



UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
Centro de Investigación

Vol. 4, No. 2, julio-diciembre de 2025

ISSN L 2805-1904



REDEPSYC

Revista Especializada de Psicología



REDEPSIC

Publicación Semestral

Facultad de Psicología Universidad de Panamá

Vol. 4, No. 2

ISSN L 2805-1904

Julio - diciembre 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

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 Orcid: https://orcid.org/0000-0003-3133-8293
3	Editor adjunto	Psic. Julissa M. Quintero-Miranda., 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 . Orcid: 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	Mgtr. 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

REDEPSIC

Revista Especializada de Psicología

EDITORIAL

Este número de Redepsic se da en medio de una grave situación nacional generada por tensiones de origen endógeno y exógeno. En el caso de las variables internas, el país se encuentra seriamente afectado por una deuda externa colosal, una ruinoso condición de la Seguridad Social, un desempleo que incluye más de un cuarto de millón de personas y una economía estancada incapaz de movilizar las fuerzas motrices tanto del sector público como privado.

A su vez, en el caso de los factores exógenos, Panamá afronta los ataques del nuevo presidente Estados Unidos de América, Donald Trump, el cual de forma altanera y expansionista pretende desconocer el Tratado Torrijos Carter, en particular el Tratado de Neutralidad, arguyendo que Panamá se ha alineado con la República Popular China y, con ello, ha vulnerado derechos de Washington y que, en los hechos, Panamá ha descuidado el adecuado abastecimiento de agua de la vía interoceánica.

Panamá, un país respetuoso de sus compromisos internacionales y que, además, testimonió, de forma pública y notoria, que su compromiso contractual la llevó a la ampliación de la vía canalera, a un costo de \$5,581 millones de dólares, expansión que dotó al mundo de un paso moderno y competitivo.

En un contexto internacional de estupefacción e implosión geopolítica en que Estados Unidos bajo la dirección de la Administración Trump persigue reconquistar su hegemonía en sus disputas con la República Popular China e imponer un nuevo reparto del mundo, además de echar

por la borda las reglas del comercio mundial y apropiarse de espacios geográficos que supone disponibles (Groenlandia, Gaza y, hasta el Canal de Panamá), Panamá ha cerrado filas y proclamado que la nación no está en venta.

En tal sentido, todas las fuerzas vivas del país, políticas, económicas, cívicas, estudiantiles, obreras e intelectuales y, naturalmente, la Universidad de Panamá, ente que es el faro de irradiación de la ciencia y la voluntad política de la academia corporativa del claustro, han rechazado de plano esas intenciones neocoloniales y anti- panameñas. Y lo han hecho en sintonía con los mensajes de los héroes y mártires de la nación panameña que, por más de doscientos años han evidenciado, su firme e ineludible determinación de ser un país libre y digno de su valerosa historia.

Por cierto, además de que los argumentos esgrimidos por la Casa Blanca son falaces, antihistóricos y contrarios a la civilización, se debe decir que el Canal de Panamá no sólo significó un sacrificio desmedido para Panamá, el país ribereño, sino que implicó, como lo señala la historiadora Marixa Lasso en su libro *Erased: The Untold Story of the Panama Canal*, publicado en 2019 por Harvard University Press, la destrucción, desde 1913 a 1916, de pueblos panameños de la región canalera, que contaba según el censo de 1912, con una población de 62,810 habitantes y de donde fueron expulsadas cerca de 40 mil personas. Junto con la eliminación de los “pueblos nativos” también se prohibió el comercio y la propiedad privada en la Zona del Canal y se decretó que todas las tierras de la zona ocupada por estos poblados eran necesarias para el Canal. Una mentira tan colosal como las hostiles reclamaciones de Washington.

Redepsic, como parte del portal de revistas de la Universidad de Panamá, con su hacer académico y científico, entiende que su labor de ciencia abierta, dentro y fuera de Panamá, debe consignar su defensa de la patria natal de Panamá. En particular porque es menester tener presente

que, a la fuerza de la opresión y la barbarie, se deben oponer las razones de la libertad, la justicia y la inteligencia. Y, además, porque como lo ha comprobado nuestra historia y su itinerario de lucha, nunca ha sido nuestra aspiración convertirnos en otra estrella de la bandera de los Estados Unidos.

Sin olvidar que los grandes pioneros de la historia estadounidense, George Washington, Thomas Jefferson, Abraham Lincoln, Martin Luther King y Rosa Parks, entre otros, también son nuestros, junto a Simón Bolívar, Justo Arosemena, Manuel Amador Guerrero y Omar Torrijos Herrera. Una fusión de este tipo nos unifica como pueblos hermanos y nacidos para impulsar el gobierno del pueblo, para el pueblo y por el pueblo.

En este imperativo categórico no caben la sumisión y la traición a los valores de la inteligencia, la tolerancia el debate. El lote de artículos de este volumen comprueba esta superior meta, la que comprueba que la solución de nuestros problemas como país pasan por la ciencia y la hermandad nacional.

MGTER. ALBERTO GIL PICOTA B.
EDITOR JEFE



Artículos científicos

Coleccionismo exagerado y su relación con el trastorno obsesivo compulsivo10

Rubén Darío Collantes-González

Maricsa Jerkovic

Modelo constructivista y su incidencia en los procesos educativos de los estudiantes de Psicología18

Nancy E. Uhsca Cuzco

Bayron F. Santillán V.

María E. Montiel Cavero

Prevalencia de ludopatía en una muestra de estudiantes de la Facultad de Economía del Centro Regional Universitario de Veraguas 34

Melissa Hernández Muñoz

Noemí Montes De Gracia

Estudio exploratorio para el desarrollo de un programa de mentalización en docentes universitarios..... 46

Louise Alkabes-Esquenazi

Johana Zapata

Aldana Romina Ligorria Diaz

Autoconcepto e inteligencia emocional en los estudiantes de la Universidad Técnica de Babahoyo59

Nathaly Elizabeth Mendoza Sierra

Lenin Patricio Mancheno Paredes

Keyla Damaris Soliz Ayala

Confiabilidad y Validez de un Cuestionario para evaluar Niveles de Afectación Psicológica en estudiantes universitarios.....67

Edwin E. González St. Rose

Régulo N. Sandoya M.

Melba Rosa Stanziola Arosemena



Habilidades cognitivas en el rendimiento académico en matemática para estudiantes universitarios de primer ingreso.....78

Miguel Ángel Cañizales Mendoza

Mariela González Murillo

Manuela Foster Vega

Psychologists in the midst of mobbing: the hereining of psychological factors of mobbing94

Enriqueta Claudia Serrano Romero

Inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes de banca y finanzas de la Universidad de Panamá, 2024.....107

Yuleisi Yasmin Castillo Pitti



Coleccionismo exagerado y su relación con el trastorno obsesivo compulsivo

Exaggerated collecting and its relationship with obsessive compulsive disorder

Rubén Darío Collantes-González

Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología, sede David, Chiriquí, Panamá.

E-mail: rdcg31@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6094-5458>

Maricsa Jerkovic

Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología. Sede David, Chiriquí, Panamá.

E-mail: maricsajerkovic@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0982-9088>

Fecha de recepción: 4 de septiembre del 2024

Fecha de aceptación: 25 de febrero del 2025

DOI: <https://doi.org/10.48204/red.v4n2.7622>

Resumen

Como parte de las actividades de ocio sano, algunas personas optan por coleccionar cosas, como estampillas, llaveros, comics, ropa, juguetes, obras de arte, instrumentos musicales, vehículos, por citar algunos ejemplos. En la medida en que las personas puedan sostener el coleccionismo, sin que esto afecte su bienestar económico, psicológico y social, no representa un problema. Por el contrario, cuando el coleccionismo se torna exagerado y compromete la calidad de vida de las personas, podría estar estrechamente vinculado con el trastorno obsesivo compulsivo (TOC). El presente documento es una revisión sistemática sobre dicha relación, para lo cual se consultaron un total de 30 referencias, publicadas durante los últimos 15 años, siendo la naturaleza del estudio analítica y reflexiva. Los ejes temáticos abordados fueron: ¿En qué momento el coleccionismo se torna exagerado? ¿Cómo el TOC se relaciona con el coleccionismo exagerado? ¿Cómo lograr un coleccionismo sostenible? Los resultados obtenidos reflejaron que: El coleccionismo se torna exagerado cuando las personas no tienen el tiempo suficiente para disfrutar de su colección, dejan de atender necesidades básicas por costear dicha afición y si no cuentan con suficiente espacio para exhibirla apropiadamente; el TOC se relaciona con el coleccionismo exagerado cuando hay una obsesión por acumular cosas y resulta difícil desprenderse de las mismas, pudiendo dar lugar al síndrome de acaparador compulsivo; como alternativa sostenible, se tiene el coleccionismo de arte digital, el cual ahorra espacio físico, es más rápido de adquirir, abarata costos de producción, es menos contaminante, es más fácil de verificar su autenticidad, entre otros. Como pensamientos finales, el coleccionismo exagerado y el TOC guardan relación, por lo que las personas deberían considerar alternativas que sean ambientalmente responsables,

económicamente costeables y que además contribuyan con el desarrollo humano y social de la persona.

Palabras clave: Acaparador, bienestar, coleccionismo sostenible, espacio, ocio, síndrome, TOC.

Abstract

As part of healthy leisure activities, some people choose to collect things, such as stamps, key chains, comics, clothing, toys, art, musical instruments, vehicles, to name a few. To the extent that people can sustain collecting, without this affecting their economic, psychological and social well-being, it does not represent a problem. On the contrary, when collecting becomes exaggerated and compromises people's quality of life, it could be closely linked to obsessive-compulsive disorder (OCD). This document is a systematic review of this relationship, for which a total of 30 references were consulted, published during the last 15 years, with the nature of the study being analytical and reflective. The thematic axes addressed were: At what point does collecting become exaggerated? How is OCD related to exaggerated collecting? How to achieve sustainable collecting? The results obtained reflected that: Collecting becomes exaggerated when people do not have enough time to enjoy their collection, they stop meeting basic needs to pay for said hobby and if they do not have enough space to display it appropriately; OCD is related to exaggerated collecting when there is an obsession with accumulating things and it is difficult to get rid of them, which can lead to compulsive hoarder syndrome; As a sustainable alternative, there is digital art collecting, which saves physical space, is faster to acquire, lowers production costs, is less polluting, and is easier to verify its authenticity, among others. As final thoughts exaggerated collecting and OCD are related, people should consider alternatives that are environmentally responsible, economically affordable and that also contribute to the human and social development of the person.

Keywords: Hoarder, leisure, OCD, space, sustainable collecting, syndrome, well-being.

Introducción

La afición por coleccionar cosas puede tener sus orígenes en la infancia, al evocar un periodo feliz (factor nostalgia), al imitar las conductas de padres y abuelos o al haber recibido regalos en un momento memorable; permitiendo establecer vínculos transgeneracionales con dichos objetos, así como experiencias emocionalmente satisfactorias ligadas al proceso de búsqueda y adquisición de estos tesoros, que van desde juguetes antiguos, consolas de videojuegos, tarjetas, cromos, discos de vinilo, cintas de VHS, máquinas de escribir, artículos deportivos, entre otros (García & López, 2021; De Castro, 2023; Zúñiga, 2023; Pérez, 2024).

En el caso de artículos más costosos como los automóviles clásicos, muchos coleccionistas ven en esto una inversión, ya sea para especular con su valor (el cual puede fluctuar en el tiempo) o bien para disfrutar de los mismos y exhibirlos en eventos (Barzilay, 2009). Por su parte, los instrumentos musicales pueden ser percibidos como una herencia tangible e intangible, porque bien podrían ocuparse para lo que fueron creados o en su lugar ser exhibidos como piezas de

museo; lo que lleva a tres posibilidades: conservarlos como objetos de colección, darles mantenimiento para utilizarlos o actualizarlos y desarrollarlos para su uso contemporáneo (Howard, 2022).

Por otro lado, el establecimiento de colecciones formales mediante museos, sobre piezas de arte antiguas (ejemplo, de la cultura precolombina), permite que las personas puedan imaginar cómo era la vida de los ancestros en tiempos remotos, haciendo un contraste con la realidad presente (Ballester, 2024). Así mismo, los museos permiten crear espacios para la reflexión social, como el Lugar de la Memoria, la Tolerancia y la Inclusión Social en Lima, Perú; el cual realiza actividades culturales, de aprendizaje, investigación e invita al diálogo sobre aspectos relacionados con los derechos humanos, en especial durante el periodo de violencia terrorista entre 1980-2000 sufrido en dicho país (Burga, 2024).

La diferencia entre una colección de museo y una personal radica en que la primera se rige bajo ciertas normas, como el papel cultural de los objetos; mientras que, la segunda responde a motivaciones más liberales y a las condiciones de instalación de la colección (Maire, 2022). Si bien el coleccionismo sano puede brindar beneficios para el ser humano, como la constancia, el orden, la paciencia o la memoria (Médicos y Pacientes, 2010); el coleccionismo exagerado puede derivar en un trastorno obsesivo compulsivo (TOC) o en una adicción a las compras (Correo Farmacéutico, 2010). Por todo lo expuesto, el presente trabajo consistió en desarrollar una revisión sistemática sobre la relación existente entre el coleccionismo exagerado y el TOC.

