



Relación entre la satisfacción o frustración de necesidades psicológicas básicas y dificultades en la regulación emocional de estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad en el contexto escolar

Maricela Patiño Zapata

Tesis para optar al título de Doctora en Psicología

Asesor: Guillermo Orlando Sierra Sierra, Doctor (PhD) en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Asesores de recursos académicos: Luz Andrea Sepúlveda Escobar (asesora bibliográfica),

Universidad de Manizales

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Doctorado en Psicología

Manizales, Caldas, Colombia

2025

Cita

(Patiño Zapata, 2025)

Referencia

**Estilo APA 7
(2020)**

Patiño Zapata, M. (2025). Relación entre la satisfacción o frustración de necesidades psicológicas básicas y dificultades en la regulación emocional de estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad en el contexto escolar. Universidad de Manizales. RIDUM: Repositorio Institucional Universidad de Manizales.



Doctorado en Psicología, I

Seleccione grupo de investigación UManizales (A-Z)

Línea de Investigación Procesos Psicológicos.

Seleccione centro de investigación UManizales (A-Z).

Declaración de inteligencia artificial: el o los autores de este trabajo de grado declaran que han utilizado herramientas de inteligencia artificial (IA), tales como [ChatGPT, Grammarly, Turnitin, Copilot, Gemini], de manera ética y responsable, tal como se establece en el Acuerdo UManizales 002 (julio 26 de 2023) sobre propiedad intelectual e IA. Estas herramientas son empleadas como apoyo en la redacción, revisión gramatical y generación de ideas, pero en ningún caso sustituyen el análisis crítico, la argumentación académica ni la originalidad del trabajo. Asimismo, cualquier contenido generado con asistencia de IA está citado y referenciado adecuadamente, garantizando la integridad académica y el cumplimiento de los principios éticos de la investigación.

Biblioteca y Centro de Recursos: <https://biblioteca.umanizales.edu.co/>

Repositorio Institucional: <http://ridum.umanizales.edu.co/>

Universidad de Manizales: www.umanizales.edu.co

Revistas: <http://revistasum.umanizales.edu.co/>

Fondo Editorial: <https://editorialum.umanizales.edu.co/>

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de la autora y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Manizales ni desata su responsabilidad frente a terceros. La autora asume la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

A mi Juan, inspiración en cada paso y autor de cada línea develada.

Agradecimientos

A Dios, a la vida y al universo que, al habitar en mí, han permitido materializar hoy un logro que en algún momento parecía inalcanzable.

A mi asesor, Memo, mi guía y defensor en medio de las tribulaciones. A mi familia, profesores y amigos, quienes desde la paciencia, el conocimiento y el saber estar, han sido un pilar constante en mi historia de vida.

A Lennia y Rafael, cuya generosidad y sabiduría iluminaron mi camino en el momento preciso.

Tabla de Contenido

Resumen	10
Abstract	11
Introducción	12
Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)	12
Marco legal colombiano	13
Teoría de la autodeterminación	15
Teoría de las necesidades psicológicas básicas	16
Autonomía	16
Competencia	16
Relación con los demás	17
Emociones	19
Regulación emocional	20
Desregulación emocional	21
No aceptación	22
Impulsos	23
Desempeño social	24
Justificación	25
Objetivos e hipótesis	27
Metodología	28
Participantes	28
Medición	29
Cuestionario de Satisfacción y Frustración de Necesidades Psicológicas Básicas	29
Escala de Dificultades de Regulación Emocional [Difficulties in Emotion Regulation Scale] (DERS)	31

Análisis de datos.....34

Resultados36

Discusión.....40

Conclusiones42

Recomendaciones.....44

Referencias46

Anexos.....56

Lista de tablas

Tabla 1. Características generales de la población

Tabla 2. Medias, desviaciones estándar y correlaciones entre las variables de estudio

Lista de figuras

Figura 1. Representación gráfica del modelo trasversal correlacional

Figura 2. Representación gráfica del modelo final

Siglas, acrónimos y abreviaturas

APA: American Psychological Association

DE: Desregulación Emocional

DERS: Escala de Dificultades de Regulación Emocional (Difficulties in Emotion Regulation Scale)

DUA: Diseño Universal de los Aprendizajes

ESFNPB: Cuestionario de Satisfacción y Frustración de Necesidades Psicológicas Básicas (Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale)

IMP: Impulsos

NEE: Necesidades Educativas Especiales

NOA: No aceptación

NPB: Necesidades Psicológicas Básicas

PEI: Proyecto Educativo Institucional

PhD: Philosophiae Doctor

PIAR: Planes Individuales de Apoyos y Ajustes Razonables

RE: Regulación Emocional

SIMAT: Sistema Integrado de Matrícula

SPSS: Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (Statistical Package for Social Sciences)

TAD: Teoría de la Autodeterminación

TDAH: Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad

UManizales: Universidad de Manizales

Resumen

Este estudio, basado en la Teoría de la Autodeterminación, examina la relación entre la satisfacción y la frustración de las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación) y las dimensiones de la desregulación emocional, así como el modo en que estas variables se vinculan diferencialmente con el desempeño social de adolescentes diagnosticados con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). La muestra estuvo conformada por 110 estudiantes de nueve colegios públicos del Departamento del Quindío, en Colombia. Los instrumentos empleados demostraron adecuada evidencia de validez y confiabilidad para esta población.

El análisis estadístico se llevó a cabo mediante correlaciones bivariadas de Pearson, con el propósito de identificar las asociaciones entre las variables psicológicas evaluadas. De forma complementaria, se realizó un análisis de senderos utilizando LISREL 8.5, con el fin de examinar el ajuste del modelo teórico y las relaciones estructurales entre los constructos. Durante este proceso, se incorporó el desempeño social como una variable observada adicional, tratada como criterio dependiente en el modelo, a partir de los registros institucionales de calificación asignados por el área correspondiente al final de cada periodo académico. Los resultados evidenciaron una correlación negativa entre la satisfacción y la frustración de necesidades psicológicas básicas. La frustración se asoció positivamente con la no aceptación emocional y la impulsividad, mientras que la satisfacción no mostró relaciones significativas con estas dimensiones. En un segundo momento del análisis, al incluir el desempeño social como variable dependiente, se identificó un efecto directo y positivo de la satisfacción de necesidades sobre dicha variable, sin que la desregulación emocional ejerciera un efecto predictivo significativo.

Palabras clave: TDAH, necesidades psicológicas básicas, dificultades de regulación emocional.

Abstract

This study, grounded in Self-Determination Theory, examines the relationship between the satisfaction and frustration of basic psychological needs (autonomy, competence, and relatedness) and the dimensions of emotional dysregulation, as well as how these variables are differentially associated with the social functioning of adolescents diagnosed with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). The sample consisted of 110 students from nine public schools in the Department of Quindío, Colombia. The instruments employed demonstrated adequate validity and reliability for this population.

Statistical analysis was conducted using Pearson bivariate correlations to identify associations among the psychological variables under study. Additionally, a path analysis was performed using LISREL 8.5 to examine the fit of the theoretical model and the structural relationships among the constructs. During this process, social functioning was incorporated as an additional observed variable, treated as a dependent criterion in the model, based on institutional grade records assigned by the corresponding area at the end of each academic period. The results showed a negative correlation between the satisfaction and frustration of basic psychological needs. Frustration was positively associated with emotional nonacceptance and impulsivity, while satisfaction showed no significant relationships with these dimensions. In a second phase of the analysis, when social functioning was included as a dependent variable, a direct and positive effect of need satisfaction on this variable was identified, with no significant predictive effect of emotional dysregulation.

Keywords: ADHD, basic psychological needs, emotional regulation difficulties.

Introducción

Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) es un trastorno del desarrollo neurológico que se caracteriza por patrones de comportamiento y aprendizaje incongruentes para la edad (Chan et al., 2024). Aproximadamente el 50 % de las consultas en atención infantil y juvenil están relacionadas con el TDAH; su diagnóstico se basa principalmente en un enfoque clínico que incluye entrevistas detalladas con padres, profesores, y los propios niños o adolescentes (Pérez Sáez, 2023). Este se caracteriza por síntomas de falta de atención, hiperactividad e impulsividad en niveles que interfieren con el funcionamiento diario de los afectados (DSM-5-TR; American Psychiatric Association, 2022). Las personas con TDAH suelen presentar déficit motivacional, desregulación emocional (Wels, 2017), bajos grados de conciencia, definido como; un procesamiento emocional deficitario en el que se evidencian dificultades significativas en tareas de identificación y comprensión de emociones (Soler-Gutiérrez, 2025), así como mayor variabilidad conductual y en el desempeño de tareas cognitivas que evalúan diferentes dominios por ejemplo, atención, control inhibitorio y memoria de trabajo (Einziger et al., 2023).

De igual manera, la etiología del TDAH combina tanto factores genéticos como ambientales. En cuanto a los primeros, la heredabilidad es alta, con una concordancia de 70 % - 90 %: si uno de los padres tiene TDAH, el riesgo en los hijos aumenta 2-8 veces; para un hermano, 3-5 veces; y en gemelos homocigotos, hasta 12-16 veces (Faraone & Larsson, 2019). En relación con los factores ambientales, se destacan algunos como la exposición prenatal al tabaco, alcohol y ciertos fármacos, así como la prematuridad, el bajo peso al nacer, la edad materna avanzada, los conflictos familiares, los antecedentes psiquiátricos en los padres y un nivel socioeconómico bajo, que pueden modular o potenciar la expresión de la carga genética asociada (Langley et al., 2007). En este contexto, los sistemas familiares y sociales, desempeñan un papel fundamental en la manifestación de estos efectos (Rusca-Jordán y Cortez-Vergara, 2020).

Ante esta situación, en los últimos años la comunidad científica ha trabajado en la caracterización del TDAH en la población y en la unificación de criterios diagnósticos, especialmente durante la infancia y la adolescencia., dado que, este trastorno limita de manera significativa las interacciones y la adquisición de habilidades fundamentales para un sano desarrollo (Huaman Sialer, 2021). Los estudios recientes han demostrado que el TDAH afecta de

manera significativa el desarrollo durante la adolescencia, ya que actúa como un factor comórbido que contribuye al surgimiento de otros problemas de salud, entre los que se incluyen: trastornos de ansiedad (Regalla et al., 2019), dificultades de aprendizaje (Birchwood & Daley, 2012; Zendarski et al., 2016) y problemas relacionados con la socialización, así como otros trastornos del estado de ánimo (Huaman Sialer, 2021).

De acuerdo con estudios epidemiológicos realizados en población general, el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) presenta una prevalencia mundial estimada entre el 2 % y el 7 %, con una media aproximada del 5 % en niños y adolescentes (Pérez Sáez, 2023). En adolescentes en edad escolar, su prevalencia varía entre el 3 % y el 5 % (Pi Davanzo et al., 2018), siendo más común en varones que en mujeres, con una proporción de 2 a 1 (Thomas et al., 2015). En América Latina, el TDAH afecta de manera considerable a los adolescentes en etapa escolar; por ejemplo, en Chile afecta al 10 % de la población entre los 4 y 18 años, en México se reporta un 21 %, y en Argentina un 9 %, mientras que en Colombia la prevalencia se estima en un 15 % (Huaman Sialer, 2021).

Así también, Aguirre Gil y Molano Luján (2023) indican que las investigaciones han reportado en Colombia una incidencia que varía entre el 5.7 % y el 20 %. Además, el *Informe Nacional de Salud Mental* señala un aumento considerable en el porcentaje de personas con trastornos emocionales y de comportamiento que se manifiestan desde la infancia y persisten hasta la edad adulta (Ministerio de Salud y Protección Social, 2022); así también, Llanos Lizcano et al. (2019), citando a Gutiérrez et al. (2008) y Pineda (2001), subrayan que Colombia presenta una de las tasas más altas de prevalencia de TDAH a nivel mundial, con una estimación del 17.1 % de la población.

Marco legal colombiano

En lo que respecta a la normativa en Colombia, y para los fines de esta investigación, se destacan algunas disposiciones que resaltan la importancia de generar escenarios diversos, dadas las condiciones especiales de cada estudiante, específicamente en relación con el déficit de atención e hiperactividad. En primer lugar, se encuentra la Ley 715 de 2001 que establece en su Artículo 9 el compromiso de las instituciones educativas frente a la responsabilidad de brindar una educación de calidad; del mismo modo, la Ley 1618 de 2013 presenta como finalidad, garantizar el ejercicio

de los derechos de personas en situación discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión social; bajo los mismos parámetros, el Decreto 1421 de 2017, expedido por el Ministerio de Educación Nacional, establece que las instituciones educativas, tanto públicas como privadas, tienen la obligación de adoptar un enfoque de educación inclusiva para lo cual deben incorporar dentro de su Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Diseño Universal de los Aprendizajes (DUA) y los Planes Individuales de Apoyos y Ajustes Razonables (PIAR). Finalmente, la Ley 2216 de 2022 refuerza este compromiso al establecer mecanismos para promover la educación inclusiva y el desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes con trastornos específicos del aprendizaje. Sin embargo, en la práctica, la implementación de estas disposiciones enfrenta diversas barreras, principalmente debido a la falta de articulación con los servicios de salud y el limitado acompañamiento familiar. Esta situación vulnera los derechos de los adolescentes, tal como se señala en los lineamientos de corresponsabilidad social (Páez, s.f.);

Como se puede evidenciar, en el marco legal que garantiza el derecho a la educación en igualdad de condiciones, se resalta la responsabilidad del Estado, junto con la de las familias e instituciones educativas, de promover un desarrollo saludable en adolescentes con trastornos como el TDAH, toda vez que este diagnóstico, asociado a desajustes emocionales, motivacionales y cognitivos, puede derivar en consecuencias sociales negativas (Sánchez Muñoz de León, 2017) como dificultades en la interacción social, falta de control de impulsos y aislamiento (Dávila Iriarte y Revello Melgarejo, 2023).

