecto a la gestión, el alumnado que gestionan eficazmente su tiempo obtiene mejor rendimiento académico y menos niveles de ansiedad ([Estévez et al., 2023; Estévez et al., 2018; Rodríguez et al. 2021; Suárez et al. 2019](#)). Sin embargo, un mal aprovechamiento del tiempo dedicado a la resolución de los deberes escolares por parte del alumnado repercute de forma negativa en el rendimiento académico, así como una tendencia hacia un enfoque más superficial en su realización, lo cual se da con más frecuencia en cursos superiores ([Regueiro et al., 2015; Rodríguez et al., 2021; Rodríguez-Pereiro et al., 2019](#)). Asimismo, la percepción de la utilidad de los deberes escolares influye en que el alumnado realice una mejor gestión del tiempo y se implique más en su realización ([Suárez et al., 2019](#)).

En relación con el factor valor, el alumnado que percibe los deberes escolares como útiles y valiosos muestran mayores niveles de compromiso, adoptan enfoques de trabajo profundos y alcanzan un mejor rendimiento académico ([Rodríguez et al., 2020; Suárez et al., 2019; Vieites et al., 2024](#)). Por el contrario, el enfoque superficial de trabajo se asocia con una percepción limitada del valor de los deberes, lo cual se incrementa a medida que el alumnado avanza en su trayectoria académica ([Vieites et al., 2024](#)).

Discusión y Conclusiones

En base a los resultados y dando respuesta al objetivo general de este estudio que es “*analizar la relación entre la motivación, el rendimiento académico y la realización de deberes*” se concluye que la familia es la principal variable externa que influye en la

Tabla 6

Tabla Síntesis de los Factores Internos en Relación con los Deberes Escolares

Artículos	Categoría	Resultado
Regueiro et al. (2015); Rodríguez et al. (2020); Suárez et al. (2019); Vieites et al. (2024); Xu, (2023); Yang et al. (2016)	Valor	La percepción del valor de los deberes mejora el rendimiento y adoptan un enfoque profundo, mientras que un enfoque superficial disminuye el rendimiento académico.
Dixson (2019); Valiente-Barroso et al. (2020)	Autoeficacia	Una baja percepción de autoeficacia reduce la predisposición a participar en los deberes escolares. Un buen autoconcepto está positivamente relacionado con mejores resultados académicos. El estrés en el contexto escolar se relaciona de forma inversa con el rendimiento académico.
Estévez et al. (2018); Estévez et al. (2023); Regueiro et al. (2015); Regueiro et al. (2020); Rodríguez et al. (2020); Rodríguez et al. (2021); Suárez et al. (2019)	Gestión	El alumnado que gestiona eficientemente su tiempo completa más tareas y obtienen mejores resultados.
Rodríguez et al. (2020); Rodríguez-Pereiro et al. (2019); Suárez et al. (2019); Valiente-Barroso et al. (2020)	Implicación	A mayor esfuerzo y compromiso en los deberes escolares mejores resultados académicos.
Regueiro et al. (2020); Rodríguez et al. (2020);	Características biológicas	Las alumnas tienden a obtener un mejor rendimiento académico, perciben mayor utilidad en los deberes y les dedican más tiempo.
Suárez et al. (2019)	Actitud	La actitud positiva hacia los deberes influye positivamente en el comportamiento y el rendimiento, aunque menos que la motivación intrínseca y la utilidad percibida.

motivación, el rendimiento académico y en los deberes escolares. Por tanto, podría decirse que la familia es el entorno que tiene más repercusión en la trayectoria académica del alumnado. Asimismo, cabe destacar la motivación intrínseca como el predictor interno más fuerte para mantener el compromiso del alumnado hacia los deberes escolares, influyendo también de forma directa en el rendimiento académico y el aprovechamiento del tiempo dedicado a los deberes escolares.