Materiales y métodos

Para la realización de esta revisión sistemática, se consultaron un total de 30 referencias relacionadas con el tema; las cuales han sido publicadas durante los últimos 15 años y algunas fueron descargadas mediante buscadores especializados como Google Scholar y ResearchGate. La naturaleza del estudio es analítica y reflexiva, proponiéndose tres ejes temáticos a modo de preguntas de investigación: ¿En qué momento el coleccionismo se torna exagerado? ¿Cómo el TOC se relaciona con el coleccionismo exagerado? ¿Cómo lograr un coleccionismo sostenible?

Resultados y Discusión

¿En qué momento el coleccionismo se torna exagerado?

En la medida en que las personas mejoran sus ingresos económicos, algunas visualizan posibilidades en las cuales gastar en lugar de ahorrar; en muchos casos permitiéndose gustos o lujos que a la postre son insostenibles (Lanzagorta, 2023). En las élites sociales, el coleccionismo de artículos exóticos de gran valor, obedece a un deseo de ostentar, proyectar un estatus superior, poder y autoridad; pudiendo servir también como consumo cultural (García, 2024).

En un estudio desarrollado en Colombia por el Banco de la República, se determinó que el 80% de las personas, pese a contar con buena formación académica, buenos ingresos y conocer sobre manejo financiero, gastan todo su dinero o más, siendo financieramente incapaces; destacando como principales objetos de gasto la comida y cosas innecesarias o no vitales (Portafolio, 2012).

Si bien en la naturaleza humana puede estar el deseo de coleccionar cosas, es conveniente no tratar

la colección como inversión a futuro, dado que, por el posible apego que se desarrolle hacia estos objetos, difícilmente se puedan vender; además, es necesario cultivar la paciencia y el ahorro, a fin de no desatender necesidades básicas, no endeudarse por un capricho y darse el tiempo de buscar mejores opciones, ya sea por una mejor versión de lo que se desea o un mejor precio (Haro, 2020).

En síntesis, el coleccionismo puede tornarse exagerado en la medida en que se descuidan necesidades básicas, no se logra aprovechar apropiadamente los beneficios que brindan los bienes adquiridos, ya sea por falta de tiempo o de espacio físico para poder exhibirlos/utilizarlos o si los mismos no son útiles en esencia. Inclusive, hay un padecimiento denominado Síndrome de Diógenes, que consiste en acumular objetos inusuales (basura) y afecta a las personas, las cuales viven en extrema pobreza, en condiciones insalubres, aislamiento autoimpuesto y rechazan ayuda externa (Czarnota-Kuczyńska et al., 2024).

¿Cómo el TOC se relaciona con el coleccionismo exagerado?

Según antecedentes históricos, la acumulación patológica es considerada como un tipo de TOC, aunque algunos hallazgos epidemiológicos, clínicos y neurobiológicos sugieren que puede tratarse como una entidad con atributos propios; pero su relación con el TOC y otros trastornos conductuales asociados es innegable y se mantiene en constante debate (Fernández, 2013). Además, es meritorio considerar los años de evolución del trastorno, antes de implementar tratamientos para este tipo de afectaciones psicopatológicas (Mellado-Pastor et al., 2023).

De por sí, el TOC comprende obsesiones (imágenes o ideas intrusivas) y compulsiones (acto motor o cognitivo para aplacar dichas obsesiones); las cuales pueden afectar las funciones ejecutivas (habilidades que regulan la cognición y el comportamiento), que son fundamentales para el funcionamiento y autonomía del ser humano (Campuzano et al., 2024). En la actualidad, se cuentan con herramientas avanzadas como la neuroimagen, la cual brinda evidencias objetivas de las alteraciones cerebrales asociadas con el TOC, pudiendo facilitar una mejor comprensión de las bases neuronales de esta patología para un mejor diagnóstico y tratamiento (Cardozo et al., 2024).

Así mismo, se han realizado estudios sobre la relación existente entre el TOC y afectaciones en las funciones neuromoduladoras de los ganglios basales; los cuales son tejido nervioso de materia gris y constituyen un sistema motor accesorio, que trabaja concomitantemente con la corteza cerebral en la planificación, modulación y control de los movimientos (Coutinho et al., 2024).

Otro aspecto meritorio a considerar es que, la pandemia por COVID-19 pudo desencadenar o agravar los síntomas del TOC, debido al estrés y la ansiedad generados en dicho contexto; dado el temor al contagio y la intensificación de acciones repetitivas como los procedimientos de higiene, así como el aislamiento social impuesto por los gobernantes; siendo recomendable para el caso último optar por medidas cogestionadas intersectorialmente, más eficientes y justas (Nella & Ibañez, 2020; Pereira et al., 2023).

También es válido referir que el TOC presenta una amplia comorbilidad, diferenciándose de los trastornos de ansiedad, pero a su vez asociado con otros como trastorno dismórfico corporal (TDC), tricotilomanía (TTM), trastorno de excoriación (TE), trastorno de acumulación (TA), TOC y trastornos relacionados inducidos por sustancias o medicación, TOC y trastornos relacionados debido a otra condición médica, TOC y trastornos relacionados especificados, TOC

y trastornos relacionados no especificados, por mencionar algunos (Lozano-Vargas, 2017).

¿Cómo lograr un coleccionismo sostenible?

Como alternativa amigable con el ambiente y económicamente viable, se tiene el coleccionismo digital, el cual ahorra espacio físico, es más rápido de adquirir por parte de los usuarios, abarata costos de producción, es menos contaminante, es más fácil de verificar su autenticidad, entre otros beneficios (GreenBlog, 2021). En el caso particular de la pandemia por COVID-19, museos y bibliotecas se vieron en la necesidad de optar por digitalizar tanto obras de arte como libros, a fin de facilitar el acceso a dichos bienes, pese al aislamiento social confrontado (Vecco et al., 2022).

En relación con lo anterior, la revolución tecnológica en el coleccionismo de arte ha dado lugar a la irrupción de los Tokens no fungibles (NFTs), los cuales están cambiando la forma de adquirir y valorar el arte; además de que, tanto artistas como coleccionistas tienen mayor consciencia respecto al cuidado del ambiente, la inclusión social, la mejora de experiencias mediante la realidad aumentada, la revaloración de técnicas tradicionales, por mencionar algunas (Coex, 2024).

En cuanto a colecciones de moda, es retador incursionar en la utilización de materiales alternativos que sean más amigables con el ambiente; pero, si se hace de manera gradual y haciendo docencia con las personas, los consumidores pueden percibir positivamente estos cambios, propiciando además la incorporación de materiales reciclables que posibiliten el surgimiento de cadenas de valor circulares (Talentiam, 2020; Pérez, 2022). En este sentido, la empresa Shein ha optado por la utilización de textiles descartados por otros fabricantes de moda, traducidos en cerca de 30 mil metros de materiales sobrantes en el año 2023, que son equivalentes al consumo de 160 mil m³ de agua, la utilización de 3,25 toneladas de productos químicos y la generación de más de 31 toneladas de CO₂, como resultado de la utilización de métodos convencionales (Rodríguez, 2024).

Consideraciones finales

El coleccionismo exagerado y el TOC guardan relación, por lo que las personas deberían contemplar alternativas que sean ambientalmente responsables, económicamente costeables y que además contribuyan con el desarrollo humano y social de la persona. Además, es menester que cada quien procure cultivar valores como la sobriedad, la modestia, la cultura del ahorro y la paciencia, para lograr un consumo sostenible y funcional. Así mismo, si de manera consciente se logra detectar que hay síntomas de TOC o algún trastorno asociado, es recomendable buscar ayuda especializada para tratar oportunamente dichos padecimientos.

Referencias bibliográficas

- Ballester, B. (2024). *Redes del coleccionismo: El rol de coleccionistas, objetos y museos en el montaje del presente*. Colección Historia del Arte. Servicio Nacional del Patrimonio Cultural, Chile. 380 p. ISBN: 978-956-244-604-4
- Barzilay, D. (2009). 13 - Collecting Classic Cars. En: S. Satchell (Ed.), *Collectible Investments for the High Net Worth Investor* [pp. 245-255]. Academic Press, ISBN 9780123745224. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-374522-4.00013-5>
- Burga, J. (2024). *Lugar de la Memoria, la Tolerancia y la Inclusión Social*. Ministerio de Cultura, Perú. <https://museos.cultura.pe/museos/lugar-de-la-memoria-la-tolerancia-y-la-inclusi%C3%B3n-social-0>
- Campuzano, S., Montoya, R. & Carvajal, J. (2024). Relación entre trastorno obsesivo-compulsivo y alteración en funciones ejecutivas. *Acta neurológica colombiana*, 40(2), e865. <http://dx.doi.org/10.22379/anc.v40i2.865>
- Cardozo, J. B., Coelho, G. N. V., França, W. C. de, Macedo, J. M. M., Fagundes, P. C. L., de Paulo, C. H. R., Kato, A. B. D., Calçada, M. N., Costa Junior, C. agosto L., Freitas, E. G. de, Costa, L. B., Duarte Neto, J. G., Moreira, H. C., Braga, M. C., Moyses, I. C. T. D., Moura, V. M. de H., Bessa, N. S. M., Morais, J. R. G. P. A. de, Paysano, M. L. B. de A., Gouveia, P. B., Cruz, J. G., Cavalcante, R. B. F. G., Coímbra, I. B. A., Rapette, F. J. F. C. & Laís Jaciara Costa Revil. (2024). Transtorno Obsessivo-Compulsivo (TOC) e Neuroimagem. *Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences*, 6(2), 1711-1736. <https://doi.org/10.36557/2674-8169.2024v6n2p1711-1736>
- N. S. M., Morais, J. R. G. P. A. de, Paysano, M. L. B. de A., Gouveia, P. B., Cruz, J. G., Cavalcante, R. B. F. G., Coímbra, I. B. A., Rapette, F. J. F. C. & Laís Jaciara Costa Revil. (2024). Transtorno Obsessivo-Compulsivo (TOC) e Neuroimagem. *Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences*, 6(2), 1711-1736. <https://doi.org/10.36557/2674-8169.2024v6n2p1711-1736>
- Coex. (2024). *Tendencias en Coleccionismo para 2024: Descubriendo el Arte del Futuro*. Coex International Trade. <https://coleccionismoeinversion.com/tendencias-en-coleccionismo-para-2024- descubriendo-el-arte-del-futuro/>
- Correo Farmacéutico. (2010). *Colecciones, causa de TOC en personas susceptibles genéticamente*. Universidad de Granada, España. <https://canal.ugr.es/prensa-y-comunicacion/medios- digitales/correo-farmacaceutico/colecciones-causa-de-toc-en-personas-susceptibles-geneticamente/>
- Coutinho, A. G. B. R., Costa, A. L. da S., Lima, L. V., Freire, M. B. D. C., Sousa, D. H. A. V. de, Souza, A. K. P. de & Arruda, I. T. S. de. (2024). Desmistificando o TOC e sua relação fisiopatológica com os gânglios da base. *Brazilian Journal of Health Review*, 7(2), e68331. <https://doi.org/10.34119/bjhrv7n2-198>
- Czarnota-Kuczyńska, J., Cichoń, K., Chyćko, M., Trąbka, N., Demidowicz, G., Younes, M., Lasota, N., Wiśniewski, W., Lambach, M. & Kowalczyk, K. (2024). Diogenes syndrome – causes and treatment of pathological hoarding and self neglect. *Journal of Education, Health and Sport*, 58, 210-224. <http://dx.doi.org/10.12775/JEHS.2024.58.015>

- De Castro, P. (2023). El coleccionismo artístico como epifanía y arteterapia: autoetnografía de una colección de arte contemporáneo. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 18, e84448. <https://doi.org/10.5209/arte.84448>
- Fernández, L. (2013). *Coleccionismo y trastorno de acumulación: diferenciando la normalidad de lo patológico*. [Conferencia]. XVII Congreso Nacional de Psiquiatría – Sevilla, España. https://www.researchgate.net/publication/269166605_Coleccionismo_y_trastorno_de_acumulacion_diferenciando_la_normalidad_de_lo_patologico
- García, P. (2024). El coleccionismo de objetos orientales por parte de las mujeres de la Casa de Austria del siglo XVI. *Revista Latinoamericana de Difusión Científica*, 6(10),107-134. <http://dx.doi.org/10.38186/difcie.610.08>
- García, R. & López, B. (2021). Coleccionismo y contemplación estética del juguete. En: N. Amoroso, O. Fragoso y A. Olvera (Eds.), *Lo estético en el arte, el diseño y la vida cotidiana* [pp. 223-233]. Primera Edición. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, México. ISBN: 978-607-28-2162-0. <http://dx.doi.org/10.24275/uama.7049.8998>
- GreenBlog. (2021). *Coleccionismo digital: en auge esta forma de adquirir arte*. Fundación Ecolec. <https://ecolec.es/greenblog/actualidad/coleccionismo-digital-ventajas/>
- Haro, A. (2020). *Economía: Coleccionismo Enfermizo*. Moxes. <https://www.moxes.com/archives/2-articles/columns/3626-economia-coleccionismo-enfermizo>
- Howard, K. (2022). Musical instruments as tangible cultural heritage and as/for intangible cultural heritage. *International Journal of Cultural Property*, 29(1), 23-44. <http://dx.doi.org/10.1017/S0940739121000436>
- Lanzagorta, J. (2023). *Quien más gana, más gasta (Última parte)*. El Economista. <https://www.economista.com.mx/opinion/Quien-mas-gana-mas-gasta-Ultima-parte-20230816-0088.html>
- Lozano-Vargas, A. (2017). Aspectos clínicos del trastorno obsesivo compulsivo y trastornos relacionados. *Rev Neuropsiquiatr*, 80(1), 35-41. <http://dx.doi.org/10.20453/rnp.v80i1.3058>
- Maire, G. (2022). De la musealidad al coleccionismo: el caso Luisa Lynch. *Revista de Humanidades*, (46), 297-326. <http://dx.doi.org/10.53382/ISSN.2452-445X.612>
- Médicos y Pacientes. (2010). *El coleccionismo exagerado es síntoma de un problema psicológico*. <https://www.medicosypacientes.com/articulo/el-coleccionismo-exagerado-es-sintoma-de-un-problema-psicologico/>
- Mellado-Pastor, S., Del-Río-Sánchez, C. & Pastor-Morales, J. (2023). La Influencia de la Evitación Experiencial y la Fusión Cognitiva en Personas con Diagnóstico de Trastorno de Pánico y Agorafobia y TOC. *Apuntes de Psicología*, 41(2), 69-75. <http://dx.doi.org/10.55414/ap.v41i2.1548>