Por consiguiente, la satisfacción de necesidades psicológicas básicas, como la autonomía, la competencia y la relación, cobra particular relevancia, ya que se ha asociado con un mayor ajuste emocional y social en población adolescente (Ryan & Deci, 2017). Favorecer dicha satisfacción no solo contribuye al desarrollo positivo, sino que puede disminuir la expresión de dificultades asociadas a la frustración de estas necesidades, como la impulsividad, la desregulación emocional y los conflictos interpersonales. Desde esta perspectiva, el fortalecimiento de recursos personales relacionados con la autorregulación afectiva constituye un eje clave en la comprensión del bienestar psicológico en población vulnerable (Gratz & Roemer, 2004).

En este contexto, resulta fundamental comprender el papel de la motivación en la articulación de las variables consideradas en este estudio. La motivación, cuyo origen etimológico proviene del término latino *movere* (que significa “mover”), representa la energía que impulsa la acción humana (Jansen et al., 2022); su influencia en el aprendizaje es ampliamente reconocida,

puesto que se relaciona estrechamente con el desempeño académico (Sibley et al., 2020) y con niveles más altos de deterioro funcional en adolescentes con TDAH (Smith & Langberg, 2018), el riesgo de abandono escolar y la formación del autoconcepto tanto en el ámbito educativo como en la vida en general (Loopers et al., 2024). Sin embargo, durante la adolescencia se evidencia una disminución en la motivación estudiantil, con una tendencia más pronunciada en la educación secundaria en comparación con la primaria (Gnambs & Hanfstingl, 2016); además, los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) pueden presentar una motivación intrínseca aún más vulnerable (Shogren et al., 2019; Loopers et al., 2024)

Teoría de la autodeterminación

El análisis motivacional en esta investigación se fundamenta en la Teoría de la Autodeterminación (TAD) propuesta por Edward L. Deci y Richard Ryan, influenciada por enfoques humanistas y empíricos, que combinan la rigurosidad de las pruebas científicas con una perspectiva centrada en el individuo como agente activo (Deci & Ryan, 2004; Sheldon & Kasser, 2001). Desde un marco integrador, la TAD incorpora conocimientos evolutivos, biológicos y socioculturales para entender el comportamiento humano (Ryan & Deci, 2019); además, enfatiza el papel del contexto social en el desarrollo de la motivación (Ryan & Deci, 2017). Como macro-teoría, la TAD engloba seis mini-teorías, entre las que se encuentra la Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas, que permite establecer una de las variables de esta investigación, dada la importancia de identificar la satisfacción o frustración de las necesidades psicológicas básicas en la muestra de estudio.

Ryan et al. (1997) plantean en su trabajo que la Teoría de la Autodeterminación (TAD) se enfoca en el estudio de la evolución interna de los seres humanos, el comportamiento autorregulado y el desarrollo de la personalidad, usando la metateoría organísmica mediante la metodología empírica tradicional. Por consiguiente, se establece un ámbito de investigación inherente a la búsqueda humana de la satisfacción de necesidades psicológicas innatas que consolidan las bases de la automotivación, los procesos positivos e integración de la personalidad. Así, pues, la TAD afirma que los individuos tienen tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación (Ryan & Deci, 2017), las cuales integran el marco central de una de las teorías más reconocidas de La TAD y la cual se describe a continuación.

Teoría de las necesidades psicológicas básicas

Según la TAD, los individuos necesitan propiedad de las cosas que hacen (autonomía), la sensación de que pueden lograr sus objetivos (competencia) y establecer relaciones significativas con las personas que los rodean (relación) (Ryan y Deci, 2000). Como lo plantean Ryan y Deci (2017), aunque estas tres necesidades se caracterizan por marcadas diferencias en su definición, suelen estar muy interrelacionadas cuando son evaluadas a nivel general o de dominio en un momento específico del desarrollo, por lo tanto, se hace necesario comprender cuáles son las características propias de cada una de aquellas que fundamentan esta teoría.

Autonomía

Desde la perspectiva actualizada de la Teoría de la Autodeterminación (Ryan & Deci, 2020), la necesidad de autonomía se define como la experiencia de actuar con sentido de elección y coherencia personal, aquello que las personas sienten como acciones propias. Esta capacidad facilita la integración personal, así como indicadores de funcionamiento óptimo como la vitalidad y el bienestar psicológico. En el contexto del TDAH, donde los desafíos motivacionales y emocionales son frecuentes, esta necesidad se convierte en un recurso clave para promover un ajuste adaptativo y reducir los patrones de comportamiento impulsivo y desregulado.

Esta dimensión puede expresarse a través de dos orientaciones motivacionales diferenciadas: la orientación hacia la autonomía, caracterizada por la tendencia voluntaria a iniciar acciones de forma autodeterminada; y la orientación hacia el control, en la que el comportamiento está guiado por presiones internas o externas que generan una sensación de coacción. Estas orientaciones no solo configuran estilos motivacionales, sino que influyen en la calidad de la autorregulación, un aspecto especialmente relevante en adolescentes con TDAH, donde las experiencias de control suelen obstaculizar el compromiso y el bienestar (Weinstein et al, 2010).

Competencia

La necesidad psicológica de competencia, según la Teoría de la Autodeterminación, hace referencia a la experiencia subjetiva de eficacia al enfrentar desafíos, resolver problemas y alcanzar metas valiosas (Ryan & Deci, 2020). Esta necesidad no solo cumple una función adaptativa, sino que también tiene un profundo significado experiencial, en la medida en que permite al individuo sentirse capaz, progresar y desenvolverse con éxito en los distintos contextos en los que participa.

En la adolescencia, su satisfacción se ha asociado con mayor compromiso, motivación intrínseca y bienestar general, mientras que su frustración puede conducir a la evitación, la desmotivación o la inseguridad (Ryan & Deci, 2017; Vansteenkiste & Ryan, 2013). Desde un enfoque motivacional aplicado, se ha planteado que esta necesidad se manifiesta también a través de la motivación hacia el logro, entendida como la disposición a asumir metas desafiantes con conciencia de los posibles contratiempos, confiando en los propios recursos para superarlos (Botella & Ramos, 2019).

Relación con los demás

La necesidad de relación es un principio clave en las teorías actuales sobre el comportamiento humano, el cual es influenciado por los contextos sociales; más allá de la necesidad de apoyo y de los recursos para la supervivencia, las personas buscan pertenencia y sentirse significativas para los demás. Este vínculo básico implica sentirse valorado, respetado y evitar el rechazo o la desconexión (Ryan & Deci, 2017). Desde la perspectiva de Deci y Ryan (2011), la necesidad de relacionarse o pertenecer a un grupo social es especialmente significativa para entender las tendencias de las personas a interiorizar valores y comportamientos de sus culturas.

Según Botella y Ramos (2019), el grado y tipo de motivación que desarrolla una persona está directamente influenciado por el nivel de satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas. En este sentido, Ryan y Deci (2000) identifican una serie de factores contextuales, especialmente de naturaleza social que pueden apoyar o frustrar estas necesidades, afectando con ello la calidad de la motivación y el bienestar personal.

Entre los factores contextuales que influyen en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas se destacan el apoyo a la autonomía, la estructura y el involucramiento relacional (Ryan & Deci, 2017). Un contexto que apoya la autonomía se caracteriza por reconocer la perspectiva del otro, brindar opciones significativas, ofrecer retroalimentación comprensiva y minimizar el uso de presiones externas o lenguaje controlador. Este tipo de ambiente favorece la internalización de valores y metas, promoviendo formas de motivación autónoma. En contraste, un entorno que utiliza recompensas, castigos o control externo tiende a generar formas de motivación extrínseca controlada, al desplazar el locus de causalidad percibido desde el interior del individuo hacia una fuente externa, lo cual puede debilitar la motivación intrínseca y reducir la

autorregulación (Reeve, 2006; Ryan & Deci, 2000) .La estructura, por su parte, se refiere a la guía necesaria para generar un ambiente idóneo donde la competencia y la autonomía se complementen y propendan por espacios de elección del individuo. Finalmente, el contexto receptivo requiere de cooperativismo y refuerzo positivo adecuados para el incremento de la motivación, además, el trabajo en grupo y el trabajo colaborativo son esenciales para fomentarlo, siempre que se realicen de una forma correcta (Hui, 2016).

Indiscutiblemente, en el marco de la Teoría de la Autodeterminación (TAD), se reconoce que el contexto social, especialmente el educativo, desempeña un papel crucial en la satisfacción o frustración de las necesidades psicológicas básicas (Ryan & Deci, 2017). Si bien esta investigación no evalúa directamente las condiciones contextuales, se sustenta en el supuesto teórico de que las experiencias de elección, relación y logro de los adolescentes están moduladas por el entorno escolar. Comprender la relación entre la satisfacción y frustración de estas necesidades y el ajuste emocional y social permite reflexionar, de manera indirecta, sobre el papel que podría desempeñar el contexto educativo en la motivación y el bienestar estudiantil. Un entorno que apoya la autonomía promueve positivamente la satisfacción de estas necesidades, mientras que un estilo docente controlador puede generar frustración al inhibirlas (Vansteenkiste & Ryan, 2013). Cabe señalar que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, no solo es esencial para el bienestar, sino que también predice el florecimiento, especialmente en contextos educativos, donde la necesidad de relación ha demostrado ser un factor determinante (Herrera et al., 2021).

Ahora bien, en los últimos años, la literatura ha distinguido con mayor claridad que la falta de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas no implica necesariamente su frustración, esta última trasciende la mera ausencia de satisfacción, pues implica experiencias de presión, rechazo, aislamiento o sensación de ineptitud, asociadas negativamente con el bienestar y la autorregulación (Vansteenkiste & Ryan, 2013; Chen et al., 2015). Aunque existe una correlación negativa moderada entre satisfacción y frustración, es asimétrica: una baja satisfacción no implica necesariamente frustración, pero la presencia de esta, conlleva casi siempre una baja satisfacción (Vansteenkiste & Ryan, 2013). Varios estudios han mostrado que la satisfacción de las necesidades psicológicas predice el crecimiento personal, el bienestar psicológico y una motivación más autónoma, mientras que la frustración se asocia con malestar emocional y comportamientos problemáticos (Chen et al., 2015).

Este patrón también se observa en contextos educativos, tanto en adolescentes con diagnóstico de TDAH como en aquellos sin caracterización clínica. En un estudio realizado con 306 estudiantes de secundaria en Lima, Aedo Abanto (2017) halló que los estilos docentes basados en calidez y estructura se relacionaban positivamente con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas; sin embargo, ni dicha satisfacción ni la frustración de estas necesidades fueron predictores significativos del rendimiento académico. En una muestra universitaria con TDAH, también se observó una reducción en la satisfacción y un aumento en la frustración de las tres necesidades básicas en comparación con estudiantes sin TDAH, lo que subraya la relevancia de medir ambas dimensiones para comprender el ajuste emocional y motivacional de estos jóvenes (Ae et al., 2023).

Luego de abordar el papel central que desempeñan las necesidades psicológicas básicas en la motivación y el bienestar, el presente apartado se enfoca en un componente estrechamente relacionado con el funcionamiento psicológico integral: las emociones. En particular, se exploran los fundamentos teóricos de la emoción y la regulación emocional, así como las dificultades que surgen cuando estos procesos se ven alterados. El análisis se centrará en las dimensiones evaluadas en el estudio, las cuales se articulan con la satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas, permitiendo una comprensión más profunda del ajuste emocional en la población adolescente. Este enfoque resulta especialmente pertinente en el caso del TDAH, donde la desregulación emocional se manifiesta con alta frecuencia y puede impactar de manera significativa en distintos ámbitos del desarrollo personal, social y académico.

Emociones

A continuación, se exploran aspectos fundamentales de la emoción, la regulación emocional y las dificultades asociadas a su manejo. Desde una perspectiva teórica, se analizan las dimensiones evaluadas en el estudio, considerando su relación con la satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas. Este enfoque permite comprender la importancia de la regulación emocional en el desarrollo de la muestra poblacional y su relación en diversos ámbitos del funcionamiento psicológico.

