

<https://doi.org/10.23913/ride.v15i30.2470>

*Artículos científicos*

## **Adolescentes aburridos en la escuela. Caracterización de la producción científica en SCOPUS**

***Bored teenagers at school. Characterization of scientific production in SCOPUS***

***Adolescentes entediados na escola. Caracterização da produção científica na SCOPUS***

**Mónica del Carmen Meza-Mejía**

Universidad Panamericana, Escuela de Pedagogía, México  
[mmeza@up.edu.mx](mailto:mmeza@up.edu.mx)

<https://orcid.org/0000-0001-6008-0215>

**Isabel Moya Gómez Verea**

Universidad Panamericana, Escuela de Pedagogía, México  
[imoya@up.edu.mx](mailto:imoya@up.edu.mx)

<https://orcid.org/0009-0007-4811-3206>

### **Resumen**

El aburrimiento escolar o académico diluyó el interés por aprender, al ser una emoción poco placentera para el sujeto que la siente. Ya sea por diversos factores, impactó en el rendimiento académico principalmente de forma negativa. Por ello, el objetivo general del estudio es identificar el problema del aburrimiento académico en adolescentes. Se realizó una revisión sistemática de la literatura con 85 artículos elegibles en Scopus. Los principales resultados señalan que el tema se configuró a partir de tres vertientes temáticas. Durante el confinamiento por la pandemia de COVID-19 el aburrimiento fue una emoción frecuentemente experimentada por los adolescentes. Se concluyó que, si bien el tema se centró en un inicio en la enseñanza de la actividad física, la irrupción de las emociones académicas como factor clave para el aprendizaje multiplicó los estudios en este sentido, sobre todo a partir de la emergencia sanitaria que llevó al aprendizaje remoto.



**Palabras clave:** adolescencia, condiciones de aprendizaje, emoción, escuela, motivación para los estudios.

### **Abstract**

School or academic boredom reduced the interest in learning, as it is an unpleasant emotion for those who experience it. Whether due to different factors, it impacted academic performance primarily in a negative manner. Therefore, the general objective was to identify the problem of academic boredom in adolescents. A systematic review of the literature was conducted with 85 articles eligible in Scopus. The main results indicate that the topic was configured from three thematic clusters, which include pioneering and emerging authors and countries. Notably, during the confinement due to the COVID-19 pandemic, boredom was an emotion frequently experienced by adolescents. It was concluded that, although the topic initially focused on the teaching of physical activity, the emergence of academic emotions as a key factor for learning multiplied the studies in this sense, especially from the health emergency that led to remote learning.

**Keywords:** adolescence, learning conditions, emotion, motivation for studies, school.

### **Resumo**

O tédio escolar ou acadêmico diluiu o interesse pela aprendizagem, visto que se tratava de uma emoção desagradável para o indivíduo que a vivenciava. Seja por diversos fatores, ele impactou principalmente o desempenho acadêmico de forma negativa. Portanto, o objetivo geral deste estudo foi identificar o problema do tédio acadêmico em adolescentes. Uma revisão sistemática da literatura foi realizada com 85 artigos elegíveis para a Scopus. Os principais resultados indicam que o tema foi estruturado em três áreas temáticas. Durante o lockdown devido à pandemia de COVID-19, o tédio foi uma emoção frequentemente vivenciada por adolescentes. Concluiu-se que, embora o tema inicialmente se concentrasse no ensino de atividade física, o surgimento das emoções acadêmicas como fator-chave para a aprendizagem multiplicou o número de estudos sobre o tema, especialmente desde a emergência sanitária que levou ao ensino remoto.

**Palavras-chave:** adolescência, condições de aprendizagem, emoção, escola, motivação para os estudos.



Fecha Recepción: Diciembre 2024

Fecha Aceptación: Junio 2025

## Introducción

El aburrimiento es una emoción, un indicador afectivo de una participación atencional fallida en una actividad, lo que genera un estado de malestar en el sujeto que lo padece (Westgate & Wilson, 2018). Por ello, afirma Ros (2021) “pertenece a las pasiones impulsoras más fuertes del ser humano, actuando al principio como una fuerza paralizante que, a continuación desencadena una repulsión violenta ante lo que lo provoca” (p. 112).

En el espacio escolar a esta emoción se le ha denominado como aburrimiento académico o escolar, un estado emocional que diluye el interés por aprender, entre otras razones, porque lo que sucede dentro del aula es poco significativo para el alumnado desde el punto de vista lógico, psicológico y social (Bixio, 2006). Se trata de un estado psicológico no placentero en el escenario colegial, debido a factores internos como la percepción del tiempo o falta de interés y a factores externos como el estilo docente o estrategias de enseñanza (Nakamura et al., 2021).

El aburrimiento en el espacio escolar es un fenómeno psicosocial que afecta a las personas en lo académico (Rodríguez-Montalbán et al., 2024), porque éstas interpretan la condición áulica poco interesante, repetitiva y tediosa (Puig et al., 2023), lo que dificulta la implicación motivada en las actividades de aprendizaje y desactiva el logro de metas, hasta el punto de desgastar al individuo e influir en su desempeño (González et al., 2021).

Considerando lo anterior, el aburrimiento académico disminuye la participación activa y autodirigida de los escolares en actividades estructuradas y normadas por el sistema educativo, disminuyendo la eficiencia del aprendizaje. Por lo tanto, se relaciona con el bajo rendimiento (Villarrasa-Sapiña et al., 2024), el abandono escolar (Nava-Díaz, 2023) y con diferentes comportamientos disruptivos (Mendoza, 2024) los cuales para Baños (2020), se pueden clasificar según el nivel de intensidad como la falta de atención individual del estudiante (primer nivel), provocar distracciones a otros compañeros perturbando el ambiente de clase (segundo nivel), o transgredir las normas de sana convivencia con acciones violentas de diversa índole (tercer nivel).

El aburrimiento académico es un problema complejo y subestimado en las escuelas (Yang et al., 2022), a pesar del influjo que las emociones tienen en el aprendizaje y en las trayectorias académicas de los estudiantes (González et al., 2021). Así, por ejemplo, Goetz y Hall (2014) señalan que a las personas afectadas por esta emoción se les dificulta la atención

en clase y Weiss et al. (2021) afirman que pueden presentar bajo rendimiento cognitivo y conductas contraproductivas en la escuela.

Zeissig et al. (2024) encuentran relaciones recíprocas entre emociones de valencia positiva y negativa al identificar que, a mayor número de emociones positivas, menor aburrimiento. En cambio, el tedio puede surgir como oportunidad de aprendizaje, al conducir al sujeto a la autorreflexión y orden de ideas ya que “es el tiempo del aburrimiento el que fomenta la adquisición de una auténtica subjetividad personal, fomentado capacidades educativas esenciales como la creatividad” (Sánchez, 2016, p. 100).

El aburrimiento se experimenta de alguna forma y con alguna intensidad, a lo largo de la vida. Pero, Weybright et al. (2020) aseguran que es hasta cierto punto más común en la adolescencia, quizá por la insatisfacción con la forma en que se gestiona el tiempo dentro de las condiciones propias de la edad y del entorno. Estos mismos autores detectaron que las quejas por aburrimiento han aumentado en esta etapa evolutiva en los últimos años.

Debido al confinamiento por el COVID-19 surgieron diversas manifestaciones afectivas entre la población estudiantil adolescente, dependiendo de las circunstancias y los factores individuales. Éstos “fueron de los grupos más afectados psicológicamente por encontrarse en una etapa de transición y vulnerabilidad” (Esparza et al., 2023, p. 5). En específico, esta cohorte generacional expresó haber sentido frustración, agobio, irritabilidad, soledad y aburrimiento durante el aislamiento (Branje y Sheffield, 2021; Magis-Weinberg et al., 2021).

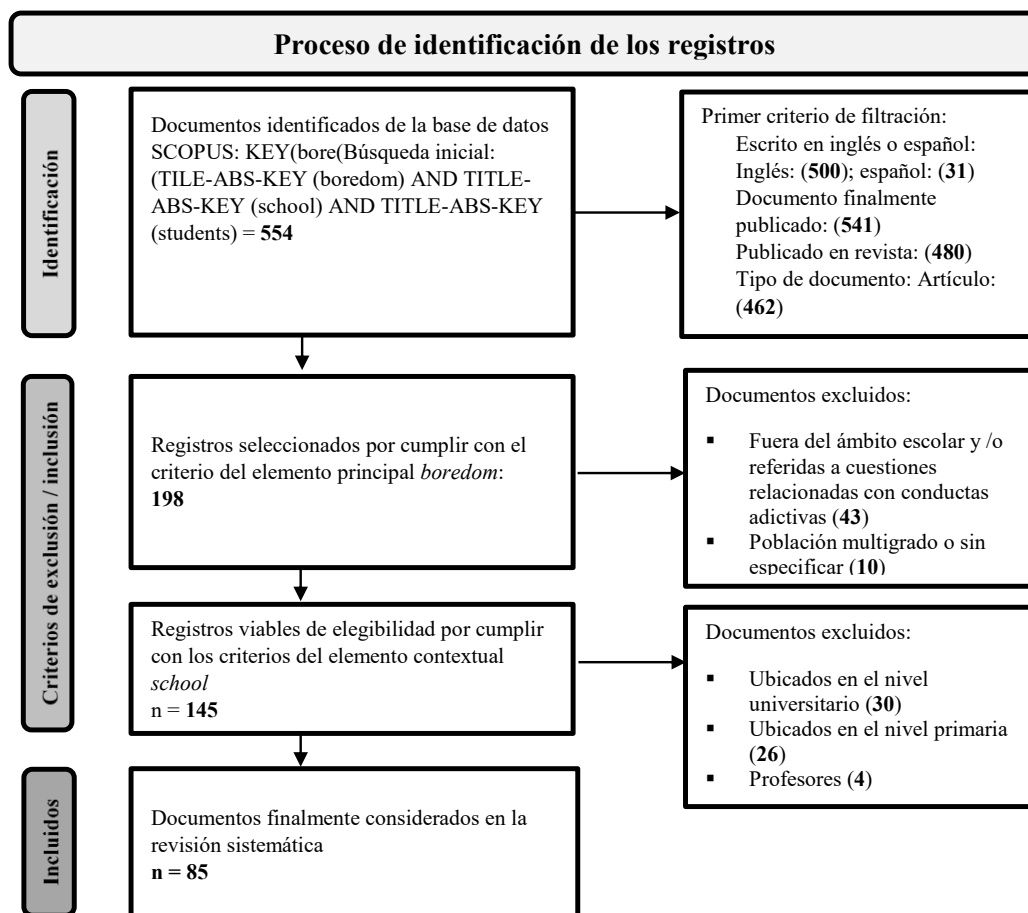
El aburrimiento escolar en adolescentes es un problema que requiere de mayor comprensión para poder atenderlo adecuadamente. Por ello, el objetivo general del estudio es identificar el problema del aburrimiento académico en adolescentes. Se pretende de manera general dar respuesta a la pregunta: ¿cómo se caracteriza el problema del aburrimiento académico en adolescentes en la producción científica? De manera específica: ¿cómo se caracterizan estas investigaciones?, ¿cuáles son las tendencias?, y ¿cuáles son los hallazgos de los estudios?