- Nella, D. D. & Ibáñez, V. . (2020). Causas y consecuencias de la Pandemia COVID-19. De la inmovilidad de la humanidad a la circulación desconcentrada de personas. *Derechos En Acción*, 15(15), 407. <https://doi.org/10.24215/25251678e407>
- Pereira, A. V., de Oliveira, B. R., Silva, G. A., Carvalhêdo, I. M. G. S., Palhares, J. B. A. M. & Arruda, J. T. (2023). Relação entre TOC e pandemia do COVID-19: uma mini revisão integrativa. *RESU*, 11(Suplemento 2), Anais da 25ª Mostra de Saúde, 64-70. <https://revistas.unievangelica.edu.br/index.php/educacaoemsaude/article/view/7222>
- Pérez, C. (2024). *Los artículos de coleccionista que tienes olvidados y que podrían hacerte ganar mucho dinero*. 20 Minutos Editora, S. L. <https://www.20minutos.es/imagenes/actualidad/5240618-los-articulos-coleccionista-que-tienes-olvidados-que-podrian-hacerte-ganar-mucho-dinero/>
- Pérez, L. (2022). Hannibal Laguna: trabajamos con inteligencia... ¡Emocional! *ASMODA*, (179). <https://asmoda.com/Articulos/Articulo?articuloID=3426>
- Portafolio. (2012). *El 80% de la gente gasta más o igual que lo que gana*. El Tiempo, Colombia. <https://www.portafolio.co/mis-finanzas/ahorro/80-gente-gasta-igual-gana-107476>
- Rodríguez, V. (2024). *Shein lanza "Shein x Rescued", una colección con material descartado de otros fabricantes*. Marketing Directo. <https://www.marketingdirecto.com/anunciantes-general/anunciantes/shein-x-rescued-coleccion-material-descartado-fabricantes>
- Talentiam. (2020). *Cinco colecciones de moda sostenible de las que podemos aprender mucho*. <https://www.talentiam.com/es/blog/cinco-colecciones-de-moda-sostenible-de-las-aprender-este-2020/>
- Vecco, M., Clarke, M., Vroonhof, P., de Weerd, E., Ivkovic, E., Minichova, S. & Nazarejova, M. (2022). *La repercusión de la pandemia de COVID-19 en las industrias creativas, las instituciones culturales, la educación y la investigación*. Organización Mundial de la Propiedad Intelectual. https://www.wipo.int/edocs/mdocs/copyright/es/wipo_cr_covid_19_ge_22/wipo_cr_covid_19_ge_22_study.pdf
- Zúñiga, O. (2023). *Coleccionismo deportivo: un mercado en crecimiento con un valor de 20 mil mdd*. Forbes México. <https://www.forbes.com.mx/coleccionismo-deportivo-un-mercado-en-crecimiento-con-un-valor-de-20-mil-mdd/>



El Modelo Constructivista y su incidencia en los procesos educativos de los estudiantes de Psicología

The Constructivist Model and its impact on the educational processes of Psychology students.

Nancy Elizabeth Uhsca Cuzco

Universidad Técnica de Babahoyo. Facultad de ciencias jurídicas sociales y de la Educación. Ecuador. E-mail: nuhsca@utb.edu.ec. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7719-1659>

Bayron Fernando Santillán Vera,

Universidad Técnica de Babahoyo. Facultad de ciencias jurídicas sociales y de la Educación. Ecuador. E-mail: bfsantillanv@fcjse.utb.edu.ec. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-3532-0163>

Maria Elizabeth Montiel Cavero,

Universidad Técnica de Babahoyo. Facultad de ciencias jurídicas sociales y de la Educación. Ecuador. E-mail: mmontielc@fcjse.utb.edu.ec ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8217-2685>

Fecha de recepción: 14 de marzo de 2025

Fecha de aceptación: 20 de mayo de 2025

DOI: <https://doi.org/10.48204/red.v4n2.7625>

Resumen

La educación moderna, especialmente en la carrera de psicología, se ha centrado en el modelo constructivista. Se ha observado una mejora significativa en el uso de este modelo a medida que la tecnología avanza y los estudiantes tienen acceso a una amplia gama de información. Esto les permite a los estudiantes construir su propio conocimiento; sin embargo, la no participación en cuanto a adquirir conocimientos, pone de manifiesto la importancia de un buen guía por parte del maestro. El objetivo principal de este estudio es analizar cómo influye el modelo constructivista en el proceso educativo de los estudiantes de la carrera de psicología en el periodo académico noviembre 2023 al de marzo 2024. En base a eso se generaron los objetivos específicos siendo estos: Identificar, enumerar y describir el modelo constructivista en el proceso educativo de los estudiantes de la carrera de psicología. Se utilizó un enfoque metodológico inductivo-deductivo para abordar este problema. Mientras que el método deductivo se enfoca en la lógica y las reglas predefinidas para llegar a conclusiones específicas, el método inductivo se basa en observaciones

específicas para llegar a conclusiones generales. Para identificar patrones y principios que guíen la investigación, estos métodos se complementarán. El estudio dio uso a encuestas para la recopilación de datos y opiniones de los alumnos. Se pudo obtener información de manera directa sobre la percepción y la experiencia de los alumnos con el método constructivista. Estos resultados asistieron en la comprensión de los efectos del método pedagógico y generaron sugerencias para una aplicación óptima en el futuro. A su vez, manifestaron que el modelo constructivista tiene un impacto significativo en la motivación de los estudiantes para aprender. Sin embargo, se observa una diversidad de opiniones, lo que indica que el enfoque constructivista puede ser efectivo para algunos estudiantes, pero no tanto para otros. Se pudo obtener como conclusión que el modelo constructivista posee un impacto significativo en el proceso educativo de los estudiantes de la carrera de psicología durante el periodo académico noviembre de 2023 a marzo de 2024. En base a lo anterior expuesto, se recolectaron una considerable cantidad de opiniones y experiencias, siendo en su mayoría una mejora en su motivación para aprender de parte de los encuestados. Esto da indicios de que el enfoque constructivista muestra efectividad para los estudiantes, al centrarse en fomentar su motivación intrínseca mientras que otros estudiantes no perciben cambios significativos en su motivación.

Palabras-clave: constructivista, educación, estudiantes, proceso, psicología.

Abstract

Modern education, especially in psychology, has focused on the constructivist model. Significant improvements have been observed in the use of this model as technology advances and students have access to a wide range of information. This allows students to construct their own knowledge; however, the lack of active participation in acquiring knowledge highlights the importance of good guidance from the teacher. The main objective of this study is to analyze how the constructivist model influences the educational process of psychology students during the academic period from November 2023 to March 2024. Based on this, the specific objectives were generated: Identify, enumerate, and describe the constructivist model in the educational process of psychology students. An inductive-deductive methodological approach was used to address this problem. While the deductive method focuses on logic and predefined rules to reach specific conclusions, the inductive method relies on specific observations to reach general conclusions. To identify patterns and principles that guide the research, these methods will complement each other. The study used surveys to collect data and student opinions. Direct information was obtained on students' perceptions and experiences with the constructivist method. These results assisted in understanding the effects of the pedagogical method and generated suggestions for more optimal future application. They also indicated that the constructivist model has a significant impact on students' motivation to learn. However, a diversity of opinions was observed, indicating that the constructivist approach may be effective for some students but not as effective for others. The final conclusion was that the constructivist model has a significant impact on the educational process of psychology students during the academic period from November 2023 to March 2024. Based on the above, a considerable number of opinions and experiences were collected, the majority of which indicated an improvement in the respondents' motivation to learn. This suggests that the constructivist approach is effective for students, focusing on fostering their intrinsic motivation, while other students do not perceive significant changes in their motivation.

Keywords: constructivist, education, students, process, psychology.

Introducción

El modelo constructivista ha sido un enfoque crucial en la educación contemporánea, especialmente en la carrera de Psicología. A medida que la tecnología avanza y los estudiantes tienen acceso a una amplia gama de información, se ha observado una mejora significativa en la implementación de este enfoque, permitiendo a los alumnos construir su propio conocimiento. Sin embargo, surge un dilema cuando los estudiantes no asumen un papel activo en la adquisición de conocimientos, lo que destaca la importancia de una guía efectiva por parte del docente.

Para abordar esta problemática, se empleará un enfoque metodológico inductivo-deductivo. El método inductivo se basa en la observación específica para llegar a conclusiones generales, mientras que el deductivo parte de generalidades para llegar a conclusiones específicas, enfocándose en la lógica y reglas predefinidas. La información expuesta se usará para identificar patrones y principios que dirijan la investigación

La investigación constará del uso de encuestas para recopilar los datos y opiniones de los estudiantes. Con esto se obtendrá información directa de la percepción y la experiencia de los estudiantes sobre el modelo constructivista. Los resultados demuestran que el modelo constructivista si posee un impacto significativo en la motivación de los estudiantes en el aprendizaje. Hay que considerar que se observa una variedad considerable de opiniones, indicando que el enfoque constructivista puede ser efectivo para ciertos alumnos, pero no para todos.

El objetivo de esta investigación es analizar la implementación del modelo constructivista en el proceso educativo de los estudiantes de segundo semestre de psicología en el periodo académico noviembre 2023 a marzo 2024. Se espera que los resultados contribuyan a comprender mejor los efectos de este enfoque pedagógico y proporcionen recomendaciones para mejorar su implementación en el futuro.

Marco Teórico

Este artículo de investigación se enfocó en modelo constructivista y su incidencia en los procesos educativos de los estudiantes de la carrera de psicología durante el periodo académico noviembre-2023 a marzo-2024. Se toma desde un contexto educativo de la psicología ya que se buscó analizar como el constructivismo influye en los procesos educativos de los alumnos y como esto mejora su conocimiento cuando es implementado.

Esta investigación tiene una importancia y relevancia considerable ya que se considera al modelo constructivista como una teoría del aprendizaje que se centra en que el conocimiento se construye en la mente de cada persona, por esta razón los estudiantes de la carrera de psicología emplean de una manera considerable este modelo. Se proporcionará información valiosa sobre lo efectivo que es este modelo en la carrera de psicología.

Entre los más beneficiados de este proyecto son los estudiantes de la carrera de psicología, esperando que los resultados puedan mostrar inconvenientes o disconformidad por la aplicación de

este modelo educativo. Toda la información recopilada también podrá ser utilizada por los docentes para mejorar la implementación del modelo constructivista en clase.

Constructivismo

Se la puede considerar una teoría del aprendizaje que consiste en que el conocimiento se construye activamente en la mente del estudiante a través de la información, experiencia y su entorno (Miranda-Nuñez, 2020).

Desde un punto de vista filosófico, el constructivismo es un enfoque que considera que el conocimiento no es una entidad objetiva que ya existe, sino que se debe ir formando y construyendo constantemente en la psique de las personas mediante la experiencia, reflexión y su entorno (Rocael Recinos, 2021).

Se puede definir al constructivismo desde 2 enfoques, el educativo y el filosófico. Ambos emergen como una teoría integral que rechaza la percepción del conocimiento como algo estático y preexistente; puesto que el conocimiento es algo que se adquiere y evoluciona debido a procesos activos y dinámicos donde se construyen los significados debido a la interacción reflexiva con la información.

Fundamentos Del Constructivismo

Un fundamento primordial en el constructivismo es el aprendizaje significativo ya que este propone que el aprendizaje es más efectivo cuando está relacionado con una previa comprensión del estudiante, implicando la conexión activa de nuevos conocimientos con conceptos ya familiarizados mejorando la retención y comprensión del alumno (Parra-Rocha et al., 2022).

La ZDP (Zona de desarrollo próximo) introducida por Vygotsky destaca el espacio entre lo que el alumno puede hacer solo y lo que puede hacer con ayuda. Enfatizando la importancia de la interacción social, su entorno educativo y la colaboración en el proceso de aprendizaje (Abtahi, 2021)

Ambos fundamentos tienen en común la participación activa del estudiante y las influencias positivas de las interacciones sociales en la construcción del conocimiento, siendo estos puntos lo esencial en el modelo constructivista en el ámbito educativo.

Características Del Modelo Constructivista

- **Aprendizaje activo**

Los alumnos participan de manera activa en la construcción de su conocimiento mediante la exploración, la investigación y la resolución de problemas.