En efecto, las emociones y su manifestación son aspectos fundamentales de la vida cotidiana y un eje central en el estudio de la psicología (Gargurevich y Matos, 2010), su

investigación ha sido históricamente controversial, transitando desde el pensamiento filosófico hasta su consolidación en las ciencias sociales. Durante gran parte del siglo XX, las emociones fueron consideradas opuestas a la razón y poco relevantes para los procesos cognitivos, lo que llevó a su marginación en el ámbito científico; sin embargo, con el avance de las herramientas empíricas, se reconoce su papel en la regulación del comportamiento humano (Gómez Simón, 2015). Al respecto, Izard, citado por Gómez Simón (2015), destaca que las emociones cumplen funciones motivacionales y regulatorias, definiéndolas como estados afectivos temporales que emergen de la interacción entre la persona y su entorno. En esta línea, Damásio (1994) subraya su papel esencial en la toma de decisiones, desafiando la dicotomía tradicional entre emoción y razón.

Los procesos emocionales y motivacionales en sus diferentes dimensiones están estrechamente interrelacionados, pues se complementan para orientar y energizar la conducta, considerando sus dos características principales: dirección e intensidad (Chóliz Montañés, 2005). Es así como reconocer los diferentes elementos del proceso emocional en el fortalecimiento del bienestar físico, emocional y cognitivo, tanto individual como colectivo, contribuye a incrementar la capacidad racional y a enriquecer las concepciones del bien humano (Nussbaum, 2008).

Regulación emocional

Uno de los aspectos más relevantes para la comunidad científica en el estudio de las emociones es la regulación emocional (RE), entendida como el proceso mediante el cual los individuos gestionan sus emociones, tanto positivas como negativas, a través de estrategias que modulan su inicio, intensidad, duración y expresión. Este proceso implica la monitorización, evaluación y modificación de las respuestas emocionales, desempeñando un papel fundamental en la adaptación al entorno y la consecución de metas (Bohórquez-Borda et al., 2023). Los avances teóricos en este campo, han enfatizado la importancia de desarrollar habilidades para seleccionar y aplicar estrategias de regulación de manera efectiva, lo que influye en el bienestar psicológico y el ajuste social (Tull & Aldao, 2015).

En cuanto a su conceptualización, existe un debate sobre si la RE debe asociarse con el funcionamiento óptimo o con el desadaptado. En primer lugar, la RE es entendida como el proceso que permite responder a las condiciones situacionales del entorno, inhibiendo emociones negativas y conductas disruptivas que afectan la adaptación al medio y promoviendo comportamientos

adecuados para la resolución de problemas (Gratz & Roemer, 2004). Sin embargo, en la actualidad, la investigación científica ha centrado su atención en los déficits de regulación emocional en relación con diversos trastornos psicopatológicos como depresión, ansiedad, trastornos de conducta alimentaria y trastorno límite de la personalidad (Hervás y Jódar, 2008; Moltrecht et al., 2020; Barton et al., 2021).

En tal sentido, es importante establecer la diferencia entre RE y control emocional. Según Medrano y Trógolo (2014), la RE implica no solo el manejo de las emociones, sino también su comprensión, aceptación y el control de impulsos, en función de las metas a alcanzar, lo que se logra mediante la utilización de estrategias de regulación flexibles que permiten modular las emociones de manera adaptativa (Gratz & Roemer, 2004); como lo plantean Bohórquez-Borda et al. (2023), una regulación emocional adecuada favorece una mejor salud mental y bienestar general.

Desregulación emocional

Por otro lado, la desregulación emocional (DE) está estrechamente vinculada a diversas psicopatologías, como se evidencia en estudios que asocian la falta de regulación emocional con trastornos de afección mental y consumo de sustancias psicoactivas (Bohórquez-Borda et al., 2023; Moltrecht et al., 2020). Por esta razón, se subraya la importancia de contar con herramientas que permitan medir la RE y facilitar, así, intervenciones efectivas para el ajuste y adaptación de los individuos (Gargurevich y Matos, 2010; Hervás y Jódar, 2008).

La desregulación emocional se define como un proceso disfuncional en la regulación emocional (RE) que genera alteraciones anímicas o conductuales. A pesar de su relevancia, aún no existe un consenso claro sobre los elementos específicos que constituyen la DE en poblaciones jóvenes, lo que ha conducido a múltiples conceptualizaciones que varían en su alcance y enfoque. Una de las principales áreas de debate se centra en la amplitud de la definición respecto a las diversas emociones involucradas (Freitag et al., 2023).

Diversos autores han aportado perspectivas relevantes sobre la desregulación emocional; por ejemplo, Beauchaine y McNulty (2013), destacan la impulsividad como un componente esencial de la DE, señalando que este rasgo aumenta la vulnerabilidad al Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y los problemas de conducta temprana; por su parte, Beauchaine et al. (2013) la conceptualizan como un patrón de experiencia o expresión emocional

que interfiere con comportamientos orientados a metas, este patrón es evidente en diversas formas de psicopatología, tanto internalizadas como externalizadas, caracterizándose por emociones negativas como tristeza, pánico, ira o ansiedad, que se experimentan con una intensidad o duración excesiva, dificultando su adaptabilidad. La comunidad científica ha identificado de manera creciente las dificultades en la regulación emocional como un mecanismo clave detrás de múltiples psicopatologías y conductas clínicamente significativas (Bunford et al., 2020; Tsai et al., 2021).

Para abordar estas dificultades, Gratz y Roemer (2004) proponen un constructo que incluye respuestas adaptativas a la angustia emocional cuyo enfoque abarca habilidades como conciencia, comprensión y aceptación de las emociones, control de conductas impulsivas y capacidad de participar en acciones dirigidas a objetivos incluso bajo emociones negativas. Además, destacan el uso de estrategias flexibles que permitan modular la intensidad y duración de las respuestas emocionales, cumpliendo con las demandas situacionales y los objetivos individuales. Este modelo subraya también la disposición para tolerar emociones negativas en la búsqueda de metas deseadas (Gratz et al., 2015).

Según Gratz y Roemer (2004), la DE se manifiesta en respuestas mal adaptativas hacia las emociones, independientemente de su intensidad o reactividad; estas incluyen falta de aceptación emocional, dificultad para regular conductas impulsivas frente a la angustia y deficiencias en el uso de las emociones como información funcional. Estas características suelen evidenciarse en la falta de conciencia y aceptación de las emociones, el acceso limitado a estrategias adaptativas de RE, la baja tolerancia a la angustia emocional y la incapacidad para mantener conductas orientadas a objetivos durante momentos de estrés emocional (Freitag et al., 2023). A continuación, se hace una descripción de las dimensiones que fueron evaluadas para el presente estudio.

No aceptación

La dimensión de *no aceptación*, se refiere a la tendencia de los individuos a generar respuestas emocionales secundarias frente a sus propias emociones negativas, lo que refleja una falta de aceptación de la angustia emocional experimentada; esta falta de aceptación es considerada desadaptativa, puesto que dificulta la regulación emocional, intensificando la angustia y perpetuando un ciclo de reacciones emocionales secundarias que son una forma de resistencia hacia las emociones negativas primarias (Gratz & Roemer, 2004). Aunque el propósito de medir las

dificultades en la regulación emocional tiene un enfoque integral, la dimensión *no aceptación* se centran principalmente en las respuestas a las emociones negativas, con lo cual se evidencia la relevancia empírica de la NOA, asociada con consecuencias emocionales y conductuales negativas como la ansiedad y la depresión (Gratz et al., 2015). En este sentido, intervenciones basadas en estudios que se centren en los resultados del análisis de esta dimensión pueden ser eficaces para mejorar la regulación emocional, al reducir la tendencia a no aceptar las emociones negativas y fomentar una mayor flexibilidad emocional (Gratz et al., 2015).

Impulsos

Asimismo, la dimensión *impulsos* (IMP) está asociada con las dificultades para controlar el propio comportamiento en respuesta a emociones negativas. Este factor refleja la tendencia a experimentar un déficit en el autocontrol cuando los individuos se enfrentan a situaciones emocionales intensas, lo que puede llevar a respuestas impulsivas que dificultan la regulación emocional (Medrano & Trógolo, 2014). Las dificultades en el control de los impulsos se vinculan estrechamente con diversos problemas psicológicos como la inestabilidad emocional, la distorsión de la autoimagen y las complicaciones en las relaciones interpersonales; esta disfunción en la regulación emocional también está asociada con la tendencia a adoptar conductas impulsivas desadaptativas que pueden ser respuestas inmediatas a la angustia emocional, pero que a largo plazo empeoran la situación conductual del individuo (Blancas-Guillen et al., 2023). Por lo tanto, mejorar el control de los impulsos y promover la regulación emocional consciente, se considera fundamental para moderar la intensidad y la temporalidad de las respuestas emocionales, facilitando la inhibición de conductas impulsivas y promoviendo objetivos emocionales más adaptativos.

Desempeño social

El desempeño social se refiere al conjunto de competencias interpersonales que permiten a los individuos establecer vínculos positivos, adaptarse a las normas de convivencia, colaborar en contextos grupales y responder de manera adecuada a las demandas del entorno (Magaña Medina, 2022). En el ámbito escolar, estas habilidades se traducen en comportamientos prosociales, comunicación asertiva, autorregulación emocional y resolución de conflictos, elementos fundamentales para el sentido de pertenencia, la integración grupal y el ajuste psicosocial. Durante la adolescencia, esta dimensión cobra particular relevancia, ya que en esta etapa el entorno escolar se convierte en un escenario privilegiado de socialización, donde confluyen demandas académicas, emocionales y relacionales. La evidencia empírica indica que el desempeño social no depende únicamente de las capacidades individuales, sino que está condicionado por factores contextuales como el clima escolar, la calidad de los vínculos afectivos y la presencia de factores de riesgo o de protección (Moratto et al., 2017; Aguiar Andrade & Acle-Tomasini, 2012). En contextos positivos, la autoestima, la autoeficacia y la convivencia respetuosa favorecen la adaptación saludable; por el contrario, ambientes desestructurados, con violencia o carencia afectiva, incrementan el riesgo de desajuste social.

En el caso específico de los adolescentes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), el desempeño social puede verse considerablemente afectado debido a limitaciones en la inhibición conductual, la regulación emocional y las funciones ejecutivas, lo que interfiere en la adaptación a las normas sociales y en la formación de relaciones recíprocas (Barkley, 2015). A estas dificultades se suman déficits en la cognición social, como la baja sensibilidad a claves emocionales, la dificultad para interpretar estados mentales ajenos y la baja empatía, lo cual aumenta la probabilidad de conflictos interpersonales, rechazo por parte de los pares, aislamiento o fracaso relacional (Ospina-Ospina et al., 2024). Estos patrones no solo afectan la calidad del ajuste social, sino que impactan negativamente en la autoestima, la estabilidad emocional y la permanencia en el sistema educativo. Por ello, comprender el desempeño social en adolescentes con TDAH, requiere un enfoque integral que reconozca tanto los desafíos neurocognitivos del trastorno como la necesidad de contextos escolares estructurados, emocionalmente sostenibles y sensibles a sus necesidades relacionales

Justificación

La educación en Colombia enfrenta desafíos significativos en la atención a poblaciones en situación de vulnerabilidad, como los estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Este trastorno, frecuentemente asociado con comorbilidades emocionales y motivacionales, representa un reto adicional en el entorno escolar, donde se espera que los adolescentes asuman responsabilidades académicas y conductuales propias de su nivel de desarrollo. Desde la perspectiva de la Teoría de la Autodeterminación (TAD), estas demandas pueden resultar especialmente complejas, si el contexto no favorece la satisfacción de necesidades psicológicas básicas como la autonomía y la competencia. La literatura ha señalado, además, una disminución progresiva de la motivación escolar durante la adolescencia, que afecta con mayor intensidad a estudiantes con TDAH (Loopers et al., 2024). En este sentido, se espera que el sistema educativo implemente estrategias de atención fundamentadas en marcos teórico-metodológicos sólidos, que permitan abordar de manera eficaz las necesidades de esta población (Llanos Lizcano et al., 2019). En este sentido, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (Ryan & Deci, 2017) resulta esencial para el bienestar de los adolescentes en general incluyendo a aquellos con TDAH; no obstante, la ausencia de condiciones contextuales adecuadas en el entorno educativo no solo limita la satisfacción de estas necesidades, sino también el desarrollo de estrategias de regulación emocional tales como la aceptación o reconocimiento emocional y el control de impulsos (Gratz y Roemer, 2004). Esta carencia refleja una debilidad en el sistema educativo, que no logra responder plenamente a las demandas específicas de esta población.

Así, las problemáticas de los adolescentes al interior de la escuela pueden estar asociadas tanto a la frustración de necesidades psicológicas básicas como a las dificultades en la regulación emocional, y constituyen un obstáculo significativo para su aprendizaje y desarrollo integral. Comprender esta relación no solo tiene implicaciones teóricas en el ámbito de la educación, sino que también resulta crucial para diseñar intervenciones que favorezcan un progreso más equitativo y sostenible en el ámbito educativo.