A pesar de la fuerte repercusión de la familia en las tres variables analizadas, son los factores internos los que presentan un mayor número de determinantes que influyen en el alumnado. Este hecho pone de relieve la complejidad de variables que influyen de forma interna en el alumnado en los contextos educativos.

Respecto al primer objetivo específico se han identificado factores externos e internos que influyen en la motivación del alumnado. En relación a los factores externos, el entorno familiar desempeña un rol esencial como variable moderadora, coincidiendo con el estudio realizado por [García y Tejena \(2024\)](#), donde hallaron que la familia ejerce un rol clave en el acompañamiento del alumnado para el mantenimiento de la motivación en edades tempranas, verbalizando para ello las expectativas académicas hacia el alumnado. En esta línea, el contexto socioeconómico desfavorable y el curso escolar repercuten de forma negativa en la motivación. Respecto a esta última variable, existe una relación inversa entre niveles educativos superiores y la motivación, desembocando también en una disminución de esta motivación hacia los deberes escolares ([Llanes et al., 2021](#)). Estas diferencias subrayan la necesidad de renovar las estrategias educativas, especialmente en los niveles educativos superiores, con el fin de fomentar el interés hacia el aprendizaje, intentando mantener la motivación intrínseca a lo largo de toda la trayectoria educativa.

Asimismo, el rol del profesorado es un elemento esencial mediante el acompañamiento y la retroalimentación constructiva al alumnado para fomentar la motivación. Este hecho se reafirma con los hallazgos de [Fong et al. \(2019\)](#) que concluye que el uso de estrategias de feedback contribuye al fomento de la motivación intrínseca, así como al valor que el alumnado les otorga a los deberes escolares.

En relación con los factores internos se destaca la motivación, en especial la intrínseca, como una variable predictora del rendimiento académico. El grado de motivación del alumnado también influye en la realización de deberes escolares, siendo el alumnado con mayores niveles motivación intrínseca quienes dedican más tiempo a la realización de estos. Asimismo, existen diferencias por sexo, siendo las alumnas quienes presentan niveles más altos de motivación intrínseca, hecho que difiere de los resultados hallados por [Tolano Fierros et al. \(2024\)](#) en el que fueron los niños los que obtuvieron mayor motivación intrínseca.

En relación al segundo objetivo específico, entre los factores externos que repercuten en el rendimiento académico del alumnado es el historial de calificaciones previas uno de los predictores de logro académico futuro. Asimismo, que el alumnado reciba apoyo por parte del entorno familiar repercute de forma positiva en el rendimiento académico ([Ferraces et al., 2020](#)). Esto puede deberse a que un ambiente familiar estructurado favorece un entorno estable para el alumnado en el que se le otorga un apoyo tanto a nivel académico como emocional ([Nyirimanzi, 2024](#)).

Entre los factores internos cabe destacar que una buena gestión del tiempo por parte del alumnado influye de forma positiva en el rendimiento académico tanto en educación primaria como en educación secundaria ([Estévez et al., 2023; Xu, 2023](#)). En este sentido, no solo influye una buena gestión del tiempo invertido en los deberes, sino que también el aprovechamiento de ese tiempo. Asimismo, sería conveniente seguir analizando la influencia del bienestar emocional del menor (en términos de estrés y/o ansiedad) en el rendimiento académico, ya que es una variable que ha sido poco explorada debido a su complejidad, siendo considerada por Ramos [Zamudio \(2024\)](#) un factor que favorece una trayectoria académica exitosa.

Finalmente, respecto al tercer objetivo específico, se concluye que entre los factores externos son los factores ambientales, especialmente el curso académico, los que repercuten de manera inversamente negativa en la realización de deberes escolares por parte del alumnado, pese a que el tiempo dedicado a su realización aumenta. Esto puede deberse a que a medida que el alumnado avanza en las etapas educativas su percepción del valor hacia los deberes escolares disminuye ([Regueiro et al., 2015](#)). Otro factor

para tener en cuenta respecto a los deberes escolares es el volumen de éstos que tiene que realizar el alumnado, ya que repercute en su rendimiento académico. No obstante, también influyen factores internos, como la mencionada gestión del tiempo que realiza el propio alumnado a la hora de realizar los deberes escolares (Suárez et al., 2019).