- **Construcción del conocimiento**

La información no la reciben de manera pasiva, ya que ellos construyen su comprensión mediante la integración de nuevas ideas a su conocimiento previo.

- **Colaboración y socialización**

Es necesaria la interacción social y el trabajo en equipo de los estudiantes ya que eso enriquece la construcción colectiva de conocimiento.

- **Evaluación formativa**

Esta característica se centra en comprender el progreso del alumno en todo el periodo lectivo, brindando retroalimentación continua para apoyar la retención de información.

- **Adaptabilidad**

El constructivismo reconoce la diversidad de los alumnos y sus necesidades individuales, debido a esto se puede adaptar la enseñanza para satisfacer sus necesidades individuales.

Teóricos Pioneros Del Constructivismo

Según Piaget, el constructivismo implica que el aprendizaje es una actividad mental activa donde los individuos organizan sus pensamientos para comprender el mundo. Para este proceso de adaptación se debe modificar continuamente las estructuras mentales en respuesta a nuevos estímulos, progresando mediante etapas evidentes (Bellomo, 2023).

El psicólogo Vygotsky fue el creador del nombre ZDP (Zona de desarrollo próximo), con el objetivo de generar una representación del espacio donde el estudiante pueda alcanzar logros con ayuda de guía que se ajuste a su modo de aprender. Señalando como la cultura y el entorno social influyen en la construcción del conocimiento (Hinojoza & Regalado, 2020).

De acuerdo con lo antes mencionado se puede concretar que los teóricos pioneros más influyentes en la educación y en las teorías del constructivismo son Piaget y Vygotsky; ya que ambos destacan la idea de que el aprendizaje no es un proceso pasivo, sino más bien una actividad mental activa que se va construyendo con el entorno y la sociedad.

Beneficios Del Modelo Constructivista En Clase

El modelo constructivista tiene la capacidad de desarrollar las habilidades cognitivas y de comprensión profunda de los estudiantes, esto es gracias a que se fomenta con gran énfasis: El pensamiento crítico, la resolución de problemas, la toma de decisiones informada y la creatividad (Montesinos García, 2021).

Este modelo incentiva la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, siendo estos conscientes de sus estrategias de aprendizaje, también los ayuda a enfocarse en desarrollar habilidades prácticas, preparando a los estudiantes para enfrentar el mundo real donde la aplicación del conocimiento lo es todo (Reyero Sáez, 2019).

Los aportes anteriormente mencionados destacan los beneficios más notables a la hora de implementar el modelo constructivista, destacando siempre la capacidad para potenciar el desarrollo integral de los estudiantes, teniendo un enfoque educativo integral que no solo busca adquirir y guardar conocimiento, sino también el desarrollo de competencias esenciales para la vida y la participación activa en la sociedad.

Procesos Educativos

Se puede considerar a los procesos educativos como un grupo de acciones, actividades pre-organizado y sistematizado cuyo objetivo es hacer más fácil el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes. Esto engloba la participación del docente y estudiante, compartir conocimientos, construcción de habilidades y la creación de actitudes y valores indispensables para la sociedad (Barráez, 2020).

Se puede manifestar que el proceso educativo es un ciclo constante que involucra la identificación de necesidades de aprendizaje, la planificación de estrategias pedagógicas, la implementación de actividades de enseñanza, la evaluación del progreso y la retroalimentación (Aguilar Gordón & Chamba Zarango, 2019).

El proceso educativo no se limita a planificar y llevar a cabo acciones para enseñar, construir habilidades y formar actitudes. También se ve como un ciclo continuo que incluye identificar lo que los estudiantes necesitan aprender, planificar cómo enseñar, poner en práctica las lecciones, evaluar cómo están progresando los estudiantes y darles comentarios constantes.

Teorías Pedagógicas

Se refiere a un conjunto de principios, conceptos y enfoques que sustentan y guían la práctica educativa. Las teorías pedagógicas comprenden el proceso del aprendizaje, métodos y como estos facilitan el desarrollo cognitivo-integral de los estudiantes (Montoya et al., 2019).

Las teorías pedagógicas se ocupan de investigar, analizar y conceptualizar todo lo relacionado con los procesos educativos. Es importante saber cómo se genera el aprendizaje y como mejorarlo, potenciando constantemente las prácticas educativas (Cantor Isaza & Altavaz Ávila, 2019).

De acuerdo con la información anterior, se puede decir que las teorías pedagógicas son un grupo de ideas, enfoques y conceptos que comprenden la naturaleza del aprendizaje y como este se efectúa. También se centra en que los docentes generen métodos cada vez mejores para aumentar la calidad de la educación.

Metodologías De Enseñanza

Es el conjunto de procedimientos, técnicas y estrategias que los profesores utilizan para transmitir conocimientos y facilitar el aprendizaje de los estudiantes, esto incluye la planificación y la aplicación de métodos específicos adaptados a los objetivos del plantel y necesidades de cada estudiante (Raso & Aranda, 2019).

Con la implementación de metodologías en la enseñanza se busca mejorar la comprensión y retención de los datos que se proporcionen en clase, generando así desarrollo de habilidades y competencias en los alumnos (Vera Velazquez et al., 2020).

La metodología en lo que respecta a enseñanza se trata de como los profesores enseñan, incluyendo la planificación de los métodos a usar en clase, los cuales deben estar alineados a los objetivos de la institución educativa y las necesidades de los estudiantes. Su objetivo principal es hacer que los estudiantes comprendan y recuerden la información, al mismo tiempo que desarrollan habilidades y competencias

Entornos De Aprendizaje Virtuales Y No Virtuales

Es la agrupación de condiciones físicas, sociales y emocionales que rodean a los estudiantes durante el proceso educativo, interviene tanto el ambiente físico del aula como los factores sociales, interactivos y tecnológicos (Torres & Rodríguez, 2019).

El entorno de aprendizaje del estudiante también se relaciona con las plataformas digitales, herramientas y recursos meramente tecnológicos utilizados para facilitar la educación en línea (Muñoz et al., 2021).

Este tópico abarca todo lo que rodea a los estudiantes durante su educación, incluyendo el aula, aspectos sociales e interactivos, así como herramientas digitales y tecnológicas utilizadas en la educación en línea.

Evaluación

Es un proceso sistemático en el cual se analiza, valora y cuantifica el nivel de conocimiento, comprensión y retención de información que tiene un estudiante en relación a las asignaturas vistas en el periodo educacional (Ibarra-Sáiz & Rodríguez-Gómez, 2019)

La evaluación de conocimiento constituye un procedimiento completo que tiene como objetivo cuantificar el aprendizaje de los estudiantes a lo largo de un período específico (Medina-Díaz & Verdejo-Carrión, 2020)

Es un proceso en el cual se mide lo que los alumnos han aprendido en un lapso de tiempo determinado. Se debe analizar y valorar cuanto se ha aprendido, adquirido y retenido en relación a las asignaturas vistas en el periodo lectivo. Con este método se puede tener una mejor noción sobre el progreso de los estudiantes.

Metodología

Método Inductivo

De acuerdo con (Gómez Bastar, 2012) es un enfoque investigativo que empieza con la observación y la compilación de datos generales y específicos, identificando patrones y formulando teorías en base a lo observado.

Es decir, este método parte de hechos concretos y particulares para llegar a una conclusión general, mediante su implementación formulando teorías en base a lo observado.

Método Deductivo

(Palmero Suárez, 2019) expone que este método investigativo parte de premisas generales y teorías preexistentes para arribar a conclusiones específicas y puntuales.

Mediante su aplicación en este estudio se pretende arribar a conclusiones lógicas y propias, que concreten la interpretación lógica de los resultados teóricos y empíricos observados y compilados.

Técnica

(Gonz, 2021) los cataloga como métodos específicos que sirven para la parte de recolección, análisis e interpretación de los datos adquiridos.

En el transcurso de la investigación se utilizó una técnica: la encuesta, la misma que fue aplicada a los estudiantes de la Carrera de Psicología. En el caso de los estudiantes se coordinó la encuesta dentro de las aulas de clases, dentro de su jornada académica.

Encuesta

Se refiere generalmente a la recopilación de datos que implica la obtención de información mediante preguntas dirigidas al grupo de personas que formen parte de la investigación.

Documentación Bibliográfica

Es el proceso de recopilación y registro de información importante de fuentes bibliográficas ya sean de: Libros, artículos y documentos de carácter investigativo, esto se hace con el objetivo de respaldar la información plasmada en la investigación.

Instrumento:

Cuestionario

Se la puede considerar una herramienta que consta de una serie de preguntas cuyo objetivo es recolectar información específica en base a las respuestas de los que resuelven el cuestionario.

Resultados

Figura 1

¿Conoce usted acerca del modelo constructivista?

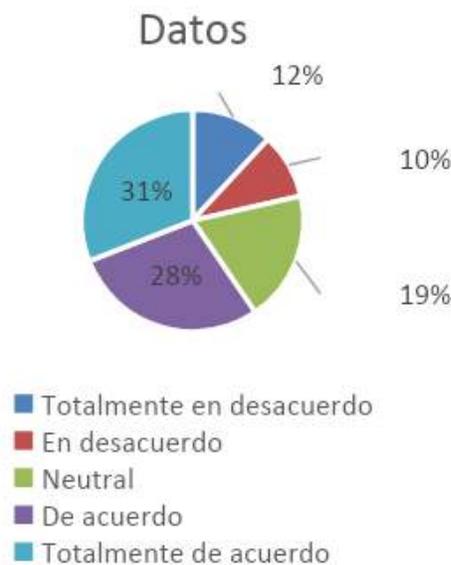


De acuerdo a la figura 1, los resultados revelan una notable variedad, una minoría significativa, aproximadamente el 10%, indicó estar en desacuerdo con su conocimiento sobre si conoce o no el modelo constructivista, mientras que un porcentaje igualmente significativo, el 21%, afirmó estar totalmente de acuerdo en que si conoce el modelo constructivista. Esto sugiere una polarización en

las opiniones sobre la comprensión del modelo constructivista dentro de las clases en la carrera de psicología. Por otro lado, el mayor grupo, con un 45%, indicó estar de acuerdo en que, si conoce y ha recibido información sobre el modelo constructivista en sus clases, además un 24% se mostró neutral al respecto en su resultado esto se puede deber al desconocimiento o a la nulidad de no saber que es el modelo constructivista. Estos resultados sugieren que hay una variedad de opiniones sobre el modelo constructivista. Mientras que una parte significativa está de acuerdo o totalmente de acuerdo con él, otra parte parece desconocerlo o tener opiniones neutrales. Esto indica la necesidad de una mayor claridad y educación sobre el modelo constructivista, así como la posibilidad de que existan críticas o malentendidos al respecto, es por ello que los resultados reflejan datos importantes y valiosos para el modelo constructivista dentro de la carrera de psicología siendo así que los estudiantes y docente de la misma carrera reflejan y manifiestan que el modelo constructivista se efectúa de una manera significativa para la construcción de sus propios conocimientos a lo largo de sus carrera.

Figura 2

¿Cree usted que el modelo constructivista ha mejorado su capacidad para comprender en el aula de clases?



Con respecto a la figura 2, los resultados revelan que el 31% de los encuestados están totalmente de acuerdo en que el modelo constructivista si ha mejorado su capacidad para comprender sus clases y que aproximadamente el 28% de los encuestados se posicionan en el extremo positivo, optando por respuestas que indican algún nivel de acuerdo con la mejora de la capacidad de comprensión. Sin embargo, es importante notar que un porcentaje considerable del 19% se sitúa en los extremos del nivel neutral, y un 12% totalmente en desacuerdo, seguido por un 10% en desacuerdo en sus resultados sobre si el modelo constructivista ha mejorado su capacidad para comprender sus clases. Los datos recabados muestran una tendencia positiva hacia la percepción del modelo constructivista en la mejora de la comprensión en el aula. Sin embargo, la presencia de

una minoría significativa en desacuerdo indica que aún existen discrepancias sobre su efectividad. Esto destaca la importancia de una evaluación continua y un diálogo abierto entre educadores para abordar estas diferencias y mejorar las prácticas pedagógicas en la enseñanza de sus clases, lo cual permite que los docentes y estudiantes de la misma carrera puedan ejercer de una manera muy eficiente sus conocimientos previos tanto en el aula como en sus lugares de trabajo con la sociedad en general, es por ello que el modelo constructivista permite a ambos grupos tanto a los docentes como a los propios educandos poder generar y adquirir de la misma manera conocimiento importante para su propio interés personal en general.

Figura 3

¿Considera usted que el modelo constructivista ha fomentado la construcción de su propio conocimiento en clases?