La literatura sobre TDAH ha generado un amplio cuerpo de conocimiento sobre su etiología, prevalencia y programas de intervención. No obstante, persiste un vacío explicativo respecto a la interacción entre la motivación derivada de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación, y la regulación emocional en

adolescentes con TDAH. Más allá de la influencia de dificultades en las diferentes dimensiones de la DE, los hallazgos de este estudio destacan el papel de la conciencia emocional como un factor clave en dicha interacción; por tanto, comprender cómo estas dimensiones de la regulación emocional afectan el aprendizaje y el desarrollo integral de esta población resulta fundamental para el diseño de estrategias de intervención más efectivas.

Otro aspecto a tener en cuenta es que la mayoría de los estudios que exploran la relación entre la satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas, la desregulación emocional y el ajuste social se han desarrollado en contextos de América del Norte y Europa. Si bien estos aportes han sido fundamentales para consolidar principios considerados universales por la Teoría de la Autodeterminación, algunos autores han señalado que la forma en que estas dinámicas se experimentan puede estar influida por factores culturales específicos, como las normas sociales, las prácticas educativas o los estilos de crianza (Benita et al., 2020). En consecuencia, esta investigación parte de la necesidad de generar evidencia empírica situada, que permita comprender cómo se configuran estos procesos en adolescentes escolarizados en Colombia, una población poco representada en la literatura internacional. Este aporte no solo amplía el alcance teórico de la TAD en contextos latinoamericanos, sino que también puede orientar la formulación de estrategias psicoeducativas contextualizadas, fundamentadas en el conocimiento científico y adaptadas a las dinámicas escolares y familiares propias del país, especialmente en el acompañamiento de adolescentes con TDAH.

Objetivos e hipótesis

En este apartado se describen los objetivos de la investigación y la hipótesis formulada, los cuales están estrechamente relacionados y guían el desarrollo del estudio.

Por lo expuesto anteriormente, la presente investigación tiene como objetivo proponer un modelo que explique las relaciones entre la satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación) y las dificultades en la regulación emocional de una muestra de adolescentes diagnosticados con TDAH en el contexto escolar de colegios públicos en el Departamento del Quindío (Colombia), analizando cómo estas variables se vinculan con el desempeño social de los participantes.

En consecuencia, se plantean las siguientes hipótesis:

- a) La falta de regulación emocional es un predictor negativo de la satisfacción de necesidades psicológicas básicas.
- b) La falta de regulación emocional es un predictor positivo de la frustración de necesidades psicológicas básicas.
- c) La satisfacción de necesidades psicológicas básicas en los adolescentes con TDAH, es un predictor positivo del desempeño social de los participantes.
- d) La frustración de dichas necesidades es un predictor negativo del desempeño social de los participantes.

Metodología

Participantes

Los participantes de la presente investigación fueron 110 estudiantes diagnosticados con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), pertenecientes a 9 colegios adscritos a la Secretaría de Educación Departamental del Quindío y a la Secretaría de Educación Municipal de Armenia, ubicados en siete municipios del Departamento. Estos fueron seleccionados de acuerdo con los siguientes criterios de inclusión:

- a) Adolescentes escolarizados con diagnóstico confirmado de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) verificado a través de historia clínica y registro en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT).
- b) Ausencia de patologías neurológicas (como epilepsia).
- c) Coeficiente intelectual superior a 85 (para evitar confusión en los resultados debido a comorbilidad con déficit cognitivo).

La selección de los participantes se realizó con base en la información suministrada por el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT, julio 2024), una base de datos verificable que suministra información de matrícula de estudiantes en colegios públicos de Colombia. Para nuestro caso, la información fue tomada del SIMAT de la Secretaría de Educación Departamental del Quindío que tiene registrados 287 estudiantes con diagnóstico de TDAH, de los cuales 107 cumplían con el rango de edad especificado para esta investigación; sin embargo, de este grupo, 9 estudiantes no pudieron ser contactados debido a inasistencias continuas, durante esta fase del proceso, 6 estudiantes se trasladaron de Departamento y otros 3 se encontraban en seguimiento por posible deserción escolar; con esto, la muestra inicial se redujo a 89 participantes. Posteriormente, se vinculó una institución más del municipio de Armenia donde se contó con la participación de 22 estudiantes adicionales, completando una muestra final de 111 estudiantes.

La fase de implementación de esta investigación se desarrolló de manera secuencial, comenzando con la selección de una muestra inicial de 111 adolescentes escolarizados en instituciones públicas del departamento del Quindío, con edades comprendidas entre los 10 y los 14 años. Sin embargo, el análisis estadístico se realizó con la información proporcionada por 110 participantes, debido a que uno de ellos se retiró voluntariamente durante el proceso de recolección

de datos y no completó los instrumentos requeridos. La edad promedio de los participantes fue de 11.10 años (D.E. = 1.43). A continuación, se presenta en la Tabla 1 la caracterización sociodemográfica de la población participante.

Tabla 1.

Características generales de la población.

Variable	Número	Porcentaje
Femenino	14	12,73 %
Masculino	96	87,27 %
Edad 10 años	41	37.27 %
Edad 11 años	20	18.18 %
Edad 12 años	12	10.91 %
Edad 13 años	17	15.45 %
Edad 14 años	20	18.18 %

Medición

En relación a los datos sociodemográficos, se recolectó información de sexo, edad, institución educativa y grado académico de cada estudiante.

Cuestionario de Satisfacción y Frustración de Necesidades Psicológicas Básicas

(Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale; Chen et al., 2014). Para evaluar la satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas se utilizó la Escala de Satisfacción y Frustración de Necesidades Psicológicas Básicas (ESFNPB, Chen et al., 2015), elaborada como parte de una investigación internacional en la que se estudiaron las propiedades psicométricas del instrumento en muestras poblacionales de Bélgica, China, Estados Unidos y Perú. La escala está compuesta por 24 ítems cuyas puntuaciones se encuentran en una escala tipo Likert, que oscila entre 1 (“totalmente falso”) y 5 (“totalmente verdadero”); cada necesidad psicológica se evalúa a través de 8 ítems (4 que miden su satisfacción y 4 que miden su frustración). Algunos ejemplos de los ítems de satisfacción son: “Me siento libre de elegir qué actividades hago” (autonomía), “Puedo hacer las cosas bien” (competencia), “Las personas a las que yo importo,

también me importan” (relación). Algunos ejemplos de frustración son: “La mayoría de las cosas que hago, las hago porque tengo que hacerlas” (autonomía), “A veces tengo dudas sobre si puedo hacer las cosas bien” (competencia), “Me siento excluido(a) del grupo al que quiero pertenecer” (relación).

En la presente investigación se utiliza la versión en español de la escala, la cual fue estudiada en una muestra de 244 estudiantes universitarios peruanos. Un análisis factorial confirmatorio del modelo teórico de 6 factores 3 de satisfacción y 3 de frustración, arrojó buenos índices de ajuste en el contexto peruano ($SBS-\chi^2(790) = 1319.18$; $RMSEA = .040$; $CFI = .93$; $SRMR = .05$). En cuanto a la consistencia interna, el instrumento mostró coeficientes de entre .64 y .89. Específicamente, en la muestra peruana, la consistencia interna para la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, relación y competencia fue de .74, .75 y .78, respectivamente, mientras que, para la frustración de estas necesidades psicológicas básicas, los coeficientes fueron de .77, .64 y .68, respectivamente.

En el presente estudio, con respecto a las propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción y Frustración de Necesidades Psicológicas Básicas, se analizó la evidencia de validez por estructura interna empleando un análisis factorial exploratorio con factorización de ejes principales con rotación Promax. El resultado de este análisis mostró un KMO de .75 el cual es un valor adecuado— y el test de esfericidad de Bartlett fue significativo ($\chi^2 = 957.03$, $gl = 276$, $p < .001$) lo cual indica que era posible continuar con la interpretación de los resultados (Field, 2009). El primer factor (satisfacción de NPB) obtuvo un autovalor de 4.84 y explicó 20.66 % de varianza; el segundo factor (frustración de NPB) obtuvo un autovalor de 2.82 y explicó 9.98 % de varianza; y entre ambos explicaron un total de 30.64 % de varianza. Para el primer factor, el rango de cargas factoriales estuvo entre .79 a .23, y para el segundo factor, el rango estuvo entre .64 y .22.

Al estudiar la confiabilidad utilizando el método de consistencia interna, se encontró que el área de satisfacción de NPB alcanza un coeficiente alfa de Cronbach de .85 y que el rango de correlación elemento-total corregida estuvo entre .70 y .22; en el caso de Frustración de NPB, esta alcanza un coeficiente alfa de Cronbach de .75, mientras que el rango de correlación elemento-total corregida estuvo entre .54 y .16. Lo anterior indica que ambos factores cuentan con buenos niveles de confiabilidad (Kline, 2016) y aunque algunas correlaciones elemento total corregidas son

menores a lo adecuado (.20), se decidió conservar los ítems, ya que al eliminarlos no cambiaban los coeficientes alfa de Cronbach y, además, de esta manera se pudo utilizar la escala original.

Escala de Dificultades de Regulación Emocional [Difficulties in Emotion Regulation Scale] (DERS).

Esta escala fue originalmente desarrollada por Gratz y Roemer (2004). La escala consta de 36 ítems y emplea un formato de respuesta tipo Likert de 5 puntos (1 = “casi nunca” a 5 = “casi siempre”). El instrumento mide seis dimensiones de la desregulación emocional: (a) dificultades en el control de impulsos; (b) falta de aceptación emocional; (c) acceso limitado a estrategias de regulación emocional; (d) interferencia en conductas Dirigidas a Metas; (e) falta de conciencia emocional y (f) falta de claridad emocional.

En el presente estudio, se utiliza la versión en español de la escala DERS, previamente validada en una muestra de 211 estudiantes universitarios de Córdoba, Argentina (Medrano y Trogolo, 2014)). El análisis factorial exploratorio de 36 ítems (Mínimos Cuadrados no Ponderados) reveló la estructura original de seis factores subyacentes. Se utilizó este método debido a que los datos presentaron un notable apartamiento de la distribución normal multivariada (índice de Mardia = 205.689), de acuerdo con los criterios reportados por Medrano y Trógolo (2008), siendo recomendable en estos casos, cuando el tamaño muestral no es elevado.

Para el presente estudio, como se ha mencionado en la introducción, se utilizaron solamente las escalas de no aceptación y de impulsos.

1. Dificultades en el Control de Impulsos. (6 ítems) Evalúa la capacidad de controlar impulsos cuando se experimentan emociones intensas. Ejemplo de ítem: "Cuando me enfado, pierdo el control sobre mis comportamientos".

2. Falta de Aceptación Emocional (6 ítems). Evalúa el nivel de aceptación de las emociones propias. Ejemplo de ítem: "Cuando me disgusta, me siento culpable por sentirme así".

Así, el análisis factorial exploratorio de factorización de ejes principales con rotación Promax dio como resultado dos factores. El KMO (.76) y la prueba de esfericidad de Bartlett ($\chi^2 = 292.43$, $gl = 55$, $p < .001$) se encontraron de acuerdo a lo esperado (Field, 2009). El primer factor (NOA) obtuvo un autovalor de 2.51 explicando 27.71% de varianza, y el segundo factor (IMP) un

autovalor de 2.46, explicando 8.07% de varianza, y entre ambos factores explicaron el 32.70% de varianza. En rango de cargas factoriales del primer factor estuvo entre .29 y .86 y del factor dos entre .51 y .85, excepto por un ítem que obtuvo una carga factorial de .17, sin embargo, a pesar de ser baja se decidió mantener esa carga factorial debido a que retirar el ítem no modificó los resultados posteriores. Adicionalmente, en el segundo factor se eliminó un ítem (“Cuando estoy molesto/a, siento que puedo seguir controlando mi conducta”) por tener una carga factorial inferior a .10 (-.030). Por su parte la confiabilidad de ambos factores fue adecuada. El factor no aceptación alcanzó un coeficiente de consistencia interna alfa de Cronbach de 70. y un rango de correlaciones elemento-total corregidas de .29 a .58. Por su parte, el factor impulsos alcanzó un coeficiente de consistencia interna alfa de Cronbach de .73. y un rango de correlaciones elemento-total corregidas de .30 a .59.

Además de los instrumentos aplicados directamente a los participantes, se incorporó una variable adicional denominada desempeño social, con el fin de contar con un indicador observable complementario del ajuste conductual en el contexto escolar. Esta variable fue obtenida a partir de los informes académicos institucionales, específicamente del área de comportamiento social, calificada numéricamente por el docente encargado de la dirección de grupo al final del periodo académico correspondiente. La calificación asignada, comprendida en una escala del 1.0 al 5.0 según el sistema educativo colombiano, refleja la valoración que hace el docente sobre aspectos como la convivencia, el respeto por las normas, la participación, el trabajo colaborativo y la autorregulación del estudiante. Esta medida fue tratada como una variable dependiente de tipo cuantitativo continuo, e incluida en el modelo analítico con el objetivo de explorar su asociación con las dimensiones psicológicas evaluadas

Procedimiento

Para la presente investigación se obtuvo el aval del Comité de Bioética de la Universidad de Manizales (acta CBE09_2024); posteriormente, se gestionó la autorización de la Secretaría de Educación Departamental, a través de la dependencia de cobertura educativa y el enlace de discapacidad de la entidad. En una primera reunión con la Secretaría, se presentó el propósito de la investigación y se socializaron los consentimientos informados a rectores, representantes legales de las instituciones y padres o tutores de los participantes; asimismo, se incluyó en el

consentimiento el ítem de asentimiento para corroborar la participación voluntaria de los estudiantes, todos firmaron el consentimiento previo a la aplicación de los instrumentos.

