



UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
Centro de Investigación

Vol. 4, No. 1, enero-junio de 2025
ISSN L 2805-1904



REDEPΨC

Revista Especializada de Psicología



REDEPSIC

Publicación Semestral

Facultad de Psicología Universidad de Panamá

Vol. 4, Núm. 1

ISSN L 2805-1904

Enero - Junio 2025

**Imagen de Portada Alusiva a la Investigación
Psicológica**

Nuestra política editorial puede ser consultada en:

<https://revistas.up.ac.pa/index.php/redepsic>©

Todos los derechos reservados Redepsic

AUTORIDADES DE LA UNIVERSIDAD DE PANAMÁ

Eduardo Flores Castro

Rector

José Emilio Moreno

Vicerrector Académico

Jaime Javier Gutiérrez

Vicerrector de Investigación y Postgrado

Mayanín Rodríguez

Vicerrector de Asuntos Estudiantiles

Ricardo Him Chi

Vicerrector de Extensión

Arnold Muñoz

Vicerrector Administrativo

José Luis Solís

Director de Centros Regionales

Ricardo A. Parker D.

Secretaría General

Marita Mojica

Decana de la Facultad de Psicología

Evelina Rogers

Vicedecana de la Facultad de Psicología

REDEPSIC**Campus Harmodio Arias Madrid, Universidad de Panamá****Tel.: 507-523-7469**Correo electrónico: redepsic@up.ac.pa**CONSEJO EDITORIAL**

No.	Cargo	Nombre
1	Editor Jefe	Mgter. Alberto Gil Picota Batista, Universidad de Panamá Facultad de Psicología. Panamá. Email: apicota@mail.com https://orcid.org/0000-0001-8290-1328
2	Director Editor	Dr. Samuel Pinzón, Universidad de Panamá, Facultad de Psicología. Email: spinzon.fepal@gmail.com
3	Secretaria Administrativa	Psic. Julissa Quintero M., Universidad de Panamá, Facultad de Psicología. Panamá. Email: julissa.quintero@up.ac.pa Orcid: https://orcid.org/0000-0001-6785-011
4	Editor asociado y de contenido	Psic. Edwin González. Universidad de Panamá, Facultad de Psicología. Panamá. Email: Psicg.edwingonzalez@gmail.com Orcid: https://orcid.org/0009-0006-4001-4337

COMITÉ CIENTÍFICO**INTERNO**

No.	Nombre	Institución
1	Dra. Marita Mojica	Universidad de Panamá, Facultad de Psicología, Panamá, Email: mmdpsices@gmail.com Orcid: https://orcid.org/0000-0002-6512-249
2	Dra. Melba Stanziola	Universidad de Panamá. Facultad de Psicología. Panamá. Email: melba.stanziola@up.ac . https://orcid.org/0000-0002-8474-882X
3	Dr. Rigoberto Salado	Universidad de Panamá, Facultad de Psicología. Panamá. Email: Rigoberto.salado@up.ac.pa Orcid: https://org0000-0002-6512-2678
4	Mgter. Milvia Hidalgo	Universidad de Panamá, Facultad de Psicología. Panamá. Email: Milvia.hidalgo@up.ac.pa Orcid: https://org0000-0002-6512-2493
5	Dr. Miguel Ángel Cañizales	Universidad de Panamá, Facultad de Psicología. Panamá. Email: macanizales@wpanama.net . Orcid: https://orcid.org/0000-0002-7433-2118

EXTERNOS

No.	Nombre	Institución
1	Dra. Ana Caridad Serrano Patten	Universidad Católica de Cuenca, Ecuador. Email: anaserranopatten@gmail.com ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7313-7436
2	Dr. Roberto Mainieri	Clínica Neuropsicológica, ALAMOC. Panamá. Email: rmainieri@cwpanama.net Orcid: https://orcid.org/0000-0002-6744-6248
3	Dr. Manuel Ruíz	Clínica Neuropsicológica, ALAMOC. Panamá. Email: rmainieri@cwpanama.net Orcid: https://orcid.org/0000-0002-6744-6248
4	Dr. Carlos Leiro	Assessment. Panamá. Email : https://www.youtube.com/user/carlosleiro . Orcid: https://orcid.org/0000-0002-9477-2997
5	Dra. Cleofé Alvites	Universidad César Vallejo. Perú. Email: acleofe@ucv.edu.pe Orcid: https://orcid.org/0000-0001-6328-6470

REDEPSIP

Revista Especializada de Psicología Editorial

Este número de Redepsic ve la luz reforzado por el logro de dos indexaciones, a saber, Panindex y Latindex, las que, exponencialmente, no solo visibilizan la producción científica de la unidad a la cual está adscrita la revista, sino que, concurrentemente, contribuyen a que los conceptos y métodos expuestos en la misma contemplen estándares de calidad más exigentes.

El conjunto de la comunidad académica y científica de la Facultad de Psicología junto con el acompañamiento de la Oficina de Publicaciones Académicas y Científicas (OPA) de la VIP, lo han hecho posible. Diagramadores, personal secretarial, autores de artículos nacionales e internacionales y, naturalmente, la actuación colegiada de los gestores de la publicación, han sido piezas del engranaje de la revista. Entrando a nuestro cuarto año consecutivo de accionar sinérgico, es público y notorio, están a la vista los resultados.

Este número, en completa armonía con la dinámica global de la ciencia, ha vuelto a recibir colaboraciones de autores de distintas ramas de la Psicología, lo cual alimenta la voluntad inquebrantable de Redepsic, de ser digna de sus logros editoriales e institucionales.

El proceso de revisión, uno de los pilares de su carácter científico, se está redoblando con la finalidad de elevar el perfil tanto de autores como de revisores, además de participar de las jornadas de actualización de editores de revistas desplegadas por la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado, a través de la Oficina de Publicaciones Académicas y Científicas (OPAC).

Este cuarto volumen de Redepsic, contiene trabajos académicos y científicos de gran relevancia, los que son el fruto de un sostenido y multilateral compromiso con la investigación y la ciencia del cuerpo docente de la Universidad de Panamá, incluida la Facultad de Psicología.

MGTER. GIL PICOTA B.

Editor jefe

<p>REVISTA REDEPSIC ISSN L 2805-1904</p> <p>Acceso Abierto. Disponible en: https://revistas.up.ac.pa/index.php/redepsic</p>	<p>Volumen 4, Número 1</p> <p>Enero-Junio 2025</p>
--	--

Artículos

INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y SUS APLICACIONES EN LA PSICOLOGÍA: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES ¡Error! Marcador no definido.-22

Alberto Gil Picota B.

COMUNICACIÓN FAMILIAR Y LA ATRIBUCIÓN DE LOGROS ACADÉMICOS EN LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA PROFESIONAL ISABEL HERRERA OBALDÍA ¡Error! Marcador no definido.-35

Milvia E. Hidalgo S.

Vanessa E. Peralta A.

EFFECTIVIDAD DEL PROGRAMA “CONSTRUYENDO ESCUELAS RESILIENTES” EN ALUMNOS DE PRIMARIA ¡Error! Marcador no definido.-50

LOUISE ALKABES-ESQUENAZI

LA GEOMETRÍA Y SU RELACIÓN CON EL PENSAMIENTO ESPACIAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR ¡Error! Marcador no definido.-68

Mariela González Murillo

Miguel Ángel Cañizales Mendoza

Manuela Foster Vega

Nayarith Yojairiz Gordon Walcott,

INTERVENCIÓN PSICOTERAPÉUTICA GRUPAL EN LA ANSIEDAD DEL DOCENTE ¡Error! Marcador no definido.-87

Damaris Janeth Samaniego Quintero

CONFIABILIDAD Y VALIDEZ DE UNA ESCALA DEL AUTOCONCEPTO EN ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE PANAMÁ ¡Error! Marcador no definido.-100

MIGUEL ÁNGEL CAÑIZALES MENDOZA

FRANCISCO JESÚS DE LEÓN, O.

RÉGULO N. SANDOYA M.

EL AUTOCONCEPTO ANTE LA MUERTE, VIDA Y SALUD EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS..... ¡Error! Marcador no definido.1-121

Miguel Ángel Cañizales Mendoza

Francisco Jesús De León,

Régulo N. Sandoya M.

ADAPTACIÓN CONDUCTUAL Y RENDIMIENTO ACADEMICO EN ESTUDIANTES DE PRE-MEDIA..... ¡Error! Marcador no definido.2-140

Eyleen Sarai Biscaíno Candanedo

Inteligencia artificial y sus aplicaciones en la psicología: desafíos y oportunidades

Artificial intelligence and its applications in psychology: challenges and opportunities

Alberto Gil Picota B.

Universidad de Panamá, Facultad de Psicología. Panamá. E-mail: apicota@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8290-1328>

Fecha de recepción: 8 de junio de 2024

Fecha de aprobación: 23 de octubre de 2024



DOI <https://doi.org/10.48204/red.v4n1.6611>

RESUMEN

Este artículo monográfico busca pergeñar los beneficios y potencialidades de la inteligencia artificial en el campo de la psicología, en la línea de que esta es un medio que podría ampliar y potenciar sus objetivos y aplicaciones en una época tan requerida de sus multivariadas contribuciones. Obviamente, este examen no ignora los peligros e implicaciones éticas de la inteligencia artificial como herramienta informática, sobre todo porque es ostensible la deuda de la Inteligencia Artificial con los procesos cognitivos que hacen parte de esta herramienta.

Palabras claves: inteligencia artificial, psicología, ética, perjuicios y beneficios.

Abstract

This monographic article seeks to outline the benefits and potential of artificial intelligence in the field of psychology, along the lines that this is a medium that could expand and enhance its objectives and applications at a time so demanding of its multivariate contributions. Obviously, this examination does not ignore the dangers and ethical implications of artificial

intelligence as a computer tool, especially because the debt of Artificial Intelligence to the cognitive processes that are part of this tool is evident.

Keywords: artificial intelligence, psychology, ethics, harms and benefits.

Introducción

Desde tiempos inmemoriales, la reflexión humana en el campo de la Psicología ha acometido la meta de explicar los procesos y dinámica de la mente humana, la que por siglos concibió como un fenómeno escindido del cuerpo humano. En tal sentido vale mencionar, que este empeño indagador bien se puede seccionar en dos periodos, a saber: la Psicología Precientífica desde la antigüedad hasta 1879, fecha en que Wilhelm Wundt, funda, en Leipzig, el primer laboratorio de investigación psicológica; y la Psicología Científica, que arranca desde el último cuarto del siglo XIX hasta el presente. Se trata, en suma, de más de dos mil años de una intensiva y desafiante aventura intelectual que recoge nombres de talla universal, como Iván Pávlov, Sigmund Freud, Elton Mayo o Burrhus S. Skinner.

Este trajín epistemológico de la psicología ha reclamado desentrañar la naturaleza y mecánica de fenómenos en áreas básicas y aplicadas. De la primera, la psicología básica, en las esferas psicofisiológica, evolutiva, personalidad, patológica y social. Y, de la segunda, la psicología aplicada, en los ámbitos clínico, educativo y escolar, industrial y organizacional, cultural, experimental y otros. En fin, un heteróclito universo de pistas operacionales que, la psicología, la etimológicamente, denominada como estudio de la mente, con aciertos y desaciertos, debió asumir con descomunal determinación. ¡Vaya entuerto metodológico en que urgía entender la condición humana! Tiene valor útil recordar lo que señala David Eagleman (2013): “La mente consciente no se halla en el centro de la acción del cerebro, sino más bien en un borde lejano, y no oye más que susurros de la actividad.”

Psicología: objeto y métodos

Investigar y descubrir los fenómenos de la psicología la ha llevado a apelar a ópticas y metodologías de gran diversidad; saber, Estructuralismo (Wundt y Titchener), Diferencias individuales (Francis Galton), Funcionalismo (William James), Conductismo (John B. Watson), Gestalt (Max Wertheimer, Wolfgang Köhler y Kurt Koffka), Revisión del Conductismo (Burrhus S. Skinner), Psicoanálisis (Sigmund Freud), Psicología Humanista y Existencialista (Rollo May y Karl Rogers); la Psicología Cognitiva (Lev Vygotski y Jean Piaget) y la psicología actual.

Desde su específica perspectiva, por criba y acumulación, se ha ido construyendo el objeto de estudio de la psicología, multidimensional, orientada hacia la totalidad (holotrópica) y reforzando sus vínculos con la filosofía, todo en aras de ser susceptible a las necesidades prácticas humanas y servir a los intereses y objetivos de la sociedad, como parte de la civilización humana.

Habida cuenta este inventario de razones y métodos del quehacer de la ciencia perfilada por Aristóteles y Wilhelm Wundt, es menester pasar revista a los campos en que la Psicología puede y ha realizado cimeras aportaciones:

- Organismo y comportamiento
- Sensación y percepción
- Estados de conciencia
- Aprendizaje
- Memoria
- Cognición y lenguaje

- Inteligencia
- Desarrollo humano
- Estrés y ajuste
- Conducta anormal
- Terapias
- Psicología social

Como es fácil colegir, tanta diversidad problemática, ha conducido a que la investigación en psicología se caracterice por estar alerta a los auxilios que puedan brindar disciplinas de toda índole (genética, matemáticas, físicas, sociales y otras). Todas las ramas del saber humano le son plausibles y pueden alimentar su labor en favor del género humano. Por ejemplo, las visiones de la filosofía del deber ser de la psicología, según Bunge y Ardila (1988), se introducen por dos vías: a través de las hipótesis concernientes a la naturaleza de la mente y las maneras adecuadas de estudiarlas y, a través, de los principios generales subyacentes a la investigación científica en cualquier campo. En tal sentido apuntan a aclarar que las posturas filosóficas básicas (Bunge y Ardila, 1988), corresponden a conexos conceptos y métodos en la Psicología:

1. Idealismo y mentalismo

- **Conducta:** subproducto de la mente
- **Mente:** entidad inmaterial separada del cuerpo
- **Objetivos de la psicología:** Descripción de los procesos mentales y sus efectos corporales
- **Métodos de la psicología:** introspección directa o indirecta
- **Status de la psicología:** rama de la Filosofía o ciencia autónoma

- **Máxima:** Pienso, luego existo.

2. Positivismo y conductismo

- **Conducta:** respuesta a estímulos externos
- **Mente:** No existente, o al menos más allá del alcance de la ciencia
- **Objetivos de la psicología:** Descripción, explicación, predicción y modificación de la conducta.
- **Métodos de la psicología:** Observación, experimentos y modelos matemáticos, así como control estadístico
- **Status de la psicología:** rama de la biología y la ciencia social
- **Máxima:** Te conduces, luego existes.

3. Materialismo y psicobiología

- **Conducta:** respuesta a estímulos externos e internos.
- **Mente:** conjunto de procesos cerebrales de tipo especial
- **Objetivos de la psicología:** Descripción, explicación, predicción y modificación de procesos conductuales y mentales.
- **Métodos de la psicología:** Observación, experimentos y modelos matemáticos, así como control estadístico.
- **Status de la psicología:** rama de la biología y ciencia social.
- **Máxima:** Existimos, luego nos conducimos y pensamos.

La Psicología, a lo largo de su historia, se ha valido de un repertorio metodológico que incluye:

- Investigación experimental
- Investigación observacional

- Investigación correlacional
- Investigación longitudinal
- Investigación transversal
- Estudio de casos.
- Investigación cuantitativa
- Investigación cualitativa

Lógicamente, en este retador siglo XXI, la Psicología cuenta con la Inteligencia Artificial, la cual se pasará a examinar.

Inteligencia artificial: origen, desarrollo y perspectivas

Sin duda nuestro mundo es ya el de la digitalización y las inteligencias artificiales. El paso es irreversible y, por consiguiente, no cabe preguntar si debemos darlo, sino cómo hacerlo para conseguir el mayor bien posible. Las nuevas tecnologías son fuente de competitividad y de productividad y los países y organizaciones que se excluyan de ese mundo lacerarán a sus propios miembros y a su entorno, porque perderán peso y relevancia en una carrera en que los demás seguirán progresando exponencialmente.

Según la taxonomía de la inteligencia de Howard Gardner (Regader, 2015), existen nueve tipos de inteligencia: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal, naturalista, interpersonal e intrapersonal. Era un sueño continuo, tal un fruto de un Dios laico, una especie de lámpara de Aladino, la opción de crear inteligencias surgidas del ingenio humano, eso a pesar de que no tengan cuerpo, aludiendo al binomio cuerpo- mente que ha sido la constante paradoja cartesiana (Whang, O. 2023).

Y, por ese camino, surgió la inteligencia artificial, la que puede definirse como la “capacidad de las máquinas para usar algoritmos, aprender de los datos y utilizar lo aprendido en la toma de decisiones tal y como haría un ser humano” (Rouhiainen, L.2018)). Sin embargo, una ventaja comparativa de la Inteligencia Artificial es que no requiere descansar y puede analizar grandes volúmenes de información a la vez. Este campo de la informática, en suma, se enfoca en crear sistemas que puedan realizar tareas que normalmente requieren inteligencia humana, como el aprendizaje, el razonamiento y la percepción. En verdad, la Inteligencia Artificial trata de crear máquinas que tengan una mente similar a la mente natural de los humanos.

La clasificación de la Inteligencia Artificial incluye tres tipos:

- Inteligencia superior o super inteligencia artificial
- Inteligencia general
- Inteligencia especial (caso del Sistema Quirúrgico Da Vinci, un equipo de cirugía robótica, al cual es necesario para realizar estudios más acabados con respecto de las habilidades médicas en su uso práctico, sobre todo, por su impacto en la vida de mujeres en intervenciones de histerectomía vaginal).

Según John Haungeland (La inteligencia artificial, 1988), la generación de una mente artificial, fraguada por la humanidad, está asociada a los cinco factores siguientes:

- **La saga de la mente moderna**
 - Copérnico y el fin de la Edad Media
 - Galileo y la nueva ciencia
 - Thomas Hobbes: el abuelo de la inteligencia artificial

- Rene Descartes: la paradoja de la razón mecánica
- David Hume: el mecánico mental
- **Sistemas formales automáticos**
 - Juegos formales
 - Sistemas digitales
 - La independencia del medio y la equivalencia formal
 - Posibilidad finita de juegos y algoritmos
 - Elementos complejos
 - Sistemas automáticos
- **La semántica**
 - La significación
 - La interpretación
 - Los sistemas formales interpretados
 - Las computadoras
 - La BAJA
 - La paradoja y el misterio desvanecidos
- **La arquitectura de la computadora**
 - Charles Babbage y su máquina analítica
 - Las máquinas de Alan Turing y la universalidad
 - La máquina ubicua de John von Neumann
 - La familia de lenguajes de programación de computadora de tipo multiparadigma con larga historia y una inconfundible y útil sintaxis homoicónica basada en la notación polaca.

- **Las máquinas reales**
 - Preinteligencia artificial
 - La búsqueda heurística
 - Los micromundos
 - Los estereotipos del sentido común
 - El problema del marco de referencia

En la actualidad, la inteligencia artificial puede concretar resultados cada vez más eficaces en las áreas siguientes:

- Reconocimiento de imágenes estáticas, clasificación y etiquetado
- Mejoras del desempeño de la estrategia algorítmica comercial
- Procesamiento eficiente y escalable de datos de pacientes
- Mantenimiento predictivo
- Detección y clasificación de objetos
- Distribución de contenidos en las redes sociales
- Protección contra amenazas de seguridad cibernética
- Ofrecer sugerencias y predicciones en campos de la vida cotidiana (salud, bienestar, educación, trabajo y relaciones interpersonales), la forma de realizar negocios al brindar ventajas competitivas que desarrollen destrezas superiores en la explotación de la inteligencia artificial.

A su vez, es clave consignarlo, la Inteligencia Artificial posee las siguientes características:

- Aprendizaje automático (supervisado, no supervisado, profundo y de refuerzo)

- Puede ver (visión artificial), oír (reconocimiento de voz) y entender (procesamiento natural del lenguaje)
- Procesamiento de datos (acceso, datos estructurados o no estructurados. La *big data* (macrodatos) es un ejemplo del poder de la mente artificial.
- La Inteligencia Artificial ya aprende sola

A la par, son imperativos de la Inteligencia Artificial en este momento:

- Obtención de más datos (cantidad, calidad, oportunidad, usos)
- Mejores productos basados en la Inteligencia Artificial
- Mayor número de usuarios
- Mayores ingresos
- Más expertos y científicos de la Inteligencia Artificial

Ya desde el siglo XVIII, con Francis Bacon), se empezó a concebir que el ser humano podía y debía modificar la naturaleza para poderla someter. El desarrollo sucesivo de la técnica mostró la realidad de este interés hasta que se llegó a avizorar la posibilidad de construir artilugios que copiasen comportamientos naturales. Al introducir íntegramente a los humanos en la dimensión de lo material y mecánico surgió consecuentemente la idea de construir máquinas que no únicamente reprodujesen su accionar, sino igualmente su pensamiento, ya que este vendría a ser una prolongación del mundo material cuyo funcionamiento es fundamentalmente maquinal y describible matemáticamente mediante la lógica proposicional. Precursores de la inteligencia artificial, como Alan Turing y John von Neumann, permitían anticipar su genio, poder, repercusión y rentabilidad científico-técnica.

Los antecedentes asentados de la inteligencia artificial partían de la premisa de que la inteligencia creada por el hombre, debía poseer las facultades de coleccionar información, analizarla y generar resultados. Y no se trataba de ciencia ficción, al modo de Philip H, Dick (¿Sueñan los androides con ovejas eléctricas?), sino de ciencia cierta e inventariable. Se daba por entendido que el lenguaje del pensamiento humano era fundamentalmente un lenguaje lógico de procesamiento de información, ya sea de naturaleza secuencial o paralela (Ramos, L. 2014). Ahora, esta revolución científico-técnica no ha parado y ha llevado a la humanidad a admitir que la Inteligencia Artificial es un recurso de imponderables repercusiones y beneficios.

Tras enojosas disquisiciones se pudo advertir que la interacción ser humano y sistemas de inteligencia artificial no implicaban la anulación de la voluntad y el control hegemónico del ser humano. Pruebas fehacientes se estaban dando en la navegación aeroespacial, la construcción de autos, la comunicación, las finanzas e, incluso, en el arte. El hecho de que algunos sostengan que la IA ha puesto en aprietos al mismísimo Picasso, solo comprueba la potencia del nuevo recurso tecnológico. Es decir, no se estaban gestando los fantasmas u homúnculos de una distopía. El cerebro y la mente humanos seguirían siendo irremplazables e imprescindibles, pero nadie podía negar que un computador (IBM) jamás perdería una segunda partida de ajedrez con Garry Kasparov, dado que tras perder la primera el ordenador quedó listo para no perder jamás con este rival

Por tal motivo, organismos y operaciones globales de la humanidad están definiendo las zonas de acción de la Inteligencia Artificial, y ya concluyen que pueden definirse sus usos, sus tendencias y qué procesos o métodos son aplicables. Es decir, se delimita un flujo

amigable, armónico, seguro y previsible de sus aplicaciones en las disímiles áreas de la cotidianidad de la psicología básica y aplicada.

La inteligencia artificial se puede en dos tipos:

- **Inteligencia artificial clásica:** Este tipo de inteligencia se desarrolla mediante la lógica simbólico-deductiva con base en el análisis formal y estadístico del comportamiento humano ante diferentes situaciones como el razonamiento basado en casos, soluciones a partir del conocimiento previo y soluciones a partir de inferencias probabilísticas.
- **Inteligencia artificial computacional** Este tipo de inteligencia se desarrolla mediante la lógica simbólica-inductiva con base en el aprendizaje interactivo donde el aprendizaje se basa en datos empíricos mediante la adaptación de la realidad.
- **Inteligencia artificial en la psicología como ciencia**

La Inteligencia Artificial ofrece una amplia gama de procesos y métodos para mejorar la precisión de diagnósticos, evaluación de respuesta a tratamientos, análisis de la conducta y patrones de comportamiento humano logrando acelerar el proceso de atención.

Es un apoyo incomparable en la investigación científica y, de esta forma, puede mejorar la calidad y profundidad de los proyectos científicos y artículos académico, lo que resulta en un producto final más informativo y convincente.

El uso de test y demás medios psicométricos se puede potenciar en términos cuantitativos y cualitativos, pues la mente humana se despliega a través de un conjunto de habilidades que se complementan, las inteligencias múltiples.

Se han desarrollado, mediante IA, métodos que analizan información “invisible” para detectar emociones, como puede ser por ejemplo la frecuencia cardíaca, tienen amplias ventajas sobre aquellos que trabajan con información visible, como análisis de expresiones faciales o gestos. Entre las ventajas destacan una menor dependencia de interpretaciones subjetivas y la utilización de datos más fiables y precisos.

Esta ligazón de la Psicología y la inteligencia artificial, ha transformado a la primera en una tecnociencia, capaz de afrontar el diverso repertorio de problemas, necesidades y expectativas que se espera satisfaga esta disciplina.

- **Aplicaciones de la Inteligencia Artificial y la psicología en la educación**

Habida cuenta que se han diseñado sistemas de IA que piensan y actúan como humanos, los sistemas educativos de las naciones pueden verse favorecidos por este auge. En tal sentido se pueden consignar los siguientes desafíos:

- La mayoría de las titulaciones tendrá que reinventarse
- Las ingenierías y carreras técnicas continuarán con alta demanda
- La filosofía recobrará su prestancia académica, pues, la ética de la IA requerirá filósofos, amén de pedagogos y psicólogos para impartir los principios y normas éticos.

- Se irá extinguiendo la titulitis, pues además del título, será crucial demostrar que sé hacer lo que me piden, esto será lo decisivo.
 - Se tornarán imperiosas las microcredenciales, certificaciones académicas o profesionales que validan conocimientos específicos adquiridos en un corto periodo de tiempo y que se van renovando de manera flexible a lo largo de la vida laboral. Se trata, en fin, de acreditar y valorar esas habilidades blandas de las que tanto se habla.
 - Las universidades tienden a prometer de todo a todo el mundo... ¡y así tienen garantizado el fracaso! Se han convertido en una especie de centros comerciales del conocimiento. Deben volver a focalizar su rol iluminista e integrador: preparar a las juventudes para una vida inteligente, interactiva, poderosa y enriquecedora.
 - Por otro lado, al decir de Howard Gardner, los padres deberían ser los antropólogos de sus hijos
- **Aplicaciones de la Inteligencia Artificial y la psicología en el mundo del trabajo**
 - Ampliar y profundizar entre estudiantes y la fuerza laboral que estamos viviendo la economía de las relaciones interpersonales. Por cierto, la economista Minouche Shafik (2022), expresidenta de la Universidad de Columbia, resume así este panorama: En el pasado, los trabajos se basaban en el músculo: ahora, en el cerebro; pero en el futuro mandará el corazón. Esto es, las habilidades emocionales. Una asignatura en la que, por el momento, la IA fracasa, pero no debe fracasar el género humano, la gente del siglo XXI.
 - Debe reconocerse la fuerza de las habilidades blandas

- Es obligado dominar el arte de manejar prompts (saber preguntar a las herramientas de Inteligencia Artificial)
 - Ojo al índice de rutinización
 - Evitar la sobrecualificación
 - Regular y tornar ergonómico el teletrabajo en diferentes escenarios de la producción
- **Aplicaciones de la Inteligencia Artificial y la psicología en la salud y medicina**

En este campo son copiosas las evidencias de su factibilidad y promisorio futuro. La telemedicina, la concesión de citas, los macrodatos y apoyo en la formación de especialista y profesionales. La pandemia de Covid-19 de reciente acción, tuvo en la inteligencia artificial un aliado veraz y de pundonor tecnológico. Continentes y países, con mayor o menor efectividad, pudieron valerse de sus recursos y aplicaciones.

La empresa AIS (Advances in Surgery), que preside el cirujano Antonio De Lacy, ha presentado, en la sesión NextTech del Mobile World Congress en Barcelona (MWC), la primera plataforma de inteligencia artificial (IA) capaz de teledirigir cirugías. (Rius, 2024). De Lacy, que en la anterior edición del Mobile, la de 2019, realizó la primera operación teleasistida con tecnología 5G, ha asegurado que la incorporación de inteligencia artificial a la plataforma de cirugía remota supondrá un gran avance a la hora de reducir errores y complicaciones en los quirófanos. La plataforma de AIS facilita el entrenamiento, reduce la curva de aprendizaje de los cirujanos y, en consecuencia, salva vidas, porque más personas serán operadas por especialistas más especializados y con más experiencia, enfatiza en declaraciones a los medios.

Por otra parte, los chips cerebrales de Neuralink, corporación del magnate cibernético Elon Musk, según sus previsiones, podrían alinear la voluntad humana con la Inteligencia Artificial y mejorar así la seguridad de esta tecnología, “Vamos a dar ‘superpoderes’ a la gente”. Esta es una de las frases que Elon Musk ha dejado en una reciente entrevista en el pódcast con Lex Fridman. Para mejorar la salud y las capacidades de las personas, cree que una de las soluciones está en el uso de sus chips cerebrales de Neuralink. Además, ha afirmado que estos implantes pueden evitar que la IA supere a la humanidad.

El 80 o el 90 por ciento de la carga mental de cuidar a los demás la llevan las mujeres. Se nos ha duplicado el trabajo: hemos hecho fatal la liberación, tiene que haber una 'revolución de los cuidados' (Eva Llorach, 2024). He aquí una oportunidad para la IA y los programas de salud mental que, además, podrían prevenir episodios de violencia doméstica, ruptura de hogares y desatención de la prole familiar.

- **La Inteligencia Artificial y la psicología en el mundo empresarial y corporativo**

La realidad empresarial no es un escenario estático, generalista y determinista, como podría suponerse por la teoría administrativa. Por el contrario, la empresa en sí misma es un organismo que cambia constantemente, en el que, las velocidades de cambio permanente son exigidas desde la misma necesidad de subsistencia. En este sentido, los métodos heurísticos y de la IA se presentan como una alternativa válida, seria y pertinente a las necesidades investigativas y estratégicas de las empresas.

Posibilita desplegar un márketing digital que propicie:

- Mejora y personaliza la experiencia para el cliente
- Atrae justo a los usuarios que te interesan
- Vuelve a impactar clientes potenciales
- Permite hacer recomendaciones y sugerencias muy acertadas
- Su seguridad avanzada inspira mucha más confianza

OpenAI, pionera de la Inteligencia Artificial generativa, demostró con su interfaz ChatGPT y con otras herramientas que estas nuevas tecnologías son capaces de redactar correos electrónicos, crear sitios web, generar líneas de código y, en general, ejecutar muchas tareas repetitivas. En marzo, un estudio de Goldman Sachs afirmó que unos 300 millones de empleos pueden ser reemplazados por la automatización informática de la IA., lo cual reclama una reingeniería macrosocial que posibilite que educación y mercado alineen mejor sus interacciones.

La Inteligencia Artificial y la psicología en el campo forense: Herramienta antimentiras

El uso de la Inteligencia Artificial (IA) basado en el autoaprendizaje (Josué R., Altamirano-Yupanqui^{1,2}, Augusto Bernuy-Alva), viene demostrando desarrollos en los modelos de detección de declaraciones falsas con menores tasas de errores, por lo que debe considerarse como una nueva fórmula estratégica que complementen las técnicas psicológicas.

Los aportes del estudio son: (a) Al personal de psicología, les permitirá disponer de una herramienta de apoyo en sus procesos de análisis propios de la especialidad, (b) Los gobiernos podría realizar una eficiente distribución de recursos logísticos y humanos para la realización de investigaciones en denuncias que realmente requieran

atención por ser veraces, (c) Los ciudadanos tendrían mayor asistencia del personal policial en materia de seguridad ciudadana, orden interno y orden público, (d) Las empresas o personas naturales inocentes involucrados en testimonios falsos establecerían lazos de confianza hacia sus autoridades policiales por la rapidez en que se esclarecerían los casos.

- **La Inteligencia Artificial y la psicología en la política y democracia**

En varias ocasiones se ha criticado a OpenAI por ser demasiado agresiva y no tener en cuenta la importancia de la seguridad. Algo que conspira contra la necesidad de generar ecosistemas sociales respetuosos de los derechos, la convivencia democrática, el desarrollo humano y la libertad. Basta echar un vistazo al mapamundi para interiorizar lo urgente de un orbe así de seguro, biófilo y libre de guerras, latrocinios y aberraciones indignas de la condición humana.

Por tal razón, hay muy buenas razones para temer que los sistemas de inteligencia artificial (IA) como ChatGPT y GPT4 perjudiquen a la democracia. El debate público puede verse desbordado por cantidades industriales de discusiones autogeneradas. Las personas podrían caer en madrigueras de conejo políticas, atraídas por patrañas superficialmente convincentes, o enredarse con personalidades inexistentes generadas por máquinas.

Estos riesgos pueden ser la consecuencia de un mundo en el que las empresas, buscando establecer un monopolio, despliegan sistemas de IA poco probados en su lucha por el mercado.

Sin embargo, la distopía no es el único futuro posible. La IA podría promover el bien público, no las ganancias privadas, y reforzar la democracia en lugar de socavarla. Esto requeriría una IA que no esté bajo el control de un enorme monopolio tecnológico, sino desarrollada por el gobierno y disponible para todos los ciudadanos. Esta opción pública está a nuestro alcance.

Una Inteligencia Artificial construida para el beneficio público podría ser una excelente opción para aquellos casos en los que la tecnología puede ser de mayor ayuda para la democracia. Podría plausiblemente educar a los ciudadanos, ayudarlos a deliberar juntos, resumir lo que piensan y encontrar posibles puntos en común. Los políticos podrían utilizar grandes modelos lingüísticos, o LLM por sus siglas en inglés, como GPT4 para entender mejor lo que sus ciudadanos desean.

Ética e inteligencia artificial

Este año, la Unión Europea dictó una nueva ley de inteligencia artificial de la Unión Europea. Es la primera ley integral del mundo sobre Inteligencia Artificial y este jueves entra en vigor en la Unión Europea, haciendo historia, aunque su aplicación obligatoria comenzará en dos años. Se trata de una norma que pretende mejorar el funcionamiento del mercado de la IA introduciendo límites en su desarrollo y utilización, según detalla el propio texto.

Concretamente, la norma habla de "promover la adopción de una inteligencia artificial (IA) centrada en el ser humano y fiable, garantizando al mismo tiempo un elevado nivel de protección de la salud, la seguridad y los derechos fundamentales consagrados en la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea".

¿Qué pasará con la Inteligencia Artificial de uso general como ChatGPT?

Son pocos los usuarios de internet que aún no han hecho uso de Gemini o GPT para generar texto, imagen, vídeo y audio. Se trata de modelos de IA de uso general que están disponible en el mercado a través de bibliotecas, de interfaces de programación de aplicaciones (API), como descarga directa o como copia física, y pueden modificarse o perfeccionarse y transformarse en nuevos modelos.

Sin embargo, el reglamento entiende que, aunque los modelos son componentes esenciales de los sistemas y forman parte de ellos, no constituyen por sí mismos sistemas de Inteligencia Artificial. Además, reconoce que pueden tener componentes de Inteligencia Artificial libres y de código abierto o incluso divulgarse bajo una licencia libre y de código abierto, destacando la necesidad de tener un alto grado de transparencia.

Esto quiere decir que tendrán que especificar si un texto, canción o fotografía se han generado a través de dicha tecnología y garantizar que los datos que se han empleado para entrenar a los sistemas respetando los derechos de autor.

¿Qué prohíbe el nuevo reglamento de inteligencia artificial?

Seis meses después de la entrada en vigor del reglamento, en enero de 2025, quedará totalmente prohibida la introducción en el mercado o la puesta en servicio de determinadas Inteligencia Artificial por considerarlas de riesgo inaceptable.

Entre ellos, estarán prohibidos los sistemas de Inteligencia Artificial que sean capaces de trascender la conciencia de una persona con técnicas deliberadamente manipuladoras,

engañosas o subliminales con el objetivo o el efecto de alterar el comportamiento de una persona o un colectivo de personas y les provoque un perjuicio considerable.

Asimismo, estarán igualmente prohibidos aquellas Inteligencia Artificial que puedan provocar un perjuicio considerable a un determinado colectivo por su edad, discapacidad, situación social o económica específica.

Del mismo modo, estarán prohibidos los sistemas creados para intentar deducir las emociones de una persona, -excepto cuando sea por motivos médicos o de seguridad- y aquellas que creen bases de datos de reconocimiento facial mediante la extracción no selectiva de imágenes faciales de internet, entre otras.

La inteligencia artificial de alto riesgo y otras clasificaciones

Con el objetivo de que los usuarios europeos puedan confiar en lo que ofrece la inteligencia artificial, se clasificarán los sistemas en base al riesgo que suponen. Estos son los cuatro niveles:

- **Riesgo mínimo:** La ley permite el libre uso de este tipo de sistemas.
- **Riesgo limitado:** Dicho nivel comprende los riesgos asociados con la falta de transparencia en el uso de la inteligencia artificial. Esto quiere decir que los textos o canciones –por ejemplo– tienen que estar etiquetados como contenido creado por IA.
- **Riesgo alto:** Estos sistemas quedan sujetos a obligaciones estrictas antes de ser comercializados, por consiguiente, deben pasar por registros de actividad para evaluar su cumplimiento.

- **Riesgo inaceptable:** Este punto restringe por completo los sistemas de inteligencia artificial, debido a que son una clara amenaza para la seguridad, los medios de vida y los derechos de las personas.

Algunos de los sistemas considerados de alto riesgo son:

- Que afecten a la gestión de infraestructuras críticas como redes de energía, transporte o suministros de agua,
- Realicen perfiles de personas o se utilicen para contratar a empleados,
- Que afecten a servicios privados o público, como evaluaciones de crédito, la sanidad o las llamadas de emergencia,
- Los que se utilicen en procesos democráticos, como unas elecciones o los que se usen en el ámbito educativo, como los que evalúen los resultados del aprendizaje del alumnado.
- Los valores deben negociarse dentro de una comunidad de seres humanos y no asignarse a un algoritmo cuyas fuentes y procesos no se entienden.

Conclusiones

La Psicología como ciencia está reconocida e, incluso, es creciente la demanda de sus servicios y aportaciones en todos los ámbitos de la condición humana en el plano local, nacional e internacional.

Los recursos de la inteligencia artificial, en sus formas de superinteligencia, general y especial, pueden ser explotados en beneficio de población normal y no normal en los diferentes escenarios de la vida (empresas, individuos, educación, salud y otros).

La cuestión ética es un imperativo en ambos ambientes, psicológicos y de inteligencia artificial, pues es menester preservar la dignidad y condición humana, lo cual es sencillamente absolutamente imprescindible.

En suma, la Psicología contribuyó a darle forma a la Inteligencia Artificial y, a su vez, esta contribuyó y puede seguir contribuyendo a darle forma a la Psicología.

Referencias bibliográficas

- Altamirano, J. y Bernuy-Alva, A. (2022). Inteligencia artificial en la Psicología: nuevos enfoques para la detección de las declaraciones falsas. Perú: Revista Ibérica de Tecnologías de Información.
- Bunge, M. y Ardila R. (1988). Filosofía de la psicología. Barcelona: España. Ariel Psicología, p. 22.
- Eagleman, D. (2013). Incógnito: Las vidas secretas del cerebro. Barcelona: España. Editorial Anagrama, p. 18.
- Haungeland, J. (1988). La inteligencia artificial. México: México. Siglo XXI Editores.
- Ocaña, J. (2024). Eva Llorach: Hay que acabar con la tiranía de la juventud. La vida no es de los jóvenes, no me lo creo. Madrid: XL Semanal
- Ramos, A. (2014). Psicología cognitiva e inteligencia artificial: Mitos y verdades. Revista de UNIFE. Universidad Femenina del sagrado Corazón. Perú.
- Regader, B. (2015, mayo 29). La Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner. Portal Psicología y Mente. <https://psicologiymente.com/inteligencia/teoria-inteligencias-multiples-gardner>.
- Rius, M. (2024). Presentan la primera inteligencia artificial capaz de teledirigir cirugías. Barcelona: NextTech.
- Rouhiainen, L (2018). Inteligencia artificial: 101 cosas que debes saber hoy sobre nuestro futuro. Barcelona: España. Editorial Alienta, pp. 20-21.
- Shafik, M. (2022). Lo que nos debemos unos a otros. España, Editorial Paidós, 320 páginas.
- Whang, O. (2023). ¿La inteligencia artificial puede ser considerada inteligente, aunque no tenga cuerpo? Washington: The New York Times, Digital.

Comunicación familiar y la atribución de logros académicos en los estudiantes de la Escuela Profesional Isabel Herrera Obaldía

Family communication and attribution of academic achievement in students from the Escuela Profesional Isabel Herrera Obaldía

¹Milvia E. Hidalgo S.

Universidad de Panamá. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Educativa y Escolar. Panamá, Panamá. E-mail: milviahidalgo@hotmail.com **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-6512-2493>.

²Vanessa E. Peralta A.