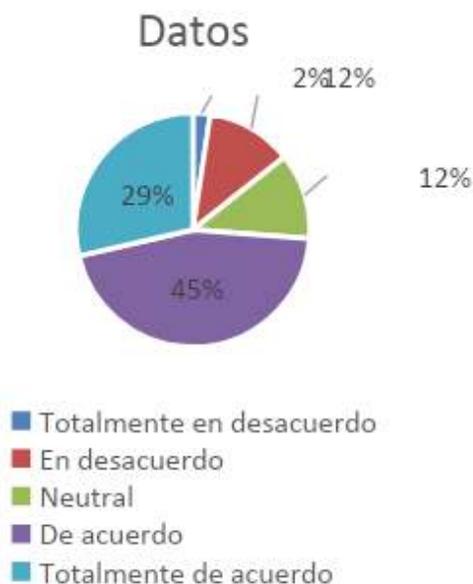


De acuerdo a la figura 3, los datos de la encuesta nos muestran que la mayoría de los encuestados están de acuerdo o totalmente de acuerdo ($38\% + 21\% = 59\%$) en que el modelo constructivista ha fomentado la construcción de su propio conocimiento en las clases de la carrera de psicología. Esta cifra supera significativamente a aquellos que están en desacuerdo o totalmente en desacuerdo ($12\% + 10\% = 22\%$). Además, un 19% de los encuestados se mantiene neutral en esta cuestión. Esto quiere decir que los resultados indican que una gran proporción de los encuestados experimentan beneficios del modelo constructivista en su proceso de aprendizaje. Este respaldo generalizado sugiere que el enfoque constructivista puede ser considerado como una estrategia pedagógica efectiva para fomentar creación de conocimiento de parte de los estudiantes en el contexto educativo. Además, esto quiere decir que el constructivista no sólo permite indicar las barreras que suelen tener los estudiantes dentro de las aulas de clases, sino que también puedan aportar para el desarrollo de las estrategias de enseñanza y aprendizaje más eficientes para el aula

de clases, usando un proceso de enseñanza donde el actor principal o central sea el propio estudiante, considerando sus intereses y capacidades de cada uno de ellos dentro del salón de clases.

Figura 4

¿Considera usted que los procesos educativos promueven su participación activa en el aula?



De acuerdo a la figura 4, los resultados de la encuesta indican que el 74% de los encuestados, quienes están "de acuerdo" o "totalmente de acuerdo", consideran que los procesos educativos fomentan su participación activa dentro del salón de clases reflejando que el modelo constructivista permite a los estudiantes general interés y capacidad a la hora de participar en tema de interés y sobre todo participara activamente dentro de sus actividades académicas en el aula de clases. Sin embargo, un 14% de los participantes expresan opiniones neutrales o negativas al respecto puesto a que se llevo a un consensos donde nos dimos cuenta que estos resultados de las opiniones neutrales o negativas provienen de respuestas no muy certeras o no sinceras por parte de los encuestados debido a que hay una gran mayoría de aquellos que nos mencionan que si existe la participación de sus compañeros en el aula de clases dentro de los procesos educativos y que mediante aquello no se descifra por que respondieron de esa forma teniendo en cuenta que su participación es esencial en proceso educativo. Esto sugiere que la mayoría de los encuestados sienten que la educación ayuda en la participación en clase, pero también indica que hay un grupo notable que no está tan convencido. Por lo tanto, es importante que los educadores consideren estos resultados para mejorar las prácticas educativas y garantizar que todos los estudiantes se sientan involucrados y motivados en el aula en cada una de las cátedras integrando a todos y cada uno de los estudiantes.

Figura 5

¿Considera usted que los procesos educativos han impactado positivamente su desarrollo integral como estudiante de Psicología?



Con respecto a la figura 5, el análisis de los resultados de la encuesta muestra una diversidad de opiniones sobre el impacto de los procesos educativos en el desarrollo integral de estudiantes de Psicología. La mayoría (38%) está de acuerdo en su impacto positivo, seguidos por quienes están totalmente de acuerdo (31%). Sin embargo, también hay una proporción notable de respuestas neutrales (19%) y de desacuerdo (12%), lo que sugiere una división de percepciones entre los estudiantes. Estos resultados nos demuestran que hay una tendencia hacia una percepción positiva del impacto educativo en el desarrollo integral de los estudiantes de Psicología, con alrededor del 69% expresando algún grado de acuerdo. Sin embargo, la presencia de respuestas neutrales y negativas señala la necesidad de evaluar más detalladamente los métodos de enseñanza y el contenido del plan de estudios para maximizar su impacto. Esto indica que, aunque muchos estudiantes se benefician de los procesos educativos, aún existen áreas que podrían mejorarse para optimizar su desarrollo como futuros profesionales de la psicología.

Discusión de los resultados

A partir de los hallazgos encontrados dentro de nuestra investigación, se puede decir que el modelo constructivista arroja luz verde sobre diversas percepciones y experiencias relacionadas con el modelo constructivista en los procesos educativos de los estudiantes de la carrera de Psicología. Los datos obtenidos revelan una mezcla de opiniones y actitudes hacia este enfoque pedagógico, con tendencias positivas, pero también áreas de mejora significativas dentro de la carrera. En

términos generales, una mayoría de los estudiantes parece tener un conocimiento básico sobre el modelo constructivista. Esta variabilidad sugiere que mientras muchos estudiantes están familiarizados con los principios constructivistas, otros podrían beneficiarse de una mayor educación y clarificación sobre el tema para asegurar una comprensión más uniforme y profunda.

De acuerdo al conocimiento sobre el modelo constructivista dentro de los datos recabados existe una considerable diversidad en el conocimiento del modelo constructivista entre los estudiantes dándonos así que el 66% de los encuestados de la carrera de psicología si conocen el modelo constructivista. Esto sugiere que es necesario incrementar la claridad y la educación sobre el modelo constructivista dentro del currículo para asegurar una comprensión más uniforme y robusta entre los estudiantes y así ellos puedan tener conocimiento del modelo en general. En referencia al trabajo de Paul Holt (2023), que destaca la importancia del aprendizaje activo en el marco del modelo constructivista. Según Holt, la teoría constructivista enfatiza que los estudiantes son participantes activos en su proceso de aprendizaje, construyendo conocimientos nuevos basados en sus experiencias y conocimientos previos.

En referencia a la mejora de la capacidad para comprender en el aula la mayoría el 59% de los encuestados percibe que el modelo constructivista ha mejorado su capacidad de comprensión en las clases, aunque una minoría significativa no está de acuerdo con esta aseveración. Según Gogus (2020), el enfoque constructivista promueve un aprendizaje activo y significativo, donde los estudiantes construyen su propio conocimiento a través de la interacción y la reflexión, mejorando así su comprensión de los contenidos. Esto resalta que el modelo constructivista tiene un impacto positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En lo que concierne al fomento del conocimiento propio el 59% de los resultados da paso a un amplio respaldo al modelo constructivista como una estrategia efectiva para fomentar la construcción activa del conocimiento por parte de los estudiantes en el aula lo cual es evidente. En cuanto al fomento del conocimiento propio, los datos indican un amplio respaldo al modelo constructivista como una estrategia efectiva para la construcción activa del conocimiento por parte de los estudiantes en el aula. Esto es consistente con estudios recientes, como el de Matthews (2019), que resalta cómo el constructivismo promueve un aprendizaje activo y significativo.

En cuestión de la promoción de la participación activa en el aula el 74% de los estudiantes sienten que los procesos educativos fomentan su participación activa en el aula, y un grupo significativo no está completamente convencido, la participación activa es fundamental para un aprendizaje efectivo y debe ser promovida en todas las actividades académicas.

De acuerdo al impacto en el desarrollo integral el 69% de los estudiantes percibe que los procesos educativos han tenido un impacto positivo en su desarrollo integral como futuros profesionales de la Psicología. Es esencial maximizar el impacto positivo de la educación para asegurar que todos los estudiantes se beneficien plenamente y optimicen su desarrollo profesional.

Los resultados de esta encuesta sugieren que el modelo constructivista es visto en general de manera favorable por los estudiantes de Psicología, con percepciones positivas en términos de comprensión, construcción del conocimiento, participación activa y desarrollo integral. Se debe considerar que existen disgustos y áreas que necesitan más supervisión y mejora. Es de suma importancia que los docentes y el personal administrativo tengan en consideración la información



expuesta con el objetivo de hacer más robusta la variedad de modelos como el constructivista, asegurando que los estudiantes se puedan beneficiar de manera general de los procesos educativos de calidad.

Conclusión

Se pudo obtener como conclusión que el modelo constructivista posee un impacto significativo en el proceso educativo de los estudiantes de la carrera de psicología durante el periodo académico noviembre de 2023 a marzo de 2024. En base a lo anterior expuesto, se recolectaron una considerable cantidad de opiniones y experiencias, siendo en su mayoría una mejora en su motivación para aprender de parte de los encuestados. Esto da indicios de que el enfoque constructivista muestra efectividad para los estudiantes, al centrarse en fomentar su motivación intrínseca mientras que otros estudiantes no perciben cambios significativos en su motivación.

La investigación ha logrado identificar de manera efectiva el uso del modelo constructivista en el proceso educativo de los estudiantes del segundo semestre de psicología. Los datos de la encuesta muestran que los procesos educativos implementados durante el período de estudio están influenciados por este enfoque pedagógico.

Se cumplió con los objetivos planteados, ya que se identificó y describió las principales características del modelo constructivista a nivel educativo en la carrera de psicología. Entre la información obtenido se incluye la participación activa de los alumnos creando su propio aprendizaje, como se construye el conocimiento mediante la interacción social y la importancia del conocimiento previo para llegar a un proceso de aprendizaje efectivo.

Con esta investigación se logró describir los beneficios del modelo constructivista en la clase de manera minuciosa. Los datos recolectados en la encuesta nos muestran que la mayoría de los estudiantes si experimentaron una mejora en su motivación de aprendizaje, dando a entender que este enfoque constructivista tiene efectos positivos en el proceso educativo del estudiante.

Referencias

- Abtahi, Y. (2021). A theoretical exploration: Zone of Proximal Development as an ethical zone for teaching mathematics. *Avances de Investigacion En Educacion Matematica*, 20, 7–21. <https://doi.org/10.35763/AIEM20.4038>
- Aguilar Gordón, F. del R., & Chamba Zarango, A. P. (2019). Reflexiones sobre la filosofía de la tecnología en los procesos educativos. *Revista Conrado*, 15(70), 109–119.
- Barráez, D. P. (2020). La educación a distancia en los procesos educativos: Contribuye significativamente al aprendizaje. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 8(1), 41–49. <https://doi.org/10.37843/rted.v8i1.91>

- Bellomo, S. T. (2023). On the possibility of a realist pedagogical constructivism. *Sophia* (Ecuador), 2023(35), 187–209. <https://doi.org/10.17163/soph.n35.2023.06>
- Cantor Isaza, J. F., & Altavaz Ávila, A. C. (2019). Los modelos pedagógicos contemporáneos y su influencia en el modo de actuación profesional pedagógico. *VARONA, Revista Científico-Metodológica*, 68, 1–6. <http://revistas.ucpejv.edu.cu/index.php/rVar/article/view/694/962>
- Hinojoza, H. M. C., & Regalado, C. D. B. (2020). The teaching-learning of the law through an institutional virtual platform: Incipient findings of the constructivism of Piaget, Vygotsky and Ausubel according to the perceptions of the informants. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica Del Derecho*, 7(2), 143–165. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2020.57035>
- Ibarra-Sáiz, M. S., & Rodríguez-Gómez, G. (2019). Una evaluación como aprendizaje. *Cartografía de La Buena Docencia. Un Marco Para El Desarrollo Del Profesorado Basado En La Investigación*, March, 175–196.
- Medina-Díaz, M. del R., & Verdejo-Carrión, A. L. (2020). Validez y confiabilidad en la evaluación del aprendizaje mediante las metodologías activas. *Alteridad*, 15(2), 270–284. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.10>
- Miranda-Nuñez, Y. R. (2020). Praxis educativa constructivista como generadora de Aprendizaje Significativo en el área de Matemática. *Cienciamatria*, 6(1), 141–163. <https://doi.org/10.35381/cm.v6i1.299>
- Montesinos García, M. V. (2021). Efecto De La Metodología Constructivista Sobre La Motivación En El Alumnado De Educación Primaria. *DELOS. Desarrollo Local Sostenible*, 68–85. <https://doi.org/10.51896/delos/hxqt1371>
- Montoya, L. A., Parra, M. del R., Lescay, M., Cabello, O. A., & Coloma, G. (2019). Teorías pedagógicas que sustentan el aprendizaje con el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones. *Revista Información Científica*, 98(2), 241–255. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1028-99332019000200241
- Muñoz, W., Medina, A., Medina, Y., & Vera, G. (2021). Moodle: Entorno Virtual para el fortalecimiento del aprendizaje autónomo. *Revista UNIANDES Episteme*, 8(1), 137- 152. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8298139&info=resumen&idioma=SPA%0Ahttps://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8298139>
- Parra-Rocha, D. S., Chiluiza-Vásquez, W. P., & Castillo-Conde, D. A. (2022). Inclusión Tecnológica en Época de Pandemia: Una Mirada al Constructivismo como Fundamento Teórico. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 13(2), 16–25. <https://doi.org/10.37843/rted.v13i2.288>
- Raso, F., & Aranda, D. S. (2019). Perceptions of the future pedagogues on the teaching methodology of creativity. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 17(1), 73–89. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.1.005>
- Reyero Sáez, M. (2019). La educación constructivista en la era digital. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 12, 111–127. <https://doi.org/10.51302/tce.2019.244>
- Rocael Recinos, A. (2021).