Después de esta aprobación, se estableció contacto directo con los rectores y orientadores escolares o docentes de apoyo de cada institución para gestionar la logística de la investigación. Esto incluyó la obtención de información actualizada de los estudiantes (listas, asistencia, deserción, retiros y traslados) y se logró la convocatoria a las familias para una reunión en la que se presentó la información general de la investigación, resaltando la voluntariedad de la participación y garantizando la confidencialidad de los datos, que serían únicamente accesibles a los investigadores y estarían codificados. Se aclaró, allí mismo, que los datos se destruirán al finalizar la investigación y divulgar los resultados, en cumplimiento con los lineamientos éticos establecidos por la Ley 1090 de 2006, que reglamenta el ejercicio de la psicología y el Código Deontológico y Bioético en Colombia, así como la Ley 1581 de 2012 de Protección de Datos Personales.

Previo a la recolección de datos, se realizó una prueba piloto para evaluar la comprensión y disposición de los estudiantes, así como el tiempo requerido para cada aplicación: se estableció que la duración promedio de la aplicación era de entre 45 minutos y una hora, dependiendo de la conexión establecida con cada participante. A lo largo del proceso, se respetaron estrictamente las pautas éticas para la investigación con seres humanos, de acuerdo con los lineamientos de la American Psychological Association (2010) y la Asociación Médica Mundial (2013).

Para la aplicación de las escalas, se contó con la participación de una psicóloga capacitada, quien también colaboró en la prueba piloto que fue realizada previamente. Antes de iniciar, se explicó la dinámica de la aplicación, permitiendo a los estudiantes realizar preguntas y solicitando su asentimiento para iniciar la evaluación. Durante esta fase, únicamente un estudiante decidió retirarse tras haber respondido la primera escala.

Una vez finalizada la aplicación de los instrumentos y concluida la etapa de recolección directa, se procedió a la preparación de los datos para su análisis. En esta fase, se incorporó una variable adicional denominada desempeño social, obtenida a partir de los informes académicos institucionales del mismo periodo. Se incluyó como indicador complementario de ajuste conductual, con el fin de enriquecer el análisis mediante una fuente externa, objetiva y

cuantificable, tratándola posteriormente como una variable dependiente de tipo continuo dentro del modelo estadístico.

Análisis de datos

Inicialmente, se llevaron a cabo los análisis de validez (análisis factorial exploratorio de factorización de ejes principales con rotación Promax) y confiabilidad (alfa de Cronbach), utilizando el programa SPSS v29 (Field, 2009). Con el fin de analizar la validez de los instrumentos, se realizó un análisis factorial exploratorio para cada uno. De acuerdo con Field (2009), en este tipo de análisis se debe verificar: (1) que la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) sea mayor a .50 y que el test de esfericidad de Bartlett sea significativo ($p < .05$); (2) observar el gráfico de sedimentación de Cattell y el número de factores con autovalores mayores a 1 para identificar cuántos factores se deben conservar; (3) que los factores en conjunto expliquen al menos el 50% de la varianza; y (4) que las cargas factoriales de los ítems sean iguales o superiores a .40 para ser consideradas aceptables. Por consiguiente, como parte del proceso, se aplicaron el test de KMO y la prueba de esfericidad de Bartlett para determinar la factibilidad de interpretación factorial en cada instrumento.

Posteriormente, se realizaron los análisis descriptivos y correlacionales (correlaciones bivariadas de Pearson) con SPSS v29. Para el estudio del modelo propuesto, se empleó análisis de senderos mediante LISREL 8.5 (Jöreskog & Sörbom, 1996). Se utilizaron diversos índices de ajuste para evaluar la calidad del modelo: la raíz cuadrada media del error de aproximación (RMSEA) con intervalos de confianza al 90%, la raíz cuadrada media residual estandarizada (SRMR) y el índice de ajuste comparativo (CFI). Según Hu y Bentler (1999), un RMSEA cercano a .06 indica buen ajuste (hasta .08 se considera aceptable); un SRMR menor a .08 refleja ajuste excelente; y un CFI igual o superior a .95 se considera excelente, aunque valores desde .90 son aceptables (Sarmiento & Costa, 2019).

Durante esta fase final de análisis, se incorporó una variable adicional denominada desempeño social, con el propósito de ampliar la comprensión de los resultados mediante un indicador observable del ajuste conductual en el contexto escolar. Esta variable fue obtenida a partir de los informes académicos institucionales correspondientes al periodo de recolección de datos, específicamente de la calificación asignada en el área de desempeño social por el docente director

de grupo de cada participante. La nota, registrada en una escala de 1.0 a 5.0 conforme al sistema educativo colombiano, fue tratada como una variable dependiente de tipo cuantitativo continuo dentro del análisis de senderos, permitiendo explorar su relación con la satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas, así como con las dimensiones de la desregulación emocional. La inclusión de esta medida respondió al interés de complementar los datos autorreportados con una valoración externa, objetiva y sistemática del comportamiento social de los adolescentes evaluados.

Resultados

Este apartado presenta los resultados obtenidos a partir del análisis estadístico realizado con el software SPSS versión 29 y LISREL 8.5. Inicialmente, se aplicaron análisis de validez y confiabilidad para los instrumentos utilizados, seguidos de estadísticas descriptivas y correlaciones bivariadas de Pearson, con el propósito de explorar las asociaciones entre la satisfacción y frustración de necesidades psicológicas básicas y las dimensiones de la desregulación emocional. Posteriormente, se llevó a cabo un análisis de senderos para examinar el modelo estructural propuesto.

Cabe señalar que, tras la revisión inicial del modelo, se incorporó de forma complementaria la variable desempeño social, con el objetivo de ampliar el análisis, hacia un criterio observable de ajuste conductual. Esta variable no hizo parte del modelo estructural original, pero fue incluida en una fase analítica posterior, dada su pertinencia para el estudio de adolescentes con TDAH y su carácter documental, derivado de los informes académicos institucionales. Esta calificación, otorgada por el docente director de grupo en el área de desempeño social, fue tratada como variable dependiente continua dentro del modelo, permitiendo explorar su relación con las variables motivacionales y emocionales previamente analizadas. Este abordaje, de carácter exploratorio, busca complementar los hallazgos autorreportados con una medida externa, objetiva y contextualizada del desempeño social en el ámbito escolar.

En primer lugar, en la Tabla 2 se presentan las medias, desviaciones estándar y correlaciones entre las variables de estudio. Con respecto a las correlaciones, como se puede observar en la tabla, aquella entre la satisfacción y frustración de necesidades psicológicas básicas fue negativa (el aumento de una de las variables se asocia a la disminución de la otra), mientras que la relativa a la satisfacción y la no aceptación e impulsos no fue significativa. La frustración de NPB obtuvo correlaciones positivas con no aceptación y con impulsos; esto indica que el aumento de la frustración de las necesidades psicológicas básicas se asocia al aumento de la no aceptación y de impulsos; finalmente, no aceptación e impulsos tienen una correlación significativa y positiva.

Cabe señalar que la variable **desempeño social** no fue incluida en este análisis, ya que su incorporación al modelo se realizó posteriormente, en la fase final, con fines exploratorios dentro del análisis de senderos.

Tabla 2.

Medias, desviaciones estándar y correlaciones entre las variables de estudio.

En esta tabla falta agregar desempeño social

	Satisfacción NPB	Frustración NPB	No Aceptación	Impulsos
Satisfacción de NPB	--			
Frustración de NPB	-,251**	--		
No aceptación	-,107ns	,259**	--	
Impulsos	,064ns	,341***	,483***	--
Media	3.50	2.91	2.43	2.83
DE	.88	.74	.95	.90
NPB: Necesidades psicológicas básicas		* $p < .05$;	** $p < .01$;	*** $p < .001$

Tras el análisis exploratorio realizado mediante correlaciones en SPSS, se construyó un modelo de senderos en LISREL 8.5 para examinar las relaciones estructurales entre las variables evaluadas. El modelo original, se centró en las relaciones entre la satisfacción y frustración de necesidades psicológicas básicas y las dimensiones de la desregulación emocional (no aceptación e impulsos). El modelo presentó índices de ajuste satisfactorios: $\chi^2 (gl = 2) = 2.77$, RMSEA = .060 (IC 90 % = .00 - .088), SRMR = .039, y CFI = .99.

Posteriormente, y en función de los objetivos específicos de la investigación que plantean explícitamente la predicción del desempeño social a partir de las variables motivacionales y emocionales, se consideró pertinente realizar un ajuste al modelo estructural, incorporando la variable desempeño social como criterio dependiente. Esta decisión, de carácter exploratorio, pero teóricamente fundamentado, permitió ampliar la comprensión del ajuste conductual de los adolescentes en el contexto escolar.

La variable desempeño social fue tratada como una variable observada continua, obtenida a partir de los registros académicos institucionales.

En la Figura 1 se presentan las rutas significativas y no significativas del modelo correlacional.

En la Figura 2 se presentan las rutas significativas y no significativas del modelo estructural final, que muestra las relaciones entre la desregulación emocional, la satisfacción y frustración de necesidades psicológicas básicas, y el desempeño social.

Figura 1.

Representación gráfica del modelo transversal correlacional.

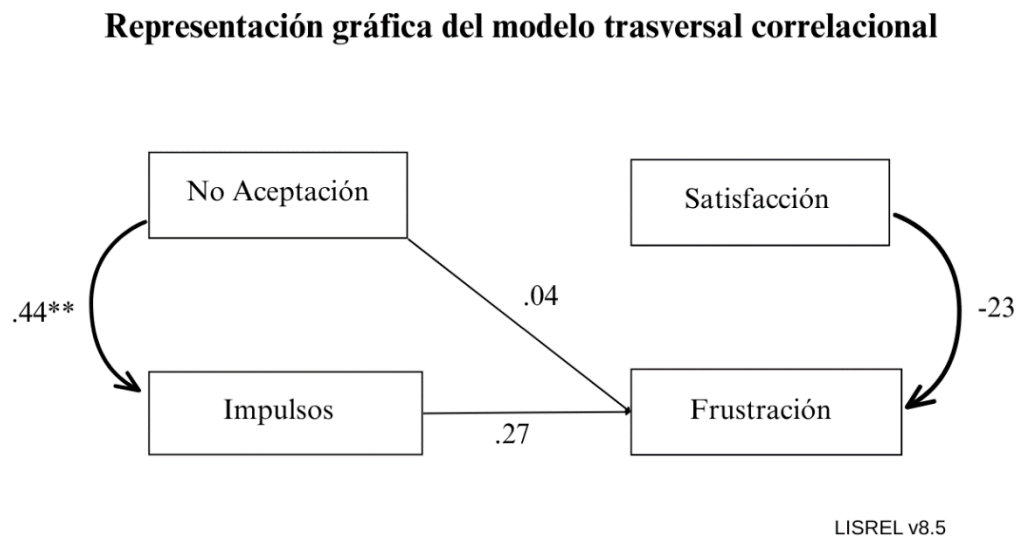
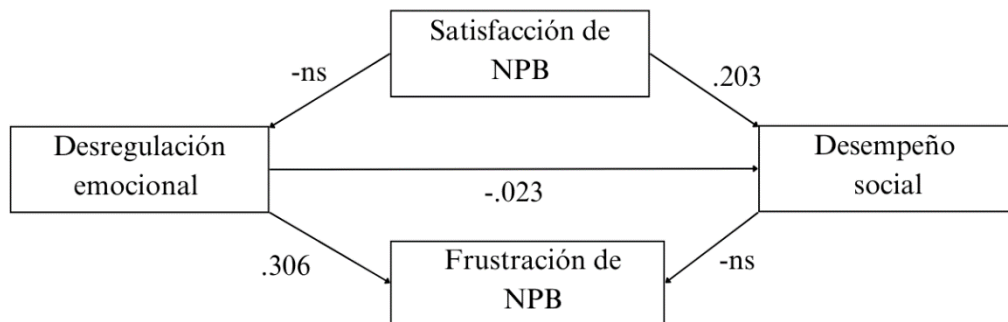


Figura 2.

Representación gráfica del modelo final

Representación gráfica del modelo final

Nota. Las rutas marcadas con "ns" corresponden a relaciones no significativas.