Universidad de Panamá. Facultad de Psicología. Escuela de Psicología. Panamá. E-mail: nessaperalta18@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-4281-8949>

Fecha de recepción: 6 de julio de 2024

Fecha de aceptación: 23 de octubre de 2024



DOI <https://doi.org/10.48204/red.v4n1.6612>

Resumen

La siguiente investigación tuvo por objetivo determinar la relación entre la comunicación familiar y los estilos de atribución de logros académicos de los estudiantes de décimo grado de la Escuela Profesional Isabel Herrera Obaldía. El enfoque de este estudio fue cuantitativo, utilizando un diseño no experimental de tipo descriptivo-correlacional y con un muestreo no probabilístico. La muestra estuvo compuesta por 36 estudiantes de ambos géneros con edades entre 15 a 17 años. Los instrumentos utilizados fueron la Escala de Comunicación Familiar de Barnes y Olson, validada y adaptada por Cracco y Costa-Bell; y el Cuestionario de Estilos de Atributivos, creado por Alonso y Sánchez, adaptado y validado por Matalinares et. al (2009). Los resultados indicaron que los estudiantes presentaban un nivel intermedio de comunicación familiar y que sus estilos de atribución predominantes eran la atribución de éxitos al esfuerzo y atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo. Además, a través el coeficiente de correlación de Spearman, se mostró que existe una relación entre la comunicación familiar y los estilos de atribución: de éxito académico a la habilidad, éxito al esfuerzo, fracaso académico a la mala suerte y fracaso a la falta de habilidad.

Palabras clave

Familia, comunicación familiar, atribución, logros académicos, estudiantes.

Abstract

This research aimed to determine the relationship between family communication and attribution style of academic achievement in tenth grade students from the Escuela Profesional Isabel Herrera Obaldía. The approach of this study was quantitative, with a non-experimental, descriptive-correlational design and a non-probabilistic sampling. The sample was made up of 36 students of both genders between the ages of 15 to 17 years old. The instruments used were the Family Communication Scale by Barnes & Olson, adapted and validated by Cracco & Costa-Bell, and the Questionnaire of Attributional Styles by Alonso and Sanchez, adapted and validated by Matalinares et. al (2009). The results indicated that the students had an intermedium level family communication, and their prevailing attributional styles were attribution of success to effort and attribution of academic failure to lack of effort. Besides, using Spearman's correlation coefficient, it was established that there is a relationship between family communication and attributional styles: of academic success to ability, success to effort, academic failure to bad luck and failure to lack of ability.

Key words

Family, family communication, attribution, academic achievement, students.

Introducción

La familia es el principal medio donde el individuo adquiere las herramientas necesarias para su desarrollo (Gómez & Guardiola, 2014). Dentro de la familia ocurre la comunicación, que es un proceso inevitable, ya que toda conducta, verbal o no, conlleva una forma de comunicarse (Watzlawick, 1993), por lo que se puede reconocer el gran impacto y relevancia que ejerce la comunicación familiar en la vida de sus integrantes.

Sin embargo, durante estos últimos años se ha notificado una deficiencia en la comunicación e interacción de la familia. Según el VII Barómetro de la familia el 67,9% de padres piensa que la comunicación con sus hijos adolescentes ha disminuido o empeorado en los últimos años. Solo el 26,6% de ellos mantienen algún tipo de actividad que incluya el diálogo o la comunicación con sus padres (Caldentey, 2022). Mientras que en Panamá, entre los problemas que afrontan las familias, está la escasez de comunicación y convivencia, a lo que psicólogos mencionan que la sociedad y las exigencias laborales pueden estar haciendo más difícil la interacción con los hijos (Rojas, 2016).

La comunicación familiar tiene múltiples impactos en el adolescente. Si existen problemas de comunicación en el ámbito familiar, esto se puede transformar en dificultades de ajuste en el contexto escolar, influyendo de forma negativa también en la salud mental del adolescente (Estévez, 2005; Montenegro, 2020). Además, que la comunicación familiar tiene relación con la autopercepción del funcionamiento escolar, con la autoestima, la motivación escolar y el rendimiento académico del adolescente (Estévez, 2005; Chong Alcántara, 2015; Ayra & Ortiz, 2017; Mata Victorio, 2018; Hañari et al., 2020). Por lo tanto, se observa que este tipo de interacción familiar tiene un papel determinante en las creencias, valores, expectativas, comportamientos, competencia percibida y confianza de los adolescentes.

Las atribuciones causales, que son las causas con las que un individuo explica sus éxitos y fracasos, se vinculan con las creencias, expectativas, autoestima, factores motivacionales y emocionales y el rendimiento académico del estudiante (Weiner, 1985, 2004; Barca, 2000; Sotillo, 2023); es decir, aquellos factores que son influenciados por la comunicación familiar también presentan una relación con las atribuciones causales, por lo que es posible que la comunicación familiar también tenga una relación con las atribuciones que realizan los estudiantes de sus logros académicos.

La relación entre estas variables no ha sido objetivo de investigación hasta el momento de este estudio, lo que supone un desafío y un interés dentro del contexto académico, familiar y del adolescente, ya que, si existe una relación, entonces es relevante conocer la influencia de la comunicación familiar en las atribuciones, que tienen un carácter determinante en sus futuros resultados académicos, patrones de conducta y autorregulación y persistencia (Burón, 1997; Becoña, 2006; Weiner, 2004) de los estudiantes de secundaria.

La importancia de esta investigación radica en que los resultados permitirán obtener datos nuevos y relevantes sobre el fenómeno de la comunicación familiar y la atribución de los logros académicos. Además, los mismos servirán de base para apoyar a los estudiantes y a los profesionales del área educativa con futuras propuestas con estrategias e intervenciones. Por otra parte, se destaca la oportunidad de brindar información en el plano teórico de la Psicología Escolar.

Materiales y métodos

Tipo de estudio

El enfoque utilizado para esta investigación fue cuantitativo con el fin de obtener conocimiento objetivo a través del proceso de la deducción, utilizando mediciones numéricas y análisis estadístico para probar la hipótesis formulada en busca de resultados que puedan ser generalizados (Bryman, 2004).

El tipo de investigación fue descriptiva correlacional. Descriptiva, porque se detallaron las particularidades o atributos de la situación o fenómeno que está siendo estudiado. También es de tipo correlacional puesto que se describió la relación que existe entre variables sin que necesariamente una sea la causa de la otra (Salkind, 1998).

Diseño de investigación

El diseño de esta investigación fue no experimental, debido a que en este estudio no hubo manejo ni alteración de las variables y se examinaron dentro de un ambiente natural para su análisis posterior (Hernández Sampieri et al., 2014). Fue un corte transversal dado que los datos se obtuvieron en un momento determinado (Baas Chable et al., 2012).

Diseño estadístico

Para realizar el análisis estadístico de los datos encontrados en esta investigación se utilizaron los programas de IBM SPSS Statistics 25 y Excel. Se hizo uso de la estadística descriptiva para informar sobre datos generales de la muestra como el sexo, el tipo de familia, el nivel de

comunicación familiar y los estilos de atribución de logro académico, utilizando el análisis de frecuencia y el análisis de medidas de tendencia. Para comprobar las hipótesis, se empleó la estadística inferencial. Con el coeficiente de correlación de Spearman se estimó la relación entre las dos variables ya que son de categoría ordinal.

Población y muestra

La población de esta investigación estuvo compuesta por todos los estudiantes que cursaban el décimo grado en la Escuela Profesional Isabel Herrera Obaldía ubicada en la ciudad de Panamá.

Selección de la muestra

La muestra estuvo conformada por un total de 36 estudiantes, 20 del sexo femenino y 16 del sexo masculino, de décimo grado del turno matutino de la Escuela Profesional Isabel Herrera Obaldía. Fueron seleccionados por medio de un muestreo no probabilístico, debido a que cumplían con los criterios de inclusión.

Instrumentos de recolección de datos

Se utilizó la Escala de Comunicación Familiar de Barnes y Olson (2010). La versión utilizada en este estudio fue adaptada y validada en Uruguay por Cracco y Costa-Bell (2019). Esta escala está compuesta por 10 ítems que miden el intercambio de información, ideas, pensamientos y sentimientos que se dan entre los integrantes de la familia y que pueden fluctuar entre muy deficiente a muy eficaz. Presenta una escala de tipo likert para obtener la respuesta de cada ítem. Entre más alto sea el puntaje, mejor es la comunicación familiar.

El Cuestionario de Estilos de Atribución (EAT) fue creado por Alonso y Sánchez (1992) y adaptado y validado por Matalinares et. al (2009). Este instrumento contiene 68 ítems que se califican en una escala Likert de 5 categorías. Se divide en dos ámbitos que evalúa los patrones de atribución en el área de relaciones personales y en el área de logros académicos, por lo que para este estudio se utilizó únicamente las escalas correspondientes al área de los logros académicos. Se considera que un alto puntaje en cada escala sugiere la presencia de una alta atribución o un marcado patrón de un estilo atributivo durante la experiencia académica. Los siete factores o escalas para determinar el estilo atributivo son:

- Atribución del éxito académico a la buena suerte.
- Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo.
- Atribución del éxito académico a la habilidad.
- Atribución del fracaso al profesor.
- Atribución del éxito al esfuerzo.
- Atribución del fracaso académico a la mala suerte.
- Atribución del fracaso a la falta de habilidad.

Resultados

Resultados de la Escala de Comunicación Familiar

Tabla 1

Distribución de frecuencia por nivel de comunicación familiar en una muestra de estudiantes de décimo grado de la Escuela Profesional Isabel Herrera Obaldía

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Menor	4	11.1
Intermedio	20	55.6
Mayor	12	33.3
Total	36	100

Fuente: Elaborado por Peralta, 2024. Datos obtenidos de la Escala de Comunicación Familiar.

La tabla presentada permite apreciar los diferentes niveles de comunicación familiar en la muestra. En esta se revela que la mayoría de los estudiantes presentan niveles intermedios de comunicación familiar (55.6%), lo que sugiere que parte significativa de la muestra tiene una comunicación familiar que se encuentra entre un grado deficiente y un grado eficaz. Posterior a este, se encuentran mayores niveles de comunicación familiar en aproximadamente un tercio (33.3%) de los estudiantes, lo que indica que una porción menor de la muestra presenta una comunicación familiar efectiva. Y, por último, existen menores niveles de comunicación familiar en el 11.1% de los estudiantes, revelando que la minoría parte de la muestra presenta una comunicación familiar deficiente.

Resultados del Cuestionario de Estilos Atributivos

Tabla 2

Resultados del Cuestionario de Estilos Atributivos

Estilo de atribución	Media	Desviación estándar
Atribución de éxito académico a la buena suerte	17.81	7.39
Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo	14.58	4.37
Atribución del éxito académico a la habilidad	13.7	4.48
Atribución del fracaso al profesor	6.78	5.06
Atribución del éxito al esfuerzo	19.28	4.20
Atribución del fracaso académico a la mala suerte.	9.25	4.38
Atribución del fracaso a la falta de habilidad	7.72	4.97

Fuente: Elaborado por Peralta, 2024. Datos obtenidos del Cuestionario de Estilos Atributivos.

En la escala de Atribución del éxito académico a la buena suerte se obtuvo una media de 17.81 y una desviación estándar de 7.39, lo que indica que los estudiantes en promedio presentan una

atribución moderada de sus éxitos académicos a la buena suerte en ciertos momentos de sus experiencias educativas. La desviación estándar indica que hay una variabilidad considerable en las respuestas, lo que significa que algunas personas atribuyen mucho éxito a la suerte, mientras que otras lo hacen menos.

Para la escala de Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo se reflejó una media de 14.58 y una desviación estándar de 4.37, indicando que, en promedio, los estudiantes mostraban una tendencia ligera a estar de acuerdo con las afirmaciones que describen situaciones donde se realiza una atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo. Además, se observa una variabilidad baja entre las respuestas de los estudiantes.

En cuanto a la media de la escala de Atribución del éxito académico a la habilidad, se obtuvo un 13.7, con una desviación estándar de 4.48, mostrando que, en promedio, los estudiantes se atribuyen sus éxitos académicos a sus habilidades en un grado medio. La desviación estándar indica cierta variabilidad en estas respuestas.

Respecto a la Atribución del fracaso al profesor, la media fue de 6.78, acompañado de una desviación estándar de 5.06, lo que indica que en promedio los estudiantes tienden a un bajo grado de atribución de sus fracasos académicos al profesor, además hay cierta variabilidad entre las respuestas de los estudiantes.

En la escala de Atribución del éxito al esfuerzo se obtuvo una media de 19.28 y una desviación estándar de 4.20, estos valores indican que, en promedio, los estudiantes de la muestra tienden a atribuir sus éxitos académicos a sus esfuerzos en un grado alto, y que hay una consistencia general entre las respuestas de los estudiantes.

Para la escala de Atribución del fracaso académico a la mala suerte hubo una media 9.25, lo que indica que, en promedio, los estudiantes tienden a un grado medio en atribuir sus fracasos académicos a la mala suerte. La desviación estándar (4.38) indica cierta variabilidad en las respuestas de los estudiantes

En la Atribución del fracaso a la falta de habilidad hay una media de 7.72 y una desviación estándar de 4.97, indicando que, en promedio, los estudiantes presentan un grado medio de atribución de sus fracasos a la falta de habilidad. Existe una variabilidad considerable entre sus respuestas.

Resultados de la correlación entre la comunicación familiar y las escalas de atribución de logros académicos

Tabla 3

Correlación de Spearman entre la Comunicación Familiar y la escala de Atribución del éxito académico a la buena suerte

	ρ= Rho de Spearman	p=Sig. (bilateral)	Sujetos
Comunicación Familiar y Atribución del éxito académico a la buena suerte	0.118	0.493	36

Fuente: Elaborado por Peralta, 2024.

La correlación de Spearman entre Comunicación Familiar y Atribución del éxito académico a la buena suerte fue 0.118. Esto indica una relación positiva débil entre las dos variables, acompañado por un valor de p de 0.493, superior al nivel de significancia elegido (usualmente 0.05), lo que sugiere que la correlación entre Comunicación Familiar y Atribución del éxito académico a la buena suerte no es estadísticamente significativa en la muestra de estudio.

Tabla 4

Correlación de Spearman entre la Comunicación Familiar y la escala de Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo

	ρ= Rho de Spearman	p=Sig. (bilateral)	Sujetos
Comunicación Familiar y Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo	0.222	0.193	36

Fuente: Elaborado por Peralta, 2024.

La tabla 4 muestra que la correlación de Spearman entre Comunicación Familiar y Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo da un coeficiente de 0.222, lo que indica una relación positiva débil, además de un valor de p de 0.193, que es superior al nivel de significancia elegido (usualmente 0.05), demostrando que la correlación entre Comunicación Familiar y Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo no es estadísticamente significativa en la muestra de estudio.

Tabla 5

Correlación de Spearman entre la Comunicación Familiar y la escala de Atribución del éxito académico a la habilidad

	ρ= Rho de Spearman	p=Sig. (bilateral)	Sujetos
Comunicación Familiar y Atribución del éxito académico a la habilidad	0.349	0.037	36

Fuente: Elaborado por Peralta, 2024.

La correlación de Spearman entre Comunicación Familiar y Atribución del éxito académico a la habilidad tuvo un coeficiente de 0.349, mostrando una relación positiva media, y con un valor de p de 0.037, que es menor al nivel de significancia elegido (usualmente 0.05), sugiriendo que la correlación entre Comunicación Familiar y Atribución del éxito académico a la habilidad es estadísticamente significativa en la muestra de estudio.

Tabla 6

Correlación de Spearman entre la Comunicación Familiar y la escala de Atribución del fracaso al profesor

	ρ= Rho de Spearman	p=Sig. (bilateral)	Sujetos
Comunicación Familiar y Atribución del fracaso al profesor	0.242	0.155	36

Fuente: Elaborado por Peralta, 2024.

Según la tabla, la correlación de Spearman entre Comunicación Familiar y Atribución del fracaso al profesor fue de 0.242, lo que indica una relación positiva débil, y un valor de p de 0.155, que es superior al nivel de significancia elegido (usualmente 0.05), demostrando que la correlación entre Comunicación Familiar y Atribución del fracaso al profesor no es estadísticamente significativa en la muestra de estudio.

Tabla 7

Correlación de Spearman entre la Comunicación Familiar y la escala de Atribución del éxito al esfuerzo

	ρ= Rho de Spearman	p=Sig. (bilateral)	Sujetos
Comunicación Familiar y Atribución del éxito al esfuerzo	0.442	0.007	36

Fuente: Elaborado por Peralta, 2024.

La tabla anterior muestra que la correlación de Spearman entre Comunicación Familiar y Atribución del éxito académico al esfuerzo fue de 0.442, mostrando una relación positiva media, y con un valor de p de 0.007, que es menor al nivel de significancia elegido (usualmente 0.05), sugiriendo que la correlación entre Comunicación Familiar y Atribución del éxito académico al esfuerzo es estadísticamente significativa en la muestra de estudio.

Tabla 8

Correlación de Spearman entre la Comunicación Familiar y la escala de Atribución del fracaso académico a la mala suerte

	ρ= Rho de Spearman	p=Sig. (bilateral)	Sujetos
Comunicación Familiar y Atribución del fracaso académico a la mala suerte	0.409	0.013	36

Fuente: Elaborado por Peralta, 2024.

La correlación de Spearman entre Comunicación Familiar y Atribución del fracaso académico a la mala suerte fue de 0.409, que indica una relación positiva media, y con un valor de p de 0.013, menor al nivel de significancia elegido (usualmente 0.05), lo que sugiere que la correlación entre Comunicación Familiar y Atribución del fracaso académico a la mala suerte es estadísticamente significativa en la muestra de estudio.

Tabla 9

Correlación de Spearman entre la Comunicación Familiar y la escala de Atribución del fracaso a la falta de habilidad

	ρ= Rho de Spearman	p=Sig. (bilateral)	Sujetos
Comunicación Familiar y Atribución del fracaso a la falta de habilidad	0.428	0.009	36

Fuente: Elaborado por Peralta, 2024.

En la tabla presentada se observa que la correlación de Spearman entre Comunicación Familiar y Atribución del del fracaso a la falta de habilidad fue de 0.428, lo que indica una relación positiva media, y con un valor de p de 0.009, menor al nivel de significancia elegido (usualmente 0.05), sugiriendo que la correlación entre Comunicación Familiar y Atribución del del fracaso a la falta de habilidad es estadísticamente significativa en la muestra de estudio.

Discusión

Entre los estudiantes se destacó un nivel intermedio de comunicación familiar, con una media que indica una tendencia de esta hacia mayores niveles de comunicación familiar. Esto puede apuntar a que en la familia de los estudiantes hay una apertura comunicativa, es decir, se percibe un cierto grado de confianza, comprensión y satisfacción en sus interacciones, además de habilidades como escucha activa y se muestra empatía, como describe Barnes y Olson (1982) que sucede cuando existe una buena comunicación familiar; sin embargo, tomando en cuenta el nivel medio que demuestran los resultados, es posible que existan ciertos problemas de comunicación, que explicado por estos mismos autores, podría caracterizarse por algunas críticas, actitudes negativas, discusiones y dificultades para dialogar. En base a esto, la comunicación oscilaría entre momentos de satisfacción e insatisfacción con la comunicación que se da en el entorno familiar. Por lo tanto, a pesar de que no haya prevalencia de bajos niveles de comunicación, se dispone de un espacio para un mayor desarrollo de las habilidades y actitudes que caracterizan a un mayor nivel de comunicación familiar.

En cuanto a los estilos utilizados por los estudiantes para atribuir sus logros académicos, se observó que los más predominantes fueron la atribución de fracasos académicos a la falta de esfuerzo y la atribución de éxito al esfuerzo. Esto quiere decir que los estudiantes infieren que sus logros académicos se deben al esfuerzo realizado. Este tipo de atribución hace referencia a una causa

percibida como interna, variable y controlable, lo que según plantea Weiner (1986) es un predictor del éxito académico de los estudiantes. Por otra parte, González-Torres y Tourón (1992) afirman que atribuir los éxitos al esfuerzo y el fracaso a la falta de esfuerzo es un patrón adaptativo. Así mismo, en el trabajo de Dweck (1975), se coincide que es positivo para los estudiantes atribuir sus fracasos académicos a la falta de esfuerzo debido a que esto los enfoca a mejorar su rendimiento y persistencia frente a las dificultades.

La relación de la comunicación familiar con la atribución de los logros académicos a la habilidad y con la atribución del éxito al esfuerzo es semejante a uno de los resultados del estudio de Ayra y Ortiz (2017) donde la comunicación familiar se consideraba necesaria para desarrollar habilidades de aprendizaje. Este resultado también podría explicarse por el papel importante que desempeña la comunicación familiar en la autoestima de los adolescentes (Hañari et al., 2020), que les permite tener una buena percepción de sí mismo, su competencia y seguridad (Gil, 2006). Además de que la expresividad en la familia influye en una buena percepción de sus habilidades en el ámbito académico, a la vez que esto les ayuda a desarrollar acciones que los lleve a tener éxito académico (Herrera & Mendez, 2023).

Respecto a la relación entre la comunicación y la atribución de fracasos académicos a la mala suerte, este resultado podría deberse al rol que tiene la comunicación familiar en el desarrollo de una buena autoestima del adolescente, puesto que atribuir los fracasos a la mala suerte contribuye a que no se dé un impacto negativo sobre de la percepción de las habilidades y de la competencia del individuo (Platt, 1988).

Conclusiones

Los estudiantes que tuvieron participación en este estudio presentaron un nivel de comunicación familiar intermedio, indicando que existe una buena comunicación entre los integrantes, pero con aspectos que tienen espacio para un mayor desarrollo.

Los estilos de atribución de logros académicos predominantes entre los estudiantes fueron la atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo y la atribución del éxito al esfuerzo, mostrando que los estudiantes infieren que sus logros académicos se deben primordialmente al esfuerzo realizado, lo cual se percibe como una causa interna, que es variable y controlable.

Los otros estilos de atribución son utilizados por los estudiantes en un grado intermedio, es decir, los estudiantes utilizan en ciertos momentos estos tipos de atribución para inferir las causas de sus logros académicos, pero ninguno de forma predominante.

La comunicación familiar tiene relación con cuatro estilos de atribución de logros académicos que son: atribución del éxito académico a la habilidad, atribución del éxito al esfuerzo, atribución del fracaso académico a la mala suerte y la atribución del fracaso a la falta de habilidad.

Referencias bibliográficas

- Alonso, J., & Sánchez, J. (1992). *Estilos atributivos y motivación: el cuestionario EAT*. Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención. Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid. Anuario interuniversitario de didáctica (6), 193-204.
- Ayala, L., & Rodríguez, S. (2021). *Parentalidad positiva y estilo de comunicación en familias que presentan conflictos con los hijos/as adolescentes* [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Chiriquí].
- Ayra, S., & Ortiz, S. (2017). *Comunicación familiar y rendimiento académico de los alumnos del nivel primario de las instituciones educativas unitarias del distrito de Paucartambo – Pasco, 2017* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo].
- Baas Chable, M. I., Barceló Méndez, M. G., & De Fátima Herrera Garnica, G. R. (2012). *Metodología de la investigación* (2.a ed.). Pearson Educación.
- Barca, A. (2000). *Escala SIACEPA: Sistema Integrado de Evaluación de Atribuciones Causales y Enfoques de Aprendizaje para el Alumnado de Educación Secundaria. Técnicas de Intervención Psicoeducativa*. A Coruña: Monografías y Publicaciones de la Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación, Universidade da Coruña/Universidade do Minho/Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
- Barnes, H. & Olson, D. (1982). Parent-adolescent communication scale. Family inventories: Inventories used in a national survey of families across the family life cycle. St. Paul: University of Minnesota Press.
- Barnes, H. & Olson, D. (2010). *Family Communication Scale*. Minneapolis, MN: Life Innovations, Inc.
- Becoña, E. (2006). *Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto*. Revista de psicopatología y psicología clínica, 11(03), 125-146.
- Bryman, A. (2004). *Social Research Methods*. (2nd ed), Oxford University Press, New York, 592.
- Burón, J. (1997). *Motivación y aprendizaje*. (3era ed.). Bilbao, España: Ediciones Mensajero.
- Caldentey, D. (2022). *Día del Padre: Cómo mejorar la comunicación con un hijo adolescente en la era digital*. UNIR. <https://www.unir.net/educacion/revista/dia-del-padre-como-mejorar-la-comunicacion-con-un-hijo-adolescente-en-la-era-digital/>
- Chong Alcántara, M. O. (2015). *Clima social familiar y asertividad en alumnos secundarios del distrito de la Esperanza, Trujillo* [Tesis para obtener licenciatura, Universidad Privada Antenor Orrego].
- Cracco, C., & Costa-Ball, C. (2019). *Propiedades psicométricas de la escala de comunicación familiar*. Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica, 51(2). <https://doi.org/10.21865/ridep51.2.06>
- Dweck, C. (1975): The role of expectations and attributions in the alleviation of learned.

- Estévez, E., Musitu, G., & Herrero, J. (2005). *El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente*. Salud Mental, 28(4), 81-89. <https://www.medigraphic.com/pdfs/salmen/sam-2005/sam054i.pdf>
- Garrido Garcelán, C. (2015). *Atribuciones causales en el ámbito de la docencia de educación física en educación primaria* [Trabajo fin de grado, Universidad de Sevilla].
- Gil, R. (2006). *Valores Humanos y Desarrollo Personal*. España: Escuela Española. <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/2/2GIL-MARTINEZ-Ramon-CAP-1-la-persona-primer-valor.pdf>
- Gómez, E. & Guardiola, V. (2014). *Hacia un concepto interdisciplinario de la familia en la globalización*. Justicia Juris, 10(1), 11-20. <https://doi.org/10.15665/rj.v10i1.295>
- González-Torres, M., & Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Eunsa.
- Hañari, J., Masco, M., & Villanueva, A. (2020). *Comunicación familiar y autoestima en adolescentes de zona urbana y rural*. Revista Innova Educación, 2(3), 446-455. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.03.005>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.a ed.). McGraw-Hill / Interamericana editores.
- Herrera, N., & Mendez, Y. (2023). *Funcionalidad familiar y autoeficacia académica en estudiantes del Instituto de San Martín de Pangoa-2022* [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Los Andes]. https://repositorio.upla.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12848/6732/T037_45099424-76164815_T.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mata Victorio, R. M. (2018). *Clima familiar y motivación escolar en estudiantes de tercero de secundaria*, Institución Educativa Unión Latinoamericana, La Molina, 2018 [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo].
- Matalinares, M., Tueros, R., & Yaringaño, J. (2009). *Adaptación psicométrica del cuestionario de estilos atributivos*. Revista de Investigación en Psicología, 12(1), 173-189. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v12i1.3789>
- Montenegro, A. A. (2020). *Comunicación familiar y bienestar psicológico del hijo adolescente* [Tesis de Licenciatura, Universidad Católica Argentina].
- Navarrete, I., & Cuadro, A. (2007). *Estilos atribucionales causales y rendimiento académico en estudiantes de ciclo básico de Montevideo*. XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores En Psicología Del Mercosur. <http://www.aacademica.org/000-073/317>
- Platt, C. W. (1988). *Effects of Causal Attributions for Success on FirstTerm College Performance: A Covariance Structure Model*. Journal of Educational Psychology. 80(4), 569-578.

- Rojas, K. (2016). *Los retos de la familia panameña*. La Estrella de Panamá.
<https://www.laestrella.com.pa/cafe-estrella/familia/160511/retos-familia-panamena>
- Salkind, N. J. (1998). *Método de investigación*. México: Prentice-Hall.
- Sotillo, R. (2023). *Motivación, expectativas y autoestima*. Psicología Y Salud.
<https://capitalemocional.com/motivacion-expectativas-y-autoestima/>
- Stein, D., Williamson, D., Bimaher, B., Brent, D. & Kaufman, J. (2000). *Parent-child bonding and family functioning in depressed children and children at high risk and low risk for future depression*. J Am Acad Child Adolesc Psychology, 18, 527-547.
- Watzlawick, P., Beavin, J. y Jackson, D. (1993). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.
- Weiner, B. (1985). *An attributional theory of achievement motivation and emotion*. Psychological Review, 92, 548-573.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (2004). *Attribution theory revisited: Transforming cultural plurality into theoretical unity*. Big Theories Revisited. 4. 13-29.

Efectividad del programa “Construyendo escuelas resilientes” en alumnos de primaria

Louise Alkabes-Esquenazi

Universidad de Panamá, Facultad de Psicología, Panamá. E-mail: louise.esquenazi@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5003-8961>

Fecha de recepción: 30 de julio del 20204

Fecha de aceptación: 23 de octubre del 2024



DOI <https://doi.org/10.48204/red.v4n1.6613>

Resumen

Introducción: Debido a la importancia de desarrollar y promover la resiliencia como una forma de prevención, detección e intervención de los centros educativos en la población preadolescente, que comienza su etapa de socialización y se encuentran en riesgo o vulnerabilidad social, surge la necesidad de elaborar y recoger indicadores que manifiesten evidencias para sustentar la efectividad de la aplicación de programas. **Objetivo:** El presente trabajo se propuso aplicar el programa “Construyendo Escuelas Resilientes” a fin de medir el impacto individual de éste en los niveles de resiliencia en una muestra de estudiantes de quinto y sexto grados (con edades comprendidas entre 9 y 11 años, y clasificados en 37 niños y 30 niñas) de una escuela de la ciudad de Panamá. **Métodos y materiales:** La medición de este programa consistió en la aplicación de un pre-test y un post-test basado en un cuestionario validado para medir la resiliencia. Se realizó un análisis estadístico descriptivo e inferencial “T” de Student. **Resultados y conclusiones:** Los resultados no evidenciaron diferencias significativas en el Pre-Test y Post- test en el grupo. Por lo tanto, el programa no demostró efectividad. Se manifestó la necesidad de, primero, realizar una revisión de los puntos críticos del programa aplicado, y segundo, a partir de lo antes señalado considerar en la propuesta de un nuevo programa la importancia de instancias prácticas en la intervención y del tipo de prácticas que desarrollan los padres con sus hijos en sus entornos familiares.

Palabras claves: resiliencia, centros educativos, población preadolescente, vulnerabilidad social, programa preventivo.

Abstract

Due to the importance of developing and promoting resilience as a form of prevention, detection and intervention in educational centers in pre-adolescent populations, who begin their stage of socialization and are at risk of social vulnerability, the need arises to develop and recover indicators that demonstrate evidence to support the effectiveness of program implementation. This work designed and applied a program called “Building Resilient Schools”. The measurement of this program consisted of the application of a pretest and a posttest based on a validated questionnaire to measure resilience and diagnose the individual impact it has on fifth and sixth grade students (aged between 9 and 11 years of age, in a group of 37 boys and 30 girls) from the Severino Hernández school. A descriptive and inferential statistical analysis “Student's T” was performed. The results showed no significant differences in the Pre-Test/Post-test in the group. Therefore, the program did not demonstrate effectiveness. The need was expressed to: firstly, carry out a review of the critical points of the applied program, and secondly, based on the previous one, provide another type of training to the teachers who participated in the program and information to the families.

Keywords: resilience, educational centers, pre-adolescent population, social vulnerability, preventive program.

Introducción

Si bien se ha podido observar que algunos seres humanos logran superar situaciones adversas en su vida y transformarlas en ventajas para su desarrollo biopsicosocial, los sujetos son seres individuales y singulares, es decir: únicos en su integridad, que reaccionan y perciben cada situación de manera diferente. El término resiliencia utilizado en el ámbito psicológico hace referencia a la capacidad de enfrentar adversidades de la vida, superarlas, salir fortalecido y mantenerse estable emocionalmente (Grotberg y Suárez Ojeda, 1996). Se puede caracterizar la resiliencia como una cualidad compleja, multidimensional y de naturaleza dinámica, ya que los sujetos tienden a ser más competentes en algunas situaciones que en otras y en algunas etapas de la vida más que en otras (Southwick & Charney, 2012).

Asimismo, se puede afirmar que la resiliencia es la capacidad de un ser humano de dos procesos que se dan en interacción: el primero, es afrontar los problemas y adversidades de la vida, traumas, tragedias, amenazas, fuentes de tensión significativas de índole personal, familiar, de salud, laboral o financiera, entre otros; el segundo, consiste en la habilidad de ser transformados por estas adversidades o experiencias difíciles (Grotberg y Suárez Ojeda, 1996; Krauskopf & Suarez, 1995).

El proceso arriba indicado implica la existencia de factores protectores internos que configuran la resiliencia, como el sentido del humor, la automotivación, la autonomía, la sociabilidad, la confianza en sí mismo, entre otros. En este sentido, Salgado Lévano (2005) señala cinco factores personales relacionados con la resiliencia: “autoestima, empatía, autonomía, humor y creatividad” (p. 46). Y existen también factores ambientales o contextuales, entre los que se

pueden mencionar: la familia, el tipo de interacciones y el estilo de ambiente, las relaciones de apoyo de amigos, entre otras (Aldea Camargo, 2020). Al respecto, resulta importante resaltar el papel de la familia, en la que se inicia el aprendizaje de valores y normas, para aprender a quererse y cuidarse, por lo que es allí donde se inicia el ambiente preventivo (García Zabala y Diez Canseco Briceño, 2020), el papel de grupos de pares y situaciones de entretención, e incluso la religión (Aldea Camargo, 2020). En efecto, si se tienen fuertes vínculos familiares y sociales, buena comunicación y sólida estructura emocional, la capacidad de afrontamiento de la persona será superior. En algunos casos, los niños no encuentran en su entorno familiar factores protectores, lo cual impacta en su rendimiento escolar, sus capacidades y su adaptación social.

Se consideran factores protectores a esa especie de barreras o escudos psíquicos que protegen al individuo para afrontar y superar obstáculos o dificultades. En tal sentido, la familia es considerada un factor protector al brindar confianza, facilitando la comunicación, la experiencia de emociones positivas (Vinaccia et al., 2007), soporte emocional y la capacidad de reponerse ante una situación adversa o frustrante. Otro tanto se podría afirmar de las escuelas y otros agentes sociales involucrados en el desarrollo del sujeto.

Asimismo, se pueden destacar algunas características de la familia y de la escuela. Algunos autores promueven estrategias para mitigar los factores de riesgo en el ambiente basados en la “Rueda de la Resiliencia” de Henderson y Milstein (2003), tales como: enseñar cooperación, asertividad, resolución de conflictos y manejo sano del estrés, fomentar el afecto y el apoyo por parte de un adulto (docente, amigo, vecino) y motivar con expectativas realistas. En esta línea de pensamiento, Ruiz Lázaro (2009) agrega “enriquecer los vínculos prosociales y fijar límites claros y firmes (...) proporcionar oportunidades de participación significativa” (p. 203), tanto en la toma de decisiones como en la elaboración de proyectos educativos, en pos de un ambiente más positivo y donde los alumnos, padres y docentes tengan un alto compromiso social (Camargo Goyeneche, 2013; Hawkins et al., 1992). En síntesis, pueden considerarse factores que fortalecen la resiliencia social el apoyo prestado por familiares, amigos, profesores, aspectos culturales y religiosos (Sibalde Vanderley et al., 2020).

En relación con el apoyo de la familia y las prácticas de resiliencia llevadas a cabo por los padres con sus hijos, hay evidencia en la investigación realizada por Rodríguez Betancourt et al. (2012). Estos investigadores se propusieron identificar los factores personales que tienen un impacto en el desarrollo de la resiliencia. Para lograrlo, seleccionaron una muestra de 200 niños y niñas de entre 7 y 12 años pertenecientes a familias participantes en el programa Red UNIDOS en Colombia, que se encuentran en condiciones de extrema pobreza. El trabajo aplicó el inventario de factores resilientes que desarrolló Salgado Levano (2005), que evalúa el nivel de autoestima, empatía, autonomía, humor y creatividad. Como conclusión observaron que los adultos referentes de los niños necesitan más formación psicoafectiva. Esto puede ser beneficioso para generar entornos educativos basados en el reconocimiento de sus hijos.

En el caso de los niños, la resiliencia puede ser el resultado de distintos factores que se integran tanto a su temperamento como a sus habilidades cognitivas (Osborn, 1990), entre las que se mencionan inteligencia y resolución de problemas (Vinaccia et al., 2007). En esta dirección, se puede señalar que el individuo puede estar expuesto a situaciones adversas dentro y fuera del hogar. El desarrollo de la mayoría de los niños en el ambiente familiar se produce en base a diferentes

modelos de protección. En algunos casos no reciben la atención necesaria, debido no sólo a situaciones de carácter físico y emocional, sino también por las características del ambiente familiar donde viven (Apaza Gomez et al., 2023) y que influye en el ámbito escolar (situaciones de abuso y maltrato emocional, violencia intrafamiliar y social, no acceso a recursos, etc.). De este modo, dichas carencias pueden dar lugar a la presencia de factores de riesgo, como son la violencia, la drogadicción, la falta de seguridad y apoyo institucional precario (Sibalde Vanderley et al., 2020).

Debido a que actualmente vivimos en un mundo de riesgos, donde los jóvenes restan importancia a los efectos negativos del alcohol y el consumo de sustancias, es que se torna cada vez más acuciante el desarrollo de factores de concientización y de protección psicológica en los estudiantes. Además, cada día son niños de más temprana edad los que se inician en el consumo de drogas y sustancias ilícitas. Así, resulta importante no sólo la detección de aquellos niños que se encuentren en situación de vulnerabilidad social o riesgo de consumo, sino también la necesaria prevención en forma de intervenciones planificadas mediante la elaboración de programas para el desarrollo de la resiliencia. Y de este modo prevenir posibles formas de adicciones futuras.

En tal sentido, se requieren más estudios para respaldar la eficacia de las intervenciones, ya que algunos resultados favorables observados, se han establecido en condiciones de adversidad diferentes. Tal como lo demuestra el trabajo de revisión de Monterrosa-Castro et al. (2017) en la búsqueda de estrategias para mejorar el nivel de resiliencia en adolescentes embarazadas. En dicho estudio se identificaron 33 artículos, en los que las principales estrategias fueron: la familia, el apoyo social, la espiritualidad, la consejería grupal centrada en la persona y estrategias de psicología cognitiva.

Actualmente, la literatura científica muestra que los programas de intervención que favorecen el desarrollo de resiliencia con niños que sufren maltrato resultan efectivos. En este sentido, un estudio encontró que el 85% de niños manifestó como temáticas asociadas a la resiliencia: la autoestima, la resolución de conflictos y otras formas de afrontamiento. Se concluyó que estos programas destinados a desarrollar resiliencia en niños víctimas de violencia familiar fueron eficaces, dado que fomentaron una mejora en el comportamiento y habilidades de afrontamiento (Seminario Córdova, 2021). Asimismo, al observar las situaciones de riesgo en un colegio, los profesionales que ya han participado de un programa de resiliencia pueden contribuir de manera más efectiva en la educación y el desarrollo de dicha capacidad en los estudiantes.

Por lo tanto, promover la resiliencia a través de programas de intervención en centros educativos donde se visualizan dificultades en niños que inician su proceso de socialización, resulta altamente positivo y crucial para su futuro desarrollo vital. Por lo expuesto anteriormente, es fundamental considerar el desarrollo de la resiliencia, sus características y sus efectos saludables en el contexto educativo de los distintos niveles de la educación formal.

En la actualidad se han abordado los factores de la resiliencia en programas asociados a las drogas, pero especialmente en población adulta. Una investigación cuyo objetivo era implementar un programa de conciencia corporal para favorecer la resiliencia y comprender la relación entre ambas variables en varones dentro de una fundación de rehabilitación de adicciones en Bogotá encontró, por una parte, correlación positiva con todas las dimensiones de la resiliencia (en mayor medida con la dimensión de satisfacción) y, por otra, si bien los participantes percibieron a la conciencia corporal como una alternativa efectiva de gestión emocional y toma de decisiones frente a

situaciones adversas, se constató que para aumentar la eficiencia es fundamental incrementar la práctica de los ejercicios psico-corporales (Leguizamón Rojas y Alméciga Alméciga, 2019).

Existen actualmente organismos no gubernamentales que brindan programas preventivos y/o de tratamiento de las adicciones, entre ellos se puede mencionar a la Cruz Blanca Panameña. Ésta organización ha desarrollado programas de prevención, a través de seminarios, capacitaciones y charlas dirigidas tanto a niños como a adolescentes y adultos. Se trata de programas que se abordan en tres niveles de prevención: primario, secundario y terciario, mediante herramientas que tienen como principal fin la reducción del consumo de drogas. Las metas de este organismo apuntan a la actualización y consolidación del trabajo de organizaciones no gubernamentales panameñas. Además, contribuye a nivel nacional al incremento de conocimiento científico en torno a los factores asociados del consumo indebido de drogas, a través de investigaciones con encuestas. En el mismo sentido, el Programa de Salud Mental de la Policlínica Dr. Santiago Barraza de Panamá Oeste, busca integrar el abordaje de distintas instituciones para responder a las necesidades de la población local. Esto ha sido posible mediante la ampliación de su alcance a pacientes desde otras instalaciones gubernamentales y no gubernamentales como el Ministerio de Desarrollo Social, La Secretaría Nacional de Niñez y Adolescencia, el Ministerio de Educación. Esto posibilita captar casos a través de sus profesionales cuando se observa el riesgo negativo de la salud mental del estudiante, entre otras circunstancias (Sucre Díaz, 2019).