Constructivismo y prácticas educativas: coherencia conceptual y de aplicación. Revista Docencia Universitaria, 2(1), 1–9. <https://doi.org/10.46954/revistadusac.v2i1.19>

Torres, C. E. T., & Rodríguez, J. C. (2019). Immersive learning environments for teaching the cyber generations. *Educacao e Pesquisa*, 45, 1–20. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945187369>

Vera Velazquez, R., Castro Piguave, C., Estévez Valdés, I., & Maldonado Zúñiga, K. (2020). Metodologías de enseñanza-aprendizaje constructivista aplicadas a la educación superior. *Revista Científica Sinapsis*, 3(18). <https://doi.org/10.37117/s.v3i18.399>

Rocael Recinos, A. (2021). Constructivismo y prácticas educativas: coherencia conceptual y de aplicación. *Revista Docencia Universitaria*, 2(1), 1–9. <https://doi.org/10.46954/revistadusac.v2i1.19>

Palmero Suárez, S. (2019). La Enseñanza Del Componente Gramatical: El Método Deductivo E Inductivo. Facultad de Educación Universidad de La Laguna, 2019–2020. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/23240>

Gonz, M. T. (2021). Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario. In *Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario*. https://doi.org/10.18239/estudios_2021.171.00

Gómez Bastar, S. (2012). Metodologia de la investigacion. In *Red Tercer Milenio S.C.*

Gogus. (2020). Constructivism in the Classroom. *Educational Psychology*. Constructivism in the Classroom – Educational Psychology (sunycreate.cloud)

Holt, P. (2023). Constructivist Learning Theory: Understanding the Building Blocks of Knowledge. E-Student Logo. Constructivist Learning Theory: Understanding the Building Blocks of Knowledge - E-Student

Matthews. (2019). Effective Constructivist Teaching Learning in the Classroom. *International Journal of Education*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED598340.pdf>



Prevalencia de ludopatía en una muestra de estudiantes de la Facultad de Economía del Centro Regional Universitario de Veraguas

Prevalence of gambling addiction in a sample of students from the Faculty of Economics at the Regional University Center of Veraguas

Melissa Hernández Muñoz

Universidad de Panamá, Facultad de Psicología, Panamá

E-mail: melissaanasofia03@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2967-6303>

Noemí Montes De Gracia

Universidad de Panamá, Facultad de Psicología, Panamá

E-mail: noemi01012020@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2636-3401>

Fecha de recepción: 31 de enero del 2025

Fecha de aceptación: 25 de febrero del 2025

DOI: <https://doi.org/10.48204/red.v4n2.7626>

Resumen

Esta investigación se planteó como objetivo general conocer la prevalencia de la ludopatía en un grupo de estudiantes de la facultad de economía del Centro Regional Universitario de Veraguas. Fue un estudio de tipo descriptivo con un enfoque cuantitativo de corte no experimental. Se analizaron los datos de edad, género, nivel educativo, tipos de juegos, frecuencia de juegos al azar. La muestra estuvo conformada por 53 estudiantes, se aplicó el cuestionario de juego de South Oaks (SOGS). De acuerdo con los resultados se encontró que los sujetos evaluados se ubicaron en un 16% de jugador no patológico y un 84% de jugador de riesgo, además los resultados de la hipótesis utilizando el estadístico de Chi χ^2 dio como resultado que si existe un nivel significativo de prevalencia a la ludopatía en los estudiantes encuestados, concluyendo así que estos estudiantes presentaron una tendencia a la practicar juegos de azar semanales como lo es la lotería, seguido del juego de bingo y cartas.

Palabras clave: Ludopatía, jugador patológico, prevalencia.

Abstract

This research aimed to know the prevalence of gambling in a group of students from the Faculty of Economics of the Regional University Center of Veraguas. Descriptive study with a non-experimental quantitative approach. The sample consisted of 53 students and the South Oaks Gaming Questionnaire (SOGS) was used. According to the results, it was found that the subjects evaluated were 16% non- pathological gamblers and 84% risk gamblers, thus concluding that

these students presented a tendency to practice weekly games of chance such as the lottery, followed by the game of bingo and cards.

Keywords: Gambling addiction, pathological gambler, prevalence.

Introducción

El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5) de la APA (2010) clasifica el trastorno de la ludopatía como un trastorno del control de impulsos. Se caracteriza por un comportamiento de juego persistente y repetitivo que no es apropiado, y que afecta negativamente la vida personal, familiar o profesional de la persona.

Antecedentes

Pérez et al. (2010) realizaron un estudio en una universidad pública peruana para determinar la frecuencia de juego patológico en estudiantes. Utilizando el test SOGS-RA, encontraron que el 29.7% de los 365 estudiantes eran probables jugadores patológicos y el 37.8% estaban en riesgo. Los juegos más prevalentes fueron los videojuegos (27.6%) y el billar (18.1%), siendo la invitación (36%) el motivo más común para comenzar a jugar.

En el estudio realizado por Jiménez et al. (2011) en estudiantes universitarios de Murcia, España, se utilizó un método descriptivo con una muestra de 908 estudiantes. A través del Cuestionario de juego de South Oaks, los resultados mostraron que el 4.18% eran probables jugadores patológicos, el 6.39% eran jugadores de riesgo, el 49.5% eran jugadores sin problema y el 39,9% afirmaron no jugar.

De acuerdo con un estudio realizado en Panamá por Bellido (2013) analizó el impacto socioeconómico de la ludopatía en la región de Azuero. El estudio, de tipo exploratorio, descriptivo y transversal, se basó en una muestra representativa de 600 residentes y utilizó cuestionarios con escalas SOGS. Los resultados mostraron una alta penetración de los juegos de azar, con un 3.1% de jugadores problema y un 1.5% de jugadores patológicos. Este perfil se observó principalmente en hombres solteros de entre 25 y 39 años, con ingresos medios y nivel de instrucción primario o secundario. La principal conclusión es que cerca de 6.000 personas de la región presentan señales de ludopatía, y alrededor de 1.800 son afectadas indirectamente, lo que representa el 2% de los hogares de la región.

El estudio de Ruiz y Echeburúa (2017) tuvo como objetivo obtener las propiedades psicométricas del Cuestionario Breve de Juego Patológico (CBJP) y determinar la prevalencia de probable juego patológico en una muestra de 5,858 estudiantes colombianos de carreras técnicas y universitarias. Los resultados mostraron una prevalencia del 19.2% de posibles problemas de adicción al juego, siendo más alta en hombres, personas más jóvenes y de nivel socioeconómico más bajo. Los autores destacan la necesidad de confirmar estos resultados con otros instrumentos, impulsar medidas de prevención para los grupos de alto riesgo y evaluar la utilidad del CBJP en muestras clínicas colombianas.

El estudio de Yu, L; Man Sze Ma, C. (2019), tuvo como objetivo proporcionar una imagen general sobre las tasas de prevalencia y los correlatos psicosociales de los comportamientos de juego de los jóvenes en Hong Kong, así como las medidas de prevención e intervención existentes. Se realizó una revisión de la literatura y se identificaron 28 artículos relevantes. Los resultados mostraron que un alto porcentaje de jóvenes en Hong Kong participan en actividades de juego y la tasa de prevalencia de problemas de juego es similar a los hallazgos a nivel global. Se identificaron diversos factores de riesgo a nivel individual, familiar, de pares y ambiental, lo cual puede informar el desarrollo de estrategias de prevención. Si bien existen servicios de prevención e intervención, los programas específicamente diseñados para jóvenes son limitados. Los hallazgos sugieren la necesidad de realizar más estudios longitudinales con muestras más representativas de adolescentes en Hong Kong.

La ludopatía es un problema creciente en la población, impulsado por el aumento de locales y oportunidades para los juegos de azar, como lotería, máquinas de apuestas, casinos y juegos clandestinos. Esto representa un riesgo significativo de adicción al juego que requiere investigación. Sin embargo, las empresas y las autoridades no ofrecen programas para prevenir o mitigar los daños de la ludopatía. Este estudio se enfocó específicamente en estudiantes del Centro Regional Universitario de Veraguas, una población importante en la comunidad.

Método

La investigación fue con un enfoque cuantitativo no experimental y de tipo descriptivo (Hernández et al, 2014). El objetivo fue detectar los niveles de prevalencia de ludopatía en los estudiantes de la facultad de Economía. Se plantearon la siguiente hipótesis:

- H.1.1 Existen prevalencia de ludopatía en los estudiantes de la facultad de Economía del Centro Regional Universitario de Veraguas.
- H.o.1. No existen prevalencia de ludopatía en los estudiantes de la facultad de Economía del Centro Regional Universitario de Veraguas.

Muestra

Se utilizó una muestra de 53 estudiantes de la Facultad de Economía del CRUV en el 2023.

Instrumento de recolección de los datos

Se aplicó el Cuestionario de Juego de South Oaks (SOGS) para medir la prevalencia de ludopatía. Este cuestionario permite clasificar a los participantes en: jugador social, jugador problema y jugador patológico. Este instrumento consta de 16 ítems, con una escala de respuesta de Likert, es un instrumento con confiabilidad y validez, se realizó una prueba piloto lo cual dio como resultado, un alfa de Cronbach de. 097 lo que indica que es un índice alto de confiabilidad.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en el análisis de los datos en la cual se

realizó por medio del programa estadístico SPSS 19.

Resultados del Cuestionario de Juego de South Oaks (SOGS)

Tabla 1

Distribución general según género de la muestra de estudiantes de la facultad de Economía del CRUV

	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	26	49%
Femenino	27	51%
Total	53	100%

En la tabla 1 se presenta los resultados del género de la muestra de estudiantes de la Facultad de Economía en donde el 51% es del género femenino y un 49% es del género masculino, es decir solo un 3% de diferencia en cuanto al género femenino dando esto prevalencia más del género femenino que masculino.

Tabla 2

Distribución general según edad en la muestra de estudiantes de la facultad de Economía del CRUV.

Indicadores	Frecuencia	Porcentaje
18-31 años	26	49%
26-33 años	10	19%
34-41 años	12	23%
42-51 años	5	9%
Total	53	100%

La tabla 2 muestra los resultados, un 49% de los estudiantes se encuentran en el rango de edad 18-31 años, mientras que un 23% se sitúa en 26- 33 años de edad, un 19% en el rango de 26-33 años y solo un 9% en el rango de 42-51 años, lo que quiere decir que los estudiantes están relativamente jóvenes.

Tabla 3

Distribución general según estado civil en la muestra de estudiantes de La facultad de Economía Del CRUV

Indicadores	Frecuencia	Porcentaje %
Unido	3	5%
Casado	5	9%
Soltero	45	84%
Total	53	100%

Los datos de la tabla 3, reflejan el estado civil de los estudiantes encuestados, el 84% se sitúa en soltero, un 9% casado y un 5% unido, lo que indica que un porcentaje significativo sugiere que esta soltero, es el estado civil predominante en los estudiantes.

Tabla 4

Distribución por frecuencia y porcentaje del nivel académico de los estudiantes de la Facultad de Economía del CRUV

Indicadores	Frecuencia	Porcentaje
Bachiller en ciencias	26	49%
Bachiller en comercio	16	30%
Otro	11	21%
Total	53	100%

Los datos de la tabla 4, muestran la distribución de los estudiantes según su formación académica previa, se observa que la mayoría, 26 estudiantes (49%), poseen un título de Bachiller en Ciencias, lo que indica una inclinación hacia áreas científicas o técnicas en su educación secundaria. Por otro lado, el 30% se cuentan con un Bachillerato en Comercio, lo que sugiere una orientación hacia el ámbito administrativo y financiero. Finalmente, 21% de los estudiantes provienen de otras áreas de formación. Estos resultados reflejan una diversidad en los antecedentes académicos de los estudiantes, con una predominancia de la formación científica.

Tabla 5

Tabla cruzada entre los años jugando juegos de azar según la necesidad de jugar en la muestra de estudiantes de la Facultad de Economía del CRUV

Años jugando	Necesidad de jugar: Grande		Necesidad de jugar: Moderada		Necesidad de jugar: Poca		Total F.R (%)	
	F.A	F.R	F.A	F.R	F.A	F.R	F.A	F.R
Menos de 1 año	0	0%	5	9%	9	17%	14	26%
1-5 años	4	7%	10	18%	5	9%	19	26%
6-10 años	4	3%	7	9%	2	3%	13	9%
11 años o más	2	3%	3	5%	2	3%	7	11%
Total, general	10	19%	25	47%	18	34%	53	100%

Los datos de la tabla 5 muestra la relación entre los años jugando juegos de azar y la necesidad percibida de jugar. Se observa que la mayoría de los participantes 47% presentan una necesidad moderada de jugar, seguida por un 34% con una necesidad baja y un 19% con una necesidad alta. Entre quienes han jugado menos de un año, la mayor proporción 26% reporta una necesidad baja, mientras que un 9% siente una necesidad moderada y ninguno una necesidad alta. En el grupo de 1 a 5 años de experiencia, se aprecia un aumento en la necesidad moderada 18% y alta 7%, lo que sugiere una posible consolidación del hábito de juego.

Para quienes han jugado entre 6 y 10 años, la mayoría también reporta una necesidad moderada 9%, aunque se observa un menor porcentaje en la categoría de necesidad alta 3%. Y, por último, en el grupo con más de 11 años de juego, la tendencia es similar, con un 11% reportando una necesidad baja, mientras que solo un 3% muestra una necesidad alta.

Estos resultados sugieren que, aunque la mayoría de los jugadores no manifiestan una necesidad extrema de jugar, a mayor tiempo involucrado en juegos de azar, es posible que aumente la predisposición a desarrollar una necesidad moderada de participación en estas actividades.

Tabla 6

Tabla cruzada Principal motivos de juego de azar según primer contacto con el juego de azar en la muestra de estudiantes de la Facultad de Economía del CRUV.