Otro aspecto que debe considerarse es el acompañamiento que recibe el alumnado por parte de las familias para realizar los deberes escolares, ya que, si éste se lleva a cabo de forma no intrusiva, los resultados académicos y la motivación del alumnado mejorarán (Park et al., 2023; Rodríguez et al., 2020). Por lo tanto, el apoyo que el alumnado recibe por parte del contexto familiar es fundamental, especialmente en las etapas educativas iniciales, ya que la implicación de las familias favorece tanto la motivación como el rendimiento académico del alumnado (Castrillón Mosquera y Soriano Ferrer, 2017).

Continuando con los factores internos que influyen en los deberes escolares, se concluye que la percepción de utilidad de éstos por parte del alumnado favorece que se impliquen más en su realización, por lo que se debe fomentar el valor que se les dé a los deberes, lo que mejorará, por ende, el rendimiento académico (Suárez et al., 2019; Xu, 2023).

En síntesis, se puede concluir que la motivación, el rendimiento académico y los deberes escolares están interrelacionados en un proceso dinámico, donde la motivación actúa como eje principal que impulsa al alumnado a realizar los deberes escolares. Este compromiso con las tareas refuerza su proceso de aprendizaje y, como resultado, contribuye a mejorar su rendimiento académico.

Asimismo, existe conexión entre los factores externos e internos, ya que las variables interactúan entre sí, repercutiendo unas en otras, como puede ser el hecho de que a mayor motivación más cantidad de deberes escolares realiza el alumnado.

Este estudio presenta tres limitaciones principales. En primer lugar, se incluyeron investigaciones de los últimos diez años, por lo que no al no analizarse todos los estudios sobre la temática abordada, puede que haya factores que no se han recogido. En segundo lugar, al centrarse únicamente en estudios empíricos que analizan al menos dos de las tres variables (motivación, rendimiento académico y deberes), no se han considerado cuáles son los factores que influyen en cada una de ellas. Y, en tercer lugar, la búsqueda de estudios se realizó en tres bases de datos, lo que podría haber limitado la muestra resultante.

A pesar de estas limitaciones, las implicaciones del estudio a nivel educativo muestran que se deben utilizar estrategias educativas integrales en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Dichas estrategias deben tener como finalidad promover en el alumnado unos mayores niveles de motivación intrínseca, que refuerzan el valor de los deberes escolares y apoyen el desarrollo de habilidades internas como la gestión del tiempo y la autoeficacia, asegurando así el éxito académico del alumnado.

En base a estas conclusiones, futuras investigaciones podrían ir encaminadas a profundizar en los factores que influyen en cada una de las tres variables de manera independiente, indagando en estudios que sólo aborden una de las variables. En este mismo sentido, una vez encontradas estas relaciones entre la motivación, el rendimiento académico y los deberes escolares en la educación obligatoria, sería interesante comprobar posibles diferencias entre la educación primaria y la educación secundaria en cada una de las variables.

Conflictos de Intereses

Las autoras manifiestan que en la realización, autoría y publicación de este artículo no existe ningún conflicto de intereses, sea económico o de otro tipo, que pueda influir en los resultados, interpretación o integridad del estudio.