## Metodología

Para atender al objetivo general y dar respuesta a las preguntas de la investigación arriba señaladas, se realizó una revisión sistemática de la literatura. Para asegurar la rigurosidad del estudio y la integridad del informe se siguió el proceso estandarizado *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*, PRISMA 2020, de Page et al. (2021). Se decidió trabajar con artículos publicados hasta junio de 2024, en Scopus, por su cobertura temporal y actualización diaria, además de ofrecer herramientas que permiten la gestión bibliométrica.

La búsqueda se realizó a partir de los términos: *boredom*, como concepto principal, *school*, como elemento contextual y *students*, como elemento articulador, arrojando un total de 554 documentos. Se aplicaron diferentes niveles de filtración: el primero dejó 462, discriminando artículos en prensa y documentos cuyo idioma no contabilizara más de diez investigaciones; el segundo 198, descartando aquellos que relacionaban el aburrimiento en estudiantes con conductas adictivas u otros problemas no académicos e investigaciones que abarcaban varios grados escolares o no especificaban la población meta; el tercero dejó 145 ubicados en el ámbito escolar, pero como se buscaba la cohorte adolescente se descartaron 60; el cuarto y último cribado dejó 85 artículos elegibles para la revisión, los cuales se depuraron en Excel. En este proceso, la iteración en los filtros por parte de las personas autoras, garantizó la delimitación de los artículos *ad hoc* (Fig. 1).

Figura 1. Proceso de identificación de los registros según PRISMA 2020



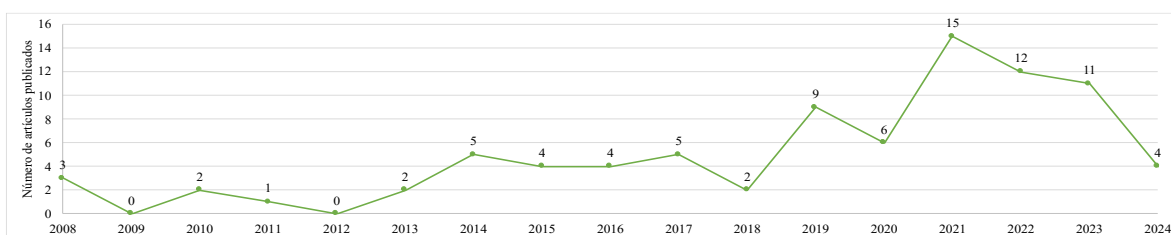
Fuente: Elaboración propia a partir de Page et al. (2021).

Para dar respuesta a las preguntas específicas de la investigación, se realizó el estudio bibliométrico descriptivo con la creación de gráficos. Enseguida la base de datos organizada se importó a VOSViewer, ya que este software permitió extraer metadatos para la creación de agrupamientos temáticos de manera objetiva y estable, tal y como recomiendan Everitt et al. (2011). La identificación de categorías conceptuales ayudó a ubicar los artículos con un alto grado de asociación para un posterior análisis y discusión de los resultados.

## Resultados

A partir de la pregunta ¿qué caracteriza estas investigaciones?, se confirma la ley de Price (De Solla Price, 1976), sobre el crecimiento exponencial de la información científica, una vez publicado el primer artículo en 2008, el número de documentos mostró un crecimiento sostenido. De tal modo, a lo largo de la primera década del siglo XXI sólo el 3.5% de los artículos se publicaron, siendo Sas-Nowosielski (2008) y Barkoukis et al. (2010), los precursores en la temática. Posteriormente, entre 2010 y 2020 se registró el 40% de los documentos, y entre 2020 y los primeros meses de 2024, el 56.5% de los artículos (Fig. 2).

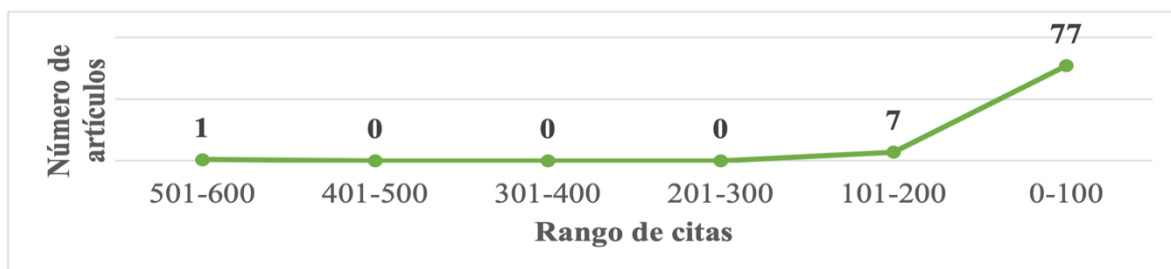
**Figura 2.** Producción científica en años



Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, el indicador de productividad permitió establecer una clasificación jerarquizada de los artículos más citados, que evidencian los trabajos más valiosos y los autores con mayor influencia y prestigio en el tema: *Achievement Emotions and Academic Performance: Longitudinal Models of Reciprocal Effects* de Pekrun et al. (2017) con 537 citas; *Types of boredom: An experience sampling approach* de Goetz et al. (2014) con 212; *Coping with boredom in school: An experience sampling perspective* de Nett et al. (2011) con 178; y *“I would rather die”: reasons given by 16-year-olds for not continuing their study of mathematics* de Brown et al. (2008) con 172 (Fig. 3).

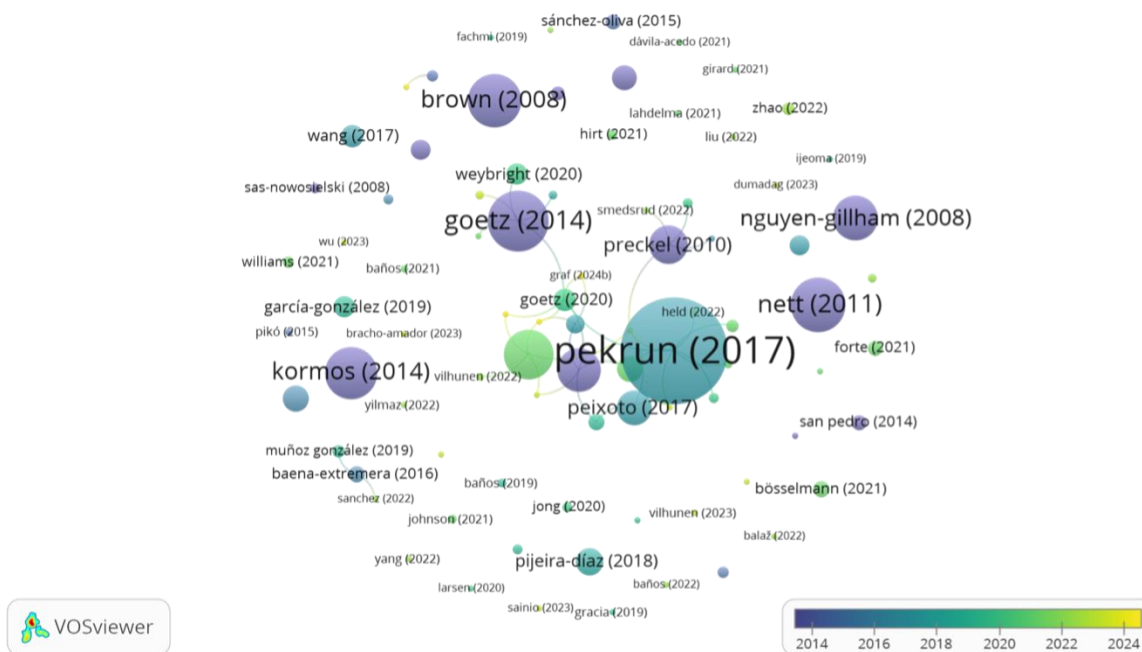
**Figura 3.** Artículos en intervalos de citas



Fuente: Elaboración propia

Lo anterior comprueba la ley de Lotka citada por Platz (1965) como indicador de visibilidad (Fig. 4).