Cabe mencionar que uno de estos programas, es el llamado “Programa Familias fuertes”, el cual integra a 10 familias que tengan hijos con las edades de 7 a 14 años, cuenta con 7 sesiones semanales. Busca establecer una comunicación sana y directa entre las familias, activar la escucha entre sus miembros y lograr la creatividad y el humor entre cada uno de ellos. Tiene como parámetros, incluir a los docentes del colegio, para que participen del mismo por el vínculo que forman con cada estudiante. También se incorpora a los padres mediante una participación de una capacitación sobre el programa.

El estudio de Mejía et al. (2018) realizó la evaluación de la efectividad de este programa en Panamá, a través de un ensayo controlado por grupos. Los participantes eran 30 familias de cada municipio, con una muestra total de 840. Las familias eran evaluadas a las 8 semanas, 6 meses y 12 meses de la implementación del programa, mediante la subescala externalizante informada por los padres de la Lista de verificación de conducta infantil, entrevistas cualitativas con facilitadores, formadores, padres y adolescentes. Los resultados del estudio arrojaron que el programa tenía el potencial suficiente para generar un impacto en políticas públicas de Panamá y la región para promover la prevención de violencia interpersonal en las familias.

En idéntico sentido, un trabajo reciente probó la eficacia de dicho programa para la promoción de habilidades sociales y competencias emocionales en estudiantes de inicio de la secundaria de una institución educativa pública de Lima, el cual obtuvo resultados significativos (Chuiray Del Pino, 2022). En dicho estudio, la muestra de estudiantes evidenció insuficiencia en el desarrollo de la conciencia. También detectó dificultades en la autonomía emocional y regulación. En cuanto a las habilidades sociales, se detectó que la solución de conflictos, la comunicación empática y asertiva y las habilidades para la vida, junto al bienestar personal y social se encontraban de forma insuficiente. Se trató de un estudio cuantitativo, con diseño cuasiexperimental. La muestra estuvo constituida por 30 estudiantes para cada grupo (grupo control y experimental). Los resultados fueron analizados a través de estadística descriptiva y estadística inferencial, mediante la prueba

no paramétrica U de Mann-Whitney. Como resultado se obtuvieron p-valor de .000, lo que significa que las estrategias planteadas en el programa, permitieron producir resultados óptimos en el grupo adolescente. De esta forma, los adolescentes del grupo experimental pudieron controlar sus emociones, incrementar la evitación de conflictos con pares, aplicar en mayor medida la comunicación asertiva, disminuir las agresiones, mejorar las conductas de ayuda a los demás, así como incrementar la autonomía, el bienestar emocional y el desarrollo de relaciones positivas. Por lo tanto, se puede decir que el programa “Familia fuertes” tiene efectos positivos para desarrollar habilidades socioemocionales en estudiantes.

El presente estudio se focalizó en el nivel primario, se realizó en el año 2015, a través del programa “Construyendo Escuelas Resilientes” de la Cruz Blanca Panameña, que busca motivar a estudiantes en riesgo a disminuir las adicciones, mejorar su asertividad, obtener fortalezas internas, mejorar su autoestima y su autonomía, todos aspectos que contribuyen a un mejor rendimiento académico. Cabe señalar que se trata de un programa que se aplica al día de hoy en Panamá.

El programa tiene las bases conceptuales en el modelo de la Rueda de la Resiliencia (Henderson & Milstein, 2003), cuyo objetivo es demostrar una perspectiva de desafío y superación, ante un ambiente que tenga una alta vulnerabilidad social. Busca fortalecer a los estudiantes que se encuentren en un ambiente vulnerable, promoviendo la capacidad de enfrentarse a las adversidades, reconocer sus emociones, identificar sus recursos internos y externos, contar con información verídica sobre el uso y consumo de las drogas. Esto busca disminuir no sólo la incidencia de consumo de drogas ilegales sino también la edad de inicio de consumo, y, en consecuencia, aumenta los niveles de resiliencia. Se le entregan herramientas a los niños para que puedan enfrentar positivamente el mundo en que se encuentran. A su vez, permite dar espacios de reflexión y aprendizaje en familia. Promueven un estilo de vida saludable y un clima en la familia que sirve como factor protector frente a los diferentes riesgos de la vida moderna.

Además, el programa busca preparar a los monitores (facilitadores de la Cruz Blanca panameña) como agentes preventivos, estableciendo normas y límites, favoreciendo la comunicación, la resolución de problemas, las relaciones afectivas, el fortalecimiento de la autonomía, la responsabilidad, la recreación y la prevención.

Se presentan en este trabajo los resultados de la medición de la efectividad del Programa “Construyendo Escuelas Resilientes” para el desarrollo de la resiliencia de los estudiantes tomados en una muestra de niños y niñas de una escuela de ciudad de Panamá, específicamente en estudiantes de quinto y sexto grados. Esto permitiría medir el impacto individual que tiene el programa en los estudiantes de nivel primario.

Igualmente, es un objetivo de este artículo presentar una propuesta de reforma del programa aplicado, que pueda generar un efecto positivo en los factores de la resiliencia en esta franja etaria de niños y niñas, ofreciendo una intervención beneficiosa para las escuelas panameñas desde una perspectiva psicológica.

Materiales y métodos

Esta investigación se realizó mediante un estudio cuasi-experimental (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018) y con una muestra no probabilística intencional. Los participantes, como se señaló antes, fueron alumnos de cuarto, quinto y sexto grado, con edades de 9, 10 y 11 años, que asistían a una escuela de ciudad de Panamá, del corregimiento de San Miguelito durante el ciclo lectivo 2015. La muestra quedó conformada por 30 niñas y 37 niños en el pre-test y el post-test. Se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Existen diferencias estadísticas significativas respecto de la medición de resiliencia entre el Pre-Test y el Post-Test?

En torno a los criterios éticos, cabe mencionar que el Comité Nacional de Bioética de Investigación de Panamá [CNBI], fue creado por Decreto Ejecutivo N° 1843, el 16 de diciembre de 2014. Sin embargo, fue normado mediante la Ley N°84, el 14 de mayo de 2019. Está encargado de la orientación de políticas públicas de investigación, para garantizar la calidad del sistema de investigación en salud con participantes humanos (CNBI, 2024). Es por ello que, al momento de la recolección de datos de este estudio, no existían los requerimientos que existen en la actualidad. Sin embargo, tanto los padres como los niños estuvieron de acuerdo en formar parte del programa primando el principio de la voluntariedad en la participación, y se aseguró el anonimato de los mismos para la confidencialidad de los datos.

En el pre-test se procedió a evaluar la resiliencia con el *Inventario de Factores Personales de Resiliencia*, en el mes de agosto del año 2015, que consiste en un cuestionario de 48 preguntas cerradas, diseñado por la Dra. Ana Cecilia Salgado-Lévano con el objetivo de medir 5 factores personales de resiliencia: autoestima, empatía, autonomía, humor y creatividad (Salgado Lévano, 2005). Se administró el inventario validado por Matalinares Calvet et al. (2011) para niños de 8 a 11 años, de forma grupal en un tiempo de diez minutos, utilizando como materiales el test impreso y lápiz o bolígrafo. Luego de esta primera evaluación, se inició la aplicación del Programa “Construyendo Escuelas Resilientes”, en los meses de agosto a octubre del mismo año.

Se implementó esta intervención preventiva en la población antes señalada en el ámbito escolar con diez (10) sesiones, a razón de una sesión semanal a lo largo de 10 semanas, en el colegio con metodología participativa y lúdica. Por otro lado, en la casa, los niños debían realizar tareas después de cada sesión, mediante su propio manual que podían compartir con la familia.

En cuanto al procesamiento de los datos, luego de realizar los análisis estadísticos (media aritmética) para medir las calificaciones de los instrumentos de medición en los dos momentos (Pre-Test y Post-Test), se compararon con un Estadístico Inferencial (“T” de Student) para medias dependientes (Masculino y Femenino juntos) entre el Pre-Test y el Post-test, dado que se utilizó sólo una muestra de estudio.

Resultados y discusión

En la Tabla 1 se observa que los factores de resiliencia presentaron en promedio: un rango medio para autoestima que no varió en el Pre-Test (M=7.836) y Post-Test (M=7.851); un rango medio para empatía que tampoco se diferenció en el Pre-Test (M=7.194) y Post-Test (M=7.045); un rango medio para autonomía en el Pre-Test (M=6.552) y un rango bajo en el Post-Test (M=6.627); un rango medio para humor en el Pre-Test (M=6.075) y un rango bajo en el Post-Test (M=5.806); un rango bajo para creatividad que no se modificó en el Pre-Test (M=5.209) y Post-Test (M=4.985).

Estos resultados son similares a los obtenidos por Rodríguez Betancourt et al. (2012) en su estudio, utilizando el mismo inventario de Salgado Lévano (2005), en los que el 61% de la muestra puntúa medio en los factores evaluados y el 69% no enfrentan adecuadamente la adversidad. Asimismo, se consideran los aportes de la investigación de Quispe Núñez y Vera Mendoza (2017) mediante la evaluación de la resiliencia con este instrumento y su relación con las características sociodemográficas, en la que encontraron que la mayoría puntúa en el nivel medio de autonomía, autoestima, humor, creatividad. A diferencia de este estudio con estudiantes panameños, en empatía los estudiantes peruanos se ubican en el nivel alto.

En el análisis con la muestra panameña, se obtuvo que cada factor no demostró un aumento significativo del Pre-Test al Post-Test. Entonces, puede decirse que el programa Construyendo Escuelas Resilientes, no logró cambios significativos en cuanto a la resiliencia en los estudiantes en 10 sesiones, por lo que no demostró ser efectivo bajo las condiciones actuales del mismo. En este sentido, se debe mencionar que debido al carácter complejo y multidimensional de la resiliencia (Southwick & Charney, 2012), es posible que los resultados se hayan visto influenciados por la elección del instrumento de resiliencia y su relación con los contenidos abordados en el programa.

Siguiendo los datos proporcionados por la Tabla 2, se acepta la Hipótesis Nula, porque la t observada (0.6962) es menor que 1.9966 y mayor que -1.9966, que son las t crítica en la prueba a dos colas. Esto indica que no hay diferencia significativa entre el grupo general del Pre-Test y el grupo general del Post-Test.

Estos resultados difieren de otros estudios en los que la aplicación de un programa de intervención produjo resultados favorables a nivel de la resiliencia como es el caso de Monterrosa-Castro et al. (2017) en condiciones de adversidad diferentes o los programas de intervención relacionados a desarrollar resiliencia en niños víctimas de violencia familiar de Seminario Córdova (2021), los cuales obtuvieron una mejora en el comportamiento y habilidades de afrontamiento en los niños.

Una de las condiciones del programa “Construyendo Escuelas Resilientes” es que los estudiantes debían realizar las tareas del manual en su hogar luego de cada sesión, por lo que la práctica resulta un factor fundamental para la efectividad de las sesiones. Al respecto, la investigación de Leguizamón Rojas y Alméciga Alméciga (2019) mediante un programa de conciencia corporal para favorecer la resiliencia en varones dentro de una fundación de rehabilitación de adicciones de Colombia, demuestra que para que el programa aumente la eficiencia los ejercicios deben practicarse con mayor frecuencia. Por lo tanto, una de las hipótesis que surgen a la luz de los resultados, es la ausencia de suficiente práctica en el hogar de los conocimientos abordados durante las sesiones.

Otro de los factores que podrían dar cuenta de la ausencia de efectividad del programa es la familia, ya que si bien el programa fue elaborado para involucrar educadores, padres y estudiantes, no se tomó en consideración el involucramiento de educadores y padres, debido a una falta de coordinación más estrecha entre coordinadores y facilitadores del programa, que no permitió conformar el comité de resiliencia (conformado por estudiantes líderes y algunos profesores) que era uno de los objetivos del programa. Esto se corroboró, ya que la coordinación

no brindó información completa al facilitador sobre las condiciones establecidas y especificadas para la implementación del programa más allá de los manuales de facilitador y alumno. Esto está íntimamente asociado a los factores ambientales o contextuales de la resiliencia, entre los que la familia ocupa un lugar central (Aldea Camargo, 2020), especialmente como ambiente preventivo (Vinaccia et al., 2007; García Zabala y Diez Canseco Briceño, 2020).

Por lo tanto, es posible que la ausencia de involucramiento o apoyo por parte de la familia, o incluso las características del ambiente familiar de convivencia (Apaza Gomez et al., 2023) hayan afectado los resultados, dado que existen estudios que demuestran que es indispensable para el desarrollo de la resiliencia (Monterrosa-Castro et al., 2017; Sibalde Vanderley et al., 2020).

Conclusiones

A partir de los análisis hechos se destaca, en primer lugar, que los hallazgos de esta investigación sólo se generalizan a las características y condiciones de la población que se estudió.

Al tratar de comprobar si la aplicación del Programa de Escuelas Resilientes, funcionó en el grupo de niños y niñas, se encontró que no hubo diferencia estadística significativa respecto de la variable resiliencia entre el Post-Test y el Pre-Test. Estos hallazgos permiten concluir que el Programa no demostró la efectividad esperada respecto de dicha variable.

Tomando en cuenta los hallazgos encontrados en la investigación y toda la experiencia de la aplicación del tratamiento, se presentan las siguientes recomendaciones:

El psicólogo de Cruz Blanca Panameña debe ser el que dirija el programa y cubra todas las áreas, que el mismo programa señala. De esta manera, se podría incluir a los docentes como oyentes y reforzadores del programa en el aula. Además, sería conveniente desarrollar en paralelo una escuela para padres, para que incorporen la misma información y puedan fomentar los aprendizajes en el hogar. Al tener cubierta esta tríada, el impacto sería mayor e integral.

Se sugiere implementar de forma paralela el programa Familias Fuertes, de la Cruz Blanca Panameña, para aquellos padres interesados en generar en sus hijos mejoras de la comunicación y de la dinámica familiar. De esta forma, se logra cubrir todas las áreas del niño y así potenciar los factores protectores que son tan importantes en la resiliencia.

Antes de designar al facilitador del Programa para que lo lleve a cabo, Cruz Blanca Panameña debe unificar, en un solo documento, las condiciones del Programa, directrices para padres y maestros, y la conformación del Comité de Resiliencia, el contenido del Programa y sus respectivos manuales.

La administración del colegio debe comprometerse, con el funcionamiento del Programa, para promover que los educadores participen activamente del mismo y que apliquen las estrategias que se han brindado en el programa durante la jornada diaria de clase. Es decir, los facilitadores del Programa deben trabajar, en conjunto con los maestros de cada salón, para así lograr que ambos

lleven el mismo mensaje, y sean congruentes con lo que se está transmitiendo. Asimismo, se deben brindar capacitaciones a los maestros, que están cubriendo el Programa y a los padres de los niños para que éstos puedan complementar el trabajo realizado en el hogar.

Una forma posible, es que se pueda evaluar a las familias mediante cuestionarios de seguimiento de aplicación del programa, además de favorecer su involucramiento en el proceso. Se pueden realizar tareas en conjunto con sus familiares y los docentes para así llevar un solo mensaje e instaurar los conceptos de manera integral. Aplicar el Programa durante dos años para así tener continuidad y poder formar vínculos sanos. En este sentido, se podría realizar un estudio longitudinal de la resiliencia.

A este programa se le sugiere aumentar la cantidad de sesiones y sus respectivas dinámicas, para fomentar los factores medidos en el cuestionario. Igualmente, se pretende mejorar el programa con los factores de la resiliencia, orientado a la experiencia y aplicación práctica de la misma, más allá de los conceptos teóricos, para promover un ambiente educativo positivo con un alto compromiso social y que los estudiantes se conviertan en agentes de cambio. A continuación, se proponen algunas actividades para fomentar cada factor:

- Autonomía: se pueden aplicar estrategias para fomentar la toma de decisiones, planificar metas a corto y largo plazo, promover la resolución de problemas, reconocer en sí mismo y en el otro los logros y capacidades, exponer la importancia de la reparación.
- Humor: hacer juegos y actividades divertidas, realizar un concurso de chistes o historias graciosas, ver comedias o videos divertidos.
- Creatividad: hacer actividades grupales donde se permita a cada estudiante exponer ideas desde su propia perspectiva. Realizar historias con lo que se observa de la naturaleza.
- Empatía: Realizar voluntariados en su propia comunidad, hablar de sentimientos, cómo reconocerlos, cómo modularlos y cómo actuar en consecuencia.
- Autoestima: Promover actividades de escucha activa, hacer actividades de trabajo en grupo donde a cada niño se le asigna una labor específica, reconocer el esfuerzo y logro de cada participante. Realizar actividades donde cada uno expone sus cualidades y a su vez sus compañeros les asignan cualidades.

Es muy importante divulgar más la labor que realiza la Cruz Blanca Panameña y organizar la búsqueda de patrocinadores, para que más escuelas se beneficien de los programas de prevención de la Cruz Blanca Panameña.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos PRE-TEST y POST-TEST

	PRE-TEST		POST-TEST	
	Media	Rango	Media	Rango
Autoestima	7.836	Medio	7.851	Medio
Empatía	7.194	Medio	7.045	Medio
Autonomía	6.552	Medio	6.627	Bajo
Humor	6.075	Medio	5.806	Bajo
Creatividad	5.209	Bajo	4.985	Bajo
TOTAL	32.866	Bajo	32.313	Bajo

Tabla 2

Prueba T para muestras dependientes

	PRE-TEST	POST-TEST	
Media Aritmética	3.286.567	3.231.343	
Varianza	2.636.047	3.158.209	
Población	67	67	
Coefficiente de Correlación de Pearson			273.4
			94
Grados de Libertad			66
t Calculada			6.962
t Crítica a una cola			1.668
			3
t Crítica a dos colas			1.996
			6

Referencias bibliográficas

- Aldea Camargo, D. (2020). Clima social familiar y resiliencia en adolescentes en situación de vulnerabilidad en Barrios Altos, *CASUS*, 5(2),78-97. [10.35626/casus.2.2020.282](https://doi.org/10.35626/casus.2.2020.282)
- Apaza Gómez, F., Villanera Zelaya, V., Alarcon Mamani, D. M., Zúñiga Vásquez, M. E., y Maquera Maquera, Y. (2023). Resiliencia en adolescentes expuestos a contextos de riesgo psicosociales: una revisión sistemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 5434-5445. https://doi.org/10.37811/cl_rem.v7i1.4839
- Camargo Goyeneche, M. (2013). *La intervención educativa en la Educación inicial en zonas de riesgo y alto riesgo social en Bogotá, Colombia. Elaboración y aplicación del programa pedagogía de la ternura y resiliencia para aprender jugando*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense Madrid]. <https://docta.ucm.es/entities/publication/bd407cbb-72b2-4887-b15e-9f91d82e3820>
- Chuquiray Del Pino, M. E. (2022). *Programa familias fuertes para desarrollar habilidades socioemocionales en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa pública de Lima, 2022*. [Tesis de Maestría en Psicología Educativa, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/108032>
- Comité Nacional de Bioética de la Investigación [CNBI]. (2024). *Inicio*. <https://cnbi.senacyt.gob.pa/>
- García Zabala, G. P. y Diez Canseco Briceño, M. L. (2020). Influencia de la estructura y la funcionalidad familiar en la resiliencia de adolescentes en situación de pobreza, *Perspectiva de familia*, 4, 27-45. <https://doi.org/10.36901/pf.v4i0.307>
- Grotberg, E., y Suárez Ojeda, N. (1996). Guía de promoción de la resiliencia en los niños para fortalecer el espíritu humano. *Med. & soc*, 37-48. https://issuu.com/bernardvanleerfoundation/docs/guia_de_promocion_de_la_resiliencia_en_los_ninos_p/2
- Hawkins, J.D., Catalano, R.F., & Miller J.Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112, 64-105. [10.1037/0033-2909.112.1.64](https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.64)
- Henderson, N., y Milstein, M. M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza Torres, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill.
- Krauskopf, D. y Suarez, E. (1995). El enfoque de riesgo y su aplicación a las conductas del adolescente: una perspectiva psicosocial En OPS (Ed.), Manual de prácticas

clínicas para *la atención integral a salud en la adolescencia*. Publicación científica No 552- (pp.183-193). Organización Panamericana de la Salud.

- Leguizamón Rojas, J y Alméciga Alméciga, J. (2019). *Programa de conciencia corporal como recurso para favorecer la resiliencia: Una experiencia con hombres internos en una fundación de rehabilitación de adicciones*. [Tesis de grado, Universidad Santo Tomás]. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/17622>
- Matalinares Calvet, M., Arenas, C., Sotelo, L., Sotelo, N., Díaz Acosta, G., DiosesChocano, A., Yaringaño, J., Yizza Medina, R., Pezua, M., Muratta, R. y Tipacti, R.(2011). Factores personales de resiliencia y autoconcepto en estudiantes de primaria de Lima Metropolitana. *IIPSI*, 14(1), 187-207.
<https://doi.org/10.15381/rinvp.v14i1.2083>
- Mejia, A., Emsley, R., Fichera, E., Maalouf, W., Segrott, J., & Calam, R. (2018). Protecting adolescents in low-and middle-income countries from interpersonal violence (PRO YOUTH TRIAL): Study protocol for a cluster randomized controlled trial of the Strengthening Families Programme 10-14 (“Familias Fuertes”) in Panama. *Trials*, 19, 1-13. <https://doi.org/10.1186/s13063-018-2698-0>
- Monterrosa-Castro, A., Ulloque-camaño, L., y Arteta-acosta, C. (2017). Estrategias para mejorar el nivel de resiliencia en adolescentes embarazadas. *Investigación En Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 20(2).
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.ie20-2.emnr>
- Osborn, A. F. (1990). Resilient children: A longitudinal study of high achieving socially disadvantaged children. *Early Child Development and Care*, 62, 23–47.
<https://doi.org/10.1080/0300443900620103>.
- Quispe Núñez, V. y Vera Mendoza, L. (2017). *Diferencias en la resiliencia según factores sociodemográficos en estudiantes de 8 a 12 años de zonas marginales de los distritos de Cerro Colorado y Cayma-Arequipa*. [Tesis de Psicología, Universidad Nacional de San Agustín].
<https://docplayer.es/55154648-Universidad-nacional-de-san-agustin-facultad-de-psicologia-relaciones-industriales-y-ciencias-de-la-comunicacion-escuela-profesional-de-psicologia.html>
- Rodríguez Betancourt, H. Y., Guzmán Verbel, L., y Yela Solano, N. (2012). Factores personales que influyen en el desarrollo de la resiliencia en niños y niñas en edades comprendidas entre 7 y 12 años que se desarrollan en extrema pobreza. *International Journal of Psychological Research*, 5(2), 98-107.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-20842012000200011
- Ruiz Lázaro, P.J. (2009). Evaluación y manejo de los problemas de comportamiento en la adolescencia. En: AEPap Ed. *Curso de Actualización Pediatría* (pp. 197-203). Exlibris Ediciones.

- Salgado Lévano, A. C. (2005). Métodos e instrumentos para medir la resiliencia: una alternativa peruana. *Liberabit*, 11, 41-48. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-482720050001_00006
- Seminario Cordova, S. E. (2021). *Programas para desarrollar resiliencia en niños víctimas de violencia familiar: Una revisión sistemática*. [Tesis de Maestría en Intervención Psicológica, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/72271>
- Sibalde Vanderley, I.C., Sibalde Vanderley, M. de A., da Silva Santana, A.D., Scorsolini-Comin, F., Brandão Neto, W. y Meirelles Monteiro, E.M.L. (2020). Factores relacionados con la resiliencia de adolescentes en contextos de vulnerabilidad social: revisión integradora. *Enfermería Global*, 19(3), 612-625. <https://dx.doi.org/10.6018/eglobal.411311>
- Southwick, S.M. & Charney, D.S. (2012). The Science of Resilience: Implications for the Prevention and Treatment of Depression. *Science*, 338(6103), 79-82. [10.1126/science.1222942](https://doi.org/10.1126/science.1222942)
- Sucre Díaz, E. L. (2019). *Programa de Salud Mental de la Caja de Seguro Social en la Policlínica Dr. Santiago Barraza*. [Tesis de Maestría en Psicología Clínica con Psicoterapia Integrativa, Universidad Especializada de las Américas]. RI-UTELAS. <https://doi.org/10.57819/xpjs-m310>
- Vinaccia, S., Quiceno, J. M. y Moreno San Pedro, E. (2007). Resiliencia en adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología*, 16, 139-146. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80401610>

La geometría y su relación con el pensamiento espacial en la educación superior

Geometry and its relationship with spatial thinking in higher education

¹ **Mariela González Murillo**

Universidad de Panamá. Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y Tecnologías, Departamento de Matemática. Panamá. Email: mariela.gonzalezm@up.ac.pa.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2086-700X>

² **Miguel Ángel Cañizales Mendoza**

Universidad de Panamá. Facultad de Psicología, Departamento Psicología Industrial, Organizacional y Social. Panamá. E-mail: miguelangel.cañizales@up.ac.pa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7433-2118>

³ **Manuela Foster Vega**

Universidad de Panamá. Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y Tecnologías, Departamento de Matemática. Panamá. Email: manuela.foster@up.ac.pa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5601-1222>

⁴ **Nayarith Yojairiz Gordon Walcott**

Universidad de Panamá. Dirección de Investigación y Orientación Psicológica. Panamá. Email: Nayaruth.gordonr@up.ac.pa.

Fecha de recepción: 6 de julio de 2024

Fecha de aceptación: 23 de octubre de 2024



DOI <https://doi.org/10.48204/red.v4n1.6614>

Resumen

Este estudio examina la relación entre el aprendizaje de la geometría y el desarrollo de habilidades del pensamiento espacial en estudiantes de primer año 2023, de la Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y Tecnología de la Universidad de Panamá. Se utilizó un enfoque cuantitativo de tipo correlacional, con un diseño preexperimental con pruebas pretest y postest en un solo grupo de estudiantes. La muestra final estuvo compuesta por 20 participantes, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, aunque inicialmente se había previsto contar con 29 participantes. Para la obtención de información, se utilizaron dos instrumentos: un cuestionario de 20 ítems que midió el aprendizaje de la geometría y la prueba psicométrica estandarizada Batería General de Pruebas de Aptitud (GATB) para evaluar el pensamiento espacial. El análisis estadístico realizado mediante la Prueba del Coeficiente de Correlación de Pearson mostró una relación significativa entre las dos variables. La correlación, que inicialmente era moderada, tendió a fuerte,

lo que sugiere que un mayor desarrollo del pensamiento espacial está asociado con un mejor desempeño en geometría, reduciendo la posibilidad de un bajo rendimiento en esta materia.

Palabras claves: Geometría, Pensamiento Espacial, Aprendizaje, Cognición, Educación Matemática.

Abstract

This study investigates the relationship between geometry learning and the development of spatial thinking skills in first year students of the Faculty of Natural, Exact and Technological Sciences of the University of Panama, year 2023. A quantitative correlational approach was used, with a pre-experimental design of pretest and posttest evaluation in a particular group of students. The final sample consisted of twenty participants, selected by means of non-probabilistic convenience sampling, although it was initially planned to have twenty-nine participants. Two instruments were used for data collection: a 20-item questionnaire measuring geometry learning and the standardized psychometric General Aptitude Test Battery (GATB) to assess spatial thinking. Statistical analysis, performed using Pearson's correlation, showed a significant relationship between the two variables. The correlation, initially moderate, tended to become strong, suggesting that greater development of spatial thinking is associated with better performance in geometry, reducing the probability of deficient performance in this subject.

Key words: Geometry, Spatial Thinking, Learning, Cognition, Mathematics Education.

Introducción

La Matemática, pilar fundamental en el desarrollo del pensamiento lógico y el razonamiento, se entrelazan con diversos campos del conocimiento, contribuyendo a la formación de habilidades y competencias importante para la participación activa en la vida productiva de una nación. En este contexto, la geometría, rama que explora las formas compuestas por líneas y curvas, se erige como un claro ejemplo de la aplicación práctica de las matemáticas en campos como la arquitectura y la ingeniería civil.

Desde la antigua Grecia, la exploración de las formas geométricas ha fascinado a la humanidad. Considerada una de las ramas más intuitivas y tangibles de la matemática, la geometría no sólo permite la resolución de problemas concretos y una mejor comprensión de nuestro entorno (Hershkowitz et al., 1994), sino que también fomenta el desarrollo de habilidades esenciales como el pensamiento crítico, la intuición, la resolución de problemas, la formulación de conjeturas, el razonamiento deductivo y la argumentación lógica (Jones, 2003).

El aprendizaje de la geometría desempeña un gran papel en la enseñanza de la matemática. Según la teoría de Van Hiele (1986), este aprendizaje se desarrolla de forma gradual, desde el reconocimiento básico de formas hasta la comprensión abstracta de conceptos geométricos. Este proceso no sólo fortalece las habilidades matemáticas, sino que también promueve el desarrollo del razonamiento espacial, una habilidad fundamental en diversas disciplinas y profesiones (Battista, 1999). Duval (1998) destaca que la enseñanza y el aprendizaje de la geometría implican al menos tres actividades cognitivas esenciales: construcción, razonamiento y visualización.

El pensamiento espacial, según la definición de Lohman (1979), es la capacidad de generar, retener y manipular imágenes visuales abstractas, y es un componente clave en el aprendizaje de la geometría. Clements y Battista (1982) sostienen que el pensamiento científico se basa en gran medida en el

pensamiento espacial para la transmisión y presentación de información durante los procesos de aprendizaje y resolución de problemas. Gómez Morales (2018) refuerza esta noción al afirmar que el pensamiento espacial abarca la capacidad de visualizar y manipular objetos que no existen físicamente dentro de un espacio determinado.

En la educación superior, la geometría igualmente desempeña un papel crucial en el desarrollo de habilidades cognitivas esenciales para el éxito académico y profesional en diversas disciplinas (Gardner, 1983; Piaget, 1952; Bruner, 1966). Esta rama de la matemática no solo fomenta habilidades como la visualización, el razonamiento espacial y la comprensión de las relaciones espaciales, sino que también cobra cada vez mayor relevancia en un mundo impulsado por la tecnología y la innovación (Sorby, 2009; Lave y Wenger, 1991; Sweller, Ayres y Kalyuga, 2011). Gardner (1983) en su teoría de las inteligencias múltiples, reconoce el razonamiento espacial como una inteligencia fundamental, en campos como la ingeniería, la arquitectura y las artes visuales.

La conexión intrínseca entre el aprendizaje de la geometría y el desarrollo del pensamiento espacial está respaldada por diversas teorías en psicología cognitiva, pedagogía y educación matemática. Piaget (1952) enfatiza la importancia de la manipulación y visualización de objetos para el crecimiento cognitivo, mientras que Bruner (1966) abogó por la integración de tres tipos de representación (enactiva, icónica y simbólica) para enriquecer la experiencia de aprendizaje en esta rama de la matemática. Desde una perspectiva sociocultural, Lave y Wenger (1991) sostienen que su aprendizaje, se beneficia de un enfoque situado en contextos de la vida real. Por otro lado, la teoría de la carga cognitiva subraya la importancia de gestionar de manera eficiente esa carga durante la instrucción en geometría (Sweller, Ayres y Kalyuga, 2011).

Numerosos estudios científicos también destacan la importancia del aprendizaje de la geometría y su impacto en el desarrollo del pensamiento espacial. Uttal et al. (2013) demuestran que la enseñanza explícita de conceptos espaciales mejora significativamente estas habilidades, que son transferibles a otros dominios como las matemáticas y las ciencias. Newcombe y Stieff (2012) destacan la importancia del pensamiento espacial en los campos STEM, mientras que Sorby (2009) observa mejoras notables en los estudiantes de ingeniería que participaron en cursos de desarrollo espacial. Cheng y Mix (2014) encontraron que la instrucción centrada en las habilidades espaciales impacta positivamente en las habilidades matemáticas. Además, Wai, Lubinski y Benbow (2009) muestran que las habilidades espaciales tempranas pueden predecir el éxito en las carreras STEM.

Es importante destacar que el movimiento de las Matemáticas Modernas, surgido en la década de 1960, tuvo un impacto significativo en la enseñanza de la geometría. Este movimiento, liderado por matemáticos franceses promotores del formalismo y la teoría de conjuntos, limitó el acceso al conocimiento geométrico y, en consecuencia, el desarrollo del pensamiento espacial y la visualización (Guzmán, 1989). Las repercusiones de este movimiento aún se sienten en algunos sistemas educativos, incluido el panameño, donde la geometría ha experimentado un “descuido injustificado desde una perspectiva didáctica, histórica y científica” (Guzmán, 1989).

El sistema educativo actual tiende a dejar de lado las habilidades cognitivas relacionadas con el pensamiento espacial y la enseñanza de la geometría básica. Como señalan Abrate, Delgado y Pochulu (2006), la presión de un currículo académico extenso lleva a muchos docentes a priorizar la aritmética y el álgebra. Sin embargo, esta priorización puede afectar negativamente el desarrollo de la orientación espacial y las habilidades de pensamiento espacial de los estudiantes. Báez e Iglesias (2007) añaden que la enseñanza de la geometría a menudo se ve obstaculizada por la falta de comprensión de su importancia o por deficiencias en el dominio de los conceptos geométricos por parte de los docentes. En este contexto, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la relación entre el aprendizaje de la geometría y el desarrollo de habilidades de pensamiento espacial en los estudiantes de primer

año del año 2023 de la Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y Tecnológicas de la Universidad de Panamá?. Esto se constituye en el objetivo de este estudio.

Aunque la importancia de la geometría y el pensamiento espacial es innegable, existe una notable falta de estudios sobre este tema en América Latina. La mayor parte de las investigaciones provienen de países como Estados Unidos, Reino Unido, Australia y Alemania, lo que revela un vacío en la investigación educativa en el contexto latinoamericano, particularmente en Panamá. Esta falta de estudios locales limita la capacidad de adaptar estrategias pedagógicas efectivas y culturalmente relevantes que podrían mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la geometría y el pensamiento espacial en la región.

Además, esta investigación pretende, concientizar a las autoridades educativas sobre la importancia de fortalecer la enseñanza y el aprendizaje de la geometría, promoviendo así la toma de decisiones basadas en evidencias que puedan servir de base para futuras políticas educativas. Se espera que este estudio contribuya al desarrollo de habilidades cognitivas esenciales, ampliando las oportunidades de éxito académico y profesional de los estudiantes. Adicionalmente, este conocimiento ayudará a los estudiantes a desarrollar habilidades espaciales cruciales para su éxito en campos relacionados con las ciencias naturales y la tecnología.

Materiales y métodos

Este estudio, con un enfoque cuantitativo correlacional, utilizó un diseño preexperimental, que incluyó la aplicación de una evaluación inicial y una final al mismo grupo de participantes. La población estuvo compuesta por 63 estudiantes de primer año de la Licenciatura en Matemática, distribuidos en 33 del turno matutino y 30 del turno nocturno. La selección de la muestra fue intencional, basada en criterios como el año de ingreso, la edad y las asignaturas cursadas. Tras un proceso de selección y depuración, la muestra definitiva quedó compuesta por 20 estudiantes del turno matutino, ya que seis abandonaron la carrera y otros seis solo completaron una de las dos pruebas, ya sea el pretest o el postest. Cabe señalar que el grupo del turno nocturno participó únicamente en la prueba piloto del instrumento de conocimientos básicos de geometría, cuyo objetivo era evaluar la confiabilidad y validez de este.

Para analizar la relación entre las variables de estudio, se utilizaron dos tipos de evaluaciones diferentes. La primera fue la General Aptitude Test Battery (GATB), prueba psicométrica estandarizada ampliamente reconocida para medir diferentes habilidades cognitivas, incluyendo el razonamiento espacial. La GATB ha sido validada por su confiabilidad en la evaluación de aptitudes cognitivas y perceptuales, particularmente en la capacidad espacial (Hartigan y Wigdor, 1989; Mellon et al., 1996; US Department of Labor, 1983). Esta prueba fue aplicada por un equipo de psicólogos, quienes también se encargaron de sistematizar los datos obtenidos. Las dos variables de interés fueron evaluadas tanto antes como después del curso de Geometría I. La segunda evaluación fue diseñada específicamente para este estudio, con el propósito de medir los conocimientos básicos de geometría de los participantes. Esta prueba objetiva abarcó contenidos del Programa Oficial de Matemáticas del Ministerio de Educación de Panamá, centrados en los temas de geometría correspondientes desde séptimo a noveno grado.

Se llevó a cabo una prueba piloto para evaluar la confiabilidad y validez del instrumento diseñado para medir los conocimientos geométricos básicos. Los datos fueron procesados utilizando el

Coeficiente de Kuder-Richardson (KR-20), obteniendo un valor de $r = 0.84$, lo que sugiere una confiabilidad adecuada. Además, el instrumento fue sometido a Juicio de Expertos, en el que participaron cuatro especialistas con más de 20 años de experiencia en la enseñanza de la geometría. Se alcanzó un acuerdo del 93 %, lo que se considera un excelente nivel de concordancia, permitiendo así la implementación de la prueba. El Coeficiente de Validez de Contenido (CVC) arrojó un valor de 0,93, lo que refleja una alta validez del instrumento. Como resultado de esta evaluación, se eliminaron cinco ítems, quedando la prueba final reducida a 20 ítems, de los cuales nueve se centraban en conceptos y propiedades, tres en visualización, tres en razonamiento y modelado geométrico, uno en medición y otro en simetría.

La recolección de datos comenzó a principios de abril de 2023, durante el turno matutino. Los psicólogos administraron el pretest de la GATB, cuya duración aproximada fue de 90 minutos. Al día siguiente, se aplicó la prueba de conocimientos básicos de geometría (pretest), con una duración de 45 minutos. Posteriormente, los estudiantes asistieron al curso de Geometría I, el docente no participó directamente en la investigación; tampoco se alteró el contenido del curso para los fines del estudio. Al concluir el curso a finales de junio, se aplicarán nuevamente las mismas pruebas (postest) en el mismo orden y con la misma duración: primero la prueba psicométrica GATB y, al día siguiente, la prueba de conocimientos básicos de geometría.

Los resultados obtenidos del pretest y postest de la GATB, que proporcionaron los datos para la variable "Desarrollo del Pensamiento Espacial", fueron organizados, tabulados y analizados por expertos de la Dirección de Investigación y Orientación Psicológica de la Universidad de Panamá. Asimismo, los resultados del pretest y postest de la prueba de conocimientos geométricos, que aportaron información sobre la variable "Aprendizaje de la Geometría", fueron procesados utilizando Microsoft Office Excel, a través del cual se calcularon los estadísticos descriptivos como la media, la varianza, la desviación estándar, así como los valores máximos y mínimos para ambas evaluaciones. Para el análisis de la relación entre las variables de estudio, se empleó la Prueba de correlación de Pearson, y para comparar los resultados obtenidos en el pretest y postest se utilizó la Pruebas t-Student para muestras relacionadas. El análisis estadístico fue realizado con el programa SPSS versión 25.

Todos los participantes aceptaron firmar el consentimiento informado, asegurándose la privacidad de la información suministrada mediante la asignación de códigos de identificación anónimos.

Resultados y discusión

Resultados

Con el objetivo de recopilar información sobre las variables de estudio, se administró una batería de pruebas que incluía el General Aptitude Test Battery (GATB) y una evaluación de conocimientos básicos en geometría. La muestra inicial, compuesta por 29 estudiantes, se redujo a 20 participantes debido a factores como la deserción académica y la incompletitud en la aplicación de los instrumentos de medición. Los resultados obtenidos, presentados en las Tablas 1 y 2, permiten caracterizar los niveles de aprendizaje geométrico y el desarrollo del pensamiento espacial, respectivamente, en los estudiantes de primer semestre 2023 de la Licenciatura en Matemática de la Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y Tecnología de la Universidad de Panamá.

Tabla 1*Escala de Evaluación de los Resultados de la Prueba de Conocimiento Básico de Geometría*

Intervalos	Categorías	Interpretación
0 – 10	Bajo	Nivel bajo de conocimiento en geometría o aprendizaje de la geometría
11 – 14	Regular	Nivel regular de conocimiento en geometría o aprendizaje de la geometría
15 – 20	Alto	Nivel alto de conocimiento en geometría o aprendizaje de la geometría

Tabla 2*Escala de resultados de la Prueba Psicométrica GATB para el Factor Espacial*

Intervalos	Categorías	Interpretación
70 – 89	Bajo	Bajo nivel del desarrollo de pensamiento espacial
89 – 100	Medio	Nivel regular del desarrollo de pensamiento espacial
100 – 250	Alto	Alto nivel del desarrollo de pensamiento espacial

Nota. La tabla se confeccionó de los datos suministrados por la Dirección de Investigación y Orientación Psicológica de la Universidad de Panamá.