Referencias

- Almeida, S. M. (2022). Algunas causas del bajo nivel de la comprensión lectora en la educación actual. *Revista Científica de la Facultad de Filosofía*, 14(1). <https://revistascientificas.una.py/index.php/rccff/article/view/2717>
- Borja Naranjo, G. M., Martínez Benítez, J. E., Barreno Freire, S. N., y Haro Jácome, O. F. (2021). Factores asociados al rendimiento académico: Un estudio de caso. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa* 2.0, 25(3), 54-77. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v25i3.1509>
- * Castrillón Mosquera, R., y Soriano Ferrer, M. (2017). Análisis del apoyo académico familiar en estudiantes de educación básica secundaria en instituciones educativas del municipio de Tuluá en Colombia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 17, 129-154. <https://doi.org/10.17561/reid.v0i17.3013>
- Cerdeño-Triviño, R. E., y Hernandez-Velásquez, B. I. H. (2022). Factores externos que inciden en el aprendizaje de los estudiantes. *Dominio de las Ciencias*, 8(2), 1483-1498. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/2718>
- Cooper, H. (1989). *Homework*. Longman.
- Cuadro, A., Leibovici, G., y Costa-Ball, C. D. (2023). Diferencias en las atribuciones causales del rendimiento académico en alumnos de secundaria con dificultades de aprendizaje en función del tipo de dificultad y de su participación en otras actividades gratificantes. *Ciencias Psicológicas*, 17(1), 1-15. <https://doi.org/10.22235/cp.v17i1.3004>
- di Domenico, S. I., y Ryan, R. M. (2017). The emerging neuroscience of intrinsic motivation: a new frontier in self-determination research. *Frontiers in human neuroscience*, 11(145), 1-14. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2017.00145>
- * Dixson, D. D. (2019). Hope into action: How clusters of hope relate to success-oriented behavior in school. *Psychology in the Schools*, 56(9), 1493-1511. <https://doi.org/10.1002/pits.22299>
- Domínguez Espinoza, I. R. (2021). La motivación como factor elemental para lograr el éxito escolar en instituciones de educación superior. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 5(2), 263-274.
- Eilam, B. (2001). Primary strategies for promoting homework performance. *American Educational Research Journal*, 38, 691-725. <https://doi.org/10.3102/00028312038003691>
- * Estévez, I., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Souto, A., y González-Sanmamed, M. (2018). Why students of Secondary Education complete more homework? *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 8(1), 15-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6477851>
- * Estévez, I., Vieites, T., Regueiro, B., Rodríguez-Llorente, C., y Morado, T. (2023). Cantidad y calidad del tiempo dedicado a los deberes escolares en alumnado de Educación Secundaria: Un análisis de perfiles latentes. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 439-454. <https://doi.org/10.6018/rie.544491>
- European Commission. (2023). *Early leavers from education and training*. Eurostat Statistics Explained. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training