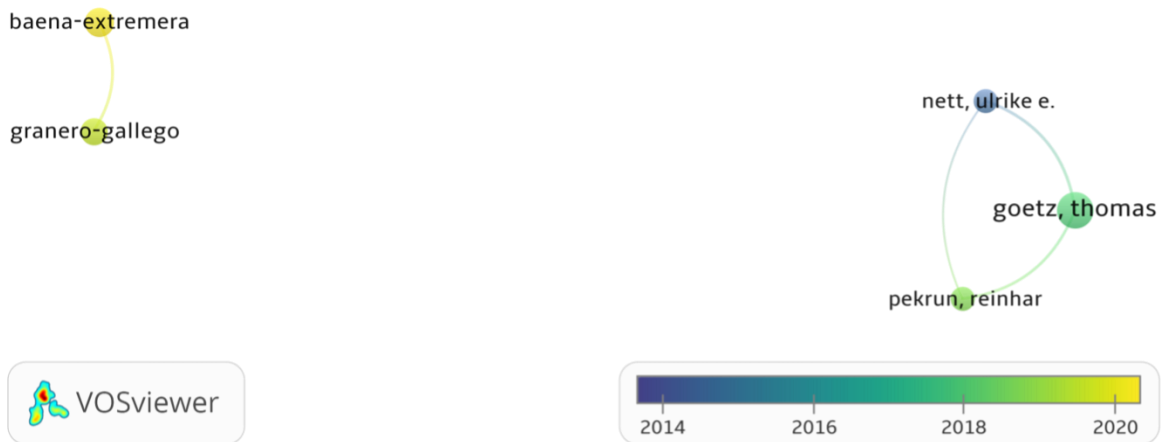
**Figura 4.** Visibilidad de los autores más citados



Fuente: Elaboración propia

La figura 5 refleja las dos principales redes de coautoría en el tiempo, siendo Ulrike Nett y Thomas Goetz los primeros en trabajar en conjunto, incorporando después a Reinhard Pekrun en la red más antigua. La red más nueva la articulan Antonio Granero-Gallegos y Antonio Baena-Extremera. Los idiomas de los trabajos estudiados están publicados en dos idiomas: inglés 90% y español 10%.

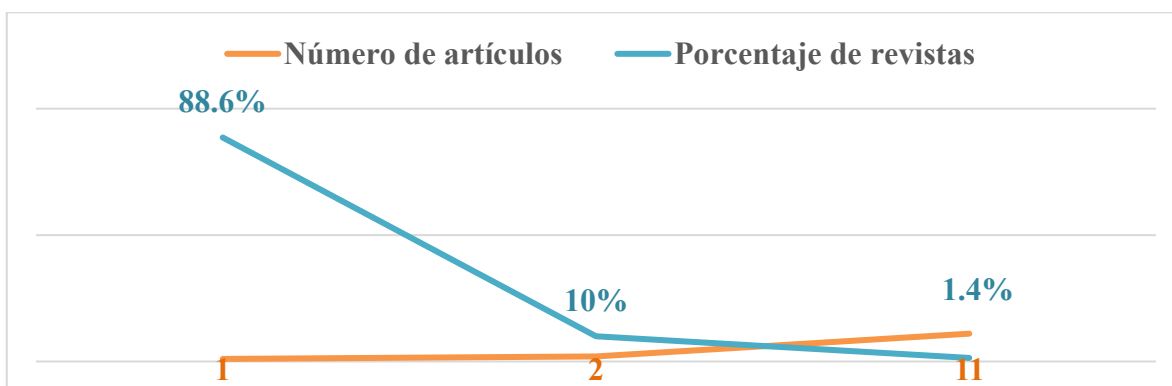
**Figura 5.** Cobertura temporal de colaboración



Fuente: Elaboración propia

La figura 6 registra la producción científica publicada. De las 70 revistas identificadas, *Frontiers in Psychology* registra 11 artículos; le siguen siete con dos artículos cada una: *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *Education Sciences*; *Learning and Instruction*; *Learning and Individual Differences*; *PLoS ONE*; *Cultura, Ciencia y Deporte*; y *Retos*; y 62 con una publicación cada una. De las ocho revistas de habla hispana detectadas, sólo dos están entre las que tienen dos publicaciones: *Retos*, editada por la Federación Española de Docentes de Educación Física (FEADEF) y *Cultura, Ciencia y Deporte*, de la Universidad Católica de Murcia.

**Figura 6.** Producción científica por revista



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los países, pueden agruparse en función de los años de publicación y del número de documentos generados (Fig. 7). En este sentido, se ubican 10 países, los cuales forman cinco grupos (Tabla 1):

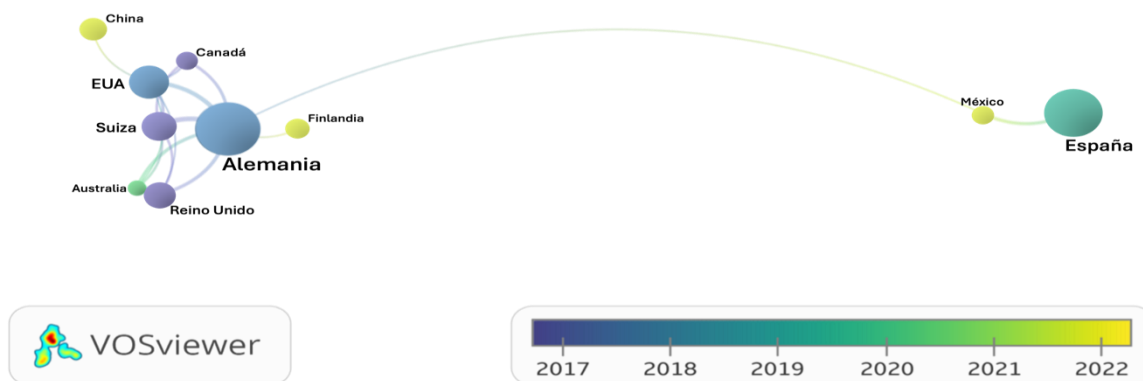
**Tabla 1.** Agrupamiento de países

Grupo	Número de Ítems	Países	Años	Número de documentos
1	2	China Estados Unidos de América (EUA)	2021 2018	8 12
2	2	Finlandia Alemania	2021 2017	6 21
3	2	México España	2021 2019	5 17
4	2	Canadá Suiza	2015 2016	6 10
5	2	Australia Reino Unido	2020 2017	5 9

Fuente: Elaboración propia

Tanto la figura 7 como la Tabla 1, evidencian que Canadá, Suiza y Reino Unido fueron precursores en publicar sobre el tema. Los emergentes: China, Finlandia y México, lo hacen desde el 2021.

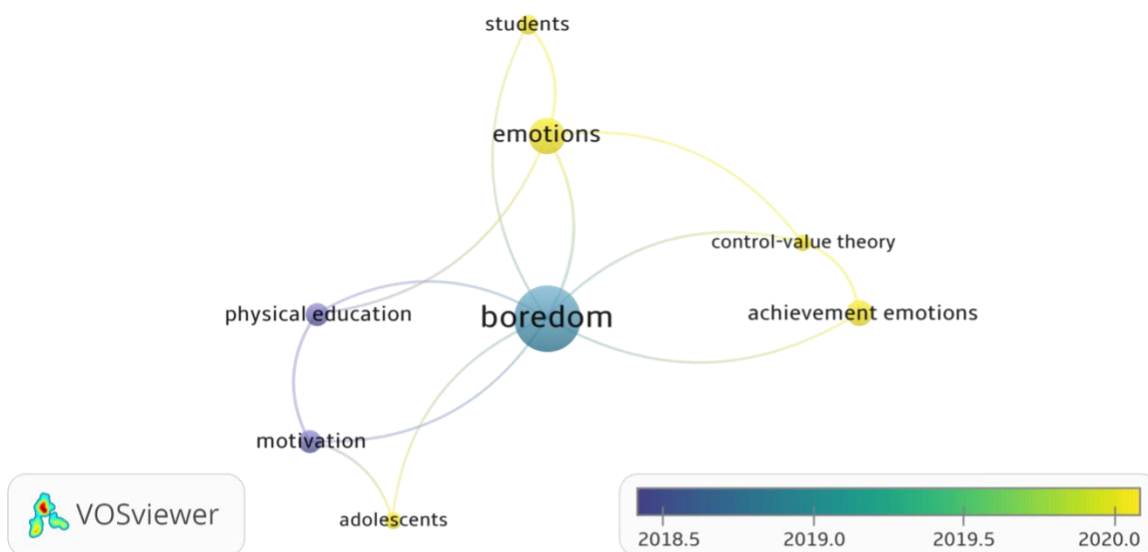
**Figura 7.** Agrupamiento de países



Fuente: Elaboración propia

Para dar respuesta a la pregunta ¿cómo se caracteriza el problema del aburrimiento académico en adolescentes en la producción científica? Se identificaron tres ejes temáticos en las investigaciones conformando tres grupos (Fig. 8) que, se describen en la Tabla 2.

**Figura 8.** Agrupamiento temático de las investigaciones



Fuente: Elaboración propia

Además de los grupos temáticos encontrados, la Tabla 2 clasifica el año en el que el aburrimiento comenzó a integrar nuevos conceptos en su estudio y el número de ítems que el análisis de ocurrencia arrojó. Anteriormente, el aburrimiento comenzó a investigarse como un problema de motivación relacionada con la Educación Física. Actualmente, se hace desde el enfoque de las emociones, especialmente del sentido de logro y el constructo teórico del control-valor (TCV), donde la vinculación de elementos es mayor, en función del número de documentos en los que aparecen juntos. También se determinó que principalmente el fenómeno se estudia desde enfoques cuantitativos (84.5%) y, en menor número, cualitativo (9.5%) y mixto (5.9%).