Motivos principales	Primer contacto con el juego: Solo		Primer contacto con el juego: Compañía de familiar		Primer contacto con el juego: Amigos		Total F.R (%)	
	F.A	F.R	F.A	F.R	F.A	F.R	F.A	F.R
Aburrimiento	4	7%	5	9%	1	1%	10	19%
Huida de problemas	6	11%	0	0%	2	4%	8	15%
Problemas de pareja	3	6%	0	0%	1	1%	4	7%
Entretenimiento	1	1%	9	17%	6	11%	16	30%
Ganar o recuperar	5	9%	4	7%	2	4%	11	21%
Busca de sensaciones	3	6%	0	0%	1	1%	4	7%
Total, general	22	41%	18	33%	13	24%	53	100%

Según los resultados de la tabla cruzada 6, revela la relación entre el primer contacto con los juegos de azar y los principales motivos que llevan a los participantes a jugar. Se observa que la mayoría de los encuestados 41% tuvieron su primer contacto con el juego de manera solitaria, seguidos por un 33% que lo hicieron en compañía de algún familiar y un 24% que iniciaron con amigos.

En cuanto a los motivos para jugar, la razón más frecuente es la búsqueda de diversión y entretenimiento 30%, especialmente en quienes fueron introducidos al juego por amigos (11%) o familiares 17%. Sin embargo, el aburrimiento también es un factor importante 19%, afectando principalmente a quienes comenzaron a jugar solos 7%.

Otra motivación destacada es el deseo de ganar o recuperar dinero 21%, presente en todos los grupos, pero más marcado en quienes jugaron por primera vez sin compañía 9%. Además, un 15% de los jugadores menciona el juego como una vía de escape del estrés y los problemas, mientras que un porcentaje menor lo relaciona con problemas de pareja 7% o la búsqueda de sensaciones fuertes 7%.

Estos datos sugieren que el contexto del primer contacto con el juego puede influir en las razones para continuar jugando, con la compañía de amigos o familiares vinculándose más a la diversión y quienes comienzan solos mostrando mayores tendencias hacia el juego como evasión o búsqueda de ganancias económicas.

Tabla 7

Tabla cruzada tipo de juegos de azar según el lugar de realizar la actividad del juego de azar en la muestra de estudiantes de la Facultad de Economía del CRUV

		Donde solía realizar la actividad del juego de azar									
		Bares y restaurantes		Casinos		Vecinos		En casa de familia o amigos		Total	
		F. A	F. R	FA	F. R	F.A	F. R	F. A	F.R	F.A	F. R
Frecuencia de juego de azar (máxima frecuencia alcanzada)	Maquina tragamonedas	0	0%	4	7%	0	0%	2	3%	6	12%
	Juegos de carta	2	3%	3	6%	3	6%	4	7%	12	22%
	Bingo	1	2%	2	4%	1	2%	6	11%	10	20%
	Lotería	6	11%	3	6%	7	13%	9	17%	25	45%
	Total	9	16%	12	22%	11	21%	21	39%	53	100%

Los datos de la tabla 7 muestra la relación entre los tipos de juegos de azar y los lugares donde los participantes solían realizar los juegos. La mayoría de los encuestados 39% jugaban en casa de familiares o amigos, seguidos por un 22% que frecuentaban casinos y un 21% que realiza estas actividades en casas de vecinos. En menor medida, un 11% jugaba en bares y restaurantes, mientras que las discotecas eran el lugar menos común para esta actividad 6%. En cuanto a los tipos de juegos, la lotería es la opción más popular 45%, siendo jugada mayoritariamente en casa de familiares o amigos 17% y en casa de vecinos 13%. Los juegos de cartas también tienen una presencia significativa 23%, especialmente en entornos familiares y vecinos 7%. El bingo es otro juego común 20%, con una tendencia similar a realizarse en casa de amigos o familiares 11%.

Por otro lado, las máquinas tragamonedas son menos frecuentes (12%), con la mayoría de los jugadores optando por los casinos (7%) o jugando en casas de familia o amigos (3%).

Se puede decir que los juegos de azar suelen realizarse en entornos sociales y familiares, destacando la lotería y los juegos de cartas como las opciones más elegidas. Además, los casinos aparecen como un lugar relevante, especialmente para el uso de máquinas tragamonedas.

Tabla 8

Tabla cruzada de frecuencia de juego de azar según la cantidad de dinero apostada en la muestra de estudiantes de la Facultad de Economía del CRUV

		La cantidad de dinero apostada, ¿ha ido aumentando en función de las jugadas o los días?							
		Nunca		A veces		Muchas veces		Total	
		F. A	F. R	F. A	F. R	F. A	F. R	F. A	F. R
Frecuencia de juego de azar (máxima frecuencia alcanzada)	Una vez por semana	15	28%	17	32%	6	11%	38	77%
	2 a 3 veces por semana	5	9%	8	15%	2	8%	15	28%
	Total	20	38%	25	47%	8	15%	53	100%

Los resultados de la tabla 8, relación entre la frecuencia de juego de azar y el aumento en la cantidad de dinero apostado a lo largo del tiempo. El 77% de los encuestados han jugado al menos una vez por semana, mientras que un 28% ha alcanzado una frecuencia de 2 a 3 veces por semana.

En cuanto al incremento en la cantidad de dinero apostado, el 47% de los jugadores indica que esto ha ocurrido "a veces", mientras que el 15% reconoce que ha aumentado "muchas veces", lo que sugiere una tendencia a incrementar las apuestas conforme se juega con mayor frecuencia. Por otro lado, el 38% afirma que su cantidad apostada "nunca" ha aumentado.

Se destaca que entre quienes juegan una vez por semana, el 32% menciona haber aumentado sus apuestas en algunas ocasiones, mientras que un 11% lo ha hecho con mayor frecuencia. En el grupo que juega de 2 a 3 veces por semana, el 15% ha incrementado su apuesta en algunas

ocasiones y un 8% lo ha hecho repetidamente. Estos resultados sugieren que, aunque una parte significativa de los jugadores mantiene estable su nivel de apuestas, existe un grupo considerable que ha experimentado un incremento en la cantidad de dinero apostado a medida que persisten en la actividad, lo que podría indicar una mayor implicación en el juego. Aunque una parte significativa de los jugadores mantiene estable su nivel de apuestas, existe un grupo considerable que ha experimentado un incremento en la cantidad de dinero apostado a medida que persisten en la actividad, lo que podría indicar una mayor implicación en los juegos de azar lo que estos estudiantes pueden en un futuro estar en riesgo a ser un jugador patológico.

Tabla 9

Distribución por frecuencia y porcentaje de intentos de dejar los juegos de azar en la muestra de estudiantes de la Facultad de Economía del CRUV

Indicadores	Frecuencia	Porcentaje %
Nunca	21	39%
A veces	22	41%
Muchas veces	9	17%
Siempre	1	1%
Total	53	100%

La tabla 9 muestra los resultados de los estudiantes en donde, el 41% a veces han intentado dejar los juegos de azar, mientras que un 39% indica que "nunca, por otro lado, un 17% reconoce que la ha *de intento* muchas veces, y solo un 1% que siempre. Estos resultados sugieren que, aunque una parte significativa de los encuestados ha estado expuesta a dejar los juegos de azar, en ciertas ocasiones, un porcentaje considera que nunca, podría decirse no percibe su conducta de juego como un problema o no ha sentido la necesidad de abandonarla.

Tabla 10

Distribución por frecuencia y porcentaje de tipo de jugador en la muestra de estudiantes de la Facultad de Economía del CRUV

Indicadores	Frecuencia	Porcentaje %
Jugador no patológico	16	30%
Jugador riesgo	37	70%
Jugador patológico	0	0%
Total	53	100%

Los datos de la tabla 10 muestra la distribución de los estudiantes según su tipo de jugador, el 70% se encuentra en el riesgo y un 30% se sitúa en jugador riesgo, según estos resultados se puede decir que los estudiantes encuestados presentan predisposición a desarrollar problemas relacionados con los juegos de azar.

Tabla 11

Prueba de hipótesis mediante el estadístico de Chi cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	148 ^a	1	.001
N de casos válidos	53		

El análisis del chi-cuadrado de Pearson muestra un valor de 148, con 1 grado de libertad ($df = 1$) y una significación asintótica ($p = .001$). Estos resultados indican que existe una asociación estadísticamente significativa entre las variables analizadas, dado que el valor de p es menor al > 0.05 . En este caso se rechaza la hipótesis H_0 , y se acepta H_1 . Existen prevalencia de ludopatía en los estudiantes de la facultad de Economía del Centro Regional Universitario de Veraguas.

Discusión

Los resultados del estudio indican que existe una prevalencia significativa de ludopatía entre los estudiantes de la Facultad de Economía, con un 70% de ellos clasificados como jugadores en riesgo y un 30% se sitúa en jugador riesgo, lo cual indica que se cumple la hipótesis H_1 . Esto sugiere que el entorno académico y el perfil de los estudiantes de economía podrían estar relacionados con una mayor propensión al juego problemático. Además, se observa una tendencia a aumentar la cantidad de dinero apostado y una necesidad moderada de jugar, lo que sugiere un potencial desarrollo de problemas relacionados con el juego en el futuro. Estos resultados son similares a los encontrados por Jiménez (2011) con estudiantes universitarios en España, donde la prevalencia de juego problemático suele ser más elevada. Esto indica que el fenómeno de la ludopatía entre estudiantes universitarios tiene características comunes en diferentes contextos geográficos. Los datos muestran que la mayoría de los estudiantes no aumentan la cantidad de dinero jugado ni tienen problemas familiares o sociales por el juego. Sin embargo, se destaca la influencia de la familia en la adquisición de hábitos de juego, con jugadores patológicos presentando antecedentes familiares de este tipo de adicción. Esto sugiere que los factores sociales y ambientales, como el entorno familiar, podrían desempeñar un papel importante en el desarrollo de comportamientos adictivos relacionados con el juego. Es importante señalar que estos hallazgos tienen implicaciones significativas para la implementación de programas de prevención y tratamiento del juego problemático entre los estudiantes universitarios, particularmente en el ámbito de la Facultad de Economía. Comprender los factores de riesgo y las características de este fenómeno permitirá diseñar estrategias más efectivas para abordar este problema de salud pública.

Conclusiones

Los resultados del estudio indican que existe una prevalencia significativa de ludopatía entre los estudiantes de la Facultad de Economía, clasificados como jugadores en riesgo.

Se observa un patrón general de propensión al juego, especialmente entre la población joven, similar a lo reportado en otros países. Los principales motivos para jugar son la diversión y el entretenimiento. Cabe destacar que esta problemática no es exclusiva de esta Facultad, sino que se trata de un fenómeno que afecta a la población en general. Diversas investigaciones a nivel nacional e internacional han documentado el aumento del riesgo de adicción a los juegos de azar entre los jóvenes, especialmente con el auge de las plataformas digitales y las modalidades de juego en línea.

Además, estos resultados muestran un panorama interesante. Se observa que hay más mujeres que hombres en la muestra, y que la mayoría son jóvenes solteros. Respecto al juego, se percibe una necesidad moderada, especialmente entre aquellos con más experiencia en juegos de azar. Los principales motivos para jugar son la diversión y la búsqueda de ganancias económicas, y los juegos suelen realizarse en entornos sociales como la casa de amigos o familiares. También se destaca que la cantidad de dinero apostado tiende a aumentar a medida que los jugadores incrementan la frecuencia de juego. Preocupantemente, la mayoría de los estudiantes encuestados se encuentran en el grupo de riesgo, lo que sugiere que podrían desarrollar comportamientos patológicos relacionados con el juego en el futuro. Por lo tanto, es fundamental implementar medidas preventivas y brindar información y apoyo a estos estudiantes, con el fin de evitar posibles problemas futuros.

Referencias bibliográficas

- American Psychiatric Association. APA. (2014) DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Bogotá: Panamericana
- American Psychiatric Association. (2018). Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-5 (5 ed.). Editorial Médica Panamericana.
- APA. (2010). Diccionario conciso de Psicología. El Manual Moderno Bellido, C. (2015). Ludopatía en Panamá. <https://ludopatiaenpanama.blogspot.com/>
- Bersabe, M. R. (1995). Sesgos Cognitivos En Los Juegos De Azar La Ilusión De Control. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. <https://webs.ucm.es/BUCM/tesis//19911996/S/4/S4009401.pdf>
- Bisso-Andrade, A. (2019). Ludopatía. Revista De La Sociedad Peruana De Medicina Interna, 20(2), 63-67. <https://doi.org/10.36393/spmi.v20i2.286>.
- DIGEPLEU. (2008). Modelo Educativo y Académico de la Universidad de Panamá. Imprenta Universitaria. Panamá.
- DIGEPLEU. (2017). Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2017-2021. Universidad de Panamá.