Los resultados del pretest y postest, presentados en la Tabla 3, muestran un incremento positivo en el desempeño de los estudiantes tanto en el aprendizaje en geometría como en el desarrollo del pensamiento espacial. Al comparar los puntajes obtenidos en ambas evaluaciones, se observa una tendencia al aumento en los puntajes en el postest, lo que sugiere una mejora significativa en ambas variables. Específicamente, la distribución de los puntajes en el postest se desplaza hacia rangos más altos, lo que indica un progreso en la comprensión de los conceptos geométricos y en la capacidad para visualizar y manipular objetos espaciales. Estos resultados apoyan la hipótesis de que la intervención pedagógica implementada (Curso de Geometría I) ha tenido un impacto positivo en el desarrollo de estas habilidades cognitivas.

Tabla 3

Datos Obtenidos de la Prueba Pretest y Postest de las variables Aprendizaje de la Geometría y Desarrollo del Pensamiento Espacial

Aprendizaje de la Geometría						Desarrollo del Pensamiento Espacial					
Pretest			Postest			Pretest			Postest		
Puntaje	f	%	Puntaje	f	%	Puntaje	f	%	Puntaje	f	%
3	1	5	6	3	15	79	1	5	82	2	10
4	2	10	7	2	10	82	1	5	83	1	5
5	2	10	8	2	10	83	1	5	86	1	5
6	3	15	9	4	20	86	4	20	92	3	15
7	2	10	10	2	10	89	3	15	99	3	15
8	5	25	11	1	5	99	2	10	102	3	15
10	2	10	12	2	10	102	4	20	105	1	5
12	3	15	13	2	10	109	3	15	109	1	5
			15	1	5	115	1	5	112	2	10
			16	1	5				115	1	5
									125	1	5
									128	1	5
N=20		100	N=20		100	N=20		100	N=20		100

El análisis de los datos obtenidos en el pretest y postest revela una mejora significativa tanto en el aprendizaje de la geometría como en el desarrollo del pensamiento espacial. En cuanto al aprendizaje de geometría, se observa una disminución del 20 % en el porcentaje de estudiantes con un bajo nivel de conocimientos, junto con un incremento del 15 % en aquellos que alcanzan un nivel regular y una proporción leve pero significativa (5%) que logró un nivel alto. Respecto al desarrollo del pensamiento espacial, los resultados son igualmente prometedores, con una reducción del 30 % en el porcentaje de estudiantes con bajo desarrollo y un aumento del 20 % en aquellos que alcanzaron un nivel intermedio. Además, se registra un incremento del 10 % en el porcentaje de estudiantes con un alto nivel de desarrollo. Estos resultados confirman la efectividad del curso de Geometría en la promoción de estas habilidades cognitivas.

Tabla 4

Distribución de Frecuencia de las Categorías de las Variables Aprendizaje de la Geometría y el Desarrollo del Pensamiento Espacial en el Pretest y Postest

Variables	Pretest				Postest			
	Aprendizaje de la Geometría				Aprendizaje de la Geometría			
Desarrollo de Pensamiento Espacial	Bajo	Regular	Alto	Total	Bajo	Regular	Alto	Total
Bajo	10 50%	0 0%	0 0%	10 50%	4 20%	0 0%	0 0%	4 20%
Medio	2 10%	0 0%	0 0%	2 10%	6 30%	0 0%	0 0%	6 30%
Alto	5 25%	3 15%	0 0%	8 40%	3 15%	6 30%	1 5%	10 50%
Total	17 85%	3 15%	0 0%	20 100%	13 65%	6 30%	1 5%	20 100%

Prueba de la normalidad en el pretest y postest de las variables Aprendizaje de la Geometría y Desarrollo del Pensamiento Espacial

Con el propósito de determinar la prueba estadística más apropiada para el análisis de los datos, se llevó a cabo una evaluación preliminar de la normalidad de la distribución de las variables "Aprendizaje de la Geometría" y "Desarrollo del Pensamiento Espacial", en ambos momentos de la medición (pretest y postest). Dado el tamaño reducido de la muestra (20 estudiantes), se decidió utilizar la prueba de Shapiro-Wilk, un método estadístico ampliamente empleado para evaluar la normalidad en muestras pequeñas. Se fijó un nivel de significancia de $\alpha = .05$ con el fin de identificar si las distribuciones se desviaban de manera significativa de la normalidad. Los criterios establecidos fueron los siguientes:

- p-valor $> \alpha = .05$; los datos presentan una distribución normal.
- p-valor $< \alpha = .05$; los datos no presentan una distribución normal.

Los resultados de esta prueba, presentados en la Tabla 5, indican que los valores de p obtenidos para ambas variables, en los dos momentos evaluados, superan el umbral de .05. En cuanto a la variable

Aprendizaje de Geometría, los niveles de significancia tanto en el pretest ($p = .3154$) como en el postest ($p = .3094$) son superiores a $.05$, lo que sugiere que los datos de esta variable siguen una distribución normal. De manera similar, los niveles de significancia para la variable Desarrollo del Pensamiento Espacial en el pretest ($p = .1467$) y postest ($p = .450$) también superan el umbral de $.05$. Esto indica que no se encontraron suficientes evidencias para rechazar la hipótesis nula de normalidad, lo que confirma que los datos se ajustan a una distribución normal.

En consecuencia, se justificó el uso de pruebas estadísticas paramétricas para el análisis subsiguiente. En este caso, se seleccionó la prueba t de Student para muestras relacionadas con el objetivo de comparar las medias del pretest y postest de cada variable, y se empleó el Coeficiente de Correlación de Pearson para examinar la relación entre ambas variables.

Tabla 5

Prueba de Normalidad de Shapiro-Wilk

Variable		Shapiro- Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
Aprendizaje de la Geometría	pretest	0.9410	20	.3154
	postest	0.9404	20	.3094
Desarrollo de Pensamiento Espacial	pretest	0.9245	20	.1467
	postest	0.9541	20	.4500

Nota. gl: Grado de libertad; Sig.: Nivel de significancia

Prueba t de Student para muestras relacionadas variable Aprendizaje de la Geometría

Los pasos seguidos para llevar a cabo esta prueba fueron los siguientes:

1. Formulación de las hipótesis:

- H_0 : No hay una diferencia significativa entre las medias de los puntajes obtenidos en el pretest y postest de la variable Aprendizaje de la Geometría.
- H_a : Existe una diferencia significativa entre las medias de los puntajes obtenidos en el pretest y postest de la variable Aprendizaje de la Geometría.

2. Nivel de significancia: Se definió un nivel de significancia de $\alpha = .05$ (5%).

3. Selección de la prueba estadística: Como se indica en la Tabla 5, los niveles de significancia obtenidos en las mediciones del pretest y postest para la variable Aprendizaje de la Geometría superan el umbral de $p = .05$, lo que sugiere que los datos presentan una distribución normal. Por lo tanto, se decidió emplear pruebas estadísticas paramétricas, como la prueba t de Student para muestras relacionadas, para el análisis de los datos, utilizando el software SPSS, versión 25.

Tabla 6

Prueba t-Student para Muestras Relacionadas Variable Aprendizaje de la Geometría

	Pretest	Postest	t	gl.	d
--	---------	---------	---	-----	---

Variable	Media (M)	Desviación estándar (DE)	Media (M)	Desviación estándar (DE)	t	gl.	Sig. (bilateral)	d
Aprendizaje de la Geometría	7.45	3.10	9.80	2.95	4.76	19	< .0001	.83

Nota. Sig. (bilateral): Nivel de significancia; gl: Grado de libertad; t: valor t Student; d: valor d de Cohen

4. Decisión: El análisis de los datos mediante la prueba t de Student para muestras relacionadas, presentado en la Tabla 6, evidencia una mejora sustancial en el rendimiento de los estudiantes en el área de geometría tras la implementación del curso. Los puntajes medios obtenidos en el postest (M = 9.80, DE = 2.95) superan de manera significativa a los obtenidos en el pretest (M = 7.45, DE = 3.10), como lo demuestra el valor de t (t = 4.76, gl = 19, p < .0001). El tamaño del efecto, estimado en d = 0.83, indica que el curso ha tenido un efecto práctico y relevante sobre el aprendizaje de los estudiantes.

Prueba t de Student para muestras relacionadas variable Desarrollo del Pensamiento Espacial

Para realizar esta prueba se siguieron estos pasos:

1. Planteamiento de las hipótesis:

Ho: No existe una diferencia significativa en las medias de los promedios obtenidos en el Pretest y Postest de la variable Desarrollo del Pensamiento Espacial

Ha: Existe una diferencia significativa en las medias de los promedios obtenidos en el Pretest y Postest de la variable Desarrollo del Pensamiento Espacial

2. Nivel de significancia. $\alpha = 5\%$ (p = .05)

3. Elección de Prueba Estadística: Para evaluar la normalidad de las distribuciones de las variables 'Aprendizaje de la Geometría' y 'Desarrollo del Pensamiento Espacial', se llevó a cabo la prueba de Shapiro-Wilk. Los resultados, presentados en la Tabla 5, indican que ambas variables cumplen con el supuesto de normalidad (p > .05), lo cual justifica el uso de pruebas paramétricas como la prueba t de Student con el programa SSPS versión 25.

Tabla 7

Prueba t-Student con Muestras relacionadas: Variable Desarrollo del Pensamiento Espacial

Variable	Pretest		Postest		t	gl.	Sig. (bilateral)	d
	Media (M)	Desviación Estándar (DE)	Media (M)	Desviación Estándar (DE)				
Desarrollo del Pensamiento Espacial	94.75	10.32	100.9	13.28	3.76	19	.0013	.52

Nota. Sig.(bilateral): Nivel de significancia; gl: Grado de libertad; t: valor de t-Student; d: valor de d de Cohen

4. Decisión: El análisis de los datos, mediante la prueba t de Student para muestras relacionadas, como se muestra en la Tabla 7, indica que el curso de Geometría I ha tenido un impacto positivo y significativo en el desarrollo del pensamiento espacial de los estudiantes. Los puntajes medios obtenidos en el postest ($M = 100.9$, $DE = 13.28$) superan de manera considerable a los obtenidos en el pretest ($M = 94.75$, $DE = 10.32$), como lo demuestra el valor de t ($t = 3.76$, $gl = 19$, $p = .0013$). El tamaño del efecto, estimado en $d = 0.52$, sugiere una mejora moderada pero consistente en las habilidades espaciales de los estudiantes.

Prueba de hipótesis

Para comprobar las hipótesis se realizan los siguientes pasos:

1. Planteamiento de las hipótesis

Ha: Existe una relación significativa entre el Aprendizaje de Geometría y el Desarrollo del Pensamiento Espacial en los estudiantes de primer año 2023, de la Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y Tecnología de la Universidad de Panamá.

Ho: No existe una relación significativa entre el Aprendizaje de Geometría y el Desarrollo del Pensamiento Espacial en los estudiantes de primer año 2023, de la Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y Tecnología de la Universidad de Panamá.

2. Establecimiento del Nivel de significancia. Alfa = $\alpha = 5\% = .05$

3. Prueba de Normalidad: Los resultados de las pruebas de normalidad de las variables de estudio se muestra en la Tabla 5, indicando que ambas variables cumplen con el supuesto de normalidad ($p > 0.05$), lo cual justifica el uso de pruebas paramétricas, tal como la Prueba de Coeficiente de Correlación de Pearson.

4. Estadístico de Prueba: Para este análisis, se emplearon los datos obtenidos en las evaluaciones de pretest y postest correspondientes a ambas variables de estudio. Asimismo, se llevó a cabo el cálculo del Coeficiente de Correlación de Pearson utilizando el software SPSS, versión 25. Los resultados obtenidos se presentan en la Tabla 8.

Tabla 8

Prueba de Correlación de Pearson: Variables de Aprendizaje de la Geometría y del Desarrollo del Pensamiento Espacial en el Pretest y Postest

Aprendizaje de Geometría y Desarrollo del Pensamiento Espacial	N	r	IC 95 %		R ²	Sig.(bilateral)
			p _i	p _s		
Pretest	20	.541	0.13 a 0.79		0.2934	.0136
Postest	20	.821	0.59 a 0.93		0.673	<.0001

Nota. N: tamaño de la muestra; r: Coeficiente de Correlación de Pearson; IC 95%: Intervalo de confianza al 95%; p_i: Límite Inferior; p_s: Límite Superior; R²: Coeficiente de determinación; Sig.(bilateral): Nivel de significancia.

5. Decisión e interpretación

Los resultados del análisis de evaluación de Pearson, presentados en la Tabla 8, muestran una evolución notable en la relación entre el aprendizaje de la geometría y el desarrollo del pensamiento espacial a lo largo del curso. Durante el pretest, se identificó una calificación positiva moderada ($r =$

0.541, $p = .0136$), que se fortaleció considerablemente en el postest ($r = 0.821$, $p < .0001$), lo que indica una asociación positiva muy fuerte. El aumento en el coeficiente de determinación (R^2), de 0.2934 a 0.673, sugiere que el aprendizaje de la geometría explica una proporción significativamente mayor de la variabilidad en el desarrollo del pensamiento espacial tras la intervención educativa. Estos resultados respaldan la aceptación de la hipótesis alterna y el rechazo de la hipótesis nula en ambas mediciones, pretest y postest, estableciendo una relación significativa entre el Aprendizaje de la Geometría y el Desarrollo del Pensamiento Espacial en los estudiantes.

Discusión

Este estudio evidencia que la enseñanza de la geometría desempeña un papel decisivo en el fortalecimiento del pensamiento espacial, proporcionando pruebas concluyentes de que una formación geométrica bien estructurada puede mejorar considerablemente estas capacidades en los estudiantes panameños. Este impacto no solo se refleja en un mejor desempeño académico, sino que también prepara a los estudiantes para enfrentar retos cognitivos y profesionales.

Los resultados obtenidos permitieron responder las preguntas de investigación y cumplir con los objetivos planteados, ya que se encontró una evaluación significativa y positiva entre el aprendizaje de la geometría y el desarrollo del pensamiento espacial. En el pretest, el coeficiente de cotización de Pearson fue de 0.541, lo que indica una relación moderada con un nivel de significancia de $p = .0136$, inferior a $\alpha = .05$, demostrando relevancia estadística. En el postest, esta evaluación aumentó a 0.821, indicando una relación fuerte con un p -valor $< .0001$, reafirmando una alta significancia estadística. Estos hallazgos respaldan la hipótesis alternativa y permiten rechazar la hipótesis nula, demostrando una relación estadísticamente significativa entre el aprendizaje de la geometría y el desarrollo del pensamiento espacial en los estudiantes de la muestra. La relación entre el aprendizaje de la geometría y el pensamiento espacial se apoya en teorías planteadas por Gardner (1983), Piaget (1952), Bruner (1960), Lave (1988), Wenger (1998) y Sweller (1988), quienes sostienen que la enseñanza de la geometría no solo fortalece habilidades matemáticas específicas, sino que también promueve el desarrollo del pensamiento espacial, una capacidad cognitiva clave.

Uno de los resultados más relevantes es que los estudiantes de primer año del primer semestre de la Licenciatura en Matemática comenzaron con un bajo nivel de conocimientos en geometría, con un promedio de 7.45 puntos en el pretest. Este hallazgo está en consonancia con lo señalado por Báez e Iglesias (2007), quienes indicaron que la geometría no se enseña adecuadamente debido a la falta de preparación de los docentes o al escaso dominio de los contenidos geométricos. Sin embargo, nuestro estudio mostró que el curso de Geometría I fue decisivo para alcanzar resultados positivos. Es importante resaltar que el docente encargado del curso no estuvo involucrado en la investigación y que el contenido del curso no fue alterado para ajustarse a los objetivos del proyecto.

Por otro lado, los estudiantes partieron de un nivel intermedio en cuanto al desarrollo del pensamiento espacial, con un puntaje inicial de 95 puntos, que aumentó significativamente tras el curso, alcanzando los 101 puntos en el postest. Este incremento pone de manifiesto el impacto positivo del curso de Geometría I, el cual se caracterizó por su enfoque en el razonamiento abstracto y deductivo, en la mejora de esta habilidad. El estudio de Newcombe y Stieff (2012) también señala que la capacidad de pensamiento espacial está estrechamente vinculada con el desempeño en tareas complejas de pensamiento y resolución de problemas, habilidades que deben ser desarrolladas desde etapas tempranas y durante toda la educación formal.

El principal aporte de esta investigación radica en la evidencia empírica que respalda la existencia de una tensión fuerte y significativa entre el aprendizaje de la geometría y el desarrollo del pensamiento espacial. Este descubrimiento subraya la importancia de sensibilizar a los docentes de matemáticas sobre la necesidad de impartir una enseñanza de geometría de calidad en todos los niveles educativos en Panamá, promoviendo así el desarrollo de habilidades cognitivas esenciales. En términos generales, los resultados obtenidos se alinean con los objetivos y la hipótesis de la investigación, que postulaba la existencia de una relación entre el aprendizaje de la geometría y el desarrollo del pensamiento espacial, confirmada con un alto nivel de significancia estadística tanto en el pretest como en el postest. El propósito del estudio, que era demostrar esta relación, fue alcanzado con éxito y con relevancia estadística.

Desde una perspectiva metodológica, los resultados fueron satisfactorios, aunque se identifican algunas limitaciones. La disminución en el tamaño de la muestra, debido a la deserción y la incapacidad de algunos estudiantes para completar ambas pruebas, afectó la representatividad de los datos. Además, la falta de un grupo de control limita la generalización de los resultados. No obstante, los resultados obtenidos son replicables en otros contextos educativos, siempre que se empleen metodologías similares y se asegure la calidad del curso de geometría. La metodología utilizada es aplicable a diferentes niveles educativos para evaluar la relación entre el aprendizaje geométrico y el desarrollo del pensamiento espacial.

Este estudio establece un precedente importante para futuras investigaciones en el campo de la educación matemática y el desarrollo cognitivo. Al proporcionar evidencia sólida sobre la importancia del aprendizaje geométrico en el desarrollo de habilidades de pensamiento espacial, este trabajo tiene el potencial de influir significativamente en el diseño de políticas educativas y en la implementación de prácticas pedagógicas.

Conclusiones

Este estudio evidencia de manera concluyente la relación significativa entre el aprendizaje de la geometría y el desarrollo del pensamiento espacial en los estudiantes de primer año 2023, de la Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y Tecnología de la Universidad de Panamá. A través de un enfoque cuantitativo de tipo correlacional, se logró observar y analizar dicha relación mediante la aplicación de la prueba psicométrica GATB y una evaluación de conocimientos básicos en geometría.

Los resultados muestran una mejora notable en el aprendizaje de la geometría después de cursar Geometría I. En el pretest, el 85 % de los estudiantes presentó un nivel bajo de conocimiento en geometría, cifra que disminuyó al 65 % en el postest, lo que indica un avance positivo. Además, el porcentaje de estudiantes con un nivel de aprendizaje regular aumentó del 15 % en el pretest al 30 % en el postest, mientras que un 5 % alcanzó un nivel alto de conocimiento. De igual manera, se observó un progreso significativo en el desarrollo del pensamiento espacial: el porcentaje de estudiantes con bajo desarrollo de pensamiento espacial descendió del 50 % en el pretest al 20 % en el postest. El número de estudiantes con un desarrollo medio y alto de pensamiento espacial también incrementó, lo que refleja una clara mejora en estas habilidades tras el curso.

La prueba t de Student para muestras relacionadas demostró que el curso de Geometría tuvo un impacto significativo tanto en el aprendizaje de la geometría como en el desarrollo del pensamiento espacial. Las mejoras observadas en los medios de los puntajes entre el pretest y postest, junto con los tamaños del efecto calculados, indican que el curso fue efectivo en promover estas competencias.

El Coeficiente de Pearson arrojó una variación positiva moderada entre el aprendizaje de la geometría y el desarrollo del pensamiento espacial en el pretest, la cual se incrementó a una variación positiva muy fuerte en el postest. Este aumento sugiere que el aprendizaje de la geometría está fuertemente relacionado con el desarrollo del pensamiento espacial, y que el curso de Geometría contribuyó a fortalecer esta relación.

Estos resultados destacan la relevancia de una enseñanza efectiva de la geometría en los niveles de educación básica y media, para fomentar un aprendizaje sólido en esta disciplina. Las mejoras observadas en los estudiantes enfatizan la necesidad de priorizar el desarrollo de habilidades espaciales y geométricas dentro de los planos de estudio, especialmente en áreas relacionadas con la ciencia y la tecnología. La implementación de estrategias pedagógicas que se centran en estos aspectos puede tener un impacto significativo en el éxito académico y profesional de los estudiantes.

El estudio demuestra que el aprendizaje de la geometría no solo potencia el conocimiento específico en esta área, sino que también facilita el desarrollo del pensamiento espacial, una habilidad esencial en diversas disciplinas. Esta investigación proporciona una base sólida para la formulación de futuras políticas educativas, y resalta la importancia de una educación matemática integral que promueva el desarrollo de habilidades críticas y espaciales entre los estudiantes.

Además, abre la puerta a futuros estudios sobre la relación entre el aprendizaje de la geometría y el desarrollo del pensamiento espacial en diferentes contextos educativos. Las investigaciones futuras podrán brindar información valiosa que permitirá ajustar las estrategias de enseñanza a las necesidades particulares de los estudiantes. Asimismo, se hace indispensable fomentar la colaboración entre instituciones educativas, profesionales de la enseñanza y expertos en psicología cognitiva, con el fin de desarrollar e implementar estrategias educativas integrales. Estas alianzas pueden materializarse mediante talleres, seminarios y programas de intercambio que enriquecen tanto el conocimiento como las prácticas pedagógicas.

Las autoridades educativas deben basar sus decisiones en evidencia empírica, apoyando iniciativas que mejoren la enseñanza de la geometría y el desarrollo del pensamiento espacial. Esto implica la asignación adecuada de recursos, la actualización de los currículos y la implementación de programas de formación docente basados en las mejores prácticas y en los resultados obtenidos de investigaciones sólidas.

Agradecimientos

Deseamos expresar nuestro más profundo agradecimiento a Dios por brindarnos la fortaleza y sabiduría necesarias para llevar a cabo este estudio. Agradecemos sinceramente a Eric Hidalgo, Carmen Rodríguez, Iris Jiménez, Silverio Vergara, Josué Ortiz y Hernán Paredes, quienes, con sus conocimientos y apoyo, contribuyeron de manera significativa a este trabajo. Extendemos nuestra gratitud a la Dirección de Investigación y Orientación Psicológica por su respaldo en la administración y análisis de la prueba psicométrica GATB, con especial mención a Nayarith Gordon y su equipo de colaboradores por su valiosa asistencia. Finalmente, agradecemos a los estudiantes de primer año de la Licenciatura en Matemática, cuya participación y cooperación fueron esenciales para la realización de esta investigación.

Referencias bibliográficas

- Abrate, R., Delgado, G., y Pochulu, M. (2006). Caracterización de las actividades de Geometría que proponen los textos de Matemática. *Revista Iberoamericana de Educación* (Online), vol. 39, nº1, p.1- 9. <http://www.rieoei.org/deloslectores/1290Abrate.pdf>
- Báez, R., y Iglesias, M. (2007). Principios didácticos que seguir en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la geometría en la UPEL “El Mácaro”. *Enseñanza de la Matemática*, vol.12, p. 67-86.
- Battista, M. T. (1999). The importance of spatial structuring in geometric reasoning. *Teaching Children Mathematics*, vol.6, nº3, p.170-177.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cheng, Y. L., y Mix, K. S. (2014). Spatial training improves children's mathematics ability. *Journal of Cognition and development*, vol.15, nº 1, p.2-11.
- Clements, D.H., y Battista, M.E. (1992). *Geometry and Spatial Reasoning Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*. GROUWS, D.A. (ed.). New York: McMillan.
- Duval, R. (1998). Geometry from a cognitive point of view. *Perspectives on the Teaching of Geometry for the 21st Century*, p.37-52.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gómez Morales, J.J. (2018). Desarrollo del pensamiento espacial en estudiantes de séptimo grado con apoyo de materiales manipulables. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Guzmán, M.D. (1989). Tendencias actuales de la enseñanza de la Matemática, *Studia Pedagógica. Revista de Ciencias de la Educación*, vol. 21, p.19-26.
- Hartigan, J. A., y Wigdor, A. K. (1989). *Fairness in Employment Testing: Validity Generalization, Minority Issues, and the General Aptitude Test Battery*. Washington, DC: National Academy Press.
- Hershkowitz, R., Villani, V., Mammana, C., Douady, R., Hansen, L., Malkevitch, J., ... y Niss, M. (1994). Perspectivas sobre la enseñanza de la geometría para el siglo XXI: Documento de debate para un estudio del ICMI. *ZDM. Zentralblatt für Didaktik der Mathematik.*, 26 (5), 164-168.
- Jones, K. (2003). Issues in teaching and learning of geometry. In *Aspects of teaching secondary mathematics*, p. 137-155. London: Routledge Falmer.
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Lohman, D. F. (1979). *Spatial ability: A review and reanalysis of the correlational literature* (Vol. 8, p. 226). Stanford, CA: School of education, Stanford university.
- Mellon, S. J., Daggett, M., MacManus, V., y Moritsch, B. (1996). *Development of General Aptitude Test Battery (GATB) Forms E and F*. In GATB Improvement Project Final Report (pp. 1-58), edited by R. A. McCloy, T. L. Russell, & L. L. Wise. Washington, DC: U.S. Department of Labor.
- Newcombe, N. S., y Stieff, M. (2012). Six myths about spatial thinking. *International Journal of Science Education*, vol.34, nº6, p.955-971. <https://doi.org/10.1080/09500693.2011.588728>
- Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. New York: International Universities Press.
- Sorby, S. A. (2009). Educational research in developing 3-D spatial skills for engineering students. *International Journal of Science Education*, vol.31, nº3, p.459-480. <https://doi.org/10.1080/09500690802595839>
- Sweller, J., Ayres, P., y Kalyuga, S. (2011). *Cognitive Load Theory*. New York: Springer.
- U.S. Department of Labor. (1983). *USES Test Research Report No. 45*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Uttal, D. H., Meadow, N. G., Tipton, E., Hand, L. L., Alden, A. R., Warren, C., y Newcombe, N. S. (2013). The malleability of spatial skills: A meta-analysis of training studies. *Psychological Bulletin*, vol.139, nº2, p.352-402. <https://doi.org/10.1037/a0028446>
- Van Hiele, P. M. (1986). *Structure and Insight: A Theory of Mathematics Education*. Academic Press.
- Vera, L. (2013). *Medición y Evaluación del Aprendizaje* (6ta. ed.). Hato Rey, PR: Publicaciones Puertorriqueñas.
- Wai, J., Lubinski, D., y Benbow, C. P. (2009). Spatial ability for STEM domains: Aligning over 50 years of cumulative psychological knowledge solidifies its importance. *Journal of Educational Psychology*, vol.101, nº4, p.817-835. <https://doi.org/10.1037/a0016127>

Intervención psicoterapéutica grupal en la ansiedad del docente

Group psychotherapeutic intervention in teacher's anxiety

Damaris Janeth Samaniego Quintero

Universidad de Panamá. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Clínica y de la Salud, Panamá.

E-mail: dsamaniegoq@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-1869-3268>

Fecha de recepción: 19 de agosto de 2024

Fecha de aceptación: 23 de octubre de 2024



DOI <https://doi.org/10.48204/red.v4n1.6615>

Resumen

El presente escrito está inspirado en la investigación de tesis de maestría publicada en el 2018 de la misma autora, cuyo título es Terapia de grupo orientada cognitiva-conductualmente, sobre la ansiedad-estado de docentes de la región de Panamá Oeste, 2018; y se encuentra en el Repositorio Institucional digital de la Universidad de Panamá. La psicoterapia grupal ha mostrado su potencia tanto a nivel preventivo como al abordar psicopatologías graves; por ello, el objetivo de este estudio fue evaluar la efectividad de una intervención psicoterapéutica grupal sobre la ansiedad en docentes de escuelas oficiales de la región de Panamá Oeste. Siguió una metodología explicativa con pretest, postest y un solo grupo. El muestreo no probabilístico fue realizado por conveniencia y de forma voluntaria, la muestra estuvo conformada por doce (12) educadores desde 30 hasta 56 años, con distintas especialidades. Se midió la ansiedad-estado a través del Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado de Spielberger y se entrevistó clínicamente a cada participante. Se diseñaron y efectuaron ocho (8) sesiones grupales donde se integró la conceptualización y aplicación de técnicas cognitivas-conductuales, con un abordaje vincular según las teorías del apego y técnicas lúdicas. La comparación de medias de las puntuaciones T antes y después del tratamiento reflejó el cambio de significancia clínica de ansiedad considerada alta o muy alta a un nivel de ansiedad muy bajo, bajo o promedio. Se utilizó la prueba de hipótesis t de Student para muestras emparejadas y se obtuvo diferencia significativa al nivel $0,05 > p > 0,00$ lo cual comprobó que la intervención realizada disminuyó el nivel de ansiedad-estado de los docentes, favoreciendo a su vez reescribir narrativas, flexibilizar pensamientos, desarrollar estrategias de afrontamiento adaptativas y funcionales, y optimizar patrones relacionales.

Palabras clave: Ansiedad en docentes; grupo terapéutico; abordaje integrativo; salud mental docente; promoción de salud mental; psicoterapia de grupo

Abstract

The present writing is inspired by the master's thesis research published in 2018 by the same author, whose title is *Terapia de grupo orientada cognitiva- conductualmente, sobre la ansiedad-estado de docentes de la región de Panamá Oeste, 2018*; and is in the digital Institutional Repository of the University of Panama. Group psychotherapy has shown its potency both at a preventive level and in approaching serious psychopathologies; therefore, the objective of this research was to evaluate the effectiveness of a group psychotherapeutic intervention on anxiety in teachers at official schools in the West Panama region. It followed an explanatory methodology with a pretest, posttest, and a single group. The non-probabilistic sampling was completed by convenience and voluntarily, the sample consisted of twelve (12) teachers from 30 to 56 years old, with different specialties. Anxiety-state was measured through State-Trait Anxiety Inventory by Spielberger, and each participant was clinically interviewed. Eight (8) group psychotherapy sessions were designed and implemented, in which a conceptualization and application of cognitive-behavioral techniques were accomplished, with a relational approach based on attachment theories and playful techniques. The comparison of means of the T-scores before and after the treatment reflected the change of clinical significance from anxiety considered high or very high to a very low, low, or average level of anxiety. The Student's t-test was used for paired samples and a significant difference was obtained at the 0,05 level $> p0,00$ which proved that the intervention performed decreased the state-anxiety level of the teachers, favoring the rewriting of narratives and making thoughts more flexible, developing functional and adaptive coping strategies and optimize relational patterns.

Keywords: anxiety in teachers; group psychotherapy; integrative approach; teacher mental health; mental health promotion; therapeutic group.

Introducción

Un número creciente de teóricos e investigadores se han interesado por estudiar el poder terapéutico de las intervenciones grupales en diferentes contextos de atención, determinando su eficacia y eficiencia para múltiples condiciones de salud mental (entre ellas, la ansiedad) especialmente porque optimizan el tratamiento en circunstancia de alta demanda y pocos profesionales, e incluso, se puede potenciar el cambio en el paciente a través del trabajo con sus familiares mediante grupos de apoyo (Lacasa, 2023; Almeida, 2022; Gómez, 2019; Garay et al, 2008; Sarason y Sarason, 1996). La mayoría de los autores coinciden en que el grupo es un espacio microsocioal, vincular y transicional de aprendizaje que permite poner en manifiesto y actualizar patrones dinámicos de relación consigo mismo y los demás, estrategias de afrontamiento a las situaciones adversas de la vida tanto normativas como circunstanciales, la toma de conciencia y perspectiva, la reestructuración y flexibilización de esquemas mentales y de narrativas por medio del modelado y el espejo del otro, la comprensión mutua de vivencias generando experiencias emocionales correctivas; y moviliza al participante de una posición pasiva y observante de su vida a ser protagonista de la misma. Por tanto, el grupo es el lugar propicio para ensayar, procesar, integrar y transformar el entretejido individual, familiar y sociocultural que ha aportado al origen o sostenido

la condición de salud mental que le aqueja al paciente (Lorenzo et al, 2022; Díaz et al, 2021; Hayashi y Moriyama, 2019; Leiva-Bianchi et al, 2018; Tarí y Ferrer, 2017; Gómez, 2017; Silvestre et al, 2013; Serebrinsky, 2012; Dworkin, 2005; Trull y Phares, 2003; Pichon-Rivière, 1980; Yalom, 1975 citado en Schaefer, 2005).

La ansiedad tiene un valor adaptativo en cuanto señal de alerta, es parte intrínseca de la vida misma que permite tomar decisiones rápidas, aumentar el repertorio de estrategias de afrontamiento que fortalecen los sentimientos de autonomía y autoeficacia, la defensa física o psíquica del individuo... el problema es cuando la ansiedad se excede en intensidad, frecuencia y duración, causando malestar clínicamente significativo, convirtiéndose entonces en patológica (Samaniego, 2018; Reynolds y Richmond, 2011; Poves et al, 2010; Rodríguez, 2008; Lang, 1985 citado en Suinn, 1993; Bellak, 1990; Spielberger, 1980). A través de la revisión bibliográfica realizada, se puede sintetizar que un estado de ansiedad surge al interactuar dinámicamente una situación objetiva o subjetiva percibida como amenazante o peligrosa para la que no se prevé recursos de afrontamiento, que a su vez dependerá de aspectos mediadores como la experiencia previa negativa o no procesada y sus huellas mnémicas, pensamientos distorsionados, predisposición biológica, percepciones, otros; los cuales desencadenan una experiencia subjetiva de malestar reflejada a través de cambios bioquímicos, fisiológicos, conductuales, psicoemocionales, y es transitorio. Es la experiencia subjetiva la que da el carácter de desagradable al estado de ansiedad y la amenaza puede dirigirse hacia la seguridad física o psíquica (Benayón, 2015; Robles y Peralta, 2010; Frager y Fadiman, 2009; Jaén, 2000; Spielberger et al, 1975; Engler, 1996; Suinn 1993). La terapia de grupo entiende a la ansiedad como un estado transitorio de malestar y angustia por el devenir futuro, generado como una estrategia ante lo amenazador y peligroso de la realidad actual para la cual no se perciben recursos suficientes, sostenido y reforzado en las interacciones interpersonales, por ende, puede ser gestionada a través del trabajo con otros (Almeida, 2022; Tarí y Ferrer, 2017; Vielmann, 1997; Spiro, 1959 citado en Suinn 1993).

En el contexto local, el Programa Nacional de Salud Mental enfatiza que el mayor número de casos que llega a consulta en los servicios de salud mental del país están relacionados con la ansiedad y la depresión (La Estrella de Panamá, 2023; Caja del Seguro Social, 2023; Ministerio de Salud, 2017). El Ministerio de Salud de Panamá gestiona todos los años actividades que promueven un acercamiento con la población para brindarles información sobre el tema, así como la integración del componente salud mental en los programas de atención primaria (Ministerio de Salud, 2015). Por otro lado, el Centro de Estudios Especializados en Trastornos de Ansiedad CEETA clasifica a la docencia como una de las profesiones con vulnerabilidad para desarrollar un trastorno de ansiedad; así también, Castillo et al (2014), Urbano (2014), Vadalá (2013), Gómez (2009), entre otros, asocian los problemas de estrés, ansiedad, depresión y trastornos psicósomáticos al ejercicio de esta profesión, por la responsabilidad y dedicación que exige la misma aunado a la compleja dinámica de las relaciones interpersonales que se establecen con los diferentes actores del sistema educativo, y se traducen frecuentemente en bajas laborales. Los educadores son impactados por estresores de diversas fuentes que pueden dificultar el logro de sus objetivos profesionales y al no contar con espacios seguros para gestionar las mismas, perciben que no tienen recursos suficientes en sí mismos para enfrentarlas, lo cual deriva en estados psicológicos contraproducentes para desenvolverse óptimamente, especialmente si presentan un componente de vulnerabilidad a la ansiedad. Esto se manifiesta en síntomas somáticos y en actitudes relacionales desadaptativas, en

el peor de los casos, desarrollan un trastorno psicopatológico (Urbano, 2014; Martínez-Otero, 2003; McEwen, 2002 citado en Franco et al, 2009).

Los docentes juegan un papel predominante en el desarrollo integral de sus alumnos, incluso pueden convertirse en una figura parental alterna, un referente social, agente de motivación y superación, es decir, son mucho más que un instructor académico. Por ello, es fundamental que los docentes logren un óptimo bienestar emocional, que cuiden su salud mental para involucrarse positivamente en la formación de sus discentes (Trujillo y Delgado, 2021). Por lo anterior, esta investigación cobra relevancia al permitir conocer directamente lo que viven los docentes en el ejercicio de su profesión, al proveerles herramientas para que fortalezcan sus recursos, lo que a su vez favorece una mejor gestión de la ansiedad, pues se ha demostrado que la ansiedad-estado disminuye como resultado del entrenamiento (Caballo, 2007; Spielberger et al, 1975). Esto fomenta un mejor nivel de organización y funcionamiento personal, y afianza su vocación para trabajar diariamente con motivación, en pro de las necesidades de sus alumnos.

En otras palabras, el objetivo de este estudio es valorar la efectividad que tiene la intervención psicoterapéutica grupal sobre la ansiedad en docentes de la región de Panamá Oeste, para así brindar una alternativa de tratamiento que sea rentable, efectiva y práctica que pueda contribuir a la salud pública al fomentar la prevención de cuadros psicopatológicos del docente y por consiguiente de los escolares. Se escoge una modalidad grupal de intervención porque muchas de las consultas clínicas tienen un trasfondo relacional, por lo cual trabajar desde la relación donde el *otro* funciona como base segura, corregulador emocional, desmitificador de distorsiones cognitivas y reconstructor de esquemas inadaptados, puede facilitar una mayor recuperación (Muller, 2020). Esta intervención grupal apunta tanto a la reducción sintomática de la ansiedad como a las cogniciones y sentimientos que influyen en la percepción de los estímulos como amenazantes, enfatizando la función terapéutica del grupo e integrando componentes lúdicos que acrecienten los sentimientos de seguridad del individuo (Lacasa, 2023; Spielberger, 1980). Inferimos que, cuando el docente se sienta mejor consigo mismo, muestre actitudes adaptativas, gestione mejor las tensiones y vicisitudes de la vida, su desempeño mejorará incrementando su satisfacción profesional y personal. Los alumnos a su cargo también tendrán una experiencia más positiva del proceso enseñanza/ aprendizaje; aunado a las ganancias secundarias que obtendrá la familia del docente y el sistema educativo.

Materiales y métodos

Estudio explicativo, cuantitativo, transversal, aplicado y de campo, con pretest, postest y un solo grupo. El muestreo no probabilístico fue realizado por conveniencia y de forma voluntaria, sin grupo de comparación (Valderrama, 2011). La muestra estuvo conformada por doce (12) docentes (Tabla 1) que experimentaban niveles significativos de ansiedad-estado (puntuación $T > 60$ en el Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado de Spielberger, en adelante IDARE; reflejado también a través de la entrevista clínica).

-Criterios de Inclusión: hombre o mujer desde 30 hasta 56 años, obtener puntaje promedio o bajo en la escala de ansiedad-rasgo del IDARE (como medida de control), docente de escuelas oficiales

de la región de Panamá Oeste, solicitar participar de un programa para el manejo de la ansiedad (voluntariedad) y firmar el consentimiento informado para participar del estudio.

-Criterios de Exclusión: presentar discapacidad intelectual o diagnóstico psiquiátrico, consumir sustancias psicoactivas de forma continua, negarse a firmar el consentimiento informado, no asistir a las sesiones programadas.

A juicio de Samaniego (2018) la intervención psicoterapéutica grupal es una modalidad terapéutica que permite la comprensión del sí mismo a través de la interacción con otros, el ensayo de conductas, pensamientos y sentimientos más adaptativos ante las situaciones y la formación de una base vincular segura desde donde superar las dificultades. Al estar orientada cognitiva-conductualmente, se entendió a los procesos patológicos como resultados de esquemas mentales y conductuales desadaptados. Por tanto, la manera de mejorar el malestar del individuo fue reestructurando dichos esquemas y/o modificando conductas a través del reaprendizaje. El programa de psicoterapia grupal diseñado integró la evidencia empírica y conceptual del modelo cognitivo-conductual, con la construcción de una vinculación segura según las teorías del apego: contención, validación, disponibilidad, receptividad e involucramiento emocional (Bowlby, 1998), y se hiló con experiencias lúdicas que facilitaron un aprendizaje significativo, conectado y flexible. El mismo consistió en ocho (8) sesiones de psicoterapia grupal (grupo de tiempo limitado), de 120 minutos cada una (Samaniego, 2018). Para garantizar que se estaba aplicando la intervención correctamente, se siguió enteramente el manual elaborado. También se realizaron evaluaciones de proceso a los participantes durante el transcurso de la intervención para valorar que el trabajo fuese óptimo y coherente con la metodología.