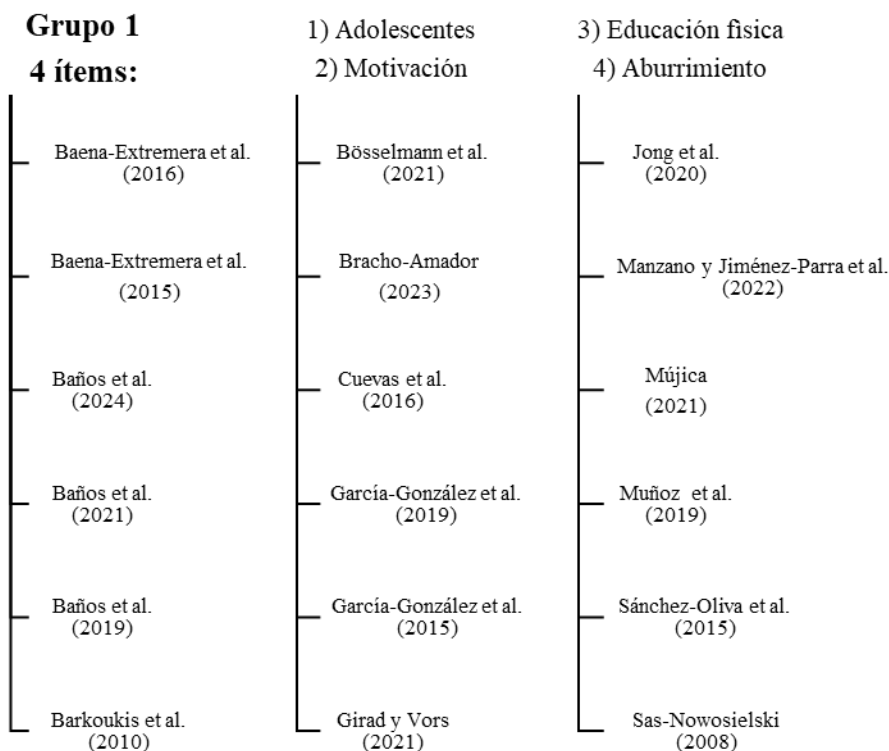
**Tabla 2.** Ocurrencias de los grupos temáticos en el tiempo

Grupo temático	Concepto	Año	Ocurrencias
1	Adolescentes	2020	5
	Motivación	2016	7
	Educación Física	2018	7
	Aburrimiento	2018	20
2	Emoción de logro	2020	8
	Teoría de control-valor	2020	5
	Educación Física	2018	7
	Aburrimiento	2018	20
3	Emociones	2020	11
	Estudiantes	2020	6

Fuente: Elaboración propia

Identificados los grupos temáticos, se hizo el ejercicio de ubicar los 85 artículos en los agrupamientos detectados. Aquí se identifica que el uno contiene el 21% de los artículos, los cuales concentran el problema en la Educación Física (Fig. 9).

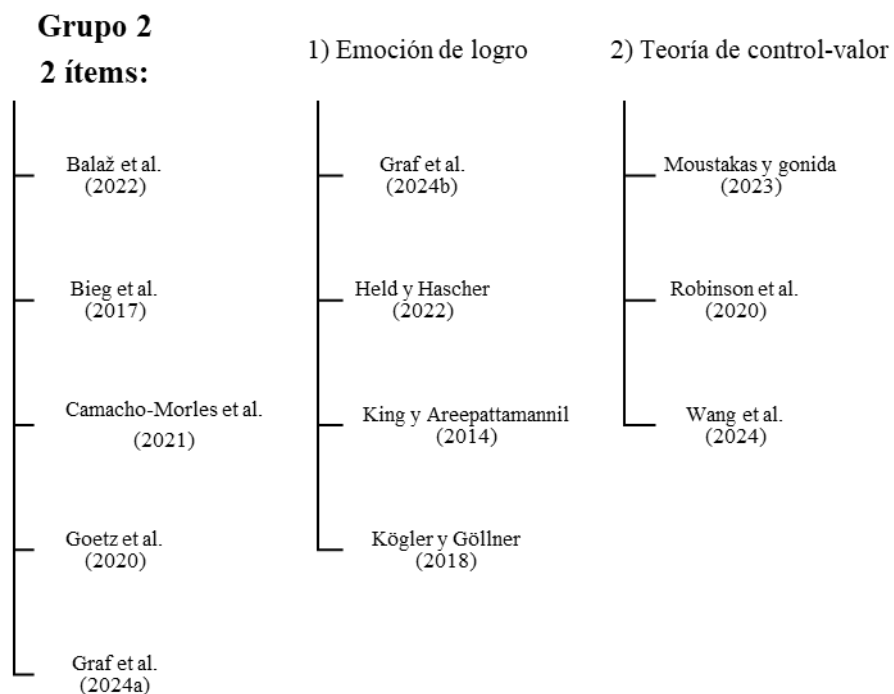
**Figura 9.** Grupo temático 1 de los artículos



Fuente: Elaboración propia

El grupo temático dos, se configura con un 14% de los documentos que abordan el fenómeno desde la TCV (Fig. 10).

**Figura 10.** Grupo temático 2 de los artículos



Fuente: Elaboración propia

El mayor número de artículos (59%) se agrupa en el estudio de las emociones y dentro de estas investigaciones, también se ubicó el mayor número referidos al aburrimiento a partir del confinamiento por la COVID-19 (Figura 11).

**Figura 11.** Grupo temático 3 de los artículos

<b>Grupo 3</b>		1) Emociones		2) Estudiantes	
<b>2 ítems:</b>					
Baños et al. (2022)	Goetz et al. (2014)	Lahdelma et al. (2021)	Preckel (2010)	Supervía y Bordás (2019)	
Bieg et al. (2019)	Goetz et al. (2013)	Larsen et al. (2020)	Puig et al. (2023)	Vilhunen et al. (2023)	
Borgonovi et al. (2023)	Gracia y Pavez (2019)	Limprecht et al. (2013)	Reber (2019)	Vilhunen et al. (2022)	
Brown et al. (2008)	Gur et al. (2023)	Liu et al. (2022)	Rojas-Andrade et al. (2021)	Wang y Liu (2022)	
Dávila-Acedo et al. (2021)	Hirt et al. (2021)	Nett et al. (2016)	Saino et al. (2023)	Wang et al. (2017)	
Dowley y Rice (2022)	Ijeoma y Oladipo (2019)	Nett et al. (2011)	San Pedro et al. (2014)	Weybright et al. (2020)	
Dragoslavić y Bilić (2021)	Itzek-Greulich et al. (2017)	Nguyen-Gillham et al. (2008)	Sarroub y Pernicek (2016)	Williams et al. (2021)	
Dumadag et al. (2023)	Kaiser et al. (2023)	Peixoto et al. (2017)	Schwartz et al. (2020)	Wu y Kang (2023)	
Fachmi et al. (2019)	Karlen et al. (2021)	Pekrun et al. (2017)	Shen et al. (2021)	Yang et al. (2022)	
Forte et al. (2021)	Ketonen et al. (2023)	Pijeira-Díaz et al. (2018)	Smedsrud et al. (2022)	Yilmaz et al. (2022)	
Goetz et al. (2021)	Kromos y Csizér (2014)	Pikó y Pinczés (2015)	Strand (2014)	Zhao y Yang (2022)	

Fuente: Elaboración propia

Por último, se siguió el criterio de la predominancia temática de los agrupamientos para guiar la narrativa de los documentos.

## Discusión

El aburrimiento ha sido descrito como una de las emociones humanas más desvalorizadas socialmente, más nocivas, más frecuentemente expresadas y más experimentadas (Danckert et al., 2018; Westgate y Wilson, 2018; Ros, 2021), así como una experiencia extremadamente desagradable y angustiada que afecta el estado de ánimo y el desempeño personal (Bixio, 2016; Nakamura et al., 2021; Rodríguez-Montalbán et al. 2024).

De ahí el interés creciente en indagar sobre él en diferentes ámbitos y etapas de la vida humana. Uno de ellos, es el espacio institucionalizado de la escuela donde asisten adolescentes de nivel secundaria.

Como objeto de estudio, el aburrimiento en adolescentes dentro del ámbito escolar ha evolucionado, ampliando el espectro temático del cual se abordan las investigaciones. A continuación, se discuten los tres grupos temáticos encontrados en esta revisión, así como los principales autores identificados.

## **Grupo 1. El aburrimiento como problema motivacional en Educación**

### **Física**

La práctica físico-deportiva aporta beneficios para el cuidado de la salud física-mental y activa áreas cerebrales relacionadas con el aprendizaje. Asimismo, promueve actitudes positivas provocadas por variables como la diversión o la satisfacción (Baena-Extremera et al., 2016; Jong et al., 2020) y previene comportamientos disruptivos provocados por el aburrimiento (Baños et al., 2024; Bracho-Amador et al., 2023).