Discusión

El propósito de esta investigación fue proponer un modelo explicativo que permitiera comprender las relaciones entre la satisfacción o frustración de las necesidades psicológicas básicas autonomía, competencia y relación y las dificultades en la regulación emocional en una muestra de adolescentes diagnosticados con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). El estudio se desarrolló en el contexto escolar de instituciones educativas oficiales del departamento del Quindío, en Colombia, y buscó además analizar cómo dichas relaciones pueden incidir en el desempeño e interacción social de los participantes. Desde el marco de la Teoría de la Autodeterminación (TAD; Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2000), esta investigación refuerza la idea de que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas está vinculada a una mayor tendencia a la regulación emocional, mientras que su frustración incrementa la vulnerabilidad emocional del estudiante. Estos resultados concuerdan con estudios previos que han documentado el impacto de la frustración de estas necesidades en el ajuste conductual de adolescentes con TDAH (Benita et al., 2020; Champ, 2024).

La Teoría de la Autodeterminación se ha propuesto como un enfoque teórico alternativo para comprender los orígenes, motivaciones y comportamientos asociados al TDAH. Analizar este trastorno desde dicha perspectiva permite no solo investigar sus posibles causas, sino también cuestionar los supuestos tradicionales relacionados con su conceptualización (Champ, 2024). Este marco teórico resalta la importancia del desarrollo de una brújula interna y la autorregulación emocional, elementos clave que explican la relación entre la regulación conductual y la satisfacción de necesidades psicológicas básicas, promoviendo tanto la motivación autónoma como el bienestar general (Benita et al., 2020).

Desde una perspectiva teórica, este estudio refuerza la importancia de la Teoría de la Autodeterminación (Ryan & Deci, 2017) para comprender cómo las condiciones motivacionales influyen en la regulación emocional de los adolescentes. En particular, los resultados mostraron que la frustración de las necesidades psicológicas básicas, más que su mera ausencia de satisfacción, se asoció de forma significativa con mayores niveles de no aceptación emocional y dificultad para controlar los impulsos, dos indicadores clave de desregulación afectiva. Este

hallazgo coincide con investigaciones previas que evidencian que la frustración activa procesos de malestar psicológico que comprometen la autorregulación emocional (Vansteenkiste & Ryan, 2013; Chen et al., 2015). En este sentido, se destaca que no es suficiente intervenir desde el entrenamiento en habilidades sociales de forma aislada, sino que resulta fundamental crear contextos educativos que promuevan la satisfacción de necesidades como la autonomía y la competencia, para prevenir patrones emocionales desadaptativos que afectan la convivencia, el desempeño académico y el bienestar psicológico general.

En el ámbito práctico, los hallazgos de este estudio sugieren que las estrategias de intervención dirigidas a adolescentes con TDAH deben enfocarse en reducir la frustración de las necesidades psicológicas básicas, especialmente en los contextos escolares. La evidencia muestra que cuando estas necesidades; autonomía, competencia y relación, se ven obstaculizadas, aumentan significativamente las dificultades emocionales, particularmente la no aceptación emocional y la impulsividad, dos dimensiones centrales de la desregulación emocional. Por tanto, resulta fundamental diseñar programas educativos que no solo trabajen habilidades conductuales, sino que también promuevan climas escolares sensibles a las necesidades motivacionales, ofreciendo apoyo a la autonomía, estructura clara y relaciones significativas. La creación de entornos educativos que favorezcan estas condiciones puede no solo prevenir la desregulación emocional, sino también potenciar el desempeño social y el bienestar general de los estudiantes, especialmente de aquellos con perfiles neurodivergentes como el TDAH (Vansteenkiste et al., 2020; Serrano-Troncoso et al., 2013).

Conclusiones

Los hallazgos de la presente investigación resaltan la importancia de considerar la satisfacción y la frustración de las necesidades psicológicas básicas (NPB) como constructos diferenciados con implicaciones específicas en la regulación emocional de adolescentes con TDAH. Mientras que la satisfacción de estas necesidades se asocia con un mayor bienestar general y una mejor autorregulación emocional, la frustración de estas, se erige como un predictor robusto de dificultades emocionales; este conocimiento resulta clave para diseñar intervenciones que prioricen la reducción de la frustración de las NPB en contextos educativos, promoviendo estrategias que contribuyan a mitigar los efectos negativos asociados con la desregulación emocional.

La integración de la Teoría de la Autodeterminación en el estudio del TDAH ha aportado una perspectiva valiosa para comprender los mecanismos subyacentes a la variabilidad en el deterioro asociado a este trastorno; esta teoría enfatiza el papel central de la autorregulación y la satisfacción de las NPB en el desarrollo del bienestar y la motivación. Asimismo, la investigación destaca la relevancia de explorar las fortalezas individuales de los adolescentes con TDAH como un recurso clave en la promoción de estrategias de afrontamiento adaptativas. En este sentido, las contribuciones de Champ (2024) permiten replantear la comprensión del TDAH no solo desde sus dificultades, sino también desde sus capacidades y atributos positivos.

Uno de los hallazgos más relevantes de este estudio es la asociación significativa entre la frustración de las necesidades psicológicas básicas y las dimensiones de la desregulación emocional, específicamente la no aceptación de las emociones y la impulsividad. Este resultado refuerza la noción de que no es únicamente la falta de satisfacción lo que afecta el funcionamiento emocional, sino que la frustración activa de estas necesidades básicas constituye un factor de riesgo para el desajuste afectivo en adolescentes con TDAH. A su vez, se evidenció que niveles más altos de satisfacción de necesidades se relacionan positivamente con el desempeño social, lo cual sugiere que los contextos que promueven la autonomía, la competencia y el sentido de conexión favorecen no solo el bienestar subjetivo, sino también un ajuste conductual más adaptativo. Estas conclusiones permiten profundizar en la comprensión de la desregulación emocional desde una perspectiva motivacional, y ofrecen un sustento empírico para orientar intervenciones

psicoeducativas centradas en la creación de entornos escolares sensibles a las necesidades psicológicas básicas. En síntesis, los resultados de este estudio destacan el papel central que juegan la satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas en la comprensión del ajuste emocional y social de adolescentes con TDAH. Sin embargo, uno de los aportes más relevantes radica en haber evidenciado que ciertos componentes de la desregulación emocional, como la impulsividad, tienen un efecto significativo en el aumento de la frustración de estas necesidades, lo que sugiere que las dificultades en la autorregulación pueden erosionar las condiciones motivacionales necesarias para el bienestar. Este hallazgo refuerza el enfoque de la Teoría de la Autodeterminación, que plantea que el entorno debe facilitar experiencias de autonomía, competencia y relación para sostener una motivación saludable y una adaptación positiva.

En consecuencia, este estudio subraya la necesidad de diseñar estrategias educativas y terapéuticas que no solo intervengan en los síntomas conductuales del TDAH, sino que también favorezcan entornos escolares sensibles a las necesidades psicológicas básicas, minimizando su frustración y fortaleciendo la experiencia de agencia y conexión en los estudiantes. Al comprender cómo las dificultades emocionales inciden en la vivencia motivacional, se abren nuevas rutas para una intervención más integral, donde el ajuste emocional y el desempeño social puedan ser favorecidos desde la transformación del clima escolar y la práctica docente.

Recomendaciones

La presente investigación presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas al interpretar los resultados. En primer lugar, el tipo de muestreo utilizado y el tamaño reducido de la muestra limitan la generalización de los hallazgos. Sería recomendable evaluar las variables estudiadas en muestras más amplias y representativas, ampliando el alcance hacia poblaciones no restringidas por diagnósticos clínicos específicos, lo cual podría facilitar la selección de participantes y aumentar la diversidad de la población estudiada.

Además, se destaca la necesidad de recolectar información complementaria que incluya a otros actores relevantes como docentes, padres o compañeros, quienes podrían proporcionar perspectivas adicionales que enriquezcan el análisis y la comprensión integral de los fenómenos investigados. Una de las principales limitaciones identificadas en el desarrollo de la investigación fue la reticencia institucional por parte de directivos y docentes, evidenciada en algunos establecimientos educativos en que se restringió el acceso a las instalaciones para fines investigativos; esta resistencia se sustentó en la percepción de que la participación representaba una carga administrativa adicional, o en la exigencia de contar con una autorización explícita emitida por la Secretaría de Educación correspondiente. La superación de estas barreras permitiría contar con una mayor apertura institucional, posibilitando el acceso a muestras más grandes y heterogéneas, aspecto que fortalecería la validez externa y la aplicabilidad de los resultados obtenidos.

Igualmente, resulta esencial examinar cómo las características y comportamientos de los estudiantes influyen en el estilo motivacional del docente; este enfoque permitiría comprender de manera integral la relación docente-estudiante, considerando las dinámicas bidireccionales que impactan el aprendizaje y el bienestar emocional (Matos et al., 2018).

Del mismo modo, es pertinente analizar las modificaciones en el marco legal de las últimas dos décadas, específicamente aquellas relacionadas con adolescentes con trastornos del desarrollo como el TDAH. Estas investigaciones deberían abordar los efectos de los cambios en los programas de atención educativa, la asignación presupuestal para apoyos específicos y los criterios de caracterización y diagnóstico, permitiendo evaluar cómo dichos aspectos orientan los programas de atención en salud, inclusión educativa y desarrollo social.

Por último, se sugiere adoptar un enfoque conceptual inclusivo para abordar poblaciones con trastornos del desarrollo como el TDAH desde la óptica de la Teoría de la Autodeterminación (TAD), ello facilitará una comprensión más amplia de su potencial y capacidades, tal como plantea Champ (2024), y promover estrategias que fomenten su agencia durante el desarrollo cognitivo y social. Esta línea de investigación no solo ampliará el conocimiento conceptual, sino que también permitirá diseñar propuestas de atención más efectivas y acordes con los principios de inclusión y desarrollo integral (Serrano-Troncoso et al., 2013).

Referencias

- Ae, S. T., et al. (2023). ADHD and psychological need fulfillment in college students. *Journal of Attention Disorders*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/10870547231161>
- Aedo Abanto, A. (2017). Estilos de crianza, necesidades psicológicas básicas, bienestar y rendimiento académico (Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú). Repositorio de la PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/8466>
- Aguirre Gil, M. y Molano Luján, S. (2023). *Influencia del acompañamiento familiar en el rendimiento académico de estudiantes diagnosticados con TDAH en dos instituciones educativas de Medellín* [monografía de Especialización, Universidad Católica Luis Amigó]. Repositorio Universidad Católica Luis Amigó. <http://repository.ucatolicaluisamigo.edu.co/home>
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation Strategies across Psychopathology: A Meta-analytic Review. *Clinical Psychology Review*, 30(2), 217-237. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.11.004>
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.; DSM-5-TR). American Psychiatric Publishing.
- Asociación Médica Mundial. (2013). Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial: Principios éticos para la investigación médica en seres humanos. *JAMA*, 310(20), 2191-2194. <https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053>
- Barton, J. A. L., Johns, L., & Salkovskis, P. (2021). Are Self-reported Difficulties in Emotional Regulation Associated with Hoarding? A Systematic Review. *Journal of Obsessive-Compulsive and Related Disorders*, 30, 100660. <https://doi.org/10.1016/j.jocrd.2021.100660>
- Beauchaine, T. P. y McNulty, T. (2013). Comorbilidades y continuidades como procesos ontogénicos: Hacia un modelo de espectro evolutivo de la conducta externalizante. *Desarrollo y Psicopatología*, 25, 1505-1528. <https://doi.org/10.1017/S0954579413000746>
- Beauchaine, T. P., Gatzke-Kopp, L., Neuhaus, E., Chipman, J., Reid, M. J., & Webster-Stratton, C. (2013). Sympathetic- and Parasympathetic-linked Cardiac Function and Prediction of Externalizing Behavior, Emotion Regulation, and Prosocial Behavior among Preschoolers

- Treated for ADHD. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 81(3), 481-493. <https://doi.org/10.1037/a0032302>
- Benita, M., Benish-Weisman, M., Matos, L., & Torres, C. (2020). Integrative and Suppressive Emotion Regulation Differentially Predict Well-being through Basic Need Satisfaction and Frustration: A Test of Three Countries. *Motivation and Emotion*, 44, 67-81. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09781-x>
- Birchwood, J., & Daley, D. (2012). Brief Report: The Impact of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) Symptoms on Academic Performance in an Adolescent Community Sample. *Journal of Adolescence*, 35(1), 225-231. <https://doi.org/10.1016/j.adolescencia.2010.08.011>
- Blancas-Guillén, J., Arroyo-Pizarro, P., Quintana, E., Tupa-Belizario, R. S. y Valencia, P. D. (2023). Artículo metodológico. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 16(2), 361-388. <https://doi.org/10.32348/1852.4206.v16.n2.36158>
- Bohórquez-Borda, D., Gómez-Villarraga, D., Bernal-Cundy, M., Iriarte-Becerra, S., Ramírez-Moreno, V. y Riveros-Munévar, F. (2023). Escala de dificultades de regulación emocional (DERS): Evidencia de validez y fiabilidad en muestras colombianas. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 28(2), 129-138. <https://doi.org/10.5944/rppc.36318>
- Botella Nicolás, A. M. y Ramos Ramos, P. (2019). La teoría de la autodeterminación: Un marco motivacional para el aprendizaje basado en proyectos. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 24, 253-269. <https://hdl.handle.net/11162/217946>
- Bunford, N., Dawson, A. E., Evans, S. W., Ray, A. R., Langberg, J. M., Owens, J. S., & Allan, D. M. (2020). The Difficulties in Emotion Regulation Scale—parent Report: A Psychometric Investigation Examining Adolescents with and without ADHD. *Assessment*, 27(5), 921-940. <https://doi.org/10.1177/1073191119869825>
- Champ, R. E. (2024). Dataset for: The Creative Awareness Theory: A Grounded Theory Study of Inherent Self-regulation in Attention Deficit-hyperactivity Disorder. *PsychArchives*. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.15430>
- Chan, W. W. Y., Shum, K. K., Downs, J., Tsit Liu, N. y Sonuga-Barke, E. J. S. (2024). Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en un contexto cultural II: Una comparación de los vínculos entre los síntomas del TDAH y las respuestas relacionadas con