Se realizó una entrevista clínica individual a cada docente para conocer las particularidades psíquicas y socio-geográficas de cada uno, en esta entrevista se incluyó un examen del estado mental. En las distintas fases del estudio se observó comportamentalmente a los participantes, para luego poder contrastar su conducta con los otros datos recogidos y así poder realizar un análisis integrado de los resultados.

Por otra parte, se concibió a la ansiedad-estado como la experiencia emocional transitoria del individuo, caracterizada por sentimientos de aprensión subjetivos conscientemente percibidos, y por la activación del sistema nervioso autónomo (Spielberger, 1980). Los estados de ansiedad pueden variar en intensidad y a través del tiempo. El instrumento utilizado para medir esta variable fue el Inventario de Ansiedad- Rasgo/ Estado versión en español, de Charles Spielberger et al (1975), el cual investiga los fenómenos de ansiedad en sujetos adultos normales, estudiantes de secundaria y bachillerato y en pacientes neuropsiquiátricos, médicos y quirúrgicos. Está constituido por dos escalas separadas de autoevaluación que se utilizan para medir dos dimensiones distintas de la ansiedad (A-Rasgo y A-Estado, pueden usarse independientemente y aplicarse de forma individual o colectiva). Cada escala consta de 20 ítems que puntúan en cuatro puntos, dando un total entre 20 a 80 puntos (puntuación directa) que luego son transformados a puntuación T (estandarizada); la escala Estado está balanceada con 10 ítems directos y 10 inversos. El coeficiente alfa de Cronbach es de 0,83 a 0,92 (dependiendo los tipos y grados de tensión al que fueron sometidos los sujetos en los estudios de confiabilidad). La puntuación T tiene una media de 50 y una desviación de 10.

La escala Estado puede referirse a un momento específico (Spielberger et al, 1975), por ello, en este estudio se expresó la siguiente afirmación: “*Cómo se siente cuando está en el aula de clases*”, para así especificar los niveles de ansiedad-estado en torno al ejercicio de su profesión, por considerarse factor clave para la producción de ansiedad en los participantes. De esta forma se contribuyó a que las respuestas fueran más reales, pues si se daba la instrucción tradicional “en este momento”, podía ocurrir que los puntajes no fuesen significativos (puntuación $T > 60$).

Procedimiento

Luego de gestionar los permisos pertinentes, se concertó una cita con los docentes para explicarles el objetivo del estudio, entregarles el consentimiento informado por escrito, el cual, al ser aceptado mediante su firma nos confirmaba su participación; posteriormente, se les realizó la entrevista clínica individual. El trabajo de campo atravesó por tres fases descritas a continuación:

1ª Fase de Introducción: se realizó durante una sesión de 60 minutos. Constó de dos partes: a. Aplicación del Pretest y b. Directrices del Experimento: se les explicó brevemente el modelo y la modalidad de terapia a utilizar, la cantidad de sesiones y la duración de cada una.

2ª Fase de Tratamiento: se realizaron ocho (8) sesiones grupales de 120 minutos cada una. Se inició con el establecimiento de la alianza terapéutica y el contrato psicológico entre los participantes, el desarrollo de las sesiones siguió el manual elaborado. Los participantes pudieron aprender estrategias para auto aplicárselas y otras técnicas para emplearlas en sus aulas de clases, pues se identificó que la relación docente-alumno (especialmente el manejo emocional de aquellos) era un estresor.

Entre la fase 2ª y la fase 3ª existió una semana sin actividades para garantizar el tiempo apropiado para la medida postest.

3ª Fase de Evaluación: se realizó en una sesión de 60 minutos, constó de dos partes: a. Aplicación del Postest y b. Brindis (como agradecimiento por su colaboración).

Procedimientos para garantizar los aspectos éticos en esta investigación

Antes de iniciarse la investigación, el proyecto fue aprobado por el Comité de Bioética de la Universidad de Panamá; también, cada participante debió llenar un consentimiento informado, sin el cual no podía ser parte del estudio. Además, oralmente se les explicó el procedimiento de la investigación y lo que podía suceder; se resguardó el tema de la confidencialidad al no colocar sus nombres de pila u otra información que les identificara, en este informe. Igualmente se realizó un contrato psicológico para el compromiso entre los participantes. Si durante el transcurso del estudio algún participante deseaba retirarse estaba en la libertad de hacerlo aun cuando hubiese consentido en un inicio (Ley N°68 del 20 de noviembre del 2003), lo anterior no ocurrió. Finalizado el estudio se realizó una reunión individual para compartirles sus resultados y orientarles en la búsqueda de otra atención si lo necesitaban.

Resultados y discusión

Los puntajes obtenidos en cada medición (pretest y postest) fueron ordenados por frecuencia y se calculó la media y desviación estándar correspondiente (Valderrama, 2011). Además, se puntualizó la significancia clínica de ellos, según el IDARE.

Se observó que antes de la intervención grupal, la muestra obtuvo una puntuación T correspondiente a un nivel alto o muy alto de ansiedad-estado, lo cual sugirió que aun cuando los sujetos no presentaban un trastorno de ansiedad (por no cumplir criterios diagnósticos), los niveles de ansiedad eran significativos según el manual del IDARE. Luego de la intervención psicoterapéutica grupal, se observó una disminución de la ansiedad-estado a niveles muy bajo, bajo o promedio, lo que podría significar que la intervención terapéutica fue efectiva (Tabla 2). Considerando que los datos se distribuyeron normalmente se utilizó la distribución muestral t de Student y se realizó la prueba t de Student para muestras emparejadas con el programa SPSS V24 que determinó que existía diferencia significativa entre ambas mediciones. En otras palabras, como la $t_o = 15,55$ fue mayor que la $t_c = 1,80$ se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la alterna: los docentes que participaron de la psicoterapia grupal disminuyeron sus niveles de ansiedad-estado, luego del tratamiento. El valor p obtenido ($p = 0,00$) indicó una significancia estadística menor al alfa 0,01; es decir, los datos fueron significativos con una mayor rigurosidad de comprobación.

No obstante, es necesario empezar esta discusión desde la limitante inherente al diseño de investigación: el preexperimento es el nivel más bajo de los estudios experimentales por tener el mínimo control experimental, el no tener un grupo de comparación debilita la validez de los resultados, pero al realizar dos mediciones (antes y después de la intervención) se permite que cada sujeto se compare consigo mismo lo cual ofrece mayor seguridad al interpretar los resultados. Las variables extrañas se controlaron al seleccionar una muestra lo más parecida posible en cuanto la predisposición a la ansiedad (ansiedad-rasgo), la profesión (docentes) y horario de trabajo (vespertino), se consideraron las particularidades de cada participante en la interpretación de los resultados, se recogió información de distintas fuentes y no solo el puntaje en la prueba lo cual reduce el falseo en la misma; existió rigurosidad a la hora de realizar la psicoterapia grupal (fidelidad al manual) y en el mismo proceso de investigación. Al tener la muestra un amplio rango de edad, diferentes sexos y especialidades académicas, se contribuyó a que fuese más representativa de la población; además, el instrumento de medición utilizado posee buenas propiedades psicométricas. Por otro lado, no hubo mortandad experimental y como complemento al análisis estadístico se realizó un análisis clínico (Serebrinsky, 2012; Garay et al, 2008; Kazdin, 2001). Para replicar el estudio, la guía de sesiones puede recuperarse en la tesis de la autora.

Luego de realizado el análisis estadístico se indica que la intervención psicoterapéutica grupal es efectiva para disminuir los niveles de ansiedad-estado; resalta la diferencia significativa ($p \text{ value} = 0,00$), lo cual permite predecir que esta modalidad terapéutica es prometedora para el tratamiento

de dolencias asociadas a la ansiedad. Esta inferencia se potencia más al constatar que los niveles de ansiedad-rasgo también disminuyeron de manera significativa, aunque no era el objeto de atención y solamente se aplicó la escala como medida de control; estos resultados son entendibles por el tipo de intervención realizada y lo mismo fue encontrado por Sampaio et al (2017) y Córdoba (2019).

El tiempo necesario para que sea efectivo este tratamiento requiere como mínimo ocho (8) sesiones grupales de 120 minutos cada una, donde el ambiente terapéutico debe propiciar confianza, validación de sentimientos y reconexión, lo cual contribuye a estructurar una base segura desde donde profundizar en los conflictos, para intentar entenderlos, aceptarlos e integrarlos a sus historias de vida a través del empleo de diversas técnicas, cuyo reflejo en la realidad es un manejo funcional de la ansiedad, sacándole provecho a su función adaptativa (Muller, 2020; Dworkin, 2005). Desarrollar una alianza terapéutica sólida con los participantes y facilitar la cohesión grupal, son factores claves para lograr cambios significativos en poco tiempo, aunado a la motivación de los docentes y a su compromiso con la terapia (Díaz et al, 2021; Tarí y Ferrer, 2017; Silvestre et al, 2013; Bowlby, 1998). En otro estudio (Jaén, 2000) se señala como cantidad mínima necesaria para obtener diferencias significativas 15 sesiones de 90 minutos cada una; esta divergencia de resultados se puede deber a: la conformación de la muestra, los participantes en aquel estudio ya tenían un diagnóstico consolidado, el tiempo empleado por sesión era menor, y en el presente estudio, se enfatizó en lo vincular como el vehículo para el cambio.

Por los datos obtenidos se indica el empleo de la psicoterapia grupal como alternativa terapéutica para ser utilizada en contextos diferentes a un consultorio, como centros de salud, escuelas, centros comunitarios, etc., donde haya gran volumen de pacientes y pocos profesionales, o no se cuente con suficiente tiempo para realizar psicoterapia individual, o como un programa preventivo primario de patologías en miras de mejorar la salud pública, pues, aunque existen estipulaciones en las leyes, en la práctica no siempre se llevan a cabo (Lacasa, 2023; Almeida, 2022; Solórzano et al, 2021; Gómez, 2019; Alonso, 2014; Garay et al, 2008; Ministerio de Educación y Organización de Estados Iberoamericanos, 2002). Esta inferencia fue realizada por los docentes participantes que al finalizar la terapia hicieron hincapié en la necesidad de establecer políticas para el cuidado de la salud mental en los distintos lugares de trabajo; lo cual es coherente con lo señalado por Cheme-Villamar y Giniebra-Urra (2022); Flores y Ormaza (2022); Gallego et al (2016); Marenco-Escuderos y Ávila-Toscano (2016); Castillo et al (2014); Merchán y González (2014).

Durante el proceso psicoterapéutico se identifican los siguientes estímulos que los docentes percibían como amenazantes y que desencadenaban sus respuestas ansiosas: pasar poco tiempo con sus familias, problemas de comunicación con sus parejas, dificultades emocionales y conductuales de sus hijos, la carga horaria laboral, la no validación de sus estudios de actualización y formación si no correspondían a su puesto actual, los pagos atrasados tanto de salario como de viáticos, inestabilidad del ingreso familiar, altas exigencias y pocos recursos para realizarlos (incluyendo programas como Aprendo al Máximo donde muchas veces les tocaba invertir sus recursos económicos para aprender disciplinas que les asignaban impartir, sin ser de su especialidad); el no tomarlos en cuenta para la implementación de programas (los programas eran elaborados de la regional sin un estudio de campo), alta demanda de atención a la diversidad sin recibir orientación

científica de parte de su institución educativa; el sistema que los obliga orientarse a los resultados sin importar los procesos (no poder alcanzar los objetivos curriculares por atender las necesidades del alumnado), responsabilidades imprevistas, dificultades en la relación con directivos, colegas, padres de familia, y dificultades emocionales y conductuales de sus estudiantes a quienes no saben cómo ayudar. También, llegar tarde, tener que aceptar los requerimientos de otros (pues percibían como no profesional negarse a peticiones). Estos estímulos amenazantes son muy parecidos a los identificados en las investigaciones consultadas (Trujillo y Delgado 2021; Solórzano et al, 2021; Solórzano, 2015; Castillo, 2014; Alonso, 2014; Vadalá, 2013; Franco et al, 2009).

Aunque los docentes disfrutaban de su vocación y servicio, el estar expuestos de forma constante a aquellos estresores se aumenta la frecuencia de respuestas ansiosas. Manejan dichas situaciones tensionantes a través de la negación, la evitación, la religión, el uso de medicamentos (p.ej. alprazolam) y melatonina, realizando conductas gratificantes como hacer Windows shopping, en su mayoría solo efectivas a corto plazo; también es común observar un repliegue sobre sí mismo, enfocándose únicamente en instruir sin involucrarse formativa ni afectivamente con los estudiantes o la institución educativa. Algunas de estas estrategias también están descritas por Martínez-Otero (2003).

A pesar de emplear esos recursos de afrontamiento, los docentes presentan niveles altos y muy altos de ansiedad-estado al inicio del tratamiento, los cuales se asocian a un estado de hipervigilancia con pensamientos ansiosos de catastrofización, generalización, pensamiento todo o nada, inferencias arbitrarias, personificación, perfeccionismo, indefensión aprendida, minimización de recursos/ filtro negativo, maximización de sus errores, lectura de pensamiento y constantes autocríticas. Es decir, sus pensamientos rígidos y de preocupación les predisponen a percibir las situaciones como peligrosas o potencialmente dañinas que elevaban su sensación desagradable y se evidencia en los puntajes significativos obtenidos en el IDARE. En la dimensión somática se distinguen los siguientes problemas: resfriados frecuentes, insomnio, irritabilidad, problemas digestivos, hipertensión, dificultad para fijar información, dolores de cabeza, de espalda; aceleración cognoscitiva, aceleración de la frecuencia respiratoria y cardíaca, problemas de concentración y fatiga, y dificultades sexuales esporádicas o que remitieron espontáneamente (poca lubricación vaginal, dispareunia, disminución del deseo sexual, eyaculación precoz). Las manifestaciones de ansiedad señaladas también las observaron Hernández y García (2022); Merchán y González (2014); y Poves et al (2010).

Aunque los participantes no cumplen criterios para el diagnóstico de un trastorno de ansiedad, la misma es limitante o paralizante, es decir, afecta su estabilidad emocional y su desempeño, y por tanto se indica atención psicológica (Franco et al, 2009). Se ejemplifica dicha inferencia con unas viñetas clínicas: *“Estaba con mi esposo (relaciones sexuales) y me acordé que no había subido las calificaciones al Meret.... ¡me entró una angustia! ¡cómo voy a ser irresponsable!... pues nada, el momento se esfumó”*. Otro profesor comentó: *“...como y como más que antes y he tomado medicamentos para poder dormir y tranquilizarme”*. De forma subyacente a los pensamientos antes descritos se logran reconocer los siguientes temores que movilizaban la respuesta ansiosa: temor a equivocarse, a que se devalúe su importancia, a no ser reconocidos/as, al detrimento de la imagen que otros tienen de ellos, a perder su estatus social, a dejar de ser aceptados/as o

aprobados/as; constantes sentimientos de inseguridad, de soledad e inadecuación, de no ser suficientes, de impotencia y culpa (Alonso, 2014). Y necesidades de apego insatisfechas como: tener a alguien con quien compartir y de ser necesarios para alguien o algo. Todo esto puntualiza la importancia de humanizar las instituciones escolares y sus prácticas (Martínez-Otero, 2003).

Posterior a la psicoterapia, los docentes se observan calmados, con un tono muscular relajado, la expresión facial congruente y espontánea, con pensamientos flexibles, (aparecen los “me gustaría” en lugar de los “deberías”), atentos, con mayor lapso de concentración, con capacidad para disfrutar del momento, para manejar las eventualidades con humor; se sienten cómodos con su interacción y se retroalimentan mutuamente sobre todo cuando alguno despliega una conducta desadaptativa (lo cual es esperado); lograron modificar los pensamientos ansiosos y automáticos por pensamientos alternos y adaptativos (Leiva-Bianchi et al, 2018; Martín et al, 2000). Utilizan por iniciativa propia las técnicas enseñadas y extrapolan a sus hogares y aulas su nueva forma de percibir su realidad. Personas ajenas al grupo les comentan lo diferente que se ven, expresándoles su sorpresa por el cambio observado.

Ellos se sienten mejor consigo mismos, con mayor dominio de sus vidas (asumiendo sus derechos asertivos, reconociendo en sí mismos más recursos de afrontamiento) y con mayor capacidad de conexión empática, actúan como modelos entre sí; los síntomas somáticos también remitieron o disminuyeron en cuanto frecuencia y/o intensidad, esto también lo describen en sus estudios Díaz et al (2021); Monge-Cedeño y García-Cedeño (2021); Gómez (2019); Serebrinsky (2012); y es observado por Poves et al (2010) al dar de alta a sus pacientes. Como anécdota, *una docente compartió que pudo manejar un conflicto familiar al estar ella desde una postura más realista, viendo en sí recursos para hacerle frente a la demanda y experimentando cómo su propia calma provocaba calma en los demás y de esa forma, valiéndose de la asertividad, les fue más fácil encontrar en conjunto una solución al conflicto*; esto es similar a lo referido por Hayashi y Moriyama (2019).

Todo lo anterior refleja que después de la intervención psicoterapéutica grupal los docentes exhiben una forma de procesamiento más flexible, con pensamientos más adaptativos que les permite hacerles frente a las demandas de su entorno de forma más funcional, con menor reactividad, con capacidad para identificar de forma realista sus recursos y aspectos por mejorar, asumir un rol protagonista y optimizar su labor docente (Lorenzo et al, 2022; Franco et al, 2009); lo cual se evidencia en los puntajes muy bajos, bajos y promedios, obtenidos en el IDARE luego de la intervención. Tal como se observa en la literatura consultada aunada a los resultados del presente estudio, tanto clínica como estadísticamente, la psicoterapia de grupo logra disminuir la ansiedad-estado en los docentes, con la ganancia secundaria de una red de apoyo social sólida al optimizar patrones relacionales, lograr un autoconocimiento más profundo y reescribir narrativas; en otras palabras: *“con la vinculación, construimos sanación”*.

Conclusiones

Los resultados del presente estudio ayudan a respaldar a la literatura existente sobre la efectividad de la psicoterapia grupal para el tratamiento de la ansiedad, al comprobar con significancia

estadística (p value=0,00) y clínica, su disminución en el grupo experimental (cambio de categoría de ansiedad alta o muy alta, a una promedio, baja o muy baja). La diferencia obtenida permite predecir que dicha intervención es una alternativa viable especialmente en contextos donde existe mayor demanda, pocos profesionales o poco tiempo disponible para llevar a cabo una psicoterapia individual. Para lograr el objetivo terapéutico se requiere realizar al menos ocho (8) sesiones grupales de 120 minutos cada una.

La experiencia grupal permite a los participantes profundizar en su autoconocimiento, fortalecer sentimientos de autoeficacia, procesar conflictos y reparar patrones inadaptados de relación consigo mismo y con los demás, lo que a su vez facilita el desarrollo de pensamientos flexibles, congruentes con la situación real, que permiten la adaptación del sujeto de forma activa (la ansiedad cumple con su función adaptativa) y una sensación de bienestar, impactando directamente en su salud mental y en quienes les rodean. Esta modalidad terapéutica es esencialmente favorecedora cuando los participantes presentan de forma subyacente a la interpretación de amenaza (pensamientos ansiosos): temores, inseguridades, sentimientos de inadecuación, culpa, soledad, y necesidades de apego insatisfechas por situaciones vinculares adversas.

Es necesario que los profesionales de la salud mental promuevan una cultura orientada a la salud, para así contribuir a una mejor salud pública, pues se ha evidenciado en diferentes estudios, la asociación de la ansiedad a un sinnúmero de patologías orgánicas y como variable comórbida en diferentes desórdenes mentales y en problemas relacionales. Los participantes de este estudio enfatizaron en la necesidad de llevar programas terapéuticos a sus ambientes laborales como parte de una política educativa y sanitaria. Por tanto, se exhorta a los gobiernos a tomar acciones para mejorar las condiciones psicosociales alrededor de la labor del docente, pues no solo se cuidará su salud emocional para lograr una mejor adaptación y desempeño en sus funciones, sino también, se contribuirá a un mejor desarrollo psicoemocional de sus alumnos, futuros profesionales y padres de familia del país. Por otro lado, resulta pertinente realizar un nuevo estudio explicativo con un diseño experimental que permita potenciar los resultados aquí obtenidos para que puedan ser generalizados a la población.

Tablas y figuras

Tabla 1
Aspectos descriptivos de la muestra

Sujeto	Sexo	Edad	Especialidad	Estado Laboral	Estado Civil
1	M	30	Informática	Permanente	Casada
2	M	47	Premedia y Media	Permanente	Casada
3	H	52	Maestro de Grado	Permanente	Casado
4	M	51	Premedia y Media	Permanente	Casada
5	M	48	Maestra de Grado	TEFA	Casada
6	H	46	Maestro de Grado	TEFA	Casado
7	H	35	Inglés	Permanente	Soltero
8	M	33	Contabilidad	Permanente	Soltera
9	H	56	Música	TEFA	Casado
10	H	49	Física	Permanente	Casado
11	M	46	Premedia y Media	Permanente	Casada
12	M	45	Maestra de Grado	Permanente	Casada

Tabla 2
Frecuencia y significancia clínica de los puntajes obtenidos en el pretest y posttest.

Rango	Pretest f	Posttest f	Categoría Descriptiva
← 29	0	1	Ansiedad muy Baja
30-39	0	4	Ansiedad Baja
40-60	0	7	Ansiedad Promedio
61-70	8	0	Ansiedad Alta
71→	4	0	Ansiedad muy Alta
Media	66,42	41,5	
S	5,16	7,83	

Referencias bibliográficas

- Almeida, RB de., Demenech, LM, Sousa-Filho, PG de., y Neiva-Silva, L. (2022). ACT grupal para el manejo de la ansiedad entre estudiantes universitarios: ensayo clínico aleatorizado. *Psicología: Ciencia y Profesión*, 42, e235684, 1-17. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003235684>
- Alonso, F. (2014). Una panorámica de la salud mental de los profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 66. (2014), pp. 19-30 <https://doi.org/10.35362/rie660375>
- Bellak, L. (1990). *T.A.T., C.A.T. y S.A.T. uso clínico*. 2ª Ed. El Manual Moderno S.A.
- Benayón, G. (2015). *De mi ansiedad a tu felicidad*. Panamá. Gráfica Laiglón.
- Bowlby, J. (1998). *Una base segura: aplicaciones clínicas de una teoría de apego*. Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Caballo, V. (2007). *Manual para el tratamiento cognitivo-conductual de los trastornos psicológicos, Volumen I* (1ª Reimpresión). Siglo XXI Editores, S.A.
- Caja del Seguro Social (1 de febrero de 2023) *Aumentaron consultas de salud mental en el 2022*. <https://prensa.css.gob.pa/2023/02/01/aumentaron-casos-de-patologias-de-salud-mental-en-el-2022/>
- Castillo, A., Fernández, R. y López, P. (2014). Prevalencia de ansiedad y depresión en docentes. *Revista Enfermería del Trabajo Vol. 4, N.º. 2, 2014, págs. 55-62*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4738761>
- CEETA, DisMa. (2015). *Los docentes tienen una alta propensión de sufrir trastornos de ansiedad*. Centro de Estudios Especializados en Trastornos de Ansiedad. <https://ceeta.org/los-docentes-tienen-una-alta-propension-a-sufrir-trastornos-de-ansiedad/>
- Cheme-Villamar, M. y Giniebra-Urra, R. (2022). Eficacia y eficiencia de la terapia racional emotiva para afrontamiento de riesgos psicosociales por teletrabajo. *Revista Científica Arbitrada en Investigaciones de la Salud “GESTAR”* <https://doi.org/10.46296/gt.v5i9edespmar.0052>
- Córdoba, F. (2019) *Efectos de la terapia cognitiva conductual en pacientes diagnosticados con VIH-SIDA, en la Provincia de los Santos*. [Tesis de maestría, Universidad de Panamá]. https://up-rid.up.ac.pa/1826/1/fatima_cordoba.pdf
- Díaz, M., Marín, M., y Martínez, L. (2021). Intervención psicoterapéutica grupal en una Unidad de Hospitalización Breve de Adolescentes desde las terapias contextuales. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 41(139), 67-87. <https://dx.doi.org/10.4321/s0211-57352021000100005>

- Dworkin, M. (2005). *EMDR and the relational imperative: the therapeutic relationship in EMDR treatment*. Routledge Taylor and Francis Group.
- Engler, B. (1996). *Introducción a las teorías de la personalidad*. 4º Ed. McGraw Hill Interamericana Editores.
- Flores, L., y Ormaza, M. (2022). *Prevalencia de ansiedad en docentes que realizan teletrabajo en comparación con el trabajo presencial en la provincia de Manabí en el periodo 2021-2022*. [Tesis de maestría, Universidad de las Américas]. <http://dspace.udla.edu.ec/handle/33000/13990>
- Fragar, R. y Fadiman J. (2009). *Teorías de la personalidad*. 2º Ed. (traducción de la 4º en inglés). Alfaomega Group Editor.
- Franco, J., Mañas I. y Justo, E. (2009). Reducción de los niveles de estrés, ansiedad y depresión en docentes de educación especial a través de un programa de mindfulness. *Revista educación inclusiva* Vol. 2, Núm. 3. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/40>
- Gallego, J., Aguilar-Parra, J., Cangas. A., Rosado, A. y Langer, A. (2016). Efectos de intervenciones mente/cuerpo sobre los niveles de ansiedad, estrés y depresión en futuros docentes de educación primaria: un estudio controlado. *Revista Psicodidáctica*. <https://doi.org/10.1387/revpsicodidact.13256>
- Garay, J., Korman G. y Keegan, E. (2008). Terapia cognitivo conductual en formato grupal para trastorno de ansiedad y trastornos del estado del ánimo. *Subjetividad y procesos cognitivos* núm. 12, 2008, pp. 61-72. <https://www.redalyc.org/pdf/3396/339630251004.pdf>
- Gómez, A. (2009). *Prevención del estrés profesional docente: El estrés del docente desde la perspectiva médico-laboral*. Genaralitat Valenciana- Consejería de cultura, educación y ciencia. <https://www.intersindical.org/salutlaboral/stepv/prevenestresdocente.pdf>
- Gómez, R. (2017). La interpretación en la psicoterapia de grupo psicoanalítica. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 37 (132), 379-398. <https://dx.doi.org/10.4321/s0211-57352017000200004>
- Gómez, R. (2019). La formación del psicoterapeuta grupal. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 39 (136), 117-142. <https://dx.doi.org/10.4321/s0211-57352019000200006>
- Hayashi, EAP y Moriyama, J. de S. (2019). Grupo de Apoyo Psicológico a Mujeres en Situación de Infertilidad. *Psicología: Ciencia y Profesión* , 39 , e179820. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003179820>
- Hernández, P., y García, L. (2022). Repercusión de la pandemia COVID-19 en la actividad sexual humana. *Humanidades Médicas*, 22(1), 188-205.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202022000100188&lng=es&tlng=es.

- Jaén, R. (2000). *Un programa para reducir la ansiedad y la depresión en adultos: una experiencia de grupo en la Policlínica del Seguro Social J.J. Vallarino*. [Tesis de maestría, Universidad de Panamá SIBIUP 00255666]. https://up-rid.up.ac.pa/3937/1/rolando_jaen.pdf
- Kazdin, A. (2001) *Métodos de investigación en psicología clínica*. 3ª Ed. Prentice Hall Pearson Educación de México, S.A.
- La Estrella de Panamá. (13 de enero de 2023). Salud mental: consultas aumentan en Panamá. *La Estrella de Panamá*. <https://www.laestrella.com.pa/vida-y-cultura/salud/salud-mental-consultas-aumentan-panama-BFLE484306>
- Lacasa, F. (2023). Un manual de referencia en psicoterapia grupal. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 43(144), 325-328. doi: 10.4321/S0211-57352023000200022
- Leiva-Bianchi, M., Cornejo, F., Fresno, A., Rojas, C., y Serrano, C. (2018). Effectiveness of cognitive-behavioral therapy for post-disaster distress in post-traumatic stress symptoms after Chilean earthquake and tsunami. *Gaceta Sanitaria*, 32(3), 291-296. <https://dx.doi.org/10.1016/j.gaceta.2017.07.018>
- Ley N°68 del 2003. Que regula los derechos y obligaciones de los pacientes, en materia de información y de decisión libre e informada. 20 de noviembre de 2003. G.O. No. 24935 (República de Panamá).
- Lorenzo, L., Mantrana, L., y Carrión, N. (2022). Notas sobre psicoterapia de grupo operativa y clínica institucional en el hospital de día de salud mental. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 42(142), 235-252. <https://dx.doi.org/10.4321/s0211-57352022000200013>
- Marenco-Escuderos, A. y Ávila-Toscano, J. (2016). Burnout y problemas de salud mental en docentes: diferencias según características demográficas y sociolaborales. *Psicología. Avances de la Disciplina*, 10 (1), 91-100. <https://doi.org/10.21500/19002386.2469>
- Martín, L., Rivera, A., Morandé, G., y Salido, G. (2000). Las aportaciones de los grupos de autoayuda a la salud mental. *Clínica y salud vol. 11, núm. 2, 2000, pp. 231-256*. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180618250004>
- Martínez-Otero, V. (2003). Estrés y Ansiedad en los docentes. *Dialnet, Pulso Revista de Educación*. <https://doi.org/10.58265/pulso.4896>
- Merchán, I. y González, J. (2014). Autopercepción de la ansiedad en maestros de primaria de badajoz y castelo branco. *International Journal of Developmental and Educational*

Psychology, vol. 2, núm. 1, 2014, pp. 177-185.
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v2.430>

Ministerio de Educación y Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura. (2002). *Sistema Educativo Nacional de Panamá: el personal docente*.

Ministerio de Salud (2015). *Política nacional de salud y lineamientos estratégicos 2016-2025*. (República de Panamá).

Ministerio de Salud (2017). *Boletín estadístico: Anuario 2016*. Dirección de planificación.

Monge-Cedeño D. y García-Cedeño, M. (2021). Manifestaciones de ansiedad en docentes debido a confinamiento por SARVS-COV-2. *Revista Científica Arbitrada en Investigaciones de la Salud GESTAR*. <https://doi.org/10.46296/gt.v4i8edesp.0033>

Muller, R. (2020). *El trauma y la lucha por abrirse: de la evitación, a la recuperación y el crecimiento*. Desclée de Brouwer. Trad. Fernando Mora.

Pichon-Rivière E. (1980). *Teoría del vínculo*. Nueva Visión

Poves, S., Romero, R. y Vucínovich, N. (2010). Experiencia grupal breve para pacientes con trastornos de ansiedad en un Centro de Salud Mental. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 30(3), 409-418. <https://doi.org/10.4321/s0211-57352010000300004>

Reynolds, C. y Richmond, B. (2011). *Escala de ansiedad manifiesta en niños revisada*. El Manual Moderno.

Robles, H. y Peralta, M. (2010). *Programa para el control del estrés*. Pirámide.

Rodríguez, P. (2008). *Ansiedad y sobreactivación: guía práctica de entrenamiento en control respiratorio*. Editorial Desclée de Brouwer S.A.

Samaniego, D. (2018). *Terapia de grupo orientada cognitiva-conductualmente, sobre la ansiedad-estado de docentes de la región de Panamá Oeste, 2018*. [Tesis de maestría, Universidad de Panamá SIBIUP 00331445]. http://up-rid.up.ac.pa/1355/1/damaris_samaniego.pdf

Sampaio, F., Peres, M., Ribeiro, G., Barreto, A., Teixeira, S., y Fernandes, M. (2017). Programas de intervenção psicoterapêutica grupal: Implementação e avaliação num contexto da prática clínica. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, (spe5), 87-92. <https://doi.org/10.19131/rpesm.0173>

Sarason, I. y Sarason, B. (1996). *Psicología anormal: el problema de la conducta inadaptada*. 7º Ed. Prentice Hall, Hispanoamericana, S.A.

Schaefer, Ch. (2005). *Terapia de juego con adultos*. Editorial El Manual Moderno, S.A.

- Serebrinsky, H. (2012). Psicoterapia de grupo. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UCBSP*, 10(2), 132-155. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-21612012000200001&lng=es&tlng=es.
- Silvestre, M., Ingelmo, J. y García-Ordás, A. (2013). Propuesta de un enfoque dinámico grupal para el tratamiento combinado de los trastornos esquizofrénicos. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 33 (118), 289-300. <https://dx.doi.org/10.4321/S0211-57352013000200005>
- Solórzano Solórzano, M. S. E., Delgado Molina, M. J. B., Quimi Cobos, M. L. S., y Bravo Bonoso, M. D. G. (2021). Seguridad y salud ocupacional en el teletrabajo docente. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(5), 8051-8067. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i5.890
- Solórzano, M. (2015). *Nivel de ansiedad que existen en las docentes de educación primaria, que laboran en un colegio privado de la zona 11 capitalina*. [Tesis de grado, Universidad Rafael Landívar]. <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2015/05/42/Solorzano-Maria.pdf>
- Spielberger, Ch. (1980). *Tensión y ansiedad*. Harla S.A.
- Spielberger, Ch., Martínez-Urrutia, A., González-Reigosa, F., Natalicio, L. y Díaz-Guerrero, R. (1975). *Inventario de Ansiedad Rasgo/ Estado versión en español*. Editorial El Manual Moderno S.A.
- Suinn, R. M. (1993). *Entrenamiento en manejo de ansiedad*. Editorial Desclée de Brouwer S.A.
- Tarí, A., y Ferrer, C. (2017). El grupo y la recuperación. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 37(131), 227-240. doi: 10.4321/S0211-57352017000100013
- Trujillo, S. y Delgado, A. (2021). El nivel de ansiedad en docentes de las escuelas normales mexicanas durante el confinamiento por Covid-19. Estudio Cuantitativo. *Eduscientia. Divulgación de la ciencia educativa Año 4, Núm. 7, 51-70*. <https://eduscientia.com/index.php/journal/article/view/90>
- Trull, T. y Phares, E.J. (2003). *Psicología clínica: conceptos, métodos y aspectos prácticos de la profesión*. 6ª Ed. Editorial Thomson.
- Urbano, A. (2014). Ansiedad entre los docentes. *Centro Psicológico Recursos*. <https://africaurbano.wordpress.com/2014/12/11/ansiedad-entre-los-docentes/>
- Vadalá, M. (2013). *El desgaste mental en los docentes*. [Tesis de grado, Universidad Abierta Interamericana]. <https://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC112133.pdf>

Valderrama, G. (2011). *Estadísticas aplicadas en psicología, ciencias sociales y educación*. Autoedición. <https://es.scribd.com/document/333783553/ESTADISTICAS-APLICADAS-EN-PSICOLOGIA-pdf>

Vielmann, S. (1997). *Investigación profiláctica de la ansiedad: rasgo- estado en estudiantes de estudios generales*. [Tesis de grado no publicada]. Universidad de Panamá.

Confiabilidad y validez de una escala del autoconcepto en estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Panamá

Reliability and validity of a self-concept scale in students from the Faculty of Psychology of the University of Panama

¹ Miguel Ángel Cañizales Mendoza, Universidad de Panamá. Facultad de Psicología, Departamento Psicología Industrial, Organizacional y Social. Panamá. E-mail: miguelangel.cañizales@up.ac.pa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7433-2118>

² Francisco Jesús De León, O. Universidad de Panamá. Facultad de Psicología, Panamá. E.mail: fdeleono1397@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9725-5293>

³ Régulo N. Sandoya M. Universidad de Panamá. Facultad de Psicología, Departamento Psicología Educativa y Escolar. Panamá. E-mail: regulo.sandoya@up.ac.pa. ORCID: 0000-0002-4575-8187.

Entregado: 19 de agosto de 2024

Aprobado: 23 de octubre de 2024

DOI <https://doi.org/10.48204/red.v4n1.6616>

Resumen

El objetivo de esta investigación es la construcción y validación de una escala para medir el autoconcepto en adultos. Para comprender la influencia del autoconcepto en el procesamiento de información, afecto y motivación, la introspección juega un papel fundamental en ésta investigación porque aborda la pregunta filosófica "¿Quién soy?". Se utilizó una muestra no probabilística de tipo intencional de estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Panamá. Se realizó un estudio de tipo exploratorio, con un diseño no experimental, en la escala se utilizó un nivel de medición inervalar, el diferencial semántico (Osgood, Suci y Tennenbaun 1957), que son conceptos bipolares antónimos. Se obtuvo altos niveles de confiabilidad en la escala total, a través del coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach de 0.96, y en las sub-escalas de autoconcepto ante la vida, salud y muerte (entre 0.95 y 0.98). Para validar el constructo teórico del autoconcepto, se utilizó un análisis factorial con rotación varimax, identificando 62 reactivos con un coeficiente de determinación igual o mayor a 0.50. El instrumento ha demostrado ser una herramienta confiable y válida.

Palabras claves: Escala, autoconcepto, vida, muerte y validación.

Abstract

This research focuses on the construction and validation of a scale to measure self-concept in adults. To understand the influence of self-concept on information processing, affect, and motivation, introspection plays a fundamental role in this research because it addresses the philosophical question "Who am I?". A non-probabilistic, purposive sample of students from the Faculty of Psychology at the University of Panama was used. An exploratory study was conducted with a non-experimental design. The scale used an interval level of measurement, the semantic differential (Osgood, Suci, and Tennenbaum 1957), which consists of bipolar antonymous concepts. High levels of reliability were obtained for the total scale, with a Cronbach's Alpha internal consistency coefficient of 0.96, and for the sub-scales of self-concept regarding life, health, and death (between 0.95 and 0.98). To validate the theoretical construct of self-concept, a factor analysis with varimax rotation was used, identifying 62 items with a determination coefficient equal to or greater than 0.50. The instrument has proven to be a reliable and valid tool.

Key Word: Scale, self-concept, life, death and validation.

Introducción

Según Goñi (2009), el autoconcepto tiene cuatro dimensiones: afectivo-emocional (ajuste emocional), ético/moral (honradez), autonomía (independencia en decisiones) y autorrealización (logro de objetivos). Cada dimensión se forma a partir de un conjunto de atributos específicos.

Utilizamos estas cuatro dimensiones o componentes mencionadas anteriormente para crear una herramienta en donde se pueda evaluar de forma breve y general el auto concepto de las personas ante la vida, la salud y la muerte.

También como lo describe Montoya, Pinilla & Dussán (2018), en cuanto a la percepción del individuo, la cual se ve influida por su estado emocional y situaciones concretas, como el control emocional en momentos de nerviosismo o interacciones sociales. Este contexto podría asociarse a la población estudiada, conformada por estudiantes de psicología de la Universidad de Panamá que puede influir en los resultados observados. La homogeneidad de la muestra puede afectar la generalización de los resultados. Ya que investigaciones anteriores han demostrado que la percepción en el ámbito académico puede ser positiva ya que fomenta la motivación intrínseca según lo descrito por Seth Seunu & Baidoo-Anu (2024).

El éxito y el fracaso están influenciados por el locus de control y el autoconcepto. Según Rotter (1966), un locus de control interno atribuye el éxito al propio esfuerzo, mientras que un locus de control externo lo atribuye a factores externos. La orientación al éxito se asocia con un locus de control interno y un autoconcepto positivo.

El autoconcepto se definió conceptualmente según Roger (1950), como el sí-mismo o las actitudes y percepciones de una persona respecto a sus habilidades, acciones, sentimientos y relaciones en su medio social como el constructo central de su teoría humanista.

Según González & Tourón (1992), se estudian los tres ámbitos de componente cognitivo, donde formamos imágenes de nosotros: el sí mismo real, el sí mismo ideal y el sí mismo público. El

CONFIABILIDAD Y VALIDEZ PARA MEDIR EL AUTOCONCEPTO

interés de la revisión que se hace de los principales estudios, tanto correlacionales como causales. Estas últimas décadas se han realizado para conocer en qué grado el autoconcepto ayuda a explicar la varianza del rendimiento. Parte de la definición del autoconcepto como estructura cognitivo-afectiva que influye en la conducta. El autoconcepto ha ayudado a explicar la varianza del rendimiento y la estructura cognitivo-afectiva que influye en la conducta.

La finalidad inmediata del presente estudio es establecer una validez estructural de los niveles de autoconcepto en la salud, la vida y la muerte.

Los datos obtenidos en esta investigación podrán aportar en la presente realidad social como instrumento pionero para validar resultados de autoconcepto ante diferentes poblaciones. El objetivo principal es construir una escala que contenga los criterios de confiabilidad y validez para medir el autoconcepto en personas adultas utilizando las dimensiones de la vida, la salud y la muerte como categorías generales para evaluar el autoconcepto.

Método

Muestra

Se utilizó una muestra no probabilística de tipo intencional de estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Panamá en el 2021. También se basó en la Teoría Dominio Muestra de Nunnally (1987), es decir que se tenía una población de 716 estudiantes, y se trabajó con una muestra de 357 estudiantes.