El “comportamiento motivado” en Educación Física (EF) se manifiesta en actitudes vigorosas, dirigidas y sostenidas en quienes se perciben capaces y habilidosos (Cuevas et al., 2016; Sas-Nowosielski, 2008), porque la motivación orienta el comportamiento de las personas adolescentes (Barkoukis et al., 2010). En efecto, Bösselmann et al. (2021) encontraron entre estudiantes deportistas y físicamente activos una correlación positiva a sentir menos aburrimiento y menos miedo al coronavirus-SARS-CoV-2, durante el confinamiento.

Tanto Baños-Extremera et al. (2015) como Manzo y Jiménez Parra (2022), proponen que el estilo docente más activo y colaborativo, también es un factor que afianza la motivación autodeterminada en EF en tanto atiende el sentido de competencia y las relaciones sociales del estudiantado. Para ello, es necesario evitar climas “orientados al ego” que deterioren la colaboración entre pares (Bracho-Amador et al., 2023; García-González et al., 2019).

En este mismo sentido se pronuncian Baños et al. (2019) y Girard y Vors (2021), quienes encontraron en concordancia con Villarrasa-Sapina et al. (2024) que los estudiantes mejoran o empeoran su desempeño y responden con entusiasmo o aburrimiento según el repertorio de estrategias didácticas que se emplean en la EF, de ahí se advierte la necesidad

de seguir innovando las prácticas pedagógicas (Baños et al., 2021; García-González et al., 2015), incluso considerando la perspectiva de género ya que las mujeres tienden a aburrirse más en EF que los varones (Mújica, 2021; Muñoz et al., 2019; Sánchez-Oliva et al., 2015).

## **Grupo 2. El aburrimiento desde la teoría control-valor**

La teoría control valor sustenta que las emociones de logro se producen cuando la persona se siente en control en la tarea que desempeña. En el ámbito académico, las emociones se experimentan en situaciones de estudio, asistencia a clases, desarrollo de tareas o evaluaciones, por lo que se identifican como situacionales. Por ello, se puede afirmar con Kögler y Göllner (2018) que el control y el valor de las emociones académicas sólo interactúan cuando se conceptualizan como construcciones cercanas a la situación.

Algunas investigaciones se desarrollan con perspectiva curricular, donde el aburrimiento aflora principalmente cuando se percibe que lo que se está aprendiendo no se relaciona con intenciones vocacionales (Balaž y Pavlin-Bernardić, 2022; Robinson et al., 2020; Wang et al., 2024), cuando se inhiben las opiniones y la participación de los estudiantes (Graf et al., 2024a, 2024b), cuando las mediaciones para la enseñanza no estimulan el aprendizaje (Goetz et al., 2020) y cuando se carece de estrategias metacognitivas para reconocer y gestionar tal emoción (Bieg et al., 2017; Held & Hascher, 2022; King y Areepattamannil, 2014; Moustakas y Gonida, 2023), afectando el desempeño académico, llegando a derivar en conductas disruptivas (Mendoza, 2024) e incluso en abandono escolar (Nava-Díaz, 2023).

Recientemente, se ha descubierto que las emociones de logro son factores críticos asociados con las competencias transversales, agrupadas dentro del importante dominio temático de la resolución colaborativa de problemas (Camacho-Morles et al. 2021) y del desarrollo de competencias clave para la trayectoria escolar de los adolescentes (González et al., 2021).

## **Grupo 3. El aburrimiento como fenómeno emocional**

El aburrimiento escolar es una emoción discreta o silenciosa, no prototípica con una expresión facial indefinida respecto de otras (Goetz et al., 2014). Influye en la construcción del conocimiento, afecta los resultados del aprendizaje (Nett et al., 2011), impacta la satisfacción de los estudiantes (Baños et al., 2022) y merma el apego hacia lo escolar

(Fachimi et al., 2019). Potencialmente, detona otros sentimientos aversivos o desadaptativos (Dragoslavić y Bilić, 2021; Yang et al., 2022), afectando la motivación sostenida del adolescente por la falta de autoimplicación y compromiso en aquello que se estudia (Puig et al., 2023) e incidiendo en la dinámica del grupo en la que está inscrito (Weiss et al., 2021).

Suele indicar falta de interés por la instrucción (Reber, 2019), lo cual desencadena indiferencia (Ijeoma y Oladipo, 2019), ausentismo (Gracia y Razeto, 2019; Strand, 2014) y abandono de los estudios (Dumadag et al., 2023), entre otras formas de evasión escolar. Se busca predecir (Wu y Kang, 2023) y evaluar desde perspectivas psicosomáticas (Ketonen et al., 2023) y otros factores de contexto como familia o amistades (Nguyen-Gillham, 2008; Nett et al., 2016).

Se ha identificado que la falta de sentido en el aprendizaje de algunos contenidos disciplinares aflora la emoción objeto de estudio y mengua la confianza para la resolución de problemas, cuestión que se agrava si hay deficiencia en la competencia lectora, implicada en el seguimiento de instrucciones (Sarroub y Pernicek, 2016).

Así, el aburrimiento se presenta en disciplinas como matemáticas (Brown et al., 2008; Gur et al., 2023; Peixoto et al., 2017; Prekun et al., 2017; San Pedro et al., 2014; Schwartz et al., 2020; Smedsrud et al., 2022), física, química (Dávila-Acedo et al., 2021; Limprecht et al., 2013; Pijeira-Díaz et al., 2018; Vilhunen et al., 2022) y biología (Itzak-Greulich et al., 2017; Kaiser et al., 2023), entre otras. La asignatura como segunda lengua, detona la emoción cuando falta compromiso por parte del estudiantado para involucrarse en las prácticas propias de ese aprendizaje: apertura a otras culturas, conversación, entre otras (Kormos y Csizér, 2014; Liu et al., 2022; Wang y Liu, 2022).

Además, provocan aburrimiento algunos exámenes (Dowley y Rice, 2022), el estilo docente (Pikó y Pinczés, 2015), los métodos de enseñanza (Bieg et al., 2019) y actitudes causantes de experiencias intersubjetivas negativas como falta de entusiasmo (Borgonovi et al., 2023), poca cercanía (Goetz et al., 2021; Saino et al., 2023), falta de atención (Goetz et al., 2013), de apoyo (Wang et al., 2017; Zhao y Yang, 2022) y deficiente gestión de grupo (Preckel, 2010).

Por otra parte, se detectó que cuando las personas educandas tienen competencias de autorregulación (Hirt et al., 2021; Karlen et al., 2021; Lahdelma et al., 2021), autonomía (Larsen et al., 2020), están orientadas a la tarea y al logro de resultados (Supervía y Bordás, 2019; Vilhunen et al., 2023), están más capacitadas para lidiar con el aburrimiento (Nett et al., 2016).

Algo detonante de esta emoción, fue el confinamiento y los efectos de éste en la salud mental de estudiantes adolescentes (Weybright et al, 2020; Williams et al., 2021), lo que coincide con los estudios de Esparza et al., (2023), Branje y Sheffield (2021) y Magis-Weinberg et al. (2021). La alteración en las formas de aprender (Ylmaz et al., 2022) y socializar en la escuela, detuvo la interacción cara a cara con los pares, causando el abuso de aparatos electrónicos para estar conectados (Shen et al., 2021) y una tendencia hacia el sedentarismo (Rojas-Andrade et al., 2021). Positivamente para prevenir el aburrimiento, el confinamiento fomentó procesos de gamificación en la enseñanza (Puig et al., 2023) y propuestas de intervención escolar para fomentar actitudes y emociones positivas ante futuras crisis (Forte et al., 2021).

## Conclusiones

La inmediatez que caracteriza la dinámica social actual desencadena la búsqueda continua de estímulos que retengan el interés y la atención también en el contexto escolar. Al no lograrlo, emergen emociones negativas como el aburrimiento.

Con esta revisión y de acuerdo con el objetivo general del trabajo y las preguntas planteadas, se ha caracterizado el aburrimiento escolar o académico en sus manifestaciones y en los factores que lo generan a partir de la evidencia publicada.

La caracterización temática en grupos permite identificar la evolución de los estudios en el tiempo y en el énfasis que se ha puesto en ello por parte de ciertos autores. Ello también identifica brechas de oportunidad para futuros estudios.

Dado que se apreció cierta saturación de contenido en el análisis de los documentos, convendría ahondar desde perspectivas metodológicas menos investigadas como la cualitativa para conocer la experiencia de quienes viven el problema. Esto permitiría atender el aburrimiento escolar en la adolescencia desde propuestas situadas y pertinentes; es decir, acorde con las características propias de cada institución y población delimitada.

El alcance de esta investigación ha permitido reconocer que el tema debe seguirse indagando en sus causas, consecuencias y formas de gestión, porque las tres grandes tendencias identificadas muestran el impacto negativo que esta emoción tiene en el aprendizaje y en el compromiso con los estudios.

Si bien las investigaciones encontradas se centran sobre todo en disciplinas concretas como la Educación Física, el campo de las ciencias o el aprendizaje de un segundo idioma,

resulta relevante explorar para otros campos del conocimiento la dinámica emocional de esta afectación en los adolescentes dentro del aula.

Las limitaciones de la revisión realizada están fundamentalmente en la elección de Scopus como única fuente de información. Sin embargo, ello representa una oportunidad de ampliar la muestra con otras bases para mayor comprensión del fenómeno en futuros estudios.

### **Futuras líneas de Investigación**

Otras indagaciones en las que merecen ser exploradas están relacionadas con aquellos factores que intervienen en el proceso de enseñanza y de aprendizaje en función de sus actores, de las estrategias y de los recursos que se emplean para el proceso educativo, así como en la creación de espacios propicios para la interacción educativa.