- la espera en Hong Kong y el Reino Unido. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 34, 633-645. <https://doi.org/10.1007/s00787-024-02506-7>
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci E. L., Van der Kaap-Deeder, J., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Soenens, B., Van Petegem, S. y Verstuyf, J. (2014). Satisfacción de necesidades psicológicas básicas, frustración de necesidades y fortaleza de las necesidades en cuatro culturas. *Motiv Emot* 39, 216-236. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1>
- Chóliz Montañés, M. C. (2005). *Psicología de la emoción: El proceso emocional*. Universidad de Valencia.
- Damáso, A. (1994). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro*. Crítica.
- Dávila Iriarte, A. y Revello Melgarejo, S. M. (2023). *El trastorno por déficit de atención e hiperactividad y las relaciones interpersonales con sus pares en niños en edad escolar: Revisión aplicada* [trabajo de suficiencia profesional para optar el título profesional de Licenciado en Psicología, Universidad de Lima]. *Repositorio Institucional de la Universidad de Lima*. <https://hdl.handle.net/20.500.12724/18248>
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). Conceptualizaciones de la motivación intrínseca y la autodeterminación. En *Motivación intrínseca y autodeterminación en el comportamiento humano* (pp. 11-40). https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7_2
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). *Handbook of Self-determination Research*. University of Rochester Press.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2011). Niveles de análisis, causas dominantes del comportamiento y el bienestar: El papel de las necesidades psicológicas. *Psychological Inquiry*, 22(1), 17-22. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2011.545978>
- Einziger, T., Devor, T., Ben-Shachar, M. S., Arazi, A., Dinstein, I., Klein, C., Auerbach, J. G., & Berger, A. (2023). Increased Neural Variability in Adolescents with ADHD Symptomatology: Evidence from a Single-trial EEG Study. *Cortex*, 167, 25-40.
- Faraone, S. V., & Larsson, H. (2019). Genetics of attention deficit hyperactivity disorder. *Molecular psychiatry*, 24(4), 562–575. <https://doi.org/10.1038/s41380-018-0070-0>

- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS (and Sex and Drugs and Rock'n'roll)* (3rd ed.). SAGE Publications Ltd.
- Freitag, G. F., Grassie, H. L., Jeong, A., Mallidi, A., Comer, J. S., Ehrenreich-May, J., & Brotman, M. A. (2023). Revisión sistemática: Medición basada en cuestionarios de la desregulación emocional en niños y adolescentes. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 62(7), 728-763. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2022.07.866>
- Gargurevich, R. y Matos, L. (2010). Propiedades psicométricas del cuestionario de autorregulación emocional adaptado para el Perú. *Revista de Psicología (Trujillo)*, 12, 192-215. <http://hdl.handle.net/10757/346852>
- Gnambs, T. & Hanfstingl, B. (2016). The Decline of Academic Motivation During Adolescence: An Accelerated Longitudinal Cohort Analysis on the Effect of Psychological Need Satisfaction. *Educational Psychology*, 36(9), 1691-1705. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1113236>
- Gómez Simón, I. (2015). Dificultades específicas de la regulación emocional en los adolescentes con TDAH: Utilidad clínica de la escala DERS (tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona). Repositorio UAB. <https://hdl.handle.net/10803/322795>
- Gratz, K. L. & Roemer, L. (2004). Multidimensional Assessment of Emotion Regulation and Dysregulation: Development, Factor Structure, and Initial Validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41-54. <https://doi.org/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94>
- Gratz, K. L. y Roemer, L. (2008). La relación entre la desregulación emocional y la autolesión deliberada entre estudiantes universitarias de una universidad urbana. *Terapia Cognitivo-Conductual*, 37(1), 14-25. <https://doi.org/10.1080/16506070701819524>
- Gratz, K. L., Weiss, N. H., & Tull, M. T. (2015). Examining Emotion Regulation as an Outcome, Mechanism, or Target of Psychological Treatments. *Current Opinion in Psychology*, 3, 85-90. <https://doi.org/10.1016/j.copsy.2015.02.010>
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2019). *A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Henseler, J., Ringle, C. M. y Sarstedt, M. (2015). Un nuevo criterio para evaluar la validez discriminante en el modelado de ecuaciones estructurales basado en la varianza. *J. of the Acad. Mark. Sci.*, 43, 115-135. <https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8>

- Herrera, D., Matos, L., Gargurevich, R., Lira, B., & Valenzuela, R. (2021). Context Matters: Teaching Styles and Basic Psychological Needs Predicting Flourishing and Perfectionism in University Music Students. *Frontiers in Psychology*, *12*, Article 623312. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.623312>
- Hervás, G. y Jódar, R. (2008). Adaptación al castellano de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional. *Clínica y Salud*, *19*(2), 139-156.
- Langley, K., Holmans, P.A., van den Bree, M.B.M., & Thapar, A. (2007). The effects of low birth weight, maternal smoking during pregnancy, and social class on the phenotypic manifestation of attention-deficit/hyperactivity disorder and associated antisocial behavior: An investigation in a clinical sample. *BMC Psychiatry*, *7*, Article 26. <https://doi.org/10.1186/1471-244X-7-26>
- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *6*(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Huaman Sialer, H. D. (2021). *Intervención cognitivo-conductual en adolescentes con TDAH, durante los últimos 10 años. Una revisión sistemática* [tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/73274>
- Hui, W. K. Y. (2016). *Motivating Native Hawaiians by Project-based Learning: A Narrative Inquiry*. [Doctoral thesis, Universidad de Fénix, Arizona].
- Jansen, T., Meyer, J., Wigfield, A., & Möller, J. (2022). What Student and Instructional Variables are most Strongly Related to Academic Motivation in K-12 Education? A Systematic Review of Meta-analyses. *Boletín Psicológico*, *148*(1-2), 1-26. <https://doi.org/10.1037/BUL0000354>
- Jöreskog, K. & Sörbom, D. (1996). *LISREL 8: Guía de referencia del usuario*. Scientific Software International.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (4th ed.). Guilford Press.
- Ley 2216 de 2022. Por medio de la cual se promueve la educación inclusiva y el desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes con trastornos específicos de aprendizaje. Junio 23 de 2022. DO. 52074.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=188289#:~:text=Se%20promueve%20la%20educaci%C3%B3n%20inclusiva,publicados%20tienen%20prop%C3%B3sitos%20exclusivamente%20informativos>

Llanos Lizcano, L. J., García Ruiz, D. J., González Torres, H. J. y Puentes Rozo, P. (2019). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en niños escolarizados de 6 a 17 años. *Pediatría Atención Primaria*, 21(83), e101-e108. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S113976322019000300004&lng=es&tlng=es

Loopers, J., Kupers, E., de Boer, A., & Minnaert, A. (2024). La relación entre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y la motivación intrínseca: El papel de las diferencias individuales y las necesidades educativas especiales. *European Journal of Psychology of Education*, 39, 341-360. <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00683-8>

Matos, L., Lens, W., Vansteenkiste, M., & Mouratidis, A. (2017). Optimal motivation in Peruvian high schools: Should learners pursue and teachers promote mastery goals, performance-approach goals or both? *Learning and Individual Differences*, 55, 87–96. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.02.003> Matos, L., Reeve, J., Herrera, D. y Claux, M. (2018). El compromiso agente de los estudiantes predice aumentos longitudinales en la enseñanza que apoya la autonomía percibida: La rueda que rechina recibe la grasa. *The Journal of Experimental Education*, 86(4), 579-596. <https://doi.org/10.1080/00220973.2018.1448746>

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): User's Manual*. Multi-Health Systems.

Medrano, L. A. y Trógolo, M. (2014). Validación de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional en la población universitaria de Córdoba, Argentina. *Universitas Psychologica*, 13(4), 1345-1356. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-4.vedr>

Ministerio de Salud y Protección Social. (2022). *Informe Nacional de Salud Mental 2021*. Minsalud. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/ED/GCFB/informe-nacional-salud-mental-2021.pdf>

Moltrecht, B., Deighton, J., Patalay, P., & Edbrooke-Childs, J. (2020). Effectiveness of Current Psychological Interventions to Improve Emotion Regulation in youth: A Metaanalysis.

- European Child & Adolescent Psychiatry*, 30(6), 829-848. <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01498-4>
- Nussbaum, M. C. (2008). *Paisajes del pensamiento: La inteligencia de las emociones* (vol. 2). Grupo Planeta (GBS).
- Páez, W. (s.f.). *Guía/TDAH* (Documento borrador). [Colegio Rodolfo Llinás I.E.D]. <http://rodolfollinasied.edu.co/wp-content/uploads/2023/08/GUIA-TDAH-1.pdf>
- Pérez Sáez, C. (2023). *Efectos de las redes sociales en la psicopatología infantojuvenil* [trabajo de grado Licenciatura en Medicina, Universitat de les Illes Balears]. UIBrepositori. <http://hdl.handle.net/11201/162791>
- Pi Davanzo, M., Quiroz, M. L., Rojas-Andrade, R., & Aldunate, C. (2018). Comparative Study of Adolescents with and without ADHD. *Salud Mental*, 41(6), 287-296. <https://doi.org/10.17711/SM.0185-3325.2018.041>
- Regalla, M. A. R., Segenreich, D., Guilherme, P. R., & Mattos, P. (2019). Resilience Levels among Adolescents with ADHD Using Quantitative Measures in a Family-design Study. *Trends in Psychiatry and Psychotherapy*, 41(3), 262-267. <https://doi.org/10.1590/2237-6089-2018-0068>
- Ringle, CM, S. Wende y J.-M. Becker. 2022. SmartPLS 4. Oststeinbek: SmartPLS. Recuperado de <https://www.smartpls.com/>
- Rui Portocarrero Sarmiento, V. C. (2019). Confirmatory Factor Analysis. A Case Study. *arXiv Preprint arXiv:1905.05598*
- Rusca-Jordán, F. y Cortez-Vergara, C. (2020). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) en niños y adolescentes: Una revisión clínica. *Revista de Neuropsiquiatría*, 83(3), 148-156. <https://doi.org/10.20453/rnp.v83i3.3794>
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social y el bienestar. *Psicólogo Estadounidense*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, RM y Deci, EL (2020). Motivación intrínseca y extrínseca desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación: Definiciones, teoría, prácticas y futuras orientaciones. *Psicología Educativa Contemporánea*, 61, Artículo 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. The Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2019). Brick by Brick: The Origins, Development, and Future of Self-determination Theory. In *Advances in Motivation Science*, 6, 111-156. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2019.01.001>

Ryan, R. M., Kuhl, J., & Deci, E. L. (1997). Nature and Autonomy: An Organizational View of Social and Neurobiological Aspects of Self-regulation in Behavior and Development. *Development and Psychopathology*, 9(4), 701-728. <https://doi.org/10.1017/S0954579497001405>

Sánchez Muñoz de León, M. (2017). Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad: Autorregulación emocional y funciones ejecutivas [tesis de doctorado, Universidad de Málaga]. Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga. <http://hdl.handle.net/10630/15913>

Secretaría de Educación Departamental del Quindío. (2024, julio). *Informe de gestión del Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT)*. <https://www.quindio.gov.co/educacion>

Serrano-Troncoso, E., Guidi, M., y Alda-Díez, J. Ángel. (2013). ¿Es eficaz el tratamiento psicológico para el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)? Revisión de tratamientos no farmacológicos en niños y adolescentes con TDAH. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 41(1), 44-51. <https://actaspsiquiatria.es/index.php/actas/article/view/653>

Sheldon, K. M., & Kasser, T. (2001). Goals, Congruence and Positive Well-being: New Empirical Support for Humanistic Theories. *Journal of Humanistic Psychology*, 41(1), 30-50. <https://doi.org/10.1177/0022167801411004>

Shogren, K. A., Raley, S. K., Wehmeyer, M. L., Grandfield, E., Jones, J., & Shaw, L. A. (2019). Exploración de las relaciones entre la satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas, el compromiso agente, la motivación y la autodeterminación en adolescentes con discapacidades. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 3, 119-128. <https://doi.org/10.1007/s41252-018-0093-1>

Sibley, M. H., Ortiz, M., Graziano, P., Dick, A., & Estrada, E. (2020). Los déficits metacognitivos y de motivación, la exposición al trauma y las altas demandas de los padres caracterizan a