Instrumentos

Este estudio fue realizado por medio del Diferencial Semántico (Osgood, Suci y Tannenbaun, 1957), el nivel de nivel de medición de esta escala es intervalar por lo que permite utilizar estadística multivariada. El autoconcepto se midió con un significado estandarizado con conceptos bipolares antónimos (en el que de un lado se encontrará un adjetivo positivo, y del otro lado su contraparte), para obtener valores específicos, en donde el sujeto deberá escoger una dirección hacia alguno de los dos adjetivos mencionados, y evaluar los conceptos. Ésta investigación siguió los procedimientos establecidos por la vicerrectoría de investigación y post-grado, es decir, fue aprobado por la coordinación de investigación y por el Comité de Bioética de la Universidad de Panamá.

La aplicación de este instrumento diferencial semántico se realizó vía internet en la plataforma de Google Forms, junto con una breve y clara explicación de la investigación.

Resultados

A continuación, se muestran los resultados obtenidos en el análisis de los datos.

Descripción de resultados obtenidos de validez

En este apartado se presentan los resultados obtenidos de la aplicación de la prueba.

CONFIABILIDAD Y VALIDEZ PARA MEDIR EL AUTOCONCEPTO

En la **Tabla 1** se establecieron tres factores teóricos que se sometieron las subescalas del autoconcepto estudiado a través del coeficiente Alfa de Cronbach. La subescala del autoconcepto ante la vida obtuvo un 0.95, la subescala autoconcepto ante la salud obtuvo 0.98, y la subescala autoconcepto ante la muerte obtuvo 0.95. Se observa que las subescalas puntuaron entre 0.95 y 0.98.

Tabla 1

Subescalas con Coeficiente de Alfa de Cronbach de las dimensiones del Autoconcepto en Estudiantes de la Universidad de Panamá

Muestra	Subescalas	No. De Reactivos	Alfa de Cronbach (α)
N= 357	Ante la Vida	29	0.95
	Ante la Salud	30	0.98
	Ante la Muerte	30	0.95

En la **Tabla 2** se observa que se volvieron a someter las tres subescalas juntas al coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach como escala total, obteniéndose un puntaje desde 0.96 en una muestra de 357 sujetos.

Tabla 2

Confiabilidad con el coeficiente de Alfa de Cronbach de la escala total

Muestra	No. De Reactivos	Alfa de Cronbach (α)
357	89	0.96

En la **Tabla 3** se presenta el análisis factorial con rotación ortogonal varimax, se obtuvo 12 componentes principales mayor o igual a uno. Se seleccionó los cinco primeros componentes que explica el 59.059 del total de 3.879 con una varianza que explica el 5.314 que representa el 56.007 de la varianza acumulada.

Tabla 3

Componentes Principales del Análisis Factorial con Valores Mayores a uno

Compo nente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	29.421	33.058	33.058	29.421	33.058	33.058	21.454	24.106	24.106
2	12.858	14.447	47.505	12.858	14.447	47.505	12.642	14.204	38.311
3	5.261	5.911	53.416	5.261	5.911	53.416	7.568	8.503	46.814
4	2.629	2.953	56.369	2.629	2.953	56.369	4.730	5.314	52.128
5	2.394	2.690	59.059	2.394	2.690	59.059	3.453	3.879	56.007
6	1.738	1.953	61.012	1.738	1.953	61.012	2.627	2.952	58.959
7	1.409	1.583	62.595	1.409	1.583	62.595	1.963	2.205	61.164
8	1.310	1.472	64.067	1.310	1.472	64.067	1.659	1.864	63.029

CONFIABILIDAD Y VALIDEZ PARA MEDIR EL AUTOCONCEPTO

9	1.284	1.443	65.510	1.284	1.443	65.510	1.574	1.769	64.797
10	1.155	1.298	66.808	1.155	1.298	66.808	1.348	1.515	66.312
11	1.033	1.161	67.968	1.033	1.161	67.968	1.302	1.463	67.775
12	1.015	1.140	69.108	1.015	1.140	69.108	1.186	1.333	69.108

En la **Tabla 4** se hizo un análisis factorial con rotación ortogonal varimax. Se consideró valores de mayor o igual a 0.30, para generar un Factor Teórico. En el Factor I, se obtuvo 62 reactivos con pesos factoriales iguales o mayores a 0.30 que oscilaron entre el menor puntaje de 0.32 y el mayor puntaje que fue de 0.84.

En el factor II, aparecen 30 reactivos con pesos factoriales que oscilan entre el 0.324 al 0.797. En el factor III, aparecen 31 reactivos con pesos factoriales que oscilan entre el 0.30 al 0.427. En el factor IV, aparecen 9 reactivos con pesos factoriales que oscilan entre el 0.320 al .591. En el factor V, aparecen 8 reactivos con pesos factoriales que oscilan entre el 0.305 al 0.472.

Posterior a ello, se consideró una corrección de análisis para el peso factorial ≥ 0.50 , para generar un Factor Teórico. Por lo que se redujo la cantidad de reactivos.

En el Factor I, se obtuvo de 62 reactivos se redujo a 52 reactivos con pesos factoriales iguales o mayores a 0.50.

En el factor II, aparecen de 30 reactivos se redujo a 24 reactivos con pesos factoriales que oscilan entre el 0.324 al 0.797. En el factor III, aparecen de 31 reactivos a 0 reactivos con pesos factoriales que oscilan entre el 0.30 al 0.427. En el factor IV, aparecen de 9 reactivos a 3 reactivos con pesos factoriales que oscilan entre el 0.320 al .591. En el factor V, aparecen de 8 reactivos a 0 reactivos con pesos factoriales que oscilan entre el 0.305 al 0.472.

Luego de generar un factor teórico con los pesos factoriales que fueron seleccionados de igual en las cinco dimensiones. Se consideró una corrección del análisis para el peso factorial ≥ 0.50 . Esta metodología le da mayor consistencia metodológica porque lo recomendable por Nullaly (1985).

Tabla 4

Pesos factoriales obtenidos en el análisis factorial con Rotación Varimax.

	I	II	III	IV	V
1 Yo veo mi vida: satisfecha insatisfecha	*.642	-.031	.351	.109	.305
2 Yo veo mi vida: feliz triste	*.660	-.013	.350	.233	.092
3 Yo veo mi vida: dedicada ocupada	*.477	.090	.316	-.456	.263
4 Yo veo mi vida: relajada tensa	*.490	.068	-.023	.513	.242
5 Yo veo mi vida: paciente impaciente	*.450	.032	.115	.389	.170
6 Yo veo mi vida: fácil difícil	*.338	-.011	.052	.591	.142
7 Yo veo mi vida: con valor sin valor	*.671	.006	.427	-.095	-.084
8 Yo veo mi vida: llena desolada	*.682	.022	.388	.102	-.030
9 Yo veo mi vida: reflexiva irreflexiva	*.483	.070	.380	-.044	-.145
10 Yo veo mi vida: agradable desagradable	*.728	-.019	.348	.215	-.044
11 Yo veo mi vida: justa injusta	*.559	.037	.225	.352	.102
12 Yo veo mi vida: equilibrada desequilibrada	*.684	.054	.185	.141	.181
13 Yo veo mi vida: flexible firme	*.320	-.015	.196	.173	.144
14 Yo veo mi vida: emocionante aburrida	*.609	-.002	.324	-.088	.168
15 Yo veo mi vida: amena molesta	.712	.037	.344	.166	-.010

CONFIABILIDAD Y VALIDEZ PARA MEDIR EL AUTOCONCEPTO

16	Yo veo mi vida: sincera hipócrita	.582	.092	.399	-.178	.037
17	Yo veo mi vida: tranquila irritada	.627	.059	.190	.347	.084
18	Yo veo mi vida: leal desleal	.568	.156	.333	-.028	-.072
19	Yo veo mi vida: trabajadora vaga	.493	.121	.325	-.548	.233
20	Yo veo mi vida: productiva inproductiva	.566	.156	.318	-.460	.133
21	Yo veo mi vida: positiva negativa	.731	.043	.381	.128	-.026
22	Yo veo mi vida: comprensiva exigente	.492	.056	.086	.320	.270
23	Yo veo mi vida: capaz incapaz	.671	.069	.412	-.190	-.042
24	Yo veo mi vida: confiada desconfiada	.543	-.006	.390	-.184	.002
25	Yo veo mi vida: solidaria egoísta	.584	.065	.302	-.223	.213
26	Yo veo mi vida: innovadora imitadora	.565	.111	.356	-.184	.338
27	Yo veo mi vida: decidida indecisa	.631	.041	.344	.102	.027
28	Yo veo mi vida: alegre seria	.737	.035	.342	.122	-.057
29	Yo veo mi vida: buena mala	.671	.059	.341	-.135	.002
30	Yo veo mi salud: energética agotada	.742	.022	-.162	.039	.170
31	Yo veo mi salud: apropiada inapropiada	.805	.101	-.269	-.028	.079
32	Yo veo mi salud: sana enferma	.844	.054	-.240	.021	-.023
33	Yo veo mi salud: fuerte débil	.833	.091	-.234	-.068	.023
34	Yo veo mi salud: equilibrada desequilibrada	.800	.048	-.339	-.047	.085
35	Yo veo mi salud: nutritiva des nutritiva	.655	.102	-.151	-.157	.016
36	Yo veo mi salud: necesaria innecesaria	.600	.009	.214	-.082	-.467
37	Yo veo mi salud: buena mala	.842	.081	-.300	-.066	-.089
38	Yo veo mi salud: estable inestable	.820	.075	-.343	-.008	-.054
39	Yo veo mi salud: eficaz ineficaz	.846	.101	-.217	-.014	-.069
40	Yo veo mi salud: aliviante dolorosa	.806	.082	-.273	.054	-.037
41	Yo veo mi salud: tensa intensa	.634	.012	-.157	.024	.094
42	Yo veo mi salud: importante trivial	.624	.042	.212	-.131	-.401
43	Yo veo mi salud: paliativa angustiante	.771	.065	-.152	.014	-.007
44	Yo veo mi salud: excelente ordinaria	.785	.095	-.243	-.101	.116
45	Yo veo mi salud: relajante estresante	.777	.057	-.282	.078	.076
46	Yo veo mi salud: pura infectada	.824	.088	-.257	-.003	.034
47	Yo veo mi salud: amena molesta	.830	.117	-.264	-.025	-.002
48	Yo veo mi salud: razonable absurda	.753	.117	-.213	-.079	-.181
49	Yo veo mi salud: duradera frágil	.775	.111	-.280	.010	-.062
50	Yo veo mi salud: controlada descontrolada	.767	.094	-.366	-.021	-.094
51	Yo veo mi salud: positiva negativa	.836	.126	-.265	-.036	-.108
52	Yo veo mi salud: ilesa lesionada	.765	.106	-.304	.026	-.008
53	Yo veo mi salud: significativa insignificante	.614	.086	.131	-.137	-.470
54	Yo veo mi salud: aumentada disminuida	.767	.128	-.304	-.044	.065
55	Yo veo mi salud: segura insegura	.824	.083	-.314	-.082	-.048
56	Yo veo mi salud: conforme inconforme	.790	.089	-.366	-.018	.060
57	Yo veo mi salud: aceptable inaceptable	.806	.102	-.335	-.040	-.043
58	Yo veo mi salud: agradable desagradable	.838	.110	-.286	-.094	-.034

CONFIABILIDAD Y VALIDEZ PARA MEDIR EL AUTOCONCEPTO

59	Yo veo mi salud: constante inconstante	.792	.063	-.340	-.033	.023
60	Yo veo mi muerte: relajante inquietante	-.053	.589	.086	.000	.159
61	Yo veo mi muerte: buena mala	-.110	.684	.033	-.003	.103
62	Yo veo mi muerte: deseada indeseada	-.480	.446	-.193	-.096	.212
63	Yo veo mi muerte: aceptada negada	-.099	.642	.009	-.037	-.030
64	Yo veo mi muerte: productiva improductiva	-.241	.648	-.108	-.030	.205
65	Yo veo mi muerte: esperada inesperada	-.320	.476	-.047	-.046	.098
66	Yo veo mi muerte: presente futura	-.320	.324	-.199	-.157	.371
67	Yo veo mi muerte: necesaria innecesaria	-.278	.532	-.073	-.110	.003
68	Yo veo mi muerte: agradable desagradable	-.279	.735	-.048	.003	.061
69	Yo veo mi muerte: jovial seria	-.163	.594	-.014	-.059	.174
70	Yo veo mi muerte: alegre triste	-.239	.742	-.037	-.039	.134
71	Yo veo mi muerte: conocida desconocida	-.184	.537	-.060	-.165	.229
72	Yo veo mi muerte: paliativa angustiante	-.178	.731	.088	.041	.088
73	Yo veo mi muerte: justa injusta	-.176	.620	-.010	.020	-.061
74	Yo veo mi muerte: segura insegura	-.128	.697	.087	-.063	-.028
75	Yo veo mi muerte: alegre afligida	-.225	.781	-.010	-.021	.058
76	Yo veo mi muerte: emocionante aburrida	-.180	.658	-.055	-.045	.108
77	Yo veo mi muerte: llena vacía	-.022	.594	.016	.135	-.105
78	Yo veo mi muerte: feliz desolada	-.042	.709	.033	.160	-.074
79	Yo veo mi muerte: como inicio como fin	.012	.437	.030	.054	.046
80	Yo veo mi muerte: motivo efecto	.200	.352	.179	.071	-.472
81	Yo veo mi muerte: verdadera falsa	.110	.395	.180	-.021	-.371
82	Yo veo mi muerte: afortunada desastrosa	-.152	.741	-.025	.059	-.166
83	Yo veo mi muerte: bonita horrible	-.104	.758	.125	.098	-.109
84	Yo veo mi muerte: motivante desmotivante	-.074	.724	-.013	.050	-.019
85	Yo veo mi muerte: esperanzada desesperanzada	-.139	.795	.078	.001	-.031
86	Yo veo mi muerte: beneficiosa perjudicial	-.146	.737	-.033	.010	-.113
87	Yo veo mi muerte: tolerante intolerante	-.132	.730	.080	.125	-.170
88	Yo veo mi muerte: prospera desgraciada	-.028	.797	.073	.091	-.174
89	Yo veo mi muerte: confiada desconfiada	-.104	.731	.039	.141	-.114

En la **Tabla 5** de acuerdo con el contenido de los factores obtenidos en el análisis factorial con Rotación Varimax se les asignaron nombres a estas nuevas dimensiones estadísticas, es decir, el I factor le denominamos Vida-Salud obtuvo 52 reactivos de los pesos factoriales seleccionados a ≥ 0.50 , se eliminaron las dimensiones III y V, quedando el Factor II denominado Muerte con 24 reactivo y el nuevo factor III con tres ítems se denominó Vida.

Tabla 5

Factores obtenidos en el análisis factorial con sus dimensiones teóricas

Variables	Categorías	Ítems
Autoconcepto	Vida-Salud	52

CONFIABILIDAD Y VALIDEZ PARA MEDIR EL AUTOCONCEPTO

	Muerte	24
	Vida	3

Conclusión y discusión

El propósito primordial de este estudio fue desarrollar una escala que garantizara criterios de confiabilidad y validez para la evaluación del autoconcepto en adultos. Los resultados obtenidos fueron validados mediante análisis de frecuencia, revelando la distribución del autoconcepto entre los sujetos estudiados.

En esta investigación hemos explorado las dimensiones de salud, vida y muerte, considerando los conceptos descritos por Goñi (2009), sobre el componente afectivo-emocional, ético-moral, autonomía y autorrealización en relación con estas dimensiones. Esta terminología se conoce en otras investigaciones como la autopercepción, y está relacionado con la autoestima, como lo menciona Goñi (2009). Como lo describe Montoya, Pinilla & Dussán (2018), en cuanto a la percepción del individuo, la cual se ve influida por su estado emocional y situaciones concretas, como el control emocional en momentos de nerviosismo o interacciones sociales. Este contexto podría asociarse a la población estudiada, conformada por estudiantes de psicología.

Las observaciones de González & Tourón (1992), identifican la influencia de la motivación y otros factores en el procesamiento de la pregunta "¿Quién soy yo?". La validación de la escala resalta la relevancia del autoconcepto en dimensiones sub-exploradas como la vida, la salud y la muerte.

Es notable la escasez de estudios sobre el autoconcepto en este campo, a pesar de su relevancia para la práctica habitual de la evaluación empírica. Se evidencia una carencia de trabajos que integren de manera más profunda aspectos teóricos, lo cual resulta llamativo dada la importancia de estos procesos para numerosos profesionales de la psicología.

El presente trabajo buscó explorar los conocimientos mensurables sobre la salud, vida y muerte. Concluimos esta investigación reafirmando la validez de este método de evaluación que ha sido experimental para comprender el autoconcepto en relación con la vida, la salud y la muerte.

Una mayor profundización en las investigaciones dentro de este ámbito podría ofrecer nuevas perspectivas y resultados que podrían ser fundamentales para abordar casos clínicos. Estos hallazgos podrían fortalecer las deficiencias identificadas en esta escala validada.

Referencias bibliográficas

- Groisman F. & Eugenia M. (2013, septiembre). Indigentes urbanos: entre la estigmatización y la exclusión social en la ciudad de Buenos Aires. *Revista de estudios sociales*, 47, pp 92-106.
- Acosta N. (2011). Introducción. En *Escalas de autoconcepto para la clase de educación física de escuela elemental* (pp 1-30). Universidad Metropolitana: Universidad Metropolitana.

- Cazalla N., Molero D.. (2013, julio 10). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, Vol. 10, pp.43-64.
- Redactado por Ed Thorpe, Thorpe European Services Trad. por Elena Salazar Llaguno Composición: Antonio R.G.. (2008). El papel de la vivienda en el sinhogarismo. FEANTSA, Vol. Anual, pp.5.
- Naranjo M.. (2006, abril 27). El autoconcepto positivo; un objetivo de la orientación y la educación. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, Vol. 6, pp 3.
- González, M. C. y Tourón, J. (1992). Autoconcepto y rendimiento escolar. Implicaciones en la motivación y en el aprendizaje autorregulado, Pamplona, EUNSA, 421 págs.
- Palacios E.. (2009. junio). El autoconcepto personal: estructura interna, medida y variabilidad. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación: Editorial de la Univesidad del País Vasco.
- Vera J., Laborín J., Domínguez M., Parra E. & Padilla M.. (2009, enero-junio). Locus de control, autoconcepto y orientación al éxito en adultos mayores del norte de México. *Enseñanza e investigación en psicología*, 14, pp. 122.
- Ed Thorpe, Thorpe European Services. (2008). El papel de la vivienda en el sinhogarismo. Europa: FEANTSA.
- Mateos F. & Amador L.. (1999-2000). La dimensión del autoconcepto en el adulto y su relación con el rendimiento académico. *Enseñanza: I Ediciones Universidad de Salamanca*.
- Erick H. Erickson. (1982). *El ciclo vital completado*. New York-London: Rikan Enterprises Ltd..
- Esnaola Etxaniz, I. (2008). El autoconcepto físico durante el ciclo vital. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 24(1), 1–8. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/analesps/article/view/31631>.
- Centro Médico del Caribe. (2019). Hábitos saludables. Centro Médico del Caribe. <https://centromedicodelcaribe.com/noticias/2019/vida>
- Ciismero E. Gonzalez. (1996). Habilidades sociales y anorexia nerviosa (pg. 114). España: Universidad Pontificia Comillas Madrid.
- Vásquez S. Ávila. (2018). Tamaño del Efecto del Autoconcepto y la Autoimagen en el Rendimiento Académico de los Estudiantes de Grado Octavo. Universidad Externado de Colombia: Maestría en Evaluación y Aseguramiento de la Calidad en la Educación.
- Villanueva D. K.; Sullon G. Daniela. (25 de agosto del 2017). Tesis conflictos interparentales y autoconcepto en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal, Chiclayo 2016. Pimentel: Psicología y Desarrollo de Habilidades.
- Palacios J. & Coveñas J.. (May.- Aug. 2019). Predominancia del autoconcepto en estudiantes con conductas antisociales del Callao. *Propósitos y Representaciones*, Vol. 7, 325 - 352. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.278>.
- Martí-García, C., Fernández-Alcántara, M., Ruiz-Martín, L., Montoya-Juárez, R., Hueso-Montoro, C., & García-Caro, M. P. (2017). La muerte ante uno mismo. Respuestas de jóvenes estudiantes ante el pensamiento de la propia muerte. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 33(3), 630–640. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.3.248351>.
- Melguizo-Ibáñez, E., Zurita-Ortega, F., Ubago-Jiménez, J. L., López-Gutiérrez, C. J., & González-Valero, G. (2023). An explanatory model of the relationships between sport

CONFIABILIDAD Y VALIDEZ PARA MEDIR EL AUTOCONCEPTO

- motivation, anxiety and physical and social self-concept in educational sciences students. *Current Psychology*, 42(18), 15237–15247. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-02778-9>.
- Montoya, D., Pinilla, V. & Dussán, C. (2018). Caracterización del autoconcepto en una muestra de estudiantes universitarios de algunos programas de pregrado de la ciudad de Manizales. *Psicogente*, 21(39), 162-182. <http://doi.org/10.17081/psico.21.39.2829>
- Rodríguez E.. (2018, dic 17). Las etapas del desarrollo psicosocial de Erikson. 2018, diciembre 17, de La mente es maravillosa Sitio web: <https://lamenteesmaravillosa.com/las-etapas-del-desarrollo-psicosocial-de-erikson/>
- Sunu, S., & Baidoo-Anu, D. (2024). Relationship between students' academic self-concept, intrinsic motivation, and academic performance. *International Journal of School & Educational Psychology*, 12(1), 41–53. <https://doi.org/10.1080/21683603.2023.2292033>
- Valdivia G. (2008). El internista en la Práctica Clínica Habitual. Problemas y soluciones. 2008, de Sociedad médica de Santiago sociedad chilena de medicina interna Sitio web: <http://www.smschile.cl/documentos/cursos2008/medicinainternaavanzada/EI%20internista%20en%20la%20practica%20clinica%20habitual%20problemas%20y%20soluciones%20el%20enfoque%20descriptivo.pdf>.
- Videra-García, A., & Reigal-Garrido, R. E. (2013). Autoconcepto físico, percepción de salud y satisfacción vital en una muestra de adolescentes. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 29(1), 141–147. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.1.132401>.

El autoconcepto ante la muerte, vida y salud en una muestra de estudiantes universitarios

Self-concept in the face of death, life and health in a sample of university students

¹ Miguel Ángel Cañizales Mendoza

Universidad de Panamá. Facultad de Psicología, Departamento Psicología Industrial, Organizacional y Social. Panamá. E-mail: miguelangel.cañizales@up.ac.pa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7433-2118>

² Francisco Jesús De León, O.

Universidad de Panamá. Facultad de Psicología, Panamá. E-mail: fdeleono1397@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9725-5293>.

³ Régulo N. Sandoya M.

Universidad de Panamá. Facultad de Psicología, Departamento Psicología Educativa y Escolar. Panamá. E-mail: regulo.sandoya@up.ac.pa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4575-8187>.

Fecha de recepción: 19 de agosto del 20204

Fecha de aceptación: 23 de octubre del 2024



DOI <https://doi.org/10.48204/red.v4n1.6617>

Resumen

Esta investigación se enfoca en comprender la influencia del autoconcepto en el procesamiento de información, afecto y motivación, la introspección juega un papel fundamental en esta investigación porque aborda la pregunta filosófica "¿Quién soy?". Se utilizó una muestra no probabilística de tipo intencional de estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Panamá. Se analizaron los datos de edad, género, nivel educativo y ocupación para realizar las correlaciones de los resultados de la investigación. Se realizó un estudio de tipo exploratorio, con un diseño no experimental, se utilizó la Escala para Medir el Autoconcepto de Cañizales, De León (2024) con un nivel de medición intervalar. Se utilizó la Escala del diferencial semántico (Osgood, Suci y Tennenbaun 1957), que son conceptos bipolares antónimos. Se encontró que hay una percepción mayoritariamente positiva para ambos géneros. Al igual que a mayor edad la percepción es más positiva. También para las personas casadas que los solteros o unión libre. En cuanto a

los nacionales es más positivo que los extranjeros (que son más neutros). Por último, la afiliación religiosa tiene influencia positiva con la percepción y autoevaluación.

Palabras claves: Autoconcepto, vida, salud, muerte y validez.

Abstract

This research focuses on understanding the influence of self-concept on information processing, affect, and motivation. Introspection plays a fundamental role in this research as it addresses the philosophical question, "Who am I?" A non-probabilistic, intentional sample of students from the Faculty of Psychology at the University of Panama was used. Data on age, gender, educational level, and occupation were analyzed to perform correlations in the research results. An exploratory study with a non-experimental design was conducted, using the Cañizales Self-Concept Scale, De León (2024) with an interval level of measurement, and the semantic differential (Osgood, Suci, and Tennenbaum 1957), which consists of bipolar antonymic concepts. The findings indicated that there is a predominantly positive perception across both genders. Additionally, with increasing age, perception becomes more positive. Married individuals also have a more positive perception than those who are single or in common-law unions. Nationals have a more positive perception compared to foreigners (who tend to be more neutral). Finally, religious affiliation has a positive influence on perception and self-assessment.

Key Word: Self-concept, life, health, death, and validity.

Introducción

El autoconcepto es una representación amplia que abarca imágenes, juicios y conceptos que un individuo tiene sobre sí mismo, incluye aspectos corporales, psicológicos, sociales y morales.

Siguiendo la línea utilizada en Cañizales y De León (2024), en donde se crea un instrumento ante la vida, la salud y la muerte, se ha correlacionado con factores psicosociales para comparar con un conjunto de atributos específicos.

Goñi (2009), destaca que el autoconcepto y la autoestima son distintos y están relacionado: el primero es descriptivo y el segundo es valorativo. El término "autopercepción" se propone como alternativo para ésta definición. El autoconcepto incluye creencias sobre las propias cualidades y se diferencia de conceptos similares en función de sus marcos teóricos específicos.

También como lo describe Montoya, Pinilla & Dussán (2018), en cuanto a la percepción del individuo, la cual se ve influida por su estado emocional y situaciones concretas, como el control emocional en momentos de nerviosismo o interacciones sociales. Este contexto podría asociarse a la población estudiada, conformada por estudiantes de psicología de la Universidad de Panamá que puede influir en los resultados observados. La homogeneidad de la muestra puede afectar la generalización de los resultados. Ya que investigaciones

anteriores han demostrado que la percepción en el ámbito académico puede ser positiva ya que fomenta la motivación intrínseca según lo descrito por Seth Seunu & Baidoo-Anu (2024).

El éxito y el fracaso están influenciados por el locus de control y el autoconcepto. Según Rotter (1966), un locus de control interno atribuye el éxito al propio esfuerzo, mientras que un locus de control externo lo atribuye a factores externos. La orientación al éxito se asocia con un locus de control interno y un autoconcepto positivo.

Un alto autoconcepto influye positivamente en el bienestar subjetivo y la conducta. Las personas con una visión positiva de sí mismas tienden a ser más felices y satisfechas. El autoconcepto afecta la percepción de la realidad y el entorno social, influyendo en la salud mental y la calidad de vida. Un bajo autoconcepto puede llevar a problemas de salud mental, como depresión y ansiedad, y a dificultades en la resolución de problemas y la superación de la incertidumbre. Las personas con bajo autoconcepto suelen tener una autopercepción negativa y enfrentar mayores obstáculos en su vida.

En la adultez, el autoconcepto se relaciona con el procesamiento de información y la cognición, influyendo en cómo las personas se ven a sí mismas y su entorno. La visión de la vida se amplía y se enfoca en el legado y el impacto social, donde el éxito se asocia con sentimientos de logro y utilidad.

El autoconcepto se definió conceptualmente según Roger (1950), como el sí-mismo o las actitudes y percepciones de una persona respecto a sus habilidades, acciones, sentimientos y relaciones en su medio social como el constructo central de su teoría humanista.

En busca de mostrar la influencia en el procesamiento de la información y en el afecto y la motivación; acercándonos a la responder a la cuestión filosófica ¿Quién soy yo?, según González & Tourón (1992), el autoconcepto ha ayudado a explicar la varianza del rendimiento y la estructura cognitivo-afectiva que influye en la conducta.

La finalidad inmediata del presente estudio es establecer una validez estructural de los niveles de autoconcepto en la salud, la vida y la muerte. Con los datos obtenidos se evaluarán los resultados con las variables sociodemográficas de forma comparativa con cada uno.

Estas percepciones ante la vida, salud y muerte proporcionan información valiosa sobre cómo las variables estudiadas pueden influir en la visión individual del bienestar y la mortalidad. Al comparar estos hallazgos, podemos identificar patrones consistentes y diferencias significativas en las actitudes y percepciones de los diferentes grupos.

Los datos obtenidos en esta investigación podrán aportar en la presente realidad social como instrumento pionero para validar resultados de autoconcepto ante diferentes poblaciones. El objetivo principal es analizar la correlación de la escala utilizada que con características psicosociales específica.

MÉTODO

Muestra

De 716 estudiantes, y se trabajó con una muestra de 357 estudiantes como muestra no probabilística de tipo intencional de estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Panamá en el 2021.

Instrumentos

Se recogieron datos sociodemográficos para analizar mediante la estadística descriptiva las siguientes categorías: edad, género, estado civil, nacionalidad, nivel académico, relación institucional, religión y ocupación.

Este estudio fue realizado por medio de la Escala de Autoconcepto ante la Vida, Salud y Muerte de Cañizales y De León (2024), en donde se utiliza el Diferencial Semántico (Osgood, Suci y Tanenbaum, 1957), con un significado estandarizado con conceptos bipolares antónimos (en el que de un lado se encontrará un adjetivo positivo, y del otro lado su contraparte). Ésta investigación siguió los procedimientos establecidos por la vicerrectoría de investigación y post-grado, es decir, fue aprobado por la coordinación de investigación y por el Comité de Bioética de la Universidad de Panamá.

La aplicación de este instrumento diferencial semántico se realizó vía internet en la plataforma de Google Forms, junto con una breve y clara explicación de la investigación.

Resultados

A continuación, se muestran los resultados obtenidos en el análisis de los datos.

Resultados obtenidos de Estadística inferencial

Se realizó las correlaciones estadísticas con el SPSS comparando los datos sociodemográficos y los resultados de la prueba.

En la **Tabla 1** se observa la tabla cruzada del autoconcepto vs género con un orden de porcentaje similares entre ambos géneros. El autoconcepto considerado aceptable es el más alto, con un 43.2% en mujeres y un 51.4% en hombres. Le sigue el autoconcepto moderadamente bueno, con un 38.6% en mujeres y un 35.7% en hombres. En cuanto al autoconcepto ni bueno ni malo, un 13% de mujeres y un 7.1% de hombres lo mencionan. El autoconcepto catalogado como bueno es reportado por un 3.5% de mujeres y un 5.7% de hombres. Finalmente, un 1.8% de mujeres consideran su autoconcepto como no aceptable, mientras que en hombres este porcentaje es del 0%.

Tabla 1*Tabla cruzada de autoconcepto vs género*

			GÉNERO		
			Femenino	Masculino	Total
AUTOCONCEPTO	Bueno	Recuento	10	4	14
		% dentro de GENERO	3.5%	5.7%	3.9%
	Moderadamente bueno	Recuento	110	25	135
		% dentro de GENERO	38.6%	35.7%	38.0%
	Aceptable	Recuento	123	36	159
		% dentro de GENERO	43.2%	51.4%	44.8%
	Ni bueno, ni malo	Recuento	37	5	42
		% dentro de GENERO	13.0%	7.1%	11.8%
	No aceptable	Recuento	5	0	5
		% dentro de GENERO	1.8%	0.0%	1.4%
Total	Recuento	285	70	355	
	% dentro de GENERO	100.0%	100.0%	100.0%	

En la **Tabla 2**, se observa que la mayoría de las mujeres califican su vida como moderadamente buena (48.4%), seguidas por aquellas que la consideran buena (24.2%) y aceptable (17.2%). Solo un pequeño porcentaje ve su vida como no aceptable (2.1%) o moderadamente mala (7%). En cuanto a los hombres, el 40% percibe su vida como moderadamente buena, el 32.9% como aceptable, y el 21.4% como buena.

Tanto hombres como mujeres tienen una percepción mayoritariamente positiva de su salud, con el 35.8% de mujeres y el 38.6% de hombres calificándola como buena, y el 33% de mujeres y el 30% de hombres como moderadamente buena.

La mayoría de las personas perciben la muerte de manera neutral, con el 38.6% de mujeres y el 41.4% de hombres considerándola ni buena ni mala. Los hombres tienen una percepción ligeramente más positiva, con un 30% que la considera aceptable y un 7.1% como moderadamente buena, en comparación con el 22.1% y 9.8% de mujeres, respectivamente.

Tabla 2*Tabla cruzada de autoconcepto ante vida, salud y muerte vs género*

			GÉNERO		
			Femenino	Masculino	Total
Bueno	Mi vida	Recuento	69	15	84
		% dentro de GENERO	24.2%	21.4%	23.7%
	Mi salud	Recuento	102	27	129
		% dentro de GENERO	35.8%	38.6%	36.3%
	Mi muerte	Recuento	12	2	14
		% dentro de GÉNERO	4.2%	2.9%	3.9%
Moderadamente bueno	Mi vida	Recuento	138	28	166
		% dentro de GÉNERO	48.4%	40.0%	46.8%

	Mi salud	Recuento	94	21	115
		% dentro de GÉNERO	33.0%	30.0%	32.4%
	Mi muerte	Recuento	28	5	33
		% dentro de GÉNERO	9.8%	7.1%	9.3%
Aceptable	Mi vida	Recuento	49	23	72
		% dentro de GÉNERO	17.2%	32.9%	20.3%
	Mi salud	Recuento	41	14	55
		% dentro de GÉNERO	14.4%	20.0%	15.5%
Mi muerte	Recuento	63	21	84	
	% dentro de GÉNERO	22.1%	30.0%	23.7%	
Ni bueno, ni malo	Mi vida	Recuento	21	4	25
		% dentro de GÉNERO	7.4%	5.7%	7.0%
	Mi salud	Recuento	28	6	34
		% dentro de GÉNERO	9.8%	8.6%	9.6%
	Mi muerte	Recuento	110	29	139
		% dentro de GÉNERO	38.6%	41.4%	39.2%
No aceptable	Mi vida	Recuento	6	0	6
		% dentro de GÉNERO	2.1%	0.0%	1.7%
	Mi salud	Recuento	15	2	17
		% dentro de GÉNERO	5.3%	2.9%	4.8%
	Mi muerte	Recuento	55	10	65
		% dentro de GÉNERO	19.3%	14.3%	18.3%
Moderadamente malo	Mi vida	Recuento	2	0	2
		% dentro de GÉNERO	.7%	0.0%	.6%
	Mi salud	Recuento	4	0	4
		% dentro de GÉNERO	1.4%	0.0%	1.1%
	Mi muerte	Recuento	15	3	18
		% dentro de GÉNERO	5.3%	4.3%	5.1%
Malo	Mi salud	Recuento	1	0	1
		% dentro de GÉNERO	.4%	0.0%	.3%
	Mi muerte	Recuento	2	0	2
		% dentro de GÉNERO	.7%	0.0%	.6%

En la **Tabla 3** se presenta una tabla cruzada del autoconcepto respecto a la edad.

Realizamos tres categorías según las edades de 18 a 22 años, de 23 a 27 años y de 28 a 57 años por su frecuencia dentro de la muestra.

Las dos primeras categorías muestran resultados ordenadamente similares en porcentaje. Entre los individuos de 18 a 22 años, un 46.6% considera su autoconcepto aceptable, mientras que en el grupo de 13 a 17 años es un 36.4%. En cuanto al autoconcepto moderadamente bueno, un 39% de las personas de 18 a 22 años lo perciben así, comparado con un 31.8% de las personas de 23 a 27 años. Además, un 10.3% de individuos de 18 a 22 años y un 22.7% de 23 a 27 años ven su autoconcepto como ni bueno ni malo. Aquellos que lo consideran bueno representan el 2.4% y el 6.8% respectivamente en esos mismos rangos de edad. Por otro lado, un 1.4% de personas de 18 a 22 años y un 2.3% de 23 a 27 años ven su autoconcepto como no aceptable. En otras categorías de edad, el porcentaje registrado fue del 0%.

Finalmente, entre las personas de 28 a 57 años, un 38.1% considera su autoconcepto aceptable, seguido por un 33.3% que lo ve como moderadamente bueno, un 19% que lo califica como bueno, y un 9.5% que lo percibe como no aceptable. En las otras categorías de esta franja de edad, el porcentaje registrado fue del 0%.

Tabla 3*Tabla cruzada de autoconcepto vs edad*

		EDAD			Total	
		18-22 años	23-27 años	28-57 años		
AUTOCONCEPTO	Bueno	Recuento	7	3	4	14
		% dentro de EDAD	2.4%	6.8%	19.0%	3.9%
	Moderadamente bueno	Recuento	115	14	7	136
		% dentro de EDAD	39.4%	31.8%	33.3%	38.1%
	Aceptable	Recuento	136	16	8	160
		% dentro de EDAD	46.6%	36.4%	38.1%	44.8%
	Ni bueno, ni malo	Recuento	30	10	2	42
		% dentro de EDAD	10.3%	22.7%	9.5%	11.8%
	No aceptable	Recuento	4	1	0	5
		% dentro de EDAD	1.4%	2.3%	0.0%	1.4%
Total	Recuento	292	44	21	357	
	% dentro de EDAD	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

En la **Tabla 4** se observa que el 49.3% de las personas de 18 a 22 años consideran su vida moderadamente buena, el 21.9% la ve buena, el 19.2% la ve aceptable, el 7.2% la califica como ni buena ni mala, el 2.1% la ve no aceptable, y el 0.3% la ve moderadamente mala. Para las personas de 23 a 27 años, el 38.6% considera su vida moderadamente buena, el 25% la ve buena, otro 25% la ve aceptable, el 9.1% la califica como ni buena ni mala, el 2.3% la ve moderadamente mala y ninguna la ve no aceptable. En el grupo de 28 a 57 años, el 47.6% considera su vida buena, el 28.6% moderadamente buena y el 23.8% aceptable, sin respuestas para las categorías negativas. En general, hay una tendencia hacia una percepción positiva de la vida en todos los grupos, con los más jóvenes mostrando mayor proporción de percepciones moderadamente buenas y el grupo mayor una mayor proporción de percepciones buenas. Las percepciones negativas son bajas en todos los grupos.

Además, el 36.6% de las personas de 18 a 22 años considera su salud buena, el 34.2% moderadamente buena, el 16.1% aceptable, el 7.9% ni buena ni mala, el 4.1% no aceptable, el 1% moderadamente mala y ninguna mala. En el grupo de 23 a 27 años, el 29.5% ve su salud buena, el 27.3% moderadamente buena, el 15.9% aceptable, otro 15.9% ni buena ni mala, el 6.8% no aceptable, el 2.3% moderadamente mala y el 2.3% mala. En el grupo de 28 a 57 años, el 47.6% ve su salud buena, el 19% moderadamente buena, el 19% ni buena ni mala, el 9.5% no aceptable, el 4.8% aceptable, y nadie la considera moderadamente mala o mala.

El 49.3% de las personas de 18 a 22 años consideran su muerte moderadamente buena, el 39% la ve ni buena ni mala, el 23.6% aceptable, el 18.5% no aceptable, el 9.2% moderadamente buena, el 6.5% moderadamente mala, el 2.4% buena y el 0.7% mala. En el grupo de 23 a 27 años, el 45.5% ve su muerte ni buena ni mala, el 20.5% aceptable, el 15.9% no aceptable, el 9.4% buena, el 9.4% moderadamente mala y ninguno la ve moderadamente mala o mala. En el grupo de 28 a 57 años, el 38.9% considera su muerte ni buena ni mala, el 23.5% aceptable, el 18.2% no aceptable, el 9.5% moderadamente buena, el 5.3% moderadamente mala, el 3.9% buena y nadie la ve mala.