Para lo anterior, convendría considerar acercarse al fenómeno desde paradigmas distintos al cuantitativo, que es el que más se ha empleado en las investigaciones estudiadas. En este sentido, los estudios cualitativos u otras formas de indagación de carácter más vivencial complementarían el conocimiento de esta emoción relacionada con lo escolar.

Asimismo, el aburrimiento como un estado intersubjetivo de la experiencia personal en el campo de las instituciones educativas, se presenta como un fenómeno multifacético que se entrelaza con una amplia gama de sentimientos, estados mentales y expresiones corporales.

Lo anterior puede indagarse desde perspectivas históricas, filosóficas, psicológicas, entre otras, lo cual permitiría comprender y atender de manera más eficaz una emoción cada vez más presente a causa de la sobreestimulación a la que está expuesta la población adolescente contemporánea.

## Referencias

- Baena-Extremera, A., Gómez-López, M., Granero-Gallegos, A. y Martínez-Molina, M. (2016). Modelo de predicción de la satisfacción y diversión en Educación Física a partir de la autonomía y el clima motivacional. *Universitas Psychologica*, 15(2), 1-39. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy15-2.mpsd>
- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A. y Martínez-Molina, M. (2015). Validación española de la Escala de Evaluación de la Competencia Docente en Educación Física de secundaria. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, 15(3), 113-122. <https://doi.org/10.4321/s1578-84232015000300011>
- Balaž, B. y Pavlin-Bernardić, N. (2022). A mixed-method study on measuring epistemic emotions as a trait. *Psihologijske Teme*, 31(3), 619-639. <https://doi.org/10.31820/pt.31.3.8>
- Baños, R. (2020). Aburrimiento y comportamientos disruptivos en el aula de educación física. *Journal of sport and health research*, 12(3), 406-419. <https://recyt.fecyt.es/index.php/JSHR/article/view/83570>
- Baños, R., Baena-Extremera, A. y Granero-Gallegos, A. (2019). The relationships between high school subjects in terms of school satisfaction and academic performance in Mexican adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(18), 1-13. <https://doi.org/10.3390/ijerph16183494>
- Baños, R., Barretos-Ruvalcaba, M., Baena-Extremera, A. y Fuentesal-García, J. (2021). Análisis de los niveles de actividad física en el tiempo libre, IMC, satisfacción y apoyo a la autonomía en educación física en una muestra mexicana. *Retos Digital*, 42, 549-556. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87088>
- Baños, R., Barretos-Ruvalcaba, M., Baena-Extremera, A. y Granero-Gallegos, A. (2024). Prediction of disruptive behaviors from boredom and satisfaction with physical education. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 19(59), 89-101. <https://doi.org/10.12800/ccd.v19i59.2173>
- Baños, R., Machado-Parra, J. P., Arrayales-Millán, E. y Baena-Extremera, A. (2022). Psychometric properties of the learning perception questionnaire in Mexican's students. *Scientific Reports*, 12(1), 1-9. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-25912-w>

- Barkoukis, V., Ntoumanis, N. y Thøgersen-Ntoumani, C. (2010). Developmental changes in achievement motivation and affect in physical education: Growth trajectories and demographic differences. *Psychology of Sport and Exercise*, 11(2), 83-90. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2009.04.008>
- Bieg, M., Goetz, T., Sticca, F., Brunner, E., Becker, E., Morger, V. y Hubbard, K. (2017). Teaching methods and their impact on students' emotions in mathematics: an experience-sampling approach. *ZDM: The International Journal on Mathematics Education*, 49(3), 411-422. <https://doi.org/10.1007/s11858-017-0840-1>
- Bieg, S., Grassinger, R. y Dresel, M. (2019). Teacher humor: longitudinal effects on students' emotions. *European Journal of Psychology of Education*, 34(3), 517-534. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0402-0>
- Bixio, C. (2006). *¿Chicos Aburridos?: El problema de la motivación en la escuela*. Argentina: Homosapiens.
- Borgonovi, F., Pokropek, M. y Pokropek, A. (2023). Relations between academic boredom, academic achievement, ICT use, and teacher enthusiasm among adolescents. *Computers & Education*, 200, 1-20. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104807>
- Bösselmann, V., Amatriain-Fernández, S., Gronwald, T., Murillo-Rodríguez, E., Machado, S. y Budde, H. (2021). Physical activity, boredom and fear of COVID-19 among adolescents in Germany. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.624206>
- Bracho-Amador, C. M., Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A. y López-García, G. D. (2023). The effect of the motivational climate on satisfaction with physical education in secondary school education: Mediation of teacher strategies in maintaining discipline. *Behavioral Sciences*, 13(2), 1-13. <https://doi.org/10.3390/bs13020178>
- Branje, S. y Sheffield, A. (2021). The Impact of the COVID-19 Pandemic on Adolescent Emotional, Social, and Academic Adjustment. *Journal of Research Adolescence*, 31(3), 486-499. <https://doi.org/10.1111/jora.12668>
- Brown, M., Brown, P. y Bibby, T. (2008). "I would rather die": reasons given by 16-year-olds for not continuing their study of mathematics. *Research in Mathematics Education*, 10(1), 3-18. <https://doi.org/10.1080/14794800801915814>

- Camacho-Morles, J., Slemp, G. R., Pekrun, R., Loderer, K., Hou, H. y Oades, L. G. (2021). Activity achievement emotions and academic performance: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 33(3), 1051-1095. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09585-3>
- Cuevas, R., García-López, L. M. y Serra-Olivares, J. (2016). Sport education model and self-determination theory. *Kinesiology (Zagreb, Croatia)*, 48(1), 30-38. <https://doi.org/10.26582/k.48.1.15>
- Danckert, J., Hammerschmidt, T., Marty-Dugas, J. y Smilek, D. (2018). Boredom: Underaroused and restless. *Consciousness and Cognition*, 61, 24-37. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2018.03.014>
- Dávila-Acedo, M. A., Airado-Rodríguez, D., Cañada-Cañada, F. y Sánchez-Martín, J. (2021). Detailed emotional profile of secondary education students toward learning Physics and Chemistry. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.659009>
- de Solla Price, D. (1976). A general theory of bibliometric and other cumulative advantage processes. *Journal of the American Society for Information Science*, 27(5), 291-306. <https://doi.org/10.1002/asi.4630270505>
- Dowley, M. y Rice, S. (2022). Comparing student motivations for and emotional responses to national standardised tests and internal school tests: The devil in the detail. *Australian Journal of Education*, 66(1), 92-110. <https://doi.org/10.1177/000494412111061889>
- Dragoslavić, M. y Bilić, V. (2021). Adolescents' academic boredom as predictor of peer violence. *Pedagogika*, 142(2), 140-165. <https://doi.org/10.15823/p.2021.142.8>
- Dumadag, C., Silor, A. C., Capuno, G. y Cortez-David, S. (2023). Drop-out determinants that influence the out-of-school youth in Iligan City and Lanao Del Norte in the Philippines. *International Journal of Innovative Research and Scientific Studies*, 6(4), 788-794. <https://doi.org/10.53894/ijirss.v6i4.1980>
- Esparza, E., Campillo, M., Stincer, D., Sánchez, C., Téllez, A. y Aveleyra, E. (2022). Experiencias de jóvenes mexicanos frente a la pandemia y confinamiento por COVID-19. *Psicumex*, 13(1), 1-27. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v13i1.526>
- Everitt, B., Landau, S., Leese, M., y Stahl, D. (2011). *Cluster Analysis*. John Willey & Son. <https://doi.org/10.1002/9780470977811>

- Fachmi, T., Latifa, R., Habibi, A., Kheryadi, D., Hidayatullah, D. y Rachmadtullah, R. (2019). School engagement predictors for Indonesian Islamic student. *Universal Journal of Educational Research*, 7(10), 2217-2226. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.071021>
- Forte, A., Orri, M., Brandizzi, M., Iannaco, C., Venturini, P., Liberato, D., Battaglia C., Nöthen-Garunja I., Vulcan M., Brusic A., Quadrana L., Cox O., Fabbri S. y Monducci, E. (2021). 'My Life during the Lockdown': Emotional Experiences of European Adolescents during the COVID-19 Crisis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(14), 1-12. <https://doi.org/10.3390/ijerph18147638>
- García-González, L., Aibar, A., Sevil, J., Almolda, F. y Julián, J. (2015). Soporte de autonomía en Educación Física: evidencias para mejorar el proceso de enseñanza. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 10(29), 103-111. <https://doi.org/10.12800/ccd.v10i29.547>
- García-González, L., Sevil-Serrano, J., Abós, A., Aelterman, N. y Haerens, L. (2019). The role of task and ego-oriented climate in explaining students' bright and dark motivational experiences in Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(4), 344-358. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1592145>
- Girard, A. y Vors, O. (2021). Knowledge mobilized in teacher-student interactions in PE in difficult vocational high school classes: Enacted knowledge. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.664677>
- Goetz, T., Bieleke, M., Gogol, K., van Tartwijk, J., Mainhard, T., Lipnevich, A. y Pekrun, R. (2021). Getting along and feeling good: Reciprocal associations between student-teacher relationship quality and students' emotions. *Learning and Instruction*, 71, 1-62. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101349>
- Goetz, T., Frenzel, A., Hall, N., Nett, U., Pekrun, R. y Lipnevich, A. (2014). Types of boredom: An experience sampling approach. *Motivation and Emotion*, 38(3), 401-419. <https://doi.org/10.1007/s11031-013-9385-y>
- Goetz, T., Lüdtke, O., Nett, U., Keller, M. y Lipnevich, A. (2013). Characteristics of teaching and students' emotions in the classroom: Investigating differences across domains. *Contemporary Educational Psychology*, 38(4), 383-394. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.08.001>