- los adolescentes con TDAH de inicio tardío. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 29(4), 537-548. <https://doi.org/10.1007/s00787-019-01382w>
- Smith, Z. R., & Langberg, J. M. (2018). Revisión de la evidencia de los déficits de motivación en jóvenes con TDAH y su asociación con los resultados funcionales. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 21(4), 500-526. <https://doi.org/10.1007/s10567-018-0268-3>
- Soler-Gutiérrez, AM., Sánchez-Carmona, AJ, Albert, J. *et al.* Dificultades en el procesamiento emocional en el TDAH: un metaanálisis bayesiano. *Eur Child Adolesc Psychiatry* (2025). <https://doi.org/10.1007/s00787-025-02647-3>
- Thomas, R., Sanders, S., Doust, J., Beller, E., & Glasziou, P. (2015). Prevalence of Attention-deficit/hyperactivity Disorder: A Systematic Review and Meta-analysis. *Pediatrics*, 135(4), e994-e1001. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-3482>
- Tsai, C.-J., Lin, H.-Y., Tseng, I. W.-Y., & Gau, S. S.-F. (2021). Brain Voxel-based Morphometry Correlates with Emotional Dysregulation in Attention-deficit/hyperactivity Disorder. *Brain Imaging and Behavior*, 15(3), 1388-1402. <https://doi.org/10.1007/s11682-020-00364-8>
- Tull, M. T., & Aldao, A. (2015). Editorial Overview: New Directions in the Science of Emotion Regulation. *Current Opinion in Psychology*, 3, 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.03.009>
- Vansteenkiste, M. y Ryan, R. M. (2013). Sobre el crecimiento psicológico y la vulnerabilidad: La satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y la frustración de las necesidades como principio unificador. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263-280. <https://doi.org/10.1037/a0032359>
- Vine, V., & Aldao, A. (2014). Impaired Emotional Clarity and Psychopathology: A Meta-analytic Review. *Journal of Clinical Psychology*, 70(4), 339-357. <https://doi.org/10.1002/jclp.22081>
- Weinstein, N., Przybylski, AK, y Ryan, RM (2012). El índice de funcionamiento autónomo: Desarrollo de una escala de autonomía humana. *Journal of Research in Personality*, 46 (4), 397-413. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2012.03.007>
- Wels, P. (2017). *Perfil ejecutivo-motivacional del trastorno por déficit de atención con hiperactividad* [Tesis de maestría, Universidad de la República, Uruguay, Facultad de Psicología]. Colibri. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/17295>

- Willcutt, E. G. (2012). The Prevalence of DSM-IV Attention-deficit/hyperactivity Disorder: A Meta-analytic Review. *Neurotherapeutics*, 9(3), 490-499. <https://doi.org/10.1007/s13311-012-01358-3>
- Zendarski, N., Sciberras, E., Mensah, F., & Hiscock, H. (2016). A Longitudinal Study of Risk and Protective Factors Associated with Successful Transition to Secondary School in Youth with ADHD: Prospective Cohort Study Protocol. *BMC Pediatrics*, 16(1), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s12887-016-0555-4>

Anexos

Consentimiento Informado (Instituciones)

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS ESCUELA DE PSICOLOGÍA DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

Le invitamos a participar en este estudio de investigación que tiene como objetivo principal identificar la relación entre los procesos psicológicos motivación y emoción y su incidencia en el aprendizaje social de los adolescentes diagnosticados con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad TDAH. Para este fin, se ha seleccionado una serie de instrumentos en los que se realizan preguntas como datos personales y familiares, al igual que la información inherente a la recolección de datos propia de las escalas y entrevista dispuestas para este estudio. Dichos instrumentos serán respondidos por los estudiantes seleccionados para este fin, bajo la autorización de su representante legal o acudiente.

La investigadora principal responsable del proyecto es Maricela Patiño Zapata, su correo electrónico de contacto es: mpatino97533@umanizales.edu.co. Este proyecto hace parte de la línea de Psicología del Desarrollo y Educación del Doctorado en Psicología de la Universidad de Manizales.

Cabe aclarar que la información obtenida será conocida únicamente por los investigadores, quienes garantizan su confidencialidad puesto que los datos, en ningún caso, serán relacionados con el contenido de las respuestas o con la identidad de los participantes.

Asimismo, las respuestas quedarán codificadas por letras y números. La información recolectada será para uso exclusivo de los investigadores y será insumo para publicaciones científicas. Además, se destruirá una vez se termine la investigación y se hagan públicos los resultados.

Este proyecto se acoge a los lineamientos éticos y de confidencialidad previstos por la Ley 1090 del 2006 de la República de Colombia, por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones y la Ley 1581 de 2012 de Protección de Datos Personales.

Su participación en el proyecto contribuye a una investigación que prevé identificar y explicar la incidencia de los procesos psicológicos en el aprendizaje de los adolescentes diagnosticados con TDAH, información que será relevante para futuras investigaciones y el desarrollo de estrategias de atención oportunas en el sistema escolar, en beneficio de la comunidad educativa en general.

Como participante, podrá conocer los resultados generales del estudio y no se emitirán resultados individuales, así mismo, usted podrá retirarse en cualquier momento de este estudio.

Finalmente, si tiene alguna duda, o el participante o su acudiente presenta algún tipo de dificultad a causa del diligenciamiento del presente cuestionario, puede comunicarse con la investigadora principal al correo electrónico: mpatino97533@umanizlaes.edu.co

Consentimiento Informado (Acudientes)

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
ESCUELA DE PSICOLOGÍA
DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

Le invitamos a participar en este estudio de investigación que tiene como objetivo principal identificar la relación entre los procesos psicológicos motivación y emoción y su incidencia en el aprendizaje social de los adolescentes diagnosticados con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad TDAH. Para este fin, se ha seleccionado una serie de instrumentos en los que se realizan preguntas como datos personales y familiares, al igual que la información inherente a la recolección de datos propia de las escalas y entrevista dispuestas para este estudio. Dichos instrumentos serán respondidos por los estudiantes seleccionados para este fin, bajo la autorización de su representante legal o acudiente.

La investigadora principal responsable del proyecto es Maricela Patiño Zapata, su correo electrónico de contacto es: mpatino97533@umanizales.edu.co. Este proyecto hace parte de la línea de Psicología del Desarrollo y Educación del Doctorado en Psicología de la Universidad de Manizales.

Cabe aclarar que la información obtenida será conocida únicamente por los investigadores, quienes garantizan su confidencialidad puesto que los datos, en ningún caso, serán relacionados con el contenido de las respuestas o con la identidad de los participantes.

Asimismo, las respuestas quedarán codificadas por letras y números. La información recolectada será para uso exclusivo de los investigadores y será insumo para publicaciones científicas. Además, se destruirá una vez se termine la investigación y se hagan públicos los resultados.

Este proyecto se acoge a los lineamientos éticos y de confidencialidad previstos por la Ley 1090 del 2006 de la República de Colombia, por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión

de psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones y la Ley 1581 de 2012 de Protección de Datos Personales.

Su participación en el proyecto contribuye a una investigación que prevé identificar y explicar la incidencia de los procesos psicológicos en el aprendizaje de los adolescentes diagnosticados con TDAH, información que será relevante para futuras investigaciones y el desarrollo de estrategias de atención oportunas en el sistema escolar, en beneficio de la comunidad educativa en general.

Como participante, podrá conocer los resultados generales del estudio y no se emitirán resultados individuales, así mismo, usted podrá retirarse en cualquier momento de este estudio.

Finalmente, si tiene alguna duda, o el participante o su acudiente presenta algún tipo de dificultad a causa del diligenciamiento del presente cuestionario, puede comunicarse con la investigadora principal al correo electrónico: mpatino97533@umanizlaes.edu.co

Escalas de Frustración y Satisfacción de Necesidades Psicológicas Básicas (BPNSFS)

A continuación, queremos preguntarte cómo te sientes actualmente. Por favor lee cada una de las siguientes afirmaciones y señala el grado en que cada afirmación es verdadera para ti en este momento de tu vida.

Ítem	Totalmente falso	Falso	Ni verdadero ni falso	Totalmente verdadero	Verdadero
1. Me siento libre de elegir qué actividades hago.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. La mayoría de las cosas que hago, las hago porque “tengo que hacerlas”.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Las personas a las que yo importo, también me importan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Me siento excluido(a) del grupo al que quiero pertenecer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Puedo hacer las cosas bien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. A veces tengo dudas sobre si puedo hacer las cosas bien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Hago las cosas que hago porque realmente quiero hacerlas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Me siento forzado(a) a hacer muchas cosas que en realidad no quiero hacer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Me siento unido(a) a las personas que me importan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Siento que las personas que son importantes para mí, son desagradables conmigo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Soy bueno en lo que hago.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Me siento decepcionado(a) con muchas cosas que hago.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Elijo hacer las cosas que hago porque quiero hacerlas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Me siento presionado(a) a hacer muchas cosas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Me siento unido y conectado(a) con las personas que son importantes para mí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. No me gustan las personas con las que paso tiempo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Soy capaz de alcanzar mis metas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Me siento inseguro(a) acerca de lo que soy capaz de hacer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Encuentro las cosas que hago realmente interesantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Hago las cosas que hago a diario porque "tengo que hacerlas", no porque quiera.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Experimento sentimientos de calidez hacia las personas con las que paso tiempo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Siento que las relaciones que tengo con otras personas se pueden romper fácilmente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Soy bueno en las tareas difíciles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. A menudo siento que soy un(a) fracasado(a) cuando cometo errores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSentMmsgy3mcIF02IwmHbDhbNgtrAzCZJ>

[AT3EmONtkd3z66EA/viewform?usp=sf_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSentMmsgy3mcIF02IwmHbDhbNgtrAzCZJ/AT3EmONtkd3z66EA/viewform?usp=sf_link)

Escala de Dificultades de Regulación Emocional (DERS)

Estas afirmaciones muestran cómo las personas manejan sus sentimientos en diversas situaciones. Por favor, indica con qué frecuencia las afirmaciones se aplican a lo que te pasa a vos.

Para ello, utiliza la escala que se presenta a continuación:

Ítem	Enunciado	1 Casi nunca (0- 10%)	2 A veces (11- 35%)	3 Casi la mitad del tiempo (36-65%)	4 La mayor parte del tiempo (66-90%)	5 Casi siempre (91- 100%)
1	Yo entiendo mis sentimientos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Presto atención a cómo me siento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Yo experimento mis emociones como sobrecogedoras y fuera de control	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	No tengo ni idea de cómo me siento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Me cuesta entender mis sentimientos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Estoy atento/a mis sentimientos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Sé exactamente cómo me siento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Me importa lo que estoy sintiendo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Me siento confuso/a acerca de cómo me siento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10	Cuando estoy disgustado/a, yo admito mis emociones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Cuando estoy molesto/a, me enfado conmigo mismo/a por sentirme así	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Cuando me disgusto, me da vergüenza sentirme así	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Cuando me disgusto, me cuesta hacer mi trabajo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Cuando me altero, pierdo el control	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Cuando me disgusto, creo que voy a permanecer disgustado/a por mucho tiempo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Cuando me disgusto, creo que acabaré sintiéndome muy deprimido/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Cuando me altero, creo que mis sentimientos son válidos e importantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Cuando me enfado, me cuesta centrarme en otras cosas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Cuando me altero, me siento fuera de control	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Cuando estoy disgustado/a, yo sigo pudiendo acabar mis tareas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21	Cuando me altero, me siento avergonzado/a por sentirme así	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Cuando me disgusto, sé que puedo encontrar una forma de sentirme mejor eventualmente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Cuando me altero, siento que soy débil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Cuando estoy molesto/a, siento que puedo seguir controlando mi conducta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Cuando me disgusto, me siento culpable por sentirme así	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	Cuando me altero, me cuesta concentrarme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	Cuando estoy disgustado/a, me cuesta controlar mis comportamientos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	Cuando me disgusto, creo que no hay nada que pueda hacer para sentirme mejor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	Cuando estoy disgustado/a, me irrito conmigo mismo/a por sentirme así	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	Cuando me altero, empiezo a sentirme muy mal acerca de mí mismo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

31	Cuando me disgusto, creo que lo único que puedo hacer es revolcarme en mi disgusto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	Cuando me enfado, pierdo el control sobre mis comportamientos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	Cuando estoy disgustado/a, tengo dificultades para pensar en ninguna otra cosa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	Cuando me disgusto, me tomo el tiempo para darme cuenta de lo que estoy sintiendo de verdad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35	Cuando estoy disgustado/a, me lleva mucho tiempo sentirme mejor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36	Cuando me altero, mis emociones parecen abrumadoras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**REVISÁ QUE CONTESTASTE TODAS LAS FRASES DE TODAS LAS ESCALAS
CON UNA SOLA RESPUESTA. MUCHAS GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN**

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScoXI5NoX1w1tRE4xYMEH-SQ7HinL-VR510b61c9b2m50I8A/viewform?usp=sf_link