- Faisal, S. A., y Al-Rasheed, A. A. H. (2021). Self-motivation and creativity in work. *Review of International Geographical Education Online*, 11(2), 154-165. <https://doi.org/10.33403/rigeo.800448>
- Ferraces, M. J., Lorenzo, M., Godás, A., y Santos, M. (2020). Students' mediators variables in the relationship between family involvement and academic performance: effects of the styles of involvement. *Psicología Educativa*, 27(1), 85-92. <https://doi.org/10.5093/psed2020a19>
- Fong, C. J., Patall, E. A., Vasquez, A. C. y Stautberg, S. (2019). A meta-analysis of negative feedback on intrinsic motivation. *Educational Psychology Review*, 31, 121-162. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9446-6>
- Fraile, J., Gil-Izquierdo, M., Zamorano-Sande, D., y Sánchez-Iglesias, I. (2020). Autorregulación del aprendizaje y procesos de evaluación formativa en los trabajos en grupo. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 26(1). <https://doi.org/10.7203/relicheve.26.1.17402>
- García, L. B. A., y Tejena, D. M. M. (2024). Estrategias de estudio para un mejor rendimiento académico en los estudiantes del nivel medio. *Revista Científica Sinapsis*, 24(1). <https://doi.org/10.37117/s.v24i1.1009>
- Guirao-Goris, S. J. A. (2015). Utilidad y tipos de revisión de la literatura. *Ene*, 9(2), 1-14. <https://doi.org/10.4321/S1988-348X2015000200002>
- Instituto Nacional de Estadística. (2023, mayo 10). *Encuesta de Población Activa*. https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INES_ección_C&cid=1259944520169&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout¶m1=PYSDetalleFichaIndicador¶m3=1259937499084
- Llanes, J., Méndez Ulrich, J. L., y Montané López, A. (2021). Motivación y satisfacción académica de los estudiantes de educación: una visión internacional. *Educación XXI*, 24(1), 45-68. <http://doi.org/10.5944/educXXI.26491>
- * Martin, A. J., Ginns, P., Anderson, M., Gibson, R., y Bishop, M. (2021). Motivation and engagement among Indigenous (Aboriginal Australian) and non-Indigenous students. *Educational Psychology*, 41(4), 424-445. <https://doi.org/10.1080/01443410.2021.187994>
- * Martin, T. G., Martin, A. J., y Evans, P. (2017). Student engagement in the Caribbean region: Exploring its role in the motivation and achievement of Jamaican middle school students. *School Psychology International*, 38(2), 184-200. <https://doi.org/10.1177/0143034316683765>
- Martínez Vicente, M., Suárez Riveiro, J. M., y Valiente Barroso, C. (2020). Implicación estudiantil y parental en los deberes escolares: diferencias según el curso, género y rendimiento académico. *Revista de Psicología y Educación*, 15(2), 151-165. <https://doi.org/10.23923/rpe2020.02.193>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024a). *Panorama de la educación: Indicadores de la OCDE 2024. Informe español*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. <https://acortar.link/PRuMsQ>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional y Deportes (2024b). *Datos y cifras. Curso escolar 2024-2025*. Secretaría General Técnica, Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones. <https://acortar.link/GCY61K>
- Núñez Hernández, C. E., del Salto, V. S. H., Camino, D. S. J., Flores, D. G. R., y Espinoza, M. W. N. (2018). Las habilidades sociales en el rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Comunicación de la SEECL*, (47), 37-49. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6710734>
- Nyirimanzi, T. (2024). Intervenciones familiares y su impacto en el rendimiento académico de estudiantes en América Latina. *Pedagogical Constellations*, 3(1), 207-230. <https://doi.org/10.69821/constellations.v3i1.37>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Bouton, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., Thomas, J., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an uploaded guideline for reporting systematic reviews. *Research Methods and Reporting*, 37(1), 1-9. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- * Park, D., Gunderson, E. A., Maloney, E. A., Tsukayama, E., Beilock, S. L., Duckworth, A. L., y Levine, S. C. (2023). Parental intrusive homework support and math achievement: Does the child's mindset matter? *Developmental Psychology*, 59(7), 1249-1267. <https://doi.org/10.1037/dev0001522>
- Prieto, J. M. (2020). Una revisión sistemática sobre gamificación, motivación y aprendizaje en universitarios. *Revista Interuniversitaria*, 32, 73-99. <https://doi.org/10.14201/teri.20625>
- * Regueiro, B., Martínez, R., Estévez, I., Piñeiro, I., Rodríguez, S., y Ferradás, M. D. M. (2020). Diferencias en la implicación en los deberes escolares en función del rendimiento académico. *Psicología Escolar e Educacional*, 24, 1-7. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020192474>
- * Regueiro, B., Suárez, N., Valle, A., Núñez, J. C., y Rosário, P. (2015). Homework Motivation and Engagement throughout Compulsory Education//La motivación e implicación en los deberes escolares a lo largo de la escolaridad obligatoria. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 47-63. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.12641>
- * Rodríguez, S., Pineiro, I., Regueiro, B., y Estévez, I. (2020). Intrinsic motivation and perceived utility as predictors of student homework engagement. *Revista de Psicodidáctica*, 25(2), 93-99. <https://doi.org/10.1016/j.pscoe.2019.11.001>
- * Rodríguez, S., Regueiro, B., Falcón, J., Rodríguez-Llorente, C., Vieites, T., y Piñeiro, I. (2021). Implicación de los deberes escolares y rendimiento académico en estudiantes de bachillerato. *Bordón: Revista de pedagogía*, 73(1), 129-144. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.80886>
- * Rodríguez-Pereiro, S., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Estévez, I., y Valle, A. (2019). Rendimiento previo e implicación en los deberes escolares de los estudiantes de los últimos cursos de educación primaria. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 25(2), 109-116. <https://doi.org/10.5093/psed2019a2>
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: definitions, theory, practices and future directions. *Contemp. Educ. Psychol.*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- * Suárez, N., Regueiro, B., Estévez, I., Ferradás, M. M., Guisande, M. A., y Rodríguez, S. (2019). Individual precursors of student homework behavioral engagement: The role of intrinsic motivation, perceived homework utility and homework attitude. *Frontiers in Psychology*, 10(941), 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00941>
- Swiatczak, M. D. (2021). Towards a neo-configurational theory of intrinsimotivation. *Motiv. Emot.*, 45, 769-789. <https://doi.org/10.1007/s11031-021-09906-1>
- Tolano Fierros, E. J., López Araujo, L., Serna Gutiérrez, A., y Vega Orozco, S. I. (2024). Análisis de la motivación por la clase de Educación Física en escolares de nivel primaria. *Sportis Sci J*, 10(2), 401-416. <https://doi.org/10.17979/sportis.2024.10.2.10679>
- * Tunkkari, M., Aunola, K., Hirvonen, R., Silinskas, G., y Kiuru, N. (2021). The interplay between maternal homework involvement, task-avoidance, and achievement among adolescents. *Journal of Family Psychology*, 35(7), 863-874. <https://doi.org/10.1037/fam0000686>