- Goetz, T., Keller, M., Lüdtke, O., Nett, U. y Lipnevich, A. (2020). The dynamics of real-time classroom emotions: Appraisals mediate the relation between students' perceptions of teaching and their emotions. *Journal of Educational Psychology*, 112(6), 1243-1260. <https://doi.org/10.1037/edu0000415>
- Goetz, T. y Hall, N. (2014). Academic boredom. In R. Pekrun y L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 311-330). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Gracia, M. y Razeto, A. (2019). ¿Por qué faltan los jóvenes a la escuela? *Perfiles Educativos*, 41(165), 43-61. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.59015>
- Graf, E., Goetz, T., Bieleke, M. y Murano, D. (2024a). Feeling politics at high school: Antecedents and effects of emotions in civic education. *Political Psychology*, 45(1), 23-42. <https://doi.org/10.1111/pops.12907>
- Graf, E., Stempfer, L., Muis, K. y Goetz, T. (2024b). Classroom emotions in civic education: A multilevel approach to antecedents and effects. *Learning and Instruction*, 90, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101869>
- Grazia, V., Mameli, C. y Molinari, L. (2021). Being Bored at School: Trajectories and Academic Outcomes. *Learning and Individual Differences*, 90, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102049>
- González, A., Paoloni, V. y Rinaudo, C. (2013). Aburrimiento y disfrute en clase de Lengua española en secundaria: predictores motivacionales y efectos sobre el rendimiento. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 29(2), 426-434. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.2.136401>
- González, V., Salazar, M., Navarro, G. y Padrós, F. (2021). Construcción y validación de la Escala de Aburrimiento en adolescentes (EsAb). *Apuntes De Psicología*, 39(3), 125-132. <https://doi.org/10.55414/ap.v39i3.895>
- Gur, T., Balta, N., Dauletkulova, A., Assanbayeva, G. y Fernández-Cézar, R. (2023). Mathematics achievement emotions of high school students in Kazakhstan. *Journal on Mathematics Education*, 14(3), 525-544. <https://doi.org/10.22342/jme.v14i3.pp525-544>
- Held, T. y Hascher, T. (2022). Testing effects of promoting antecedents of mathematics achievement emotions: A change-change model. *Learning and Individual Differences*, 93, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102112>

- Hirt, C., Karlen, Y., Merki, K. y Suter, F. (2021). What makes high achievers different from low achievers? Self-regulated learners in the context of a high-stakes academic long-term task. *Learning and Individual Differences*, 92, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102085>
- Ijeoma, O. y Oladipo, A. (2019). Efficacy of Systematic desensitization therapy on academic boredom among adolescents in Edo State Secondary Schools. *Journal of Educational and Social Research*, 9(2), 83-89. <https://doi.org/10.2478/jesr-2019-0016>
- Itzek-Greulich, H., Flunger, B., Vollmer, C., Nagengast, B., Rehm, M. y Trautwein, U. (2017). Effectiveness of lab-work learning environments in and out of school: A cluster randomized study. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 98-115. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.09.005>
- Jong, S., Croxson, C., Guell, C., Lawlor, E., Foubister, C., Brown, H., Wells E., Wilkinson P., Vignoles A., van Sluijs E. y Corder, K. (2020). Adolescents' perspectives on a school-based physical activity intervention: A mixed method study. *Journal of Sport and Health Science*, 9(1), 28-40. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2019.06.007>
- Kaiser, L., Polte, S., Kirchhoff, T., Großmann, N. y Wilde, M. (2023). Dissection in biology education compared to alternative methods in terms of their influence on students' emotional experience. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1138273>
- Karlen, Y., Hirt, C., Liska, A. y Stebner, F. (2021). Mindsets and self-concepts about self-regulated learning: Their relationships with emotions, strategy knowledge, and academic achievement. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661142>
- Ketonen, E., Salonen, V., Lonka, K. y Salmela-Aro, K. (2023). Can you feel the excitement? Physiological correlates of students' self-reported emotions. *The British Journal of Educational Psychology*, 93 Suppl 1(S1), 113-129. <https://doi.org/10.1111/bjep.12534>
- King, R. y Areepattamannil, S. (2014). What students feel in school influences the strategies they use for learning: Academic emotions and cognitive/meta-cognitive strategies. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 8(1), 18-27. <https://doi.org/10.1017/prp.2014.3>
- Kögler, K. y Göllner, R. (2018). Control-value appraisals predicting students' boredom in accounting classes: a continuous-state-sampling approach. *Empirical Research in*

- Vocational Education and Training*, 10(4), 1-16. <https://doi.org/10.1186/s40461-018-0065-8>
- Kormos, J. y Csizér, K. (2014). The interaction of motivation, self-regulatory strategies, and autonomous learning behavior in different learner groups. *TESOL Quarterly*, 48(2), 275-299. <https://doi.org/10.1002/tesq.129>
- Lahdelma, P., Tolonen, M., Kiuru, N. y Hirvonen, R. (2021). The role of adolescents' and their parents' temperament types in adolescents' academic emotions: A goodness-of-fit approach. *Child & Youth Care Forum*, 50(3), 471-492. <https://doi.org/10.1007/s10566-020-09582-1>
- Larsen, Y., Groß, J. y Bogner, F. (2020). Bringing out-of-school learning into the classroom: Self- versus peer-monitoring of learning behaviour. *Education Sciences*, 10(10), 1-18. <https://doi.org/10.3390/educsci10100284>
- Limprecht, S., Janko, T. y Gläser-Zikuda, M. (2018). Achievement emotions of boys and girls in physics instruction: Does a portfolio make a difference? *ORBIS SCHOLAE*, 7(2), 43-66. <https://doi.org/10.14712/23363177.2015.20>
- Liu, H., Li, J. y Fang, F. (2022). Examining the complexity between boredom and engagement in English learning: Evidence from Chinese high school students. *Sustainability*, 14(24), 1-12. <https://doi.org/10.3390/su142416920>
- Magis-Weinberg, L., Gys, C. Berger, E., Domoff, S. y Dahl, R. (2021). Positive and Negative Online Experiences and Loneliness in Peruvian Adolescents During COVID-19 Lockdown. *Journal of Research on Adolescence*, 31(3), 717-733. <https://doi.org/10.1111/jora.12666>
- Manzano, D. y Jiménez-Parra, J. (2022). Estilo interpersonal docente. Un análisis de perfil según las diferencias en motivación, necesidades psicológicas básicas, clima escolar y satisfacción con la enseñanza. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias Del Deporte*, 11, 1-19. <https://doi.org/10.6018/sportk.469701>
- Mendoza, C. (2024). La indisciplina escolar en los bachilleratos públicos rurales: estudio de caso. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 5(2), 93-102. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.1860>
- Moustakas, D. y Gonida, E. (2023). Motivational profiles of high achievers in Mathematics: Relations with metacognitive processes and achievement emotions. *Education Sciences*, 13(10), 1-21. <https://doi.org/10.3390/educsci13100970>

- Mújica, F. (2021). Emociones negativas del alumnado de Secundaria en el aprendizaje de baloncesto en Educación Física. *Retos Digital*, (41), 362-372. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.84395>
- Muñoz, V., Gómez-López, M. y Granero-Gallegos, A. (2019). Relación entre la satisfacción con las clases de Educación Física, su importancia y utilidad y la intención de práctica del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 479-491. <https://doi.org/10.5209/rced.57678>
- Nakamura, S., Darasawang, P. y reinders, H. (2021). The antecedents of boredom in L2 classroom learning. *System*, 98, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102469>
- Nett, U., Daschmann, E., Goetz, T. y Stupnisky, R. (2016). How accurately can parents judge their Children's boredom in school? *Frontiers in Psychology*, 7, 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00770>
- Nett, U., Goetz, T. y Daniels, L. (2010). What to do when feeling bored? *Learning and Individual Differences*, 20(6), 626-638. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.09.004>
- Nett, U., Goetz, T. y Hall, N. (2011). Coping with boredom in school: An experience sampling perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 49-59. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.003>
- Nguyen-Gillham, V., Giacaman, R., Naser, G. y Boyce, W. (2008). Normalising the abnormal: Palestinian youth and the contradictions of resilience in protracted conflict. *Health & Social Care in the Community*, 16(3), 291-298. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2524.2008.00767.x>
- Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I, Hoffmann, T., Mulrow, C., Shamseer, L., Tetzlaff, J., Aki, E., Brennan, S., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J., Hróbjartsson, A., Lalu, M., Li, T., Loder, E., Mayo, E., McDonald, S., ... Moherd, D. (2021) The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *PLoS Med*, 18(3), 1-15. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1003583>
- Platz, A. (1965). Lotka's Law and Research Visibility. *Psychology Reports*, 16(2), 566-568. <https://doi.org/10.2466/pr0.1965.16.2.566>
- Peixoto, F., Sanches, C., Mata, L. y Monteiro, V. (2017). "How do you feel about math?": relationships between competence and value appraisals, achievement emotions and academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 32(3), 385-405. <https://doi.org/10.1007/s10212-016-0299-4>

- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H., Murayama, K. y Goetz, T. (2017). Achievement emotions and academic performance: Longitudinal models of reciprocal effects. *Child Development*, 88(5), 1653-1670. <https://doi.org/10.1111/cdev.12704>
- Pijeira-Díaz, H., Drachsler, H., Kirschner, P. y Järvelä, S. (2018). Profiling sympathetic arousal in a physics course: How active are students? *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(4), 397-408. <https://doi.org/10.1111/jcal.12271>
- Pikó, B. y Pinczés, T. (2015). Autonomy support or direct control? High school students' experience of their teacher's behavior. *European Journal of Mental Health*, 10(1), 106-117. <https://doi.org/10.5708/ejmh.10.2015.1.7>
- Preckel, F., Götz, T. y Frenzel, A. (2010). Ability grouping of gifted students: effects on academic self-concept and boredom. *The British Journal of Educational Psychology*, 80(3), 451-472. <https://doi.org/10.1348/000709909X480716>
- Puig, A., Rodríguez, I., Rodríguez, Á. y Gallego, I. (2023). Evaluating learner engagement with gamification in online courses. *Applied Sciences (Basel, Switzerland)*, 13(3), 1-19. <https://doi.org/10.3390/app13031535>
- Reber, R. (2019). Making school meaningful: linking psychology of education to meaning in life. *Educational Review*, 71(4), 445-465. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1428177>
- Robinson, K., Beymer, P., Ranellucci, J. y Schmidt, J. (2020). Momentary emotion profiles in high school science and their relations to control, value, achievement, and science career intentions. *Motivation Science*, 6(4), 401-412. <https://doi.org/10.1037/mot0000174>
- Rodríguez-Montalbán, R., Rosario-Rodríguez, A., López-León, X., Cancel-Rosario, C., Acosta-Peña, J., Adrianza-Castelló, C., Cedeño-Aponte, S. López-Negrón, J. Porquin-González, L. y Santiago-Aponte, J. (2024). Aburrimiento académico: Concepto y medida. *Psicologías*, 7, 117-141. <https://revistas.upr.edu/index.php/psicologias/article/view/21364>
- Rojas-Andrade, R., Larraguibel, M., Davanzo, M., Montt, M., Halpern, M. y Aldunate, C. (2021). Experiencias emocionales negativas durante el cierre de las escuelas por COVID-19 en una muestra de estudiantes en Chile. *Terapia Psicológica*, 39(2), 273-289. <https://doi.org/10.4067/s0718-48082021000200273>

- Ros, J. (2021). Me aburro luego existo. La constitución ontológica de la individualidad desde el aburrimiento. *Bajo Palabra*, (28), 103-134. <https://doi.org/10.15366/bp2021.28.005>
- Sainio, P., Eklund, K., Pakarinen, E. y Kiuru, N. (2022). The role of teacher closeness in emotions and achievement for adolescents with and without learning difficulties. *Learning Disability Quarterly: Journal of the Division for Children with Learning Disabilities*, 46(3) 151-165. <https://doi.org/10.1177/07319487221086006>
- San Pedro, M., Baker, R. y Rodrigo, M. (2014). Carelessness and affect in an intelligent tutoring system for mathematics. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 24(2), 189-210. <https://doi.org/10.1007/s40593-014-0015-y>
- Sánchez, A. (2016). El aburrimiento como competencia: educación para un mundo sobrestimulado. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28(2), 93-112. <https://doi.org/10.14201/teoredu28293112>
- Sánchez-Oliva, D., Leo, F., Amado, D., Pulido-González, J. y García-Calvo, T. (2015). Análisis de los perfiles motivacionales y su relación con los comportamientos adaptativos en las clases de educación física. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(3), 156-166. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2015.06.007>
- Sarroub, L. y Pernicek, T. (2016). Boys, books, and boredom: A case of three high school boys and their encounters with literacy. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 32(1), 27-55. <https://doi.org/10.1080/10573569.2013.859052>
- Sas-Nowosielski, K. (2008). Participation of youth in physical education from the perspective of self-determination theory. *Human Movement*, 9(2), 134-141. <https://doi.org/10.2478/v10038-008-0019-2>
- Schwartz, M., Frenzel, A., Goetz, T., Marx, A., Reck, C., Pekrun, R. y Fiedler, D. (2020). Excessive boredom among adolescents: A comparison between low and high achievers. *PloS One*, 15(11), 1-12. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0241671>
- Shen, L., Wu, X., Zhen, R. y Zhou, X. (2021). Post-traumatic stress disorder, mobile phone dependence, and academic boredom in adolescents during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.724732>
- Smedsrud, J., Nordahl-Hansen, A. y Idsøe, E. (2022). Mathematically gifted students' experience with their teachers' mathematical competence and boredom in school: A

- qualitative interview study. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.876350>
- Strand, A. (2014). 'School – no thanks – it ain't my thing': accounts for truancy. Students' perspectives on their truancy and school lives. *International Journal of Adolescence and Youth*, 19(2), 262-277. <https://doi.org/10.1080/02673843.2012.743920>
- Supervía, P. y Bordás, C. (2019). Relación entre orientaciones intrínsecas y burnout académico en estudiantes. *Psicología Escolar e Educativa*, 23, 1-10. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019018061>
- Vilhunen, E., Chiu, M.-H., Salmela-Aro, K., Lavonen, J. y Juuti, K. (2023). Epistemic emotions and observations are intertwined in scientific sensemaking: A study among upper secondary physics students. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 21(5), 1545-1566. <https://doi.org/10.1007/s10763-022-10310-5>
- Vilhunen, E., Turkkila, M., Lavonen, J., Salmela-Aro, K. y Juuti, K. (2022). Clarifying the relation between epistemic emotions and learning by using experience sampling method and pre-posttest design. *Frontiers in Education*, 7, 1-11. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.826852>
- Villarrasa-Sapiña, I., García-Massó, X., Liébana, E. y Monfort, G. (2024). Predicción del rendimiento académico en educación secundaria mediante el análisis de árboles de decisión. *Educación XXI*, 27(1), 253-279. <https://doi.org/10.5944/educxx1.33351>
- Wang, J., Liu, R., Ding, Y., Xu, L., Liu, Y. y Zhen, R. (2017). Teacher's autonomy support and engagement in math: Multiple mediating roles of self-efficacy, intrinsic value, and boredom. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01006>
- Wang, K., Wu, Y. y Kang, X. (2024). Investigating latent mean differences in achievement emotions among Chinese secondary EFL learners: A gender and grade perspective. *PloS One*, 19(5), 1-16. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0303965>
- Wang, Y. y Liu, H. (2022). The mediating roles of buoyancy and boredom in the relationship between autonomous motivation and engagement among Chinese senior high school EFL learners. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.992279>

- Weiss, E., Todman, M., Pazar, Ö., Mullens, S. Maurer, K. y Romano, A. (2021). When Time Flies: State and Trait Boredom, Time Perception, and Hedonic Task Appraisals. *Psychological Thought*, 14, 150-174. <https://doi.org/10.37708/psyc.v14i1.559>
- Westgate, E. y Wilson, T. (2018). Boring Thoughts and Bored Minds: The MAC Model of Boredom and Cognitive Engagement. *Psychological Review* 125(5), 689-713. <https://doi.org/10.1037/rev0000097>
- Weybright, E. Schulenberg, J. y Caldwell, L. (2020). More bored today than yesterday? National trends in adolescent boredom from 2008 to 2017. *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, 66(3), 360-365. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2019.09.021>
- Williams, M., Morse, B., DeGraffenried, W. y McAuliffe, D. (2021). Addressing stress in high school students during the COVID-19 pandemic. *NASN School Nurse*, 36(4), 226-232. <https://doi.org/10.1177/1942602X21993053>
- Wu, Y. y Kang, X. (2023). Construct validation and prediction of the school psychological Capital in two Chinese cultural contexts. *SAGE Open*, 13(3), 1-16. <https://doi.org/10.1177/21582440231190339>
- Yang, Y., Zhu, G. y Chan, C. (2022). Evolution of the academic emotions of academically low-achieving students in knowledge building. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 17(4), 539-571. <https://doi.org/10.1007/s11412-022-09380-y>
- Yilmaz, M., Orhan, F. y Zeren, S. (2022). Adolescent emotion scale for online lessons: A study from Turkey. *Education and Information Technologies*, 27(3), 3403-3420. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10734-6>
- Zeissig, A., Kansok-Dusche, J., Fischer, S. M., Moeller, J. y Bilz, L. (2024). The Association between Boredom and Creativity in Educational Contexts—A Scoping Review on Research Approaches and Empirical Findings. *Review of Education*, 12(1), 1-43. <https://doi.org/10.1002/rev3.3470>
- Zhao, Y. y Yang, L. (2022). Examining the relationship between perceived teacher support and students' academic engagement in foreign language learning: Enjoyment and boredom as mediators. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.987554>

Rol de Contribución	Autor (es)
Conceptualización	Mónica del Carmen Meza Mejía.
Metodología	Mónica del Carmen Meza Mejía.
Validación	Mónica del Carmen Meza Mejía, Isabel Moya Gómez Verea (igual).
Investigación	Mónica del Carmen Meza Mejía, Isabel Moya Gómez Verea (igual).
Recursos	Mónica del Carmen Meza Mejía, Isabel Moya Gómez Verea (igual).
Curación de datos	Mónica del Carmen Meza Mejía, Isabel Moya Gómez Verea (igual).
Escritura - Preparación del borrador original	Mónica del Carmen Meza Mejía, Isabel Moya Gómez Verea (igual).
Escritura - Revisión y edición	Mónica del Carmen Meza Mejía. Isabel Moya Gómez Verea (igual).
Visualización	Mónica del Carmen Meza Mejía, Isabel Moya Gómez Verea (igual).
Supervisión	Mónica del Carmen Meza Mejía.
Administración de Proyectos	Mónica del Carmen Meza Mejía.
Adquisición de fondos	No aplica