Tabla 4*Tabla cruzada de autoconcepto ante vida, salud y muerte vs edad*

			EDAD			Total
			18-22 años	23-27 años	28-57 años	
Bueno	Mi vida	Recuento	64	11	10	85
		% dentro de EDAD	21.9%	25.0%	47.6%	23.8%
	Mi salud	Recuento	107	13	10	130
		% dentro de EDAD	36.6%	29.5%	47.6%	36.4%
	Mi muerte	Recuento	7	4	3	14
		% dentro de EDAD	2.4%	9.1%	14.3%	3.9%
Moderadamente bueno	Mi vida	Recuento	144	17	6	167
		% dentro de EDAD	49.3%	38.6%	28.6%	46.8%
	Mi salud	Recuento	100	12	4	116
		% dentro de EDAD	34.2%	27.3%	19.0%	32.5%
	Mi muerte	Recuento	27	4	3	34
		% dentro de EDAD	9.2%	9.1%	14.3%	9.5%
Aceptable	Mi vida	Recuento	56	11	5	72
		% dentro de EDAD	19.2%	25.0%	23.8%	20.2%
	Mi salud	Recuento	47	7	1	55
		% dentro de EDAD	16.1%	15.9%	4.8%	15.4%
	Mi muerte	Recuento	69	9	6	84
		% dentro de EDAD	23.6%	20.5%	28.6%	23.5%
Ni bueno, ni malo	Mi vida	Recuento	21	4	0	25
		% dentro de EDAD	7.2%	9.1%	0.0%	7.0%
	Mi salud	Recuento	23	7	4	34
		% dentro de EDAD	7.9%	15.9%	19.0%	9.5%
	Mi muerte	Recuento	114	20	5	139
		% dentro de EDAD	39.0%	45.5%	23.8%	38.9%
No aceptable	Mi vida	Recuento	6	0	0	6
		% dentro de EDAD	2.1%	0.0%	0.0%	1.7%
	Mi salud	Recuento	12	3	2	17
		% dentro de EDAD	4.1%	6.8%	9.5%	4.8%
	Mi muerte	Recuento	54	7	4	65
		% dentro de EDAD	18.5%	15.9%	19.0%	18.2%

Moderadamente malo	Mi vida	Recuento	1	1	0	2
		% dentro de EDAD	.3%	2.3%	0.0%	.6%
	Mi salud	Recuento	3	1	0	4
		% dentro de EDAD	1.0%	2.3%	0.0%	1.1%
Mi muerte	Recuento	19	0	0	19	
	% dentro de EDAD	6.5%	0.0%	0.0%	5.3%	
Malo	Mi salud	Recuento	0	1	0	1
		% dentro de EDAD	0.0%	2.3%	0.0%	.3%
	Mi muerte	Recuento	2	0	0	2
		% dentro de EDAD	.7%	0.0%	0.0%	.6%

En la **Tabla 5** se presenta una tabla cruzada del autoconcepto respecto a la religión, donde se observan distintos porcentajes ordenados de mayor a menor según la afiliación religiosa.

Para la categoría de evangélicos, el autoconcepto moderadamente bueno es el más predominante con un 44.4% de personas que lo perciben así, seguido por un 37.5% que lo consideran aceptable. Un 12.5% de evangélicos ven su autoconcepto como ni bueno ni malo, mientras que un 4.2% lo califican como bueno y un 1.4% como no aceptable. En las demás respuestas no se registró ningún porcentaje.

Por otro lado, para las otras ideologías religiosas, se observan resultados con un orden similar en porcentaje, de mayor a menor. Los agnósticos presentan un 55.2% de personas que ven su autoconcepto como aceptable, seguido por un 47.2% de los católicos y un 43.9% de personas con otras religiones. Respecto al autoconcepto moderadamente bueno, el porcentaje es del 27.6% para agnósticos, 38% para católicos y 36.8% para personas de otras religiones. Un 10.3% de agnósticos consideran su autoconcepto ni bueno ni malo, al igual que un 12% de católicos y un 11.4% de personas con otras religiones. En cuanto a quienes ven su autoconcepto como bueno, el porcentaje es del 3.4% para agnósticos, 2.8% para católicos y 5.3% para personas con otras religiones. Por último, un 3.4% de agnósticos, ningún católico y un 2.6% de personas con otras religiones consideran su autoconcepto como no aceptable. En los demás resultados, se observa un porcentaje del 0%.

Tabla 5*Tabla cruzada de autoconcepto vs religión*

		RELIGIÓN				Total	
		Agnosticismo	Católico	Evangélico	Otro		
AUTOCONCEPTO	Bueno	Recuento	1	4	3	6	14
		% dentro de RELIGIÓN	3.4%	2.8%	4.2%	5.3%	3.9%
	Moderadamente bueno	Recuento	8	54	32	42	136
		% dentro de RELIGIÓN	27.6%	38.0%	44.4%	36.8%	38.1%
	Aceptable	Recuento	16	67	27	50	160
		% dentro de RELIGIÓN	55.2%	47.2%	37.5%	43.9%	44.8%
	Ni bueno, ni malo	Recuento	3	17	9	13	42
		% dentro de RELIGIÓN	10.3%	12.0%	12.5%	11.4%	11.8%
	No aceptable	Recuento	1	0	1	3	5
		% dentro de RELIGIÓN	3.4%	0.0%	1.4%	2.6%	1.4%
Total	Recuento	29	142	72	114	357	
	% dentro de RELIGIÓN	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

La **Tabla 6** muestra que las personas agnósticas perciben su vida mayormente como aceptable (41.1%), moderadamente buena (31%), y buena (13.8%), con pocas percepciones negativas. En comparación, los católicos (46%), evangélicos (54.2%) y otras religiones tienen porcentajes similares de ver su vida como aceptable, pero los católicos destacan más en ver su vida como buena (28.9%) en comparación con los evangélicos (19.4%) y otras religiones (20.2%).

Revela también que los agnósticos tienen una percepción predominantemente positiva de su salud, con 41.4% viéndola como moderadamente buena y 31% como buena. Los católicos y evangélicos presentan resultados similares, con altos porcentajes en las categorías de buena (35.2% y 37.5%, respectivamente) y moderadamente buena (34.5% y 30.6%, respectivamente). Otras religiones también muestran una percepción mayoritariamente positiva, con 38.6% viendo su salud como buena y 28.9% como moderadamente buena.

Mientras los agnósticos perciben su muerte principalmente como ni buena ni mala (37.9%) o aceptable (24.1%), con percepciones de moderadamente buena y no aceptable en 13.8% y 10.3%, respectivamente. Los católicos y evangélicos tienen una percepción similar, con altos porcentajes viéndola como ni buena ni mala (44.4%) y aceptable (22.5% y 27.8%, respectivamente). Las otras religiones muestran una percepción diversa, con 38.6% viéndola como ni buena ni mala y 38.6% como aceptable.

Tabla 6.*Tabla cruzada de autoconcepto ante vida, salud y muerte vs religión*

			RELIGIÓN				Total
			Agnosticismo	Católico	Evangélico	Otro	
Bueno	Mi vida	Recuento	4	41	14	26	85
		% dentro de RELIGIÓN	13.8%	28.9%	19.4%	22.8%	23.8%
	Mi salud	Recuento	9	50	27	44	130
		% dentro de RELIGIÓN	31.0%	35.2%	37.5%	38.6%	36.4%
	Mi muerte	Recuento	1	4	4	5	14
		% dentro de RELIGIÓN	3.4%	2.8%	5.6%	4.4%	3.9%
Moderadamente bueno	Mi vida	Recuento	9	66	39	53	167
		% dentro de RELIGIÓN	31.0%	46.5%	54.2%	46.5%	46.8%
	Mi salud	Recuento	12	49	22	33	116
		% dentro de RELIGIÓN	41.4%	34.5%	30.6%	28.9%	32.5%
	Mi muerte	Recuento	4	8	11	11	34
		% dentro de RELIGIÓN	13.8%	5.6%	15.3%	9.6%	9.5%
Aceptable	Mi vida	Recuento	12	23	14	23	72
		% dentro de RELIGIÓN	41.4%	16.2%	19.4%	20.2%	20.2%
	Mi salud	Recuento	4	26	13	12	55
		% dentro de RELIGIÓN	13.8%	18.3%	18.1%	10.5%	15.4%
	Mi muerte	Recuento	7	32	20	25	84
		% dentro de RELIGIÓN	24.1%	22.5%	27.8%	21.9%	23.5%
Ni bueno, ni malo	Mi vida	Recuento	3	12	3	7	25
		% dentro de RELIGIÓN	10.3%	8.5%	4.2%	6.1%	7.0%
	Mi salud	Recuento	1	15	5	13	34
		% dentro de RELIGIÓN	3.4%	10.6%	6.9%	11.4%	9.5%
	Mi muerte	Recuento	11	63	21	44	139
		% dentro de RELIGIÓN	37.9%	44.4%	29.2%	38.6%	38.9%
No aceptable	Mi vida	Recuento	1	0	2	3	6
		% dentro de RELIGIÓN	3.4%	0.0%	2.8%	2.6%	1.7%
	Mi salud	Recuento	3	1	4	9	17
		% dentro de RELIGIÓN	10.3%	.7%	5.6%	7.9%	4.8%
	Mi muerte	Recuento	3	25	12	25	65
		% dentro de RELIGIÓN	10.3%	17.6%	16.7%	21.9%	18.2%
Moderadamente malo	Mi vida	Recuento	0	0	0	2	2
		% dentro de RELIGIÓN	0.0%	0.0%	0.0%	1.8%	.6%
	Mi salud	Recuento	0	1	1	2	4
		% dentro de RELIGIÓN	0.0%	.7%	1.4%	1.8%	1.1%
	Mi muerte	Recuento	3	8	4	4	19
		% dentro de RELIGIÓN	10.3%	5.6%	5.6%	3.5%	5.3%
Malo	Mi salud	Recuento	0	0	0	1	1
		% dentro de RELIGIÓN	0.0%	0.0%	0.0%	.9%	.3%
	Mi muerte	Recuento	0	2	0	0	2
		% dentro de RELIGIÓN	0.0%	1.4%	0.0%	0.0%	.6%

En la **Tabla 7**, en base al autoconcepto que tienen las personas según su estado civil, en el caso de las personas casadas se observa que un 33.3% tienen un autoconcepto Moderadamente bueno, con un 22.2% presentándose en el autoconcepto de bueno, Aceptable y ni bueno ni malo, mientras que no se registra ningún porcentaje en las categorías de autoconcepto no aceptable, Moderadamente malo y malo.

Sin embargo, en las respuestas de las personas con unión libre y las personas solteras, se observa una similitud en el orden de sus resultados. Un 45.3% de personas solteras y un 47.4% de personas con unión libre tienen un autoconcepto aceptable. Además, un 38% de personas solteras y un 42.1% de personas con unión libre tienen un autoconcepto Moderadamente bueno. En cuanto a la categoría de ni bueno ni malo, un 11.6% de las personas solteras y un 10.5% de las personas unidas presentan.

En los otros resultados, las personas con unión libre presentan un 0% de respuestas. Sin embargo, las personas solteras muestran un 3.6% con un autoconcepto bueno, un 1.5% con un autoconcepto Moderadamente malo, y un 0% con autoconcepto malo.

Tabla 7*Tabla cruzada de autoconcepto vs estado civil*

		ESTADO CIVIL			Total	
		Casado	Soltero	Unión libre		
AUTOCONCEPTO	Bueno	Recuento	2	12	0	14
		% dentro de ESTADO CIVIL	22.2%	3.6%	0.0%	3.9%
	Moderadamente bueno	Recuento	3	125	8	136
		% dentro de ESTADO CIVIL	33.3%	38.0%	42.1%	38.1%
	Aceptable	Recuento	2	149	9	160
		% dentro de ESTADO CIVIL	22.2%	45.3%	47.4%	44.8%
	Ni bueno, ni malo	Recuento	2	38	2	42
		% dentro de ESTADO CIVIL	22.2%	11.6%	10.5%	11.8%
	No aceptable	Recuento	0	5	0	5
		% dentro de ESTADO CIVIL	0.0%	1.5%	0.0%	1.4%
Total	Recuento	9	329	19	357	
	% dentro de ESTADO CIVIL	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

En la **Tabla 8** se muestra que el 55.6% de casados percibe su vida como buena, el 22.2% como moderadamente buena y el 11.1% como aceptable o no aceptable. No hay otras categorías significativas. El 47.4% de solteros considera su vida moderadamente buena, el 22.5% buena, el 21.3% aceptable, el 7% ni buena ni mala y el 1.2% no aceptable. Un 0.6% la ve como moderadamente mala. El 47.4% personas en unión libre percibe su vida como

moderadamente buena, el 31.6% como buena, el 10.5% como ni buena ni mala, y el 5.3% la ve como aceptable o no aceptable. Las personas casadas tienen una percepción más positiva de su vida, mientras que solteros y personas en unión libre tienen percepciones más equilibradas y neutrales.

También se observa que el 47.4% personas en unión libre considera su salud buena, el 21.1% moderadamente buena, el 15.8% aceptable y otro 15.8% no aceptable. Mientras que el 35.6% de solteros ve su salud como buena, el 33.4% como moderadamente buena, el 15.8% como aceptable, el 9.7% ni buena ni mala, el 4% no aceptable, el 1.2% moderadamente mala y el 0.3% mala. Y el 44.4% de casados considera su salud buena, el 22.2% moderadamente buena, el 22.2% ni buena ni mala y el 11.1% no aceptable. Las personas en unión libre tienen una percepción más positiva de su salud, mientras que los solteros y casados muestran una mayor diversidad en sus evaluaciones.

En cuanto a la muerte, el 40.7% de solteros percibe la muerte como ni buena ni mala, el 22.8% como aceptable, el 18.2% como no aceptable, el 8.8% como moderadamente buena, el 5.2% como moderadamente mala y el 0.6% como mala. El 31.6% de personas en unión libre considera la muerte aceptable, el 21.2% ni buena ni mala y el 21.2% no aceptable. Un 10.05% la ve como moderadamente buena y otro 10.05% como moderadamente mala. El 33.3% casados percibe la muerte como aceptable o moderadamente buena, el 11.1% ni buena ni mala, no aceptable o buena.

Tabla 8*Tabla cruzada de autoconcepto ante vida, salud y muerte vs estado civil*

			ESTADO CIVIL			
			Casado	Soltero	Unión libre	Total
Bueno	Mi vida	Recuento	5	74	6	85
		% dentro de ESTADO CIVIL	55.6%	22.5%	31.6%	23.8%
	Mi salud	Recuento	4	117	9	130
		% dentro de ESTADO CIVIL	44.4%	35.6%	47.4%	36.4%
	Mi muerte	Recuento	1	12	1	14
		% dentro de ESTADO CIVIL	11.1%	3.6%	5.3%	3.9%
Moderadamente bueno	Mi vida	Recuento	2	156	9	167
		% dentro de ESTADO CIVIL	22.2%	47.4%	47.4%	46.8%
	Mi salud	Recuento	2	110	4	116
		% dentro de ESTADO CIVIL	22.2%	33.4%	21.1%	32.5%
	Mi muerte	Recuento	3	29	2	34
		% dentro de ESTADO CIVIL	33.3%	8.8%	10.5%	9.5%
Aceptable	Mi vida	Recuento	1	70	1	72

		% dentro de ESTADO CIVIL	11.1%	21.3%	5.3%	20.2%
	Mi salud	Recuento	0	52	3	55
		% dentro de ESTADO CIVIL	0.0%	15.8%	15.8%	15.4%
	Mi muerte	Recuento	3	75	6	84
		% dentro de ESTADO CIVIL	33.3%	22.8%	31.6%	23.5%
Ni bueno, ni malo	Mi vida	Recuento	0	23	2	25
		% dentro de ESTADO CIVIL	0.0%	7.0%	10.5%	7.0%
	Mi salud	Recuento	2	32	0	34
		% dentro de ESTADO CIVIL	22.2%	9.7%	0.0%	9.5%
	Mi muerte	Recuento	1	134	4	139
		% dentro de ESTADO CIVIL	11.1%	40.7%	21.1%	38.9%
No aceptable	Mi vida	Recuento	1	4	1	6
		% dentro de ESTADO CIVIL	11.1%	1.2%	5.3%	1.7%
	Mi salud	Recuento	1	13	3	17
		% dentro de ESTADO CIVIL	11.1%	4.0%	15.8%	4.8%
	Mi muerte	Recuento	1	60	4	65
		% dentro de ESTADO CIVIL	11.1%	18.2%	21.1%	18.2%
Moderadamente malo	Mi vida	Recuento	0	2	0	2
		% dentro de ESTADO CIVIL	0.0%	.6%	0.0%	.6%
	Mi salud	Recuento	0	17	2	19
		% dentro de ESTADO CIVIL	0.0%	5.2%	10.5%	5.3%
Malo	Mi salud	Recuento	0	1	0	1
		% dentro de ESTADO CIVIL	0.0%	.3%	0.0%	.3%
	Mi muerte	Recuento	0	2	0	2
		% dentro de ESTADO CIVIL	0.0%	.6%	0.0%	.6%

Bajo estos resultados de la **Tabla 9**, ambas categorías analizadas muestran un orden porcentual similar. Para las personas extranjeras, el 55% tienen un autoconcepto aceptable, mientras que para los panameños este porcentaje es del 44.2%. En cuanto al autoconcepto Moderadamente bueno, los extranjeros representan un 35%, mientras que los panameños tienen un 38.3% en esta respuesta. Un 5% de personas extranjeras tienen un autoconcepto ni bueno ni malo, comparado con un 12.2% para los panameños.

Luego, con el mismo porcentaje, los extranjeros presentan un autoconcepto no aceptable. Sin embargo, los panameños muestran un 4.2% con un buen autoconcepto y un 1.2% con un autoconcepto no aceptable. Tanto los extranjeros como los panameños registran un 0% en autoconcepto bueno, así como en autoconcepto Moderadamente malo y malo.

Tabla 9*Tabla cruzada de autoconcepto vs nacionalidad*

		NACIONALIDAD			
		Extranjero	Panamá	Total	
AUTOCONCEPTO	Bueno	Recuento	0	14	14
		% dentro de NACIONALIDAD	0.0%	4.2%	3.9%
	Moderadamente bueno	Recuento	7	129	136
		% dentro de NACIONALIDAD	35.0%	38.3%	38.1%
	Aceptable	Recuento	11	149	160
		% dentro de NACIONALIDAD	55.0%	44.2%	44.8%
	Ni bueno, ni malo	Recuento	1	41	42
		% dentro de NACIONALIDAD	5.0%	12.2%	11.8%
	No aceptable	Recuento	1	4	5
		% dentro de NACIONALIDAD	5.0%	1.2%	1.4%
Total	Recuento	20	337	357	
	% dentro de NACIONALIDAD	100.0%	100.0%	100.0%	

En la **Tabla 10** se observa que el 47.2% de panameños considera su vida moderadamente buena, el 24.3% buena, el 19.3% aceptable, el 7.1% ni buena ni mala, el 1.8% no aceptable y el 0.3% moderadamente mala. El 40% de extranjeros percibe su vida como moderadamente buena, el 35% aceptable, el 15% buena, el 5% ni buena ni mala y el 5% moderadamente mala. Ambos grupos tienden a ver su vida como moderadamente buena. Sin embargo, los panameños tienen una mayor proporción que la percibe como buena, mientras que los extranjeros tienen más que la ven como aceptable. La percepción de vida no aceptable y moderadamente mala es más alta entre los extranjeros.

También el 45% de extranjeros percibe su salud como buena, el 20% aceptable, el 15% moderadamente buena, el 15% ni buena ni mala y el 5% mala. Mientras que el 35.9% de panameños considera su salud buena, el 33.5% moderadamente buena, el 15.1% aceptable, el 9.2% ni buena ni mala, el 5% no aceptable y el 1.2% moderadamente mala.

También el 39.8% de panameños percibe la muerte como ni buena ni mala, el 23.1% aceptable, el 18.4% no aceptable, el 9.2% moderadamente buena, el 5% moderadamente mala, el 3.9% buena y el 0.6% mala. Mientras que el 30% extranjeros considera la muerte aceptable, el 25% ni buena ni mala, el 15% no aceptable, el 15% moderadamente buena, el 10% moderadamente mala y el 5% buena.

Tabla 10*Tabla cruzada de autoconcepto ante la vida, salud y muerte vs nacionalidad*

			NACIONALIDAD		Total
			Extranjero	Panamá	
Bueno	<u>Mi vida</u>	Recuento	3	82	85

		% dentro de NACIONALIDAD	15.0%	24.3%	23.8%
	Mi salud	Recuento	9	121	130
		% dentro de NACIONALIDAD	45.0%	35.9%	36.4%
	Mi muerte	Recuento	1	13	14
		% dentro de NACIONALIDAD	5.0%	3.9%	3.9%
Moderadamente bueno	Mi vida	Recuento	8	159	167
		% dentro de NACIONALIDAD	40.0%	47.2%	46.8%
	Mi salud	Recuento	3	113	116
		% dentro de NACIONALIDAD	15.0%	33.5%	32.5%
	Mi muerte	Recuento	3	31	34
		% dentro de NACIONALIDAD	15.0%	9.2%	9.5%
Aceptable	Mi vida	Recuento	7	65	72
		% dentro de NACIONALIDAD	35.0%	19.3%	20.2%
	Mi salud	Recuento	4	51	55
		% dentro de NACIONALIDAD	20.0%	15.1%	15.4%
	Mi muerte	Recuento	6	78	84
		% dentro de NACIONALIDAD	30.0%	23.1%	23.5%
Ni bueno, ni malo	Mi vida	Recuento	1	24	25
		% dentro de NACIONALIDAD	5.0%	7.1%	7.0%
	Mi salud	Recuento	3	31	34
		% dentro de NACIONALIDAD	15.0%	9.2%	9.5%
	Mi muerte	Recuento	5	134	139
		% dentro de NACIONALIDAD	25.0%	39.8%	38.9%
No aceptable	Mi vida	Recuento	0	6	6
		% dentro de NACIONALIDAD	0.0%	1.8%	1.7%
	Mi salud	Recuento	0	17	17
		% dentro de NACIONALIDAD	0.0%	5.0%	4.8%
	Mi muerte	Recuento	3	62	65
		% dentro de NACIONALIDAD	15.0%	18.4%	18.2%
Moderadamente malo	Mi vida	Recuento	1	1	2
		% dentro de NACIONALIDAD	5.0%	.3%	.6%

	Mi salud	Recuento	0	4	4
		% dentro de NACIONALIDAD	0.0%	1.2%	1.1%
	Mi muerte	Recuento	2	17	19
		% dentro de NACIONALIDAD	10.0%	5.0%	5.3%
Malo	Mi salud	Recuento	1	0	1
		% dentro de NACIONALIDAD	5.0%	0.0%	.3%
	Mi muerte	Recuento	0	2	2
		% dentro de NACIONALIDAD	0.0%	.6%	.6%

Conclusión y discusión

Se evidencia una carencia de trabajos que integren de manera más profunda aspectos teóricos, a pesar de la relevancia de esta información para la práctica habitual de la evaluación empírica.

El presente trabajo exploró los conocimientos mensurables sobre el autoconcepto ante la vida, salud y muerte. Y concluimos con la validez de esta investigación, de este método de evaluación que ha sido experimental para comprender las dimensiones mencionadas.

Los resultados del autoconcepto hacen referencia principalmente a un locus de control interno. Sin embargo, también identificamos resultados psicosociales en los cuales su definición se ve influenciada en relación con algunas variables.

Los hallazgos de este estudio guardan relación con los indicadores descritos por Palacios & Coveñas (2019), que sugieren que las relaciones interpersonales predominan en el autoconcepto social, mientras que la autoconfianza es central en el autoconcepto emocional. Asimismo, se destaca la integración familiar en el autoconcepto familiar y la participación deportiva en el aspecto físico.

Los niveles de autoconcepto son parecidos entre género, siendo una percepción levemente más buena en los hombres que en las mujeres, lo que indica una comparabilidad en la forma en que ambos géneros se perciben. Este hallazgo coincide con los resultados de Videra & Reigal (2013), quienes también encontraron que las diferencias de género en el autoconcepto físico eran mínimas. También Melguizo-Ibáñez, et al. (2023), muestra un autoconcepto más elevado en hombres que en mujeres en base a características propiamente de la actividad física.

Al igual que Videra & Reigal (2013), se encontró que la tendencia de los hombres hacia una percepción más neutral puede indicar diferencias en cómo evalúan su bienestar subjetivo en comparación con las mujeres tienden a reportar una mayor satisfacción con la vida en general. De igual forma con estos autores mencionan respecto a la salud, que las chicas reportaban una peor percepción de su salud en comparación con los chicos. En esta investigación se

encontró que ambos géneros muestran resultados similares ante vida, aunque los hombres muestran una proporción ligeramente mayor de percepción neutral y las mujeres más buena. Y aunque ambos géneros tienen una percepción mayoritariamente positiva de su salud, los hombres tienden a calificar su salud como “buena” ligeramente más frecuentemente que las mujeres. En cuanto a las actitudes hacia la muerte, los hombres tienden a tener una percepción ligeramente más positiva en comparación con las mujeres. Esto último es coherente con la idea de que el género puede influir en las actitudes y respuestas emocionales hacia la muerte. La mayor diversidad en las percepciones de las mujeres puede reflejar una variedad de preocupaciones y consideraciones emocionales y culturales asociadas con la mortalidad, como lo explorado por Martí-García et al. (2017).

En esta investigación en cuanto a la percepción de la vida, los grupos más jóvenes tienden a mostrar una percepción moderadamente buena, mientras que los de mayor edad muestran mayor proporción en una percepción buena. La salud se observa que es mala en general y que, a lo largo del ciclo vital, la percepción generalmente se vuelve positiva. En relación con las percepciones hacia la muerte, los grupos más jóvenes muestran una mayor ambigüedad o neutralidad hacia la muerte, mientras que el grupo de edad más avanzada tiene una distribución más equilibrada entre percepciones neutrales y positivas. Estos resultados son coherentes con la idea de que las percepciones de bienestar y satisfacción que menciona Esnaloa (2008), menciona que con la vida tienden a mejorar con la edad, reflejando una mayor estabilidad emocional y psicológica. También sugiere que las percepciones de salud tienden a ser más positivas en adultos mayores, quienes valoran más la salud debido a las limitaciones físicas asociadas con el envejecimiento. Se observa que, al igual que lo mencionado por Mateos & Amador (1999-2000), los adultos mayores en esta investigación han desarrollado un estilo cognitivo más estable de procesar la información o de concebir su autoconcepto. De igual forma Rodríguez (2018), confirma que los adultos necesitan consolidar aspectos para sobrevivir, lo cual crea un cambio positivo debido a que el éxito conduce a sentimientos de utilidad.

Debido a que esta investigación es de carácter exploratorio no se encontró suficiente información bajo las siguientes variables en cuanto a las dimensiones del autoconcepto: religión, estado civil y nacionalidad.

Los resultados indican que los católicos muestran una percepción especialmente positiva de su vida. Los evangélicos muestran una distribución donde predomina el autoconcepto moderadamente bueno. En contraste, los agnósticos muestran una percepción más neutra de la vida, relacionado con una perspectiva menos influencia religiosa en sus evaluaciones existenciales. Esta observación sugiere que la religión puede proporcionar un sentido de propósito y significado en la vida en especial para los adherentes católicos.

Los agnósticos muestran una percepción positiva predominante de su salud. La investigación sugiere que la percepción de la salud puede estar influida por otros factores fuera de la religiosidad institucionalizada.

La percepción de la muerte de los católicos y evangélicos muestran una distribución homogénea en cuanto a la muerte como aceptable o no aceptable.

Se observan similitudes en las percepciones positivas del autoconcepto entre personas con unión libre y personas solteras. Sin embargo, las personas casadas muestran reflejan una mayor estabilidad emocional o satisfacción.

Las personas con unión libre muestran una percepción más positiva de su salud en comparación con las personas solteras y casadas, puede ser reflejo de factores como el apoyo emocional y la estabilidad que a menudo se encuentran en relaciones comprometidas, pero no formalizadas legalmente.

Los casados muestran una tendencia hacia una percepción positiva de la muerte, posiblemente influenciada por una red de apoyo emocional más estable. En cambio, las personas solteras exhiben una percepción más neutral o ambivalente hacia la muerte, lo cual puede relacionarse con una falta del sentido de realización según su etapa de vida.

En cuanto al auto concepto ante la vida, las personas extranjeras tienden a tener una percepción “aceptable”, mientras que los panameños muestran una ligera percepción más positiva ya que el autoconcepto puede estar influido por distintas perspectivas culturales sobre lo que constituye una vida satisfactoria.

Los extranjeros exhiben una percepción buena de salud en comparación con los panameños, que reflejan una evaluación más conservadora de su estado de salud.

Las diferencias en las percepciones hacia la muerte son notables entre personas extranjeras y panameñas. Las personas extranjeras tienen más aceptación de la muerte en contraste con las personas panameñas que indican como “no aceptable”, lo cual puede reflejar temores culturales específicos u otras variables sociales.

Referencias bibliográficas

- Groisman F. & Eugenia M. (2013, septiembre). Indigentes urbanos: entre la estigmatización y la exclusión social en la ciudad de Buenos Aires. *Revista de estudios sociales*, 47, pp 92-106.
- Acosta N. (2011). Introducción. En *Escalas de autoconcepto para la clase de educación física de escuela elemental* (pp 1-30). Universidad Metropolitana: Universidad Metropolitana.
- Cazalla N., Molero D.. (2013, julio 10). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, Vol 10, pp.43-64.
- Redactado por Ed Thorpe, Thorpe European Services Trad. por Elena Salazar Llaguno Composición: Antonio R.G.. (2008). *El papel de la vivienda en el sinhogarismo*. FEANTSA, Vol. Anual, pp.5.
- Naranjo M.. (2006, abril 27). El autoconcepto positivo; un objetivo de la orientación y la educación. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, Vol. 6, pp 3.
- González, M. C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Implicaciones en la motivación y en el aprendizaje autorregulado*, Pamplona, EUNSA, 421 págs.
- Palacios E.. (2009. junio). *El autoconcepto personal: estructura interna, medida y variabilidad*. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación: Editorial de la Univesidad del País Vasco.
- Vera J., Laborín J., Domínguez M., Parra E. & Padilla M.. (2009, enero-junio). Locus de control, autoconcepto y orientación al éxito en adultos mayores del norte de México. *Enseñanza e investigación en psicología*, 14, pp. 122.
- Ed Thorpe, Thorpe European Services. (2008). *El papel de la vivienda en el sinhogarismo*. Europa: FEANTSA.
- Mateos F. & Amador L.. (1999-2000). *La dimensión del autoconcepto en el adulto y su relación con el rendimiento académico*. Enseñanza: I Ediciones Universidad de Salamanca.
- Erick H. Erickson. (1982). *El ciclo vital completado*. New York-London: Rikan Enterprises Ltd..
- Esnaola Etxaniz, I. (2008). El autoconcepto físico durante el ciclo vital. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 24(1), 1–8. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/analesps/article/view/31631>.
- Centro Médico del Caribe. (2019). *Hábitos saludables*. Centro Médico del Caribe. <https://centromedicodelcaribe.com/noticias/2019/vida>

- Ciismero E. Gonzalez. (1996). Habilidades sociales y anorexia nerviosa (pg. 114). España: Universidad Pontificia Comillas Madrid.
- Vásquez S. Ávila. (2018). Tamaño del Efecto del Autoconcepto y la Autoimagen en el Rendimiento Académico de los Estudiantes de Grado Octavo. Universidad Externado de Colombia: Maestría en Evaluación y Aseguramiento de la Calidad en la Educación.
- Villanueva D. K.; Sullon G. Daniela. (25 de agosto del 2017). Tesis conflictos interparentales y autoconcepto en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal, Chiclayo 2016. Pimentel: Psicología y Desarrollo de Habilidades.
- Palacisos J. & Coveñas J.. (May.- Aug. 2019). Predominancia del autoconcepto en estudiantes con conductas antisociales del Callao. *Propósitos y Representaciones*, Vol. 7, 325 - 352. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.278>.
- Martí-García, C., Fernández-Alcántara, M., Ruiz-Martín, L., Montoya-Juárez, R., Hueso-Montoro, C., & García-Caro, M. P. (2017). La muerte ante uno mismo. Respuestas de jóvenes estudiantes ante el pensamiento de la propia muerte. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 33(3), 630–640. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.3.248351>.
- Melguizo-Ibáñez, E., Zurita-Ortega, F., Ubago-Jiménez, J. L., López-Gutiérrez, C. J., & González-Valero, G. (2023). An explanatory model of the relationships between sport motivation, anxiety and physical and social self-concept in educational sciences students. *Current Psychology*, 42(18), 15237–15247. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-02778-9>.
- Montoya, D., Pinilla, V. & Dussán, C. (2018). Caracterización del autoconcepto en una muestra de estudiantes universitarios de algunos programas de pregrado de la ciudad de Manizales. *Psicogente*, 21(39), 162-182. <http://doi.org/10.17081/psico.21.39.2829>
- Rodríguez E.. (2018, dic 17). Las etapas del desarrollo psicosocial de Erikson. 2018, diciembre 17, de La mente es maravillosa Sitio web: <https://lamenteesmaravillosa.com/las-etapas-del-desarrollo-psicosocial-de-erikson/>
- Sunu, S., & Baidoo-Anu, D. (2024). Relationship between students' academic self-concept, intrinsic motivation, and academic performance. *International Journal of School & Educational Psychology*, 12(1), 41–53. <https://doi.org/10.1080/21683603.2023.2292033>
- Valdivia G.. (2008). El internista en la Práctica Clínica Habitual. Problemas y soluciones. 2008, de Sociedad médica de Santiago sociedad chilena de medicina interna Sitio web: <http://www.smschile.cl/documentos/cursos2008/medicinainternaavanzada/El%20internista%20en%20la%20practica%20clinica%20habitual%20problemas%20y%20soluciones%20el%20enfoque%20descriptivo.pdf>.

Videra-García, A., & Reigal-Garrido, R. E. (2013). Autoconcepto físico, percepción de salud y satisfacción vital en una muestra de adolescentes. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 29(1), 141–147. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.1.132401>.

Adaptación conductual y rendimiento académico en estudiantes de Premedia

Behavioral adaptation and academic performance in pre-media students

Eyleen Sarai Biscaíno Candanedo

Universidad de Panamá, Facultad de Psicología .Panamá E-mail: eyleen.sarai@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-9133-4335>

Fecha de recepción: 21 de agosto de 2024

Fecha de aceptación: 23 de octubre de 2024



DOI <https://doi.org/10.48204/red.v4n1.6618>

Resumen

Durante la adolescencia, la adaptación cobra una importancia particular debido a que es el periodo en el que se forman algunas nociones del yo. Además, las transformaciones que ocurren en ella tendrán un impacto significativo en los distintos aspectos de su vida física, emocional y social. El propósito de esta investigación fue entender las manifestaciones de la adaptación conductual y el desempeño escolar en un grupo de adolescentes de 12 a 14 años de una escuela privada. Esta investigación se llevó a cabo de manera no experimental y descriptiva, con un grupo de 70 participantes, 46 de octavo y 24 de noveno grado seleccionados a través de un muestreo no probabilístico. Se les implementó el Inventario de Adaptación de Conducta, que fue revisado en Madrid en el año 2004. La data recolectada se analizó a través de frecuencias y porcentajes, considerando los elementos de la adaptación conductual, además de factores sociodemográficos de la muestra como el género y tipo de familia. Los hallazgos de la investigación indicaron que no se detectaron niveles de adaptación conductual y desempeño escolar más altos en los estudiantes de novenos grado en relación con los de octavo grado. La mayor parte de los participantes alcanzó un grado medio de adaptabilidad conductual y su desempeño escolar se situó entre bueno y regular.

Palabras clave: adolescencia, adaptación personal, adaptación escolar, adaptación familiar, adaptación personal, inadaptación, rendimiento académico.

Abstract

During adolescence, adaptation takes on particular importance because it is the period in which some notions of the self are formed. Furthermore, the transformations that occur in her will have a significant impact on the different aspects of her physical, emotional and social life. The purpose of this research was to understand the manifestations of behavioral adaptation and school performance in a group of adolescents aged 12 to 14 years from a private school. This research was carried out in a non-experimental and descriptive manner, with a group of 70 participants, 46 in eighth grade and 24 in ninth grade, selected through non-probabilistic sampling. The Behavioral Adaptation Inventory was implemented, which was reviewed in Madrid in 2004. The data collected was analyzed through frequencies and percentages, considering the elements of behavioral adaptation, in addition to sociodemographic factors of the sample such as gender. and type of family. The research findings indicated that higher levels of behavioral adaptation and school performance were not detected in ninth grade students compared to eighth grade students. Most of the participants achieved a medium degree of behavioral adaptability and their school performance was between good and average.

Translated with DeepL.com (free version)

Keywords: adolescence, personal adaptation, school adaptation, family adaptation, personal adaptation, maladjustment, academic performance.

Introducción

La vida es un proceso que implica el desarrollo y perfeccionamiento de habilidades, cualidades, actitudes y formas de conducta. Durante este proceso cada individuo tiene la tarea de hacerle frente a un medio interno que exige satisfacer necesidades y deseos, pero al mismo tiempo, debe enfrentarse a un medio externo que se encuentra en evolución constante, que demanda y en la mayoría de los casos puede resultar hostil para las personas.

En cuanto a la adolescencia, es una etapa de transición que, debido a las diversas transformaciones que se atraviesan, puede resultar en una crisis si el entorno en el que se desarrolla la persona no es tan acogedor o si la persona carece de los medios personales para manejarla. Además, en este período los adolescentes tienden a adoptar nuevas formas de conducta que pueden perdurar hasta la adultez; cuando estas nuevas formas de conducta no son adaptativas empiezan a intervenir con el funcionamiento óptimo del individuo.

Se han considerado investigaciones y puntos de vista de varios expertos en el campo como De La Cruz y Cordero (2004), quienes están de acuerdo en que el comportamiento típico de la adolescencia suele ser negativo y genera problemas en la interacción con los padres y docentes. Aunque esto es evidente en algunos casos, no es adecuado estigmatizar la adolescencia como un período únicamente de crisis y desequilibrio, ya que muchos sujetos, justamente en este período son capaces de destacar en distintas habilidades, como, por ejemplo: en el rendimiento académico, capacidades deportivas, artes, entre otras.

La adolescencia es una etapa en la que los jóvenes experimentan múltiples transformaciones en las que se encuentran con un mundo totalmente nuevo al que deben esforzarse por adaptarse de manera apropiada. García y Magaz (1998) sostienen que la adaptación del adolescente implica un doble proceso de adaptación del comportamiento del individuo a sus propios anhelos, preferencias y necesidades, y de adaptar dicho comportamiento a las condiciones del ambiente en el que reside (Citado en Bosque & Aragón 2008). Además, deben lidiar con los riesgos que los amenazan diariamente para buscar un ajuste adaptable. Por otro lado, en este momento también cobra una importancia particular debido a que es un periodo donde se forman algunos conceptos del Yo (Horrocks, 1984). No obstante, las dificultades de adaptación personal y social de los jóvenes, a pesar de ser difíciles de enfrentar, ofrecen una oportunidad para construir vivencias que les apoyen en el camino de la madurez y hallar recursos para fortalecer su bienestar socioemocional.

Hoy en día, son numerosos los estudios llevados a cabo acerca de la adaptación, entendida como el ajuste o la armonía con uno mismo que se manifiesta en nuestros pensamientos, emociones o comportamientos. Este equilibrio es cambiante y, por ende, está en constante reajuste (García, 2009).

Antecedentes

Un estudio realizado en el 2015 por Fani Pretto en la Universidad de Panamá, acerca de los efectos de un programa de educación sexual sobre la adaptación de conducta en alumnos de décimo grado de bachilleres en comercio y contabilidad en la Escuela Profesional Isabel Herrera de Obaldía, cuyo objetivo era conocer el efecto de un programa de educación sexual sobre la adaptación de conducta de los alumnos de décimo grado de los bachilleratos de comercio y contabilidad. Este estudio fue de tipo explicativo, con un diseño de investigación experimental, con preprueba- posprueba y grupo control; la recolección de los datos se desarrolló a través del Inventario de Adaptación de conducta (IAC) creado por el departamento I+D de TEA ediciones, mientras que para el análisis de los datos se utilizó el diseño estadístico de T de Student. Los resultados arrojaron que el grupo experimental en la pre- prueba obtuvo una media de 67.70 y una media de 65.75 en la pos-prueba indicando de esta manera que no hubo diferencias en la adaptación de los alumnos después de la aplicación del programa.

Más tarde, en el 2016, en un estudio realizado por Mario Muñoz en la Universidad de Panamá acerca de la ansiedad rasgo y la adaptación de conducta en una muestra de varones homosexuales y heterosexuales en las provincias de Panamá y Panamá Oeste, el cual llevo a cabo el siguiente planteamiento del problema: ¿Cómo se presentan la ansiedad rasgo y la adaptación en una muestra de varones homosexuales y heterosexuales? Los objetivos de este estudio eran conocer las características de la ansiedad rasgo estado y la adaptación en varones homosexuales y heterosexuales, así como también puntualizar la ansiedad rasgo y las áreas de mayor y menor adaptación en varones homosexuales y heterosexuales. La muestra para el estudio fue seleccionada mediante un muestreo no probabilístico, sujeto voluntario. Este

estudio fue descriptivo con un diseño no experimental transaccional. Los instrumentos utilizados para medir las variables del estudio fueron: el IDARE como medida de la Ansiedad rasgo y el Cuestionario de adaptación para adultos de Hugh M. Bell como medida de la Adaptación. Los resultados encontrados indicaron que: en los varones homosexuales la ansiedad rasgo media o normal está presente en el 76.5% de la muestra, en los varones homosexuales está presente en el 84.6% de la muestra. En cuanto a la adaptación total normal en los varones heterosexuales está presente en el 64.7% de la muestra y en los varones homosexuales la adaptación total normal está presente en el 46.1% de la muestra, reflejando de esta manera que menos de la mitad de los varones homosexuales tienen una adaptación total normal.