- * Valiente-Barroso, C., Suárez-Riveiro, J. M., y Martínez-Vicente, M. (2020). Rendimiento académico, aprendizaje y estrés en alumnado de primaria. *Revista complutense de educación*, 31(3), 365-374. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.63480>
- * Valle, A., Regueiro, B., Núñez, J. C., Rodríguez, S., Piñeiro, I., y Rosário, P. (2016). Academic goals, student homework engagement, and academic achievement in elementary school. *Frontiers in Psychology*, 7, 463. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00463>
- Valle, A., Regueiro, B., Estévez, I., Pineiro, I., Ferradás, M., Freire, C. (2015) ¿Es diferente la implicación en los deberes según el rendimiento académico de los estudiantes? *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 2(2), 80-85.
- Verdeja Muñiz, M. (2022). Abandono escolar temprano y reenganche socioeducativo a través de programas de educación no formal: una investigación con entrevistas en profundidad. *Pulso: revista de educación*, 45, 123-140. <https://doi.org/10.58265/pulso.5287>
- * Vieites, T., Iglesias, A., Freire, F. M. D., Pita, L. D., y Llorente, C. R. (2024). Motivación, enfoques de trabajo en los deberes escolares y rendimiento académico en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Aula abierta*, 53(3), 229-237. <https://doi.org/10.17811/rifie.20555>
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. General Learning Press.
- Wijayanto, B. K., y Riani, A. L. (2021). The Influence of Work Competency and Motivation on Employee Performance. *Society*, 9(1), 83-93. <https://doi.org/10.33019/society.v9i1.290>
- * Xu, J. (2023). Taking a person-centered approach to student homework motivation: combining achievement goal and expectancy-value theories. *Current Psychology*, 42, 29893-29904. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-04044-4>
- * Yang, F., Xu, J., Tan, H., y Liang, N. (2016). What keeps Chinese students motivated in doing math homework? An empirical investigation. *Teachers College Record*, 118(8), 1-26. <https://doi.org/10.1177/016146811611800807>
- Zamudio, R. R. (2024). Inteligencia emocional y rendimiento académico en educación en la última década: revisión sistemática. *Revista Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 3, 1-20. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v1i3.4136>