De igual manera, en el 2016, Aquinze y Núñez de la Universidad Peruana Unión realizaron una investigación que lleva por título: “El Clima Social Familiar y Adaptación de Conducta en estudiantes de quinto grado de secundaria de la Unidad Escolar de las Mercedes”, donde su objetivo fue determinar la relación entre clima social familiar y adaptación de conducta en estudiantes de quinto grado de secundaria de la Unidad escolar de las Mercedes. Esta investigación fue de tipo correlacional, utilizando así un diseño no experimental transaccional. Esta investigación incluyó a estudiantes de 14 a 16 años que estaban en quinto año del nivel secundario. Para determinar la muestra, se llevó a cabo un muestreo estratificado probabilístico, y la gestión de la información se llevó a cabo a través del software estadístico IBM SPSS Statistics versión 19. Los instrumentos utilizados para la recopilación de información fueron: la escala de Clima Social Familiar, conocida como FES, desarrollada por R.H. Moos y Trickett, normalizada para Lima Metropolitana en 1993 por Cesar Ruiz Alva, y el Inventario de Adaptación de Conducta, conocido como IAC, creado por Victoria de la Cruz y Agustín Cordero en 1990, y normalizado para Perú por el Psicólogo César Ruiz Alva en el año de 1993. Los hallazgos del estudio señalan que, con un nivel de significancia del 5%, hay una correlación directa y relevante entre el Clima social familiar y la Adaptación de comportamiento en los alumnos del quinto grado de secundaria de la Gran Unidad Escolar Las Mercedes en la ciudad de Juliaca. Esto significa que, a mayor nivel de Clima social familiar, mayor es la Adaptación de comportamiento.

Piaget definió la adaptación como: “Un equilibrio entre asimilación y acomodación, cuyo valor es el mismo equilibrio de la interacción sujeto-objeto” (Piaget, 1991). La adaptación sucede de forma natural cuando los seres vivos interactúan con su ambiente y lo abordan, este proceso incrementa las habilidades mentales de manera automática. Según este autor, la adaptación se compone de dos procesos subsiguientes: la Asimilación y la Acomodación. En el proceso de asimilación, se gestionan las experiencias categorizándolas en términos conocidos, utilizando conceptos y estrategias ya establecidos. Cuando las personas se encuentran con escenarios que no pueden ser correctamente clasificadas en términos conocidos, deben adaptarse. En cambio, la acomodación conlleva la creación de nuevas tácticas o la modificación o combinación de las ya existentes para enfrentar un desafío.

Similar a los niños, los jóvenes y los adultos, también asimilan y acomodan constantemente. Usualmente, estos dos subprocesos operan en conjunto en el acto de conocer.

En su sentido individual, la adaptación conductual se entiende como un proceso de cambio en el comportamiento de una persona con el fin de alcanzar una coexistencia armónica con otros individuos o colectivos, o para adaptarlo a la norma de comportamiento que ella misma considera aceptables.

Para De La Cruz y Cordero (2004) la adaptación de conducta comprende aspectos como: el familiar, el personal, el escolar y el social los cuales serán abordados a mayor detalle.

- Aspecto familiar

Este elemento de la adaptación conductual hace referencia a la gratificación del adolescente ante la dinámica y la coexistencia familiar: con sus progenitores, la interacción con sus hermanos y el ambiente general de la casa. Además, puede percibir las expectativas que estos tienen sobre él; si se ajusta a sus demandas y no se siente limitado por ellas en sus actividades y elecciones personales.

- Aspecto personal

La adaptación personal señala el grado en que el adolescente se siente contento con su propio cuerpo, sus recursos personales; confía en su valía personal; posee una perspectiva positiva de su pasado; se percibe razonablemente valorado y se siente contento con su rendimiento en contextos de interacción social.

- Aspecto social

La adaptación social es el modo de afrontamiento y el ajuste que hace un individuo a fin de acomodarse ante la adversidad y el estrés resultante de la convivencia (Fierro 2006; Pérez Molina, 2006).

- Aspecto escolar

La adaptación escolar es el grado de armonía o equilibrio que existe entre las motivaciones y aptitudes del alumno, y la conducta visible que este alumno manifiesta ante las exigencias escolares. La adaptación de conducta a nivel escolar se refiere a las posturas, ya sea de censura o rebeldía que desarrolla el individuo frente a la organización de la escuela y la actuación de los profesores y compañeros.

Una buena adaptación escolar se relaciona con integración social, un rendimiento académico adecuado y satisfacción en el contexto escolar (Coba y Misuti, 2002). La valoración que el adolescente tenga de las enseñanzas que le son impartidas, así también como la utilidad de

estas para enfrentarse a las demandas de la vida real y el grado de afinidad que tenga con los docentes van a determinar en gran medida su nivel de adaptación en el área escolar.

Para Robert S. Fox un alumno descontento con su profesor, suele estar descontento consigo mismo, desarrollando incluso actitudes negativas hacia la institución escolar.

Rendimiento académico

El desempeño es el "quantum" adquirido o generado por la persona en una actividad específica, ya sea académica o laboral. Por supuesto, el concepto de rendimiento está vinculado al de aptitud, y sería el producto de la actitud y la capacidad, de elementos volitivos, emocionales y físicos, además de la actividad específica de entrenamiento. El desempeño se basa en la habilidad para aprender, aunque no siempre se relaciona directamente con ella.

Materiales y métodos

El estudio fue descriptivo, ya que estuvo dirigido a especificar, describir las variables estudiadas; así como también analizar las distintas manifestaciones de la adaptación conductual y el rendimiento académico en los adolescentes, específicamente los de la muestra empleada.

El diseño de investigación fue no experimental, ya que no se ejerció ningún tipo de manipulación sobre las variables estudiadas. Se observó la adaptación conductual y el rendimiento académico para analizarlos únicamente, sin ejercer control alguno sobre estos. Fue de corte transversal ya que implicó una sola interacción en el tiempo con el grupo de sujetos, para medir las variables estudiadas.

El diseño estadístico para analizar los datos incluye la determinación de porcentajes y frecuencias. Por su parte, los resultados fueron presentados a través de gráficas y cuadros. Se utilizó la hoja de cálculo electrónico Excel y el programa estadístico informático SPSS Statistics versión 23 como herramienta.

La población estuvo conformada por los estudiantes de pre media los cuales se dividen en séptimo grado con 93 estudiantes, octavo grado con 86 estudiantes y el noveno grado con 65 estudiantes. La muestra utilizada para la realización de esta investigación se obtuvo de los estudiantes matriculados en octavo y noveno grado, siendo el resultado de 70 estudiantes. El tipo de la muestra es no probabilística del tipo sujeto voluntario.

Los datos para la investigación fueron recolectados de acuerdo a las variables, de la siguiente manera: como medida de la adaptación y sus 4 aspectos se utilizó el Inventario de Adaptación Conductual, como indicadores del rendimiento académico se utilizaron los boletines del año lectivo 2018 y un cuestionario de elaboración propia para obtener información sociodemográfica de los participantes.

Se empleó el Inventario de Adaptación Conductual, también conocido como IAC, elaborado por el departamento de Investigación y Desarrollo de TEA Ediciones, especialmente por María Victoria de la Cruz y Agustín Cordero, la 6ta edición revisada en Madrid en 2004. Esta prueba consta de 123 preguntas dicotómicas destinadas a adolescentes de 12 años en adelante, y tiene una duración de alrededor de 30 minutos. Este instrumento está principalmente orientado a su uso en el contexto educativo, por lo que su calificación se basa

en el nivel académico. El coeficiente de confiabilidad para la adaptación global de la prueba es de 0,97 corregido con la fórmula de Spearman-Brown, mientras que la fiabilidad fue calculada mediante el sistema de las dos mitades, que consiste en correlacionar los resultados obtenidos en los elementos pares con los obtenidos en los impares.

Se utilizaron los boletines anuales los cuales contenían el promedio de todas las asignaturas, resultado de la evaluación del aprendizaje, que fueron obtenidas por el alumno durante el período académico 2018. Se construyó un cuestionario con el objetivo de obtener información sociodemográfica de los participantes y sus familias.

Para la ejecución de este estudio se solicitaron los permisos a las autoridades del Colegio Una vez lograda la autorización de los directivos del Colegio, se procedió a la entrega de los consentimientos informados a los estudiantes que conformaban la muestra, a fin de informarles a ellos y sus acudientes sobre los objetivos del estudio y a la vez obtener la autorización de sus acudientes para la participación en el estudio. Se seleccionaron los estudiantes cuyos acudientes consintieron la participación en el estudio, además se les pidió llenaran el cuestionario de datos generales y nos permitieran el acceso a sus registros académicos.

Resultados

Nuestros resultados comienzan con la descripción de algunas características de la muestra para ofrecer una comprensión más detallada de nuestros participantes. En este contexto, se proporcionarán información relevante sobre los sujetos del estudio.

Tabla 1. Distribución de frecuencias de los aspectos sociodemográficos de la muestra.

Nivel Académico	Varones	Mujeres	Familia Nuclear	Familia Monoparentales	Total
Octavo grado	19	27	19	27	46
Noveno grado	9	15	12	12	24
Total	28	42	31	39	70

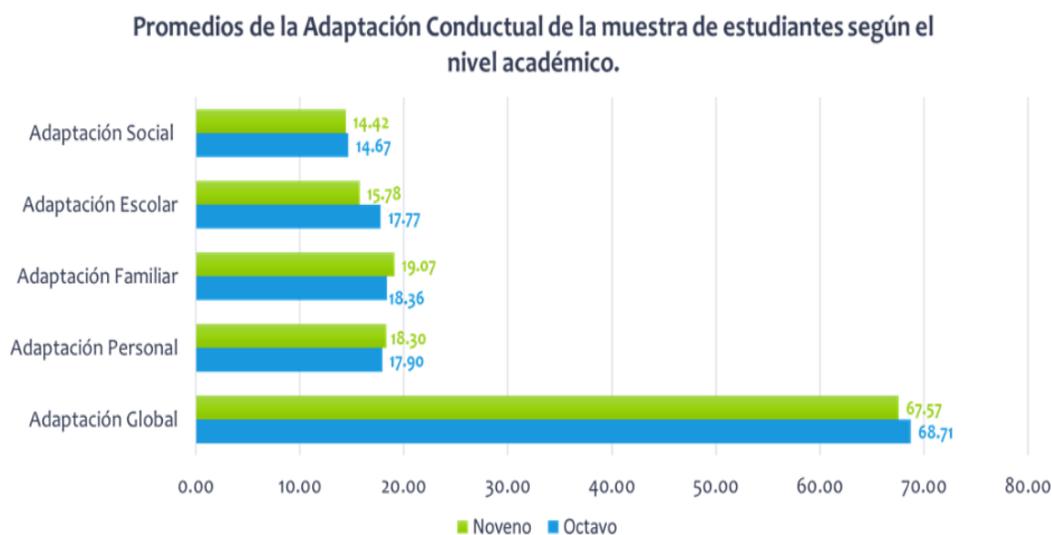
La tabla 1 comprende la distribución de frecuencias de los aspectos relevantes de la muestra como el sexo, el nivel académico y el tipo de familia proveniente. Se encontró que de la muestra el 60% correspondían al sexo femenino y el 40% al sexo masculino. De los estudiantes el 66% correspondían al octavo grado mientras que el 34% restante estaban cursando el noveno grado. En cuanto a los tipos de familia 39 estudiantes procedían de familias donde solo estaban uno de los progenitores y el resto, 31 estudiantes provenían de familias nucleares.

Tabla 2. Distribución de frecuencias y porcentajes de la muestra según la edad

Edad	Frecuencia	Porcentaje
12 años	12	17.14%
13 años	39	55.71%
14 años	19	27.14%
Total	70	100.00%

En la Tabla 2 se puede observar que, el 17.14% de los participantes tienen una edad cronológica de 12 años, el 55.71% de ellos tienen 13 años de edad, mientras que el 27.14% tienen 14 años de edad.

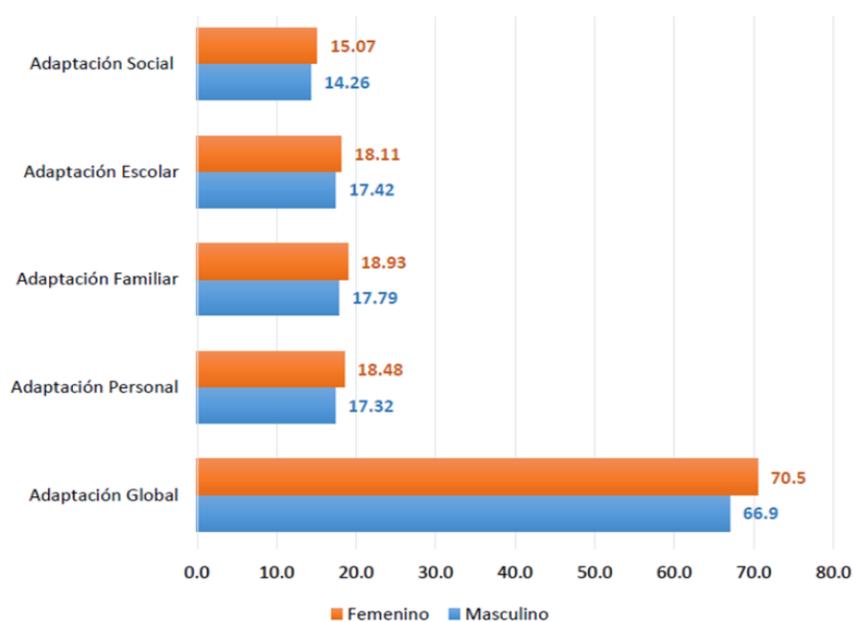
Figura 1. Distribución de frecuencias de los promedios de la adaptación conductual de la muestra según el nivel académico.



La muestra de octavo grado fue de 46 estudiantes, mientras que para noveno fue de 24 estudiantes. La figura evidencia que para la adaptación global la media de los estudiantes de

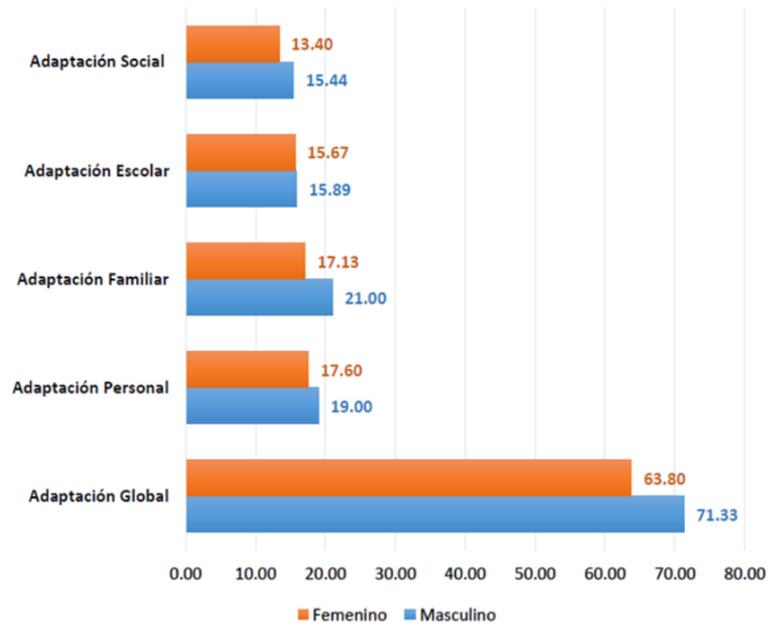
octavo fue más alta que la de los estudiantes de noveno. Para el aspecto personal y familiar los estudiantes de noveno obtuvieron una media más alta, mientras que en para el aspecto escolar y social, la media de octavo fue mayor que la de noveno. Aunque si bien los grupos presentaron diferencias en las medias, las puntuaciones obtenidas por ambos grupos, tanto para la adaptación global y cada uno de sus aspectos se situaron en el rango medio, es decir, ni en octavo ni en noveno grado se presentaron niveles bajos o altos de adaptación conductual.

Figura 2. Promedios de la Adaptación Conductual de la muestra de estudiantes de octavo grado según el sexo.



La figura 2 muestra los promedios de las puntuaciones obtenidas por los estudiantes de octavo grado, en la Adaptación Conductual y cada uno de sus aspectos de acuerdo al sexo. La muestra de octavo grado fue de 46 estudiantes, de los cuales 27 pertenecen al género femenino y 19 al género masculino. En esta Gráfica se puede observar que, a nivel global, las adolescentes presentan puntuaciones más altas para la adaptación y sus aspectos, sin embargo, ambos sexos se sitúan en el rango medio de adaptación global.

Figura 3. Promedios de la Adaptación Conductual de la muestra de estudiantes de noveno grado según el sexo.



La figura 3 muestra los promedios de las puntuaciones obtenidas por los estudiantes de noveno grado, en la Adaptación Conductual y cada uno de sus aspectos, según el sexo. La muestra de noveno grado fue de 24 estudiantes, de los cuales 15 pertenecen al género femenino y 9 al masculino. En esta Gráfica se puede observar que, a nivel global, los adolescentes presentan puntuaciones más altas para la adaptación y todos sus aspectos, sin embargo, ambos sexos se sitúan en el rango medio de adaptación global.

Tabla 3. Distribución del Rendimiento Académico según el Tipo de Familia en los estudiantes de octavo grado

Rendimiento Académico	Nucleares		Monoparentales		Total
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	
Muy Bajo	0	0.0%	0	0.0%	0
Bajo	0	0.0%	0	0.0%	0
Regular	16	59.3%	10	52.6%	26
Bueno	11	40.7%	9	47.4%	20
Excelente	0	0.0%	0	0.0%	0
Total	27	100.0%	19	100.0%	46

Fuente: Elaborado a partir de los datos obtenidos en los boletines del 2018 y el Cuestionario de Datos Generales aplicado en marzo del 2019.

La tabla 3 muestra la distribución del Rendimiento Académico según el Tipo de Familia para el octavo grado. Se observa que el rendimiento académico de los estudiantes de la muestra se ubicó únicamente en los rangos bueno y regular. Hay 27 estudiantes que pertenecen a familias nucleares, de los cuales el 40.7% poseen un buen rendimiento académico. Mientras que, de los 19 estudiantes pertenecientes a familias monoparentales el 47.4% poseen un buen rendimiento académico.

Tabla 4. Distribución del Rendimiento Académico según el Tipo de Familia en los estudiantes de noveno grado.

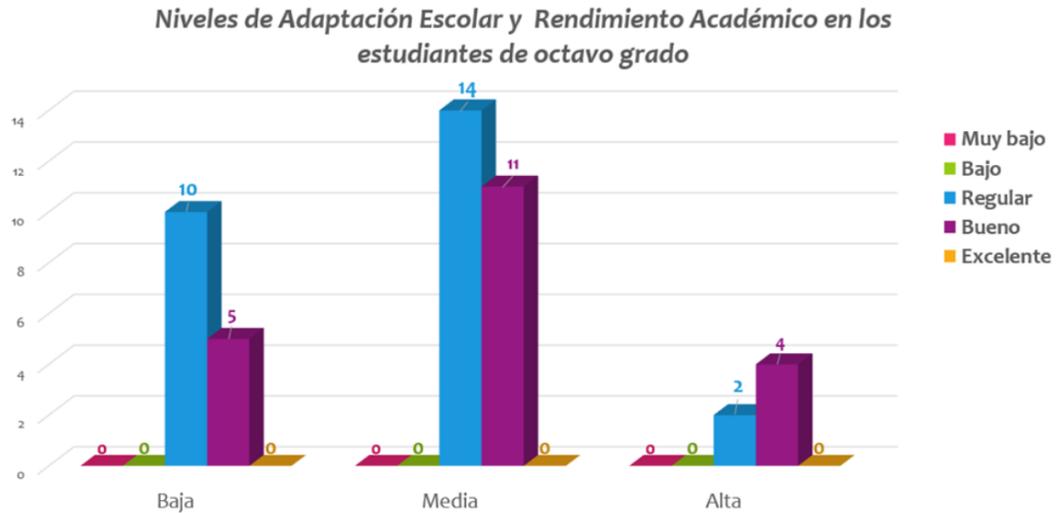
Rendimiento Académico	Nucleares		Monoparentales		Total
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	
Muy Bajo	0	0.0%	0	0.0%	0
Bajo	0	0.0%	0	0.0%	0
Regular	8	66.7%	6	50.0%	14
Bueno	4	33.3%	6	50.0%	10
Excelente	0	0.0%	0	0.0%	0
Total	12	100.0%	12	100.0%	24

Fuente: Elaborado a partir de los datos obtenidos en los boletines del 2018 y el Cuestionario de Datos Generales aplicado en marzo del 2019.

La tabla 4 muestra la distribución del Rendimiento Académico según el Tipo de Familia para el noveno grado. Para noveno, la muestra estudiada fue de 24 estudiantes, distribuidos en partes iguales según el tipo de familia, el 50% pertenecen a familias nucleares, y el 50% a familias monoparentales. Se observa que el rendimiento académico de los estudiantes de la muestra se ubicó únicamente en los rangos bueno y regular. Hay estudiantes que pertenecen a familias nucleares, de los cuales el 33.3% poseen un buen rendimiento académico. Mientras

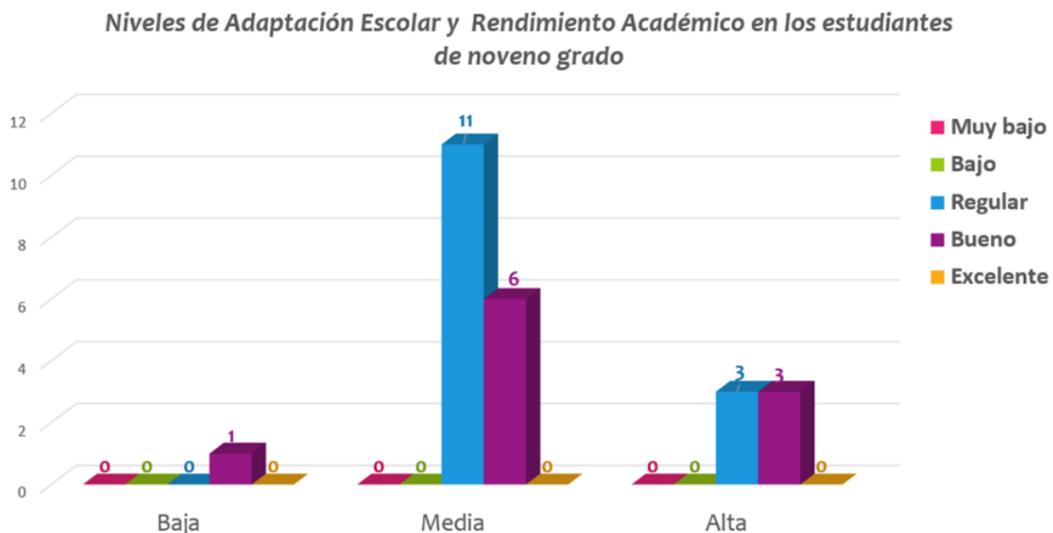
que, de los 12 estudiantes pertenecientes a familias monoparentales el 50% poseen un buen rendimiento académico.

Figura 4. Niveles de Adaptación Escolar y Rendimiento Académico en los estudiantes de octavo.



Esta figura muestra las frecuencias para cada uno de los niveles en los que se ubican los estudiantes de octavo grado en el Aspecto Escolar de Adaptación Conductual y el rendimiento académico. La mayoría de los estudiantes se encuentra en un rango de adaptación media. Un aspecto a destacar es que pese a que se tiene un nivel bajo de adaptación el rendimiento académico se mantiene en los rangos de regular y bueno.

Figura 5. Niveles de Adaptación Escolar y Rendimiento Académico en los estudiantes de noveno.



En esta figura se puede observar como la muestra estudiada se concentró en los niveles alto y medio de la adaptación escolar, solo un estudiante de la muestra presenta baja adaptación escolar, pero su rendimiento académico es bueno.

Discusión

Los resultados obtenidos en este estudio no apoyan la hipótesis de investigación, la cual fue: “Los estudiantes de noveno grado presentarán niveles de adaptación conductual y rendimiento académico más altos que los adolescentes de octavo grado”, ya que no se manifestó diferencia en el nivel de adaptación alcanzado por los grupos evaluados; es decir toda la muestra de esta investigación obtuvo un resultado de adaptación conductual dentro del rango medio y las puntuaciones alcanzadas por los grupos difieren por solo una décima.

Cabe destacar que los estudiantes de la muestra no manifestaron diferencias en cuanto a las categorías para su rendimiento, situándose de esta manera en el rango bueno y regular para el rendimiento académico.

De manera general y en base a los resultados obtenidos, se puede observar que los estudiantes de la muestra, aun cuando están atravesando por esta etapa de transición no muestran los problemas de adaptación que según varios autores son típicos de la adolescencia, ni han evidenciado en sus resultados dificultades para asumir el cambio que representa el paso de un ciclo a otro, sino que en concordancia con lo expresado por Siverio y Garcia (2007), la adolescencia no está siendo para ellos necesariamente una etapa problemática, más bien está suponiendo una oportunidad para construir esas experiencias que le ayuden al paso a la madurez.

En relación a los aspectos que conforman la adaptación conductual, los cuatro aspectos evaluados en nuestra muestra fueron: el personal, familiar, escolar y el social; los resultados obtenidos por los estudiantes de octavo muestran que: para el aspecto personal de la adaptación se encontraron puntuaciones en los 3 rangos, la mayoría de los estudiantes se concentraron en el rango medio con un 65.2% siendo este un buen indicador de la satisfacción que tienen para consigo mismo, seguido por el rango bajo en el cual se situaron el 29.9% de los evaluados de octavo, es importante mencionar que estos puntajes en su mayoría se situaron en el extremo superior del rango, este nivel nos indica que existe una baja adaptación personal o dificultades en esta área.

En el aspecto familiar las puntuaciones se registraron solo del rango medio hacia el bajo, el 63% de los evaluados se ubicó en el rango medio de adaptación familiar, lo que nos indica que, si existe un ajuste satisfactorio al ambiente familiar, el 37% reflejo un bajo nivel de adaptación familiar lo que podría estar relacionado a dificultades en la convivencia familiar, con los estilos de crianza de los padres o bien con las figuras de autoridad. Siendo la familia una institución social a la que el individuo está expuesto en los momentos más cruciales de su vida, juega ella un rol importante en el desarrollo social, esto se ve reflejado por medio de las puntuaciones obtenidas por este mismo grupo en el aspecto social, que en el rango bajo fue de un 28.3% y para el medio de un 71.7%, de manera coincidencial, estos dos aspectos

fueron los únicos en los cuales para los estudiantes de octavo grado no se registraron puntuaciones en el rango alto, sustentando así que la familia sigue siendo en la actualidad una institución social de primer orden, es un ámbito de relaciones fundamental para la determinación de nuestra construcción social de la realidad (Rodríguez y Luengo 2000).

En el aspecto escolar, la mayor distribución se dio para el rango medio con un 54.3% lo que nos indica niveles favorables de equilibrio de la actitud escolar, pero también se registraron puntuaciones en el rango bajo con 37% y el alto con el 8.7%.

Se puede concluir entonces que la muestra de estudiantes de octavo grado presenta en su mayoría niveles medios de adaptación en los cuatro aspectos.

Para el noveno grado, los estudiantes obtuvieron puntuaciones situadas en los 3 rangos para los aspectos de la adaptación conductual. En el aspecto personal, la mayoría de los estudiantes obtuvieron niveles favorables de adaptación, el 62.5% se ubicó en el rango medio, el 20.8% en el rango alto, indicando un ajuste satisfactorio para esta área.

En el aspecto familiar se ubicaron en el rango bajo el 29.2%, cifra que es muy similar a la obtenida por el grupo de octavo en esta área, aunque hay que manifestar que la mayoría de los estudiantes evaluados resultaron con niveles satisfactorios de adaptación familiar.

El área con los resultados más elevados en este grupo fue la escolar, ya que el 91.1% de los estudiantes obtuvo una adaptación escolar satisfactoria. Lo anterior puede estar relacionado a que los estudiantes de noveno son estudiantes graduandos, y ya que el colegio no cuenta con educación media ellos están próximos a egresar, además la mayoría de ellos cursaron los niveles de educación primaria en este mismo colegio.

En el aspecto social se registraron el 37.5% en el rango bajo indicando dificultades en el proceso de socialización; por su parte en el rango medio se ubicó el 58.3%.

Conociendo los aspectos de la adaptación conductual, se presenta el análisis del nivel de adaptación global, es decir la sumatoria de los aspectos de la adaptación de acuerdo al nivel académico. Para los resultados de la adaptación global, se encontró que el octavo grado, en la adaptación global se ubicó el 63% en el rango medio, el 34.8% en el rango bajo y el 2.2% en el rango alto. Estos resultados nos muestran que la mayor cantidad de los estudiantes de octavo presentan un buen nivel de adaptación conductual, pero, aun así, existe un porcentaje significativo que muestra dificultades en la adaptación. Para noveno, la distribución fue de 29.2% para el nivel bajo, 58.3% para el medio y en el rango alto 12.5%. Los aspectos de la adaptación conductual están relacionados entre sí, lo que indica que niveles bajos en un aspecto afectará de manera directa la puntuación global obtenida, es decir que la adaptación exitosa a un conjunto de situaciones no va a garantizar la adaptación exitosa a otras, también, un sujeto puede parecer adaptado en términos generales, pero al revisar los aspectos que componen la adaptación pueden encontrarse deficiencias.

De acuerdo al sexo tenemos que, en nuestra muestra la distribución según el sexo fue de 28 varones y 42 mujeres. Para el octavo grado, en la adaptación global se encontró que las

mujeres obtuvieron puntuaciones más altas que los varones, pero ambos sexos se sitúan en el rango medio de adaptación global, sin embargo, es importante mencionar que la puntuación obtenida por los varones de octavo se ubica en el extremo inferior del rango. En los 4 aspectos de la adaptación conductual las mujeres obtuvieron puntuaciones más altas que los varones.

En el noveno grado los resultados fueron contrarios a los obtenidos para octavo, se observó que los varones obtuvieron puntuaciones más altas que las mujeres a nivel global y en los aspectos: personal, familiar y social, mientras que las puntuaciones registradas para el aspecto escolar fueron similares.

Si bien es cierto, los resultados obtenidos evidencian que hubo diferencias en las puntuaciones obtenidas entre varones y mujeres, pero estas diferencias solo corresponden a los puntajes, ya que si se observan a partir de los rangos, ambos sexos se encuentran en el nivel medio de adaptación, es decir que no se encontraron diferencias en la adaptación de los estudiantes de acuerdo al sexo, esto apoya los resultados obtenidos en el estudio de Azcárraga y Loaiza (1980) en el cual se demostró que no hay evidencias estadísticamente significativa de las diferencias en la adaptación de los estudiantes de acuerdo al sexo, ya que de las mujeres evaluadas un 51.11% resultaron adaptadas y los varones un 48.89%.

Siguiendo con el análisis de los resultados en función del sexo, encontramos que sí se observó un área de menor adaptación para mujeres y varones. En el grupo de octavo fueron los varones quienes registraron una adaptación baja para el aspecto familiar. En noveno, fueron las mujeres quienes manifestaron una baja adaptación social.

Para este estudio también quisimos tomar en cuenta una característica que pudiera intervenir en la adaptación conductual y el rendimiento académico, esta característica es el tipo de familia de la cual procede el estudiante. Tenemos que los estudiantes evaluados el 55.7% provenía de familias nucleares y el 44.3% de familias monoparentales.

De los estudiantes de octavo grado que presentaron un buen nivel académico el 55% proviene de familias nucleares y el 45% de familias monoparentales. Para noveno, en el nivel de rendimiento académico bueno el 40% lo obtuvieron los estudiantes provenientes de familias nucleares, mientras que el 60% a los estudiantes con familias monoparentales. Esto indica que en el octavo grado el tipo de familias en que se presenta el mejor rendimiento académico son las familias nucleares, pero en el noveno grado el mejor rendimiento académico es de los estudiantes de familias monoparentales. Charlotte Buhler menciona que el rendimiento académico se puede ver afectado por las condiciones del ambiente familiar, Elena Novaes consigna que más del 66% de los casos en donde se presentaban situaciones de conflicto en la esfera familiar se había afectado el rendimiento académico, por eso es de esperarse que en los hogares donde existe algún tipo de disfuncionalidad, los adolescentes presenten dificultades en el rendimiento académico, sin embargo, en nuestros resultados podemos constatar que una familia monoparental no es necesariamente una familia disfuncional ya que hay otros factores importantes de la dinámica familiar que deben tomarse en cuenta.

Los adolescentes de familias nucleares presentan los niveles más altos de adaptación familiar, pero en noveno grado se observó que adolescentes provenientes de familias monoparentales también pueden lograr niveles muy altos de adaptación familiar.

En resumen, los adolescentes del Colegio Buen Pastor presentaron en su mayoría niveles favorables de adaptación y de rendimiento académico, dicho esto es importante destacar el rol que juega el Colegio en estos adolescentes. Cuando se evalúa el pensum académico del Colegio se puede observar que todos los días los adolescentes reciben enseñanzas en valores cristianos, pues todas las clases inician con devocionales diarios. Adicional a esto, el Colegio realiza su misión de la mano con el Centro Familiar El Buen Pastor que funciona como un lugar de acogida y orientación para los padres y estudiantes del Colegio.

Conclusiones

De acuerdo con el estudio realizado concluimos que:

- No se encontraron diferencias entre los niveles de la adaptación conductual y de rendimiento académico de los adolescentes de 12 a 14 años de la Escuela Básica Buen Pastor Canaán.
- Los adolescentes de octavo grado de la Escuela Básica Buen Pastor presentaron niveles de adaptación conductual situados en el rango medio y su rendimiento académico se categorizó en el rango bueno y regular.
- Los adolescentes de noveno grado de la Escuela Básica Buen Pastor presentaron niveles de adaptación conductual situados en el rango medio y su rendimiento académico se categorizó en el rango bueno y regular.
- En los aspectos de la adaptación conductual según el nivel académico, los adolescentes alcanzan el rango medio de adaptación conductual.
- De acuerdo al sexo, hay diferencias en los aspectos de la adaptación conductual de los adolescentes de octavo y noveno grado.
- El área de menor adaptación en los estudiantes varones de octavo grado es el área familiar. Los varones de octavo grado poseen nivel medio de adaptación para los demás aspectos de la adaptación conductual (personal, escolar y social).
- Las adolescentes de noveno grado presentan niveles bajos de adaptación en el aspecto social, para los demás aspectos de la adaptación conductual poseen niveles satisfactorios.
- En general, los estudiantes de la Escuela Básica Buen Pastor tienen un rendimiento académico satisfactorio.
- No se manifestaron diferencias entre el rendimiento académico de los estudiantes adaptados y los que tenían bajos niveles de adaptación.
- La mayor parte de los estudiantes de la muestra evaluada en este estudio proceden de familias nucleares, el resto procede de familias monoparentales.

- En los estudiantes de octavo grado el tipo de familia que presenta el mejor rendimiento académico son las familias nucleares. En el noveno grado el mejor rendimiento académicos de los estudiantes provenientes de familias monoparentales.

Referencias bibliográficas

- Aberastury, A. y Knobel, M. (1984). *La adolescencia normal*. Buenos Aires: Paidós.
- Álvarez, B., & Alonso, M. (1993). *Aula Abierta*. Obtenido de *Aula Abierta*.
- Álvarez, L. P. (2012). *Clima Social Familiar de Estudiantes de Sexto Grado de Primaria de la Red 7 Callao*. Lima: Universidad San Ignacio de Loyola.
- Amezcu J. (2002) *Importancia del clima social familiar en la adaptación personal y social de los adolescentes*. *Revista de Psicología*, 575 -589.
- Ascarraga, I. L. (1990). *La adaptación y el rendimiento en un grupo de adolescentes*. Panamá.
- Aquinze, E., & Nuñez, J. (2016). *Estudio descriptivo intercorrelacional entre adaptación familiar y el rendimiento en el programade libertad vigilada en una muestra de menores infractores del tribunal tutelar de menores*. Tesis de Licenciatura, Universidad Peruana Unión, Perú.
- Austin, G. (1992). *Amor y poder entre padres e hijos: Cómo hacer a nuestros hijos capaces y seguros de sí mismos*. México: Promexa.
- Brookks, F. D. (1959). *Psicología de la Adolescencia (2da Edición ed.)*. Argentina: Editorial Hapelusz.
- Camarena, I. (1994). *Estudio descriptivo intercorrelacional entre adaptación familiar y el rendimiento en el programade libertad vigilada en una muestra de menores infractores del tribunal tutelar de menores*. Universidad de Panamá, Panamá.
- Chavarria, I. (1988). *Estudio Correlativo entre la Adaptación y Rendimiento Académico Exitoso en una muestra de estudiantes de la Facultad de Economía*. Tesis de Licenciatura, Universidad de Panamá, Panamá.
- Clarke, A. T. (2002). *Approach doping and adaptation: A meta-analytic study of child adolescent stressors*. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 63(3-B), 1557.
- Davidoff, L. D. (1989). *Introducción a la Psicología (Tercera Edición ed.)*. México, México: McGraw Hill.
- Departamento de I+D de TEA Ediciones, S. A. (2004). *Inventario de Adaptación de Conducta (6ta edición revisada ed.)*. (M. V. De la Cruz, & A. Cordero, Edits.) Madrid, España: TEA Ediciones.
- Estevez López E., Musitu Ochoa G., y Herrero Olaizola J., (2005). *El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente*. *Salud Mental*, 28 (4).

- Formulario Final (2015). Dirección de Planificación, Departamento de Estadística, Ministerio de Educación. Panamá.
- Gracia Pérez, E. M., & Magaz Lago, A. (s.f.). ESCALA GAC de ADAPTACIÓN PERSONAL (Vol. Línea 5). España: Grupo ALBOR-COHS. Obtenido de www.gac.com.es
- Guerra G., E. (2014). La adolescencia tras el muro (2da edición ed.). México: Liber ediciones.
- Hernández, P., García, M.D. y Siverio, M.A. (1999): Tristeza y adaptación: Análisis y propuestas de orientación socioafectiva. Comunicación presentada en el III Congreso Internacional de Psicología y Educación. Orientación e Intervención Psicopedagógica (Santiago de Compostela). Madrid: Distribuidora SEK, S.A.
- Hernández Sampieri, R., Fernández C., C., & Baptista L., P. (2014). Metodología de la Investigación (sexta edición ed.). México: McGraw-Hill Education.
- Hernández, P. (1987). Test Evaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil. Madrid: TEA.
- López-Sánchez, M., Jiménez- Torres, M., & Guerrero- Ramos, D. (2013). EDUCAR. Recuperado el 27 de marzo de 2019, de EDUCAR: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342130841008>
- Martínez, F. d., & Membrilla. (2009). Importancia del Clima social familiar en la adaptación personal y social de los adolescentes. Tesis de Licenciatura, Universidad de Granada, Granada.
- Morris, C. G., & Maisto, A. A. (2009). Psicología (décima edición ed.). México: Editorial Prentice Hall. ·Muñoz, M. (2016). Estudio descriptivo acerca de la ansiedad rasgo y la adaptación de conducta en una muestra de varones homosexuales y heterosexuales en las provincias de Panamá y Panamá Oeste. Tesis de Licenciatura, Universidad de Panamá, Panamá.
- Novaes, M. H. (s.f.). Psicología de la Actividad Escolar (Vol. Moreno 672). Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapelusz.
- Philip Rice, F. (2000). Adolescencia: Desarrollo, relaciones y Cultura (novena edición ed.). Madrid, España: Prentice Hall.
- Piaget, J. (1972). Psicología de la Inteligencia. Buenos Aires: Editorial Psique.
- Piaget, J. (1999). La Psicología de la Inteligencia. (B. d. Bolsillo, Ed., & J. C. Foix, Trad.) Barcelona, España: CRITICA.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1997). Psicología del niño. Madrid, España: EDICIONES MORATA, S. L.
- Ponce González, T. (2009). La inadaptación social en el sistema educativa. Revista digital: Innovación y experiencias educativa, 15.

- Pretto, F. M. (2015). Efectos de un programa de educación sexual sobre la adaptación de conducta en alumnos del décimo grado de los bachilleres en comercio y contabilidad de la Escuela Profesional Isabel Herrera Obaldía. Tesis de Licenciatura, Universidad de Panamá, Panamá.
- Rodríguez, C. y Luengo, T. (2003). Un análisis del concepto de familia monoparental a partir de una investigación sobre núcleos familiares monoparentales, Paper, 69, 59-82.
- Sánchez, I. M. (1988). Estudio Correlativo entre Adaptación y rendimiento académico exitoso de estudiantes de la Facultad de Economía. Panamá.
- Siverio, M. A., & García, M. D. (2007). Autopercepción de adaptación y tristeza en la adolescencia: La influencia del género. Obtenido de www.um.es/analesps
- Sue, D. (1996). Comportamiento Anormal. D.F.: McGraw-Hill.
- Valdés, A. A. (2007). Familia y Desarrollo, Intervenciones en Terapia Familiar. México: Editorial el Manual Moderno.
- Woolfolk, A. (2010). Psicología Educativa (decimoprimer edición ed.). México: Pearson Educación.