- Guerra, M. (s.f.). La adicción al juego o Ludopatía y los distintos tipos de jugadores. España psicoactiva.com. <https://www.psicoactiva.com/blog/adiccion-juego-ludopatia-distintos-tipos-jugadores/>
- Hernández Sampieri, R., Fernández, c., y Batista, p. (2014). Metodología de la investigación. México: Mc Graw-Hill.
- Jiménez Tallón, M^a Ángeles, García Montalvo, Carmen, Montero Jiménez, Marian, & Perea Pérez, M^a del Carmen. (2011). Estudiantes universitarios y juego patológico: Un estudio empírico en la Universidad de Murcia. *Escritos de Psicología (Internet)*, 4(3), 50-59. Recuperado el 03 de octubre de 2019, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198938092011000300006&lng=es&tln g=e
- Olson, D. y Craddock, A. (1980). Circumplex model of marital and family systems: Application to Australian families
- Pérez, A., Bedoya, C., Hugo, V. (2007). El juego de azar y el videojuego en la Universidad de San Buenaventura-Medellín, Colombia. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4077/407748997007.pdf>
- Roa, M. (2019). ¿Qué es la ludopatía y qué consecuencias tiene? https://pnsd.sanidad.gob.es/noticiasEventos/actualidad/2019_Actualidadpublica/pdf/2019_CEAPA_Ludopatia.pdf
- Rojas M. Epidemiología Nacional del juego, uso de Internet y Redes Sociales Virtuales en el Perú y fundamentos Clínicos. [Internet] Perú 2010. <http://www.repositorio.cedro.org.pe/bitstream/CEDRO/343/1/2974-DR-CEDRO.pdf>
- Ruiz, J., Echeburúa, E. (2017). Cuestionario breve de juego patológico en estudiantes colombianos: propiedades psicométricas. *Universitas Psychologica*, 16(3), 1-12. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-3.cbjp>
- Sánchez Á, Manuel A, Rodríguez Cely, Leonardo A, Perilla Gamboa, Paola Andrea, y Gómez Muñoz, Natalia. (2020). Validez de contenido del cuestionario de juego patológico SOGS en el ámbito forense colombiano. *Revista Criminalidad*, 62(2), 303-324. Epub November 27, 2020. Retrieved November 20, 2023, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-31082020000200303&lng=en&tln g=es
- Yu, L; Man Sze Ma, C. (2019). Juegos de azar juveniles en Hong Kong: prevalencia, correlaciones psicosociales y prevención. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2018.09.019>



Estudio exploratorio para el desarrollo de un programa de mentalización en docentes universitarios

Exploratory study for the development of a mentalization program in university teachers

Louise Alkabes-Esquenazi

Universidad Católica Santa María la Antigua, Escuela de Psicología, Panamá.

E-mail: louise.esquenazi@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5003-8961>

Johana Zapata

Universidad Autónoma de Chile, Departamento de Psicología, Chile.

E-mail: jszapata@uc.cl ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-6553-2807>

Aldana Romina Ligorria Diaz

Universidad Católica Argentina, Facultad de Psicología, Argentina.

E-mail: aldanaldiaz@uca.edu.ar ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0645-5589>

Fecha de recepción: 4 de septiembre del 2024

Fecha de aceptación: 25 de febrero del 2025

DOI: <https://doi.org/10.48204/red.v4n2.7627>

Resumen

El propósito de esta investigación consistió en la exploración del grado del nivel de conocimiento sobre la mentalización para el posterior desarrollo de herramientas para docentes de nivel superior. El estudio tuvo un diseño exploratorio descriptivo, con una metodología cuantitativa, con una muestra no experimental y de corte transversal a través del “Cuestionario exploratorio de Mentalización”, una encuesta *ad hoc* que evalúa el nivel de conocimiento sobre este tema. La muestra fue conformada por 41 docentes, en su mayoría de educación superior (73,17%). Los resultados demostraron la importancia de crear un programa para promover la mentalización en el contexto educativo, dado que los docentes manejan parcialmente el concepto de mentalización y su aplicación.

Palabras clave: Mentalización, docentes universitarios, relación docente-alumno.

Abstract



The purpose of this research was to explore the level of knowledge about mentalization for the subsequent development of tools for higher education teachers. The study had an exploratory descriptive design, with a quantitative methodology, with a non-experimental and cross-sectional sample through the "Exploratory Mentalization Questionnaire", an ad hoc survey that assesses the level of knowledge on this topic. The sample consisted of 41 teachers, mostly in higher education (73.17%). The results demonstrated the importance of creating a programme to promote mentalization in the educational context, given that teachers have only partial knowledge of the concept of mentalization and its application.

Keywords: Mentalization, university teachers, teacher-student relationship.

Introducción

La educación está en constante estudio y evolución. Históricamente se han asociado los elementos cognitivos exclusivamente con la razón y con el cerebro, en consecuencia, los aspectos emocionales han quedado relegados en un segundo plano, en especial durante el proceso de aprendizaje. Sin embargo, en las últimas décadas ha surgido la neuroeducación, que es la utilización de las neurociencias y la neuroimagen para entender la interacción del cerebro con su entorno dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Cherrier et al., 2020).

La neurociencia cubre vacíos conceptuales al combinar el abordaje en los procesos cognitivos, emocionales y sociales, para comprender los mecanismos neurales y el procesamiento de información (Pillajo Gavilanez & Romero Orellana, 2019). Se trata de procesos subyacentes en las interacciones sociales, en los cuales se ponen en juego las relaciones entre la mente y la conciencia (Zegarra-Valdivia & Chino Vilca, 2017). Por tal motivo, es necesario considerar todos estos aspectos cognitivos, sociales y emocionales, y no sólo enfocarse en los contenidos teóricos en la enseñanza.

De esta forma, mediante la investigación científica de los últimos años, se ha podido evidenciar que las emociones son una parte sustantiva del núcleo del aprendizaje, lo que ha permitido una nueva mirada hacia la mentalización y la comprensión del cerebro y sus procesos en la enseñanza-aprendizaje (Valdés-Villalobos, 2021). En este sentido, el aprendizaje percibido históricamente como un proceso meramente cognitivo, se ha redefinido gracias a los avances en las neurociencias, los cuales revelan cómo las emociones pueden afectar la memoria, la motivación y los procesos de toma de decisiones en el aula (Gamarra Vilela et al., 2024).

Por su parte, las relaciones humanas cobran un papel relevante en los procesos de aprendizaje. Al respecto, se puede señalar que la cognición social es la integración de diferentes procesos cognitivos que promueven las relaciones entre sujetos, y que incluyen fenómenos como la Teoría de la Mente [ToM] y la empatía (Atenas et al., 2019). En esta línea de pensamiento, el aprendizaje se produce en la interacción social, mediante contextos facilitadores de emociones, los cuales posibilitan no sólo el aprendizaje de conocimientos sino el aprendizaje significativo en términos emocionales (Cherrier et al., 2020). Entonces, se puede aseverar que las emociones tienen un gran alcance como precursoras de la educación (Valdés-Villalobos, 2021).

Cabe aclarar que el constructo de cognición social, no apunta únicamente a la habilidad de ponerse en el lugar del otro desde la empatía, sino que se relaciona con la competencia para la lectura e identificación de expresiones emocionales en los demás, de esta manera se puede inferir qué esperan de nosotros y de los demás en determinadas situaciones sociales (Ochoa Román & Galarraga Andrade, 2023).

Con respecto a la ToM, se trata de un proceso metacognitivo y socioemocional, que sustenta la manera en que la persona reconoce que otros tienen pensamientos, deseos e intenciones diferentes a los de uno mismo y que estos estados mentales pueden predecir o explicar las acciones de los otros. La ToM tiene la habilidad de entender que los estados mentales pueden ser la causa de cómo las personas se comportan y ayuda a entender sus motivaciones de una mejor manera, favoreciendo las interacciones (Cooper & Redfern, 2016; Zegarra-Valdivia & Chino Vilca, 2017).

Por otro lado, la mentalización es una de las capacidades que más interés ha despertado en salud mental en los últimos 25 años (Fonagy & Adshhead, 2012; Santelices et al., 2016). Puede definirse como la capacidad de entender la propia mente y la de otros con sentimientos, pensamientos e intenciones (Allen et al., 2008). En otras palabras, es mirarse a uno mismo desde fuera, y a los otros, desde dentro (Luyten et al., 2012). Y, en tal sentido, cuando se habla de mentalización se hace referencia a una capacidad fundamental para nuestro complejo entorno social (Luyten & Fonagy, 2018), debido a que promueve el desarrollo de las relaciones interpersonales, las cuales necesitan un alto grado de comprensión y colaboración mutua (Karterud & Bateman, 2011).

La mentalización es un constructo *multidimensional*, dado que abarca cuatro *polaridades* que son determinados por sistemas neuronales específicos: aquellos procesos focalizados en uno mismo o en el otro, procesos considerados automáticos o controlados deliberadamente, procesos cognitivos o predominantemente emocionales, y procesos basados en aspectos externos o internos (Bilbao Bilbao, 2014).

En efecto, la mentalización es fundamental para el funcionamiento interpersonal, porque permite la predicción y comprensión del comportamiento (Bateman & Fonagy, 2019), así como atribuciones con respecto a los pensamientos y sentimientos de uno mismo y los demás (Malberg & Dangerfield, 2023).

Es por ello, que se considera una capacidad necesaria para sintonizar adecuadamente no sólo con los demás, sino también con uno mismo, dado que afecta la *regulación del afecto* (Weiss et al., 2006) y la *empatía* (Shamay-Tsoory et al., 2010). La empatía está a la base de la comunicación humana, debido que permite participar en los sentimientos de los otros, y en consecuencia favorece la conexión emocional. Dicha capacidad puede comprenderse como una respuesta afectiva a los estados mentales de otras personas (Atenas et al., 2019).

El poder entender la mente del otro dentro de una relación de apego garantiza que los procesos que sirven a la cognición social estén organizados para trabajar y vivir con otras personas (Fonagy, 2015; Sharp & Fonagy, 2008). De hecho, el estudio de Fernández Salvador (2023) sobre la formación de educadores en habilidades de mentalización en centros de acogida, dejó en manifiesto que la mentalización puede ser el camino para potenciar la regulación emocional y la compasión, elementos imprescindibles para el establecimiento del apego en estos casos.



Poner el foco en conceptos como la mentalización de los docentes cobra importancia desde la perspectiva de las neuronas espejo. Las relaciones están fundadas en actitudes humanas, que son respuesta frente a la interacción y adaptación social. Estas neuronas permiten promover la comprensión de sentimientos y emociones (Cherrier et al., 2020). A su vez, estudios recientes demuestran que la mentalización permite mejorar la regulación emocional y el estrés percibido (Sánchez et al., 2024).

Asimismo, otros estudios sobre la regulación emocional y mentalización, permiten destacar el papel preventivo del abordaje de la mentalización, en la incidencia del acoso escolar en adolescentes en el contexto de conflicto interparental (Picazo et al., 2021).

En este sentido, existen antecedentes de programas educativos que abordan la mentalización. Se puede destacar el trabajo de Valle et al. (2016), el cual tuvo como objetivo evaluar por primera vez la eficacia del Proyecto TiM (*“Thought in Mind Project”* por sus siglas en inglés) en un grupo de docentes (N=46) y alumnos de 10 años. El estudio italiano probó la hipótesis de que los maestros que fueron capacitados en mentalización mejorarían la teoría de la mente y los estilos de mentalización en los niños comparados con un grupo de control de niños, cuyo maestro no haya estado en contacto con estos contenidos. Los resultados demuestran una mejora significativa en la comprensión de creencias falsas en el grupo experimental.

De la misma manera, Gamarra Vilela et al. (2024) reflexiona acerca de cómo las habilidades emocionales de los docentes en educación superior tales como la empatía, la autorregulación y el reconocimiento de los sentimientos en los otros, influyen en el ámbito académico. En su obra, invita a la incorporación de estos temas en la currícula educativa para mejorar los entornos de aprendizaje hacia contextos más saludables y óptimos para el mismo.

En esta línea de investigación se puede mencionar el estudio de Ochoa Román & Galarraga Andrade (2023) sobre los niveles de empatía en docentes de nivel superior en el que llegaron a la conclusión de que es necesario que las instituciones encargadas de formar a futuros profesionales como institutos de Educación Superior y Universidades, deben generar espacios para fomentar la empatía, la tolerancia y la gestión emocional. De esta forma, se pueden articular las habilidades técnicas y profesionales con estas competencias emocionales.

En cuanto a trabajos en los que se enfoquen en el desarrollo de intervenciones grupales, se encontró un estudio en Colombia, el cual indagó la construcción de un programa grupal para el manejo del estrés y la prevención en el tratamiento del síndrome de desgaste profesional en docentes con alumnado en condición de discapacidad. Esta propuesta integró el apoyo social, la psicoeducación y el desarrollo de habilidades de mentalización en el marco de un grupo de apoyo mediante la revisión de literatura para promover la promoción de la salud mental en docentes (Fernández Rodríguez, 2019).

A partir de la revisión de la literatura, se puede decir que, en Panamá, no se han hallado estudios que examinen el conocimiento sobre la mentalización y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente en colegios e instituciones educativas superiores. Es por ello, que el objeto de esta investigación fue estudiar este nivel de conocimiento en educación superior, para el desarrollo de un programa de mentalización que promueva un ambiente social más sano y por ende el aprendizaje de los estudiantes.



Materiales y métodos

El estudio tuvo un alcance exploratorio descriptivo, con una metodología cuantitativa, diseño no experimental transversal con encuestas (Hernández Sampieri & Mendoza Torres, 2018).

El corte fue transversal, a través del “Cuestionario exploratorio de Mentalización”, compuesto por 2 partes. La primera tenía 2 preguntas para la selección de la muestra: “¿Es usted un docente?” y “¿En qué nivel enseña usted?”. Si el participante respondía “no” a la primera pregunta no continuaba con el cuestionario.

La segunda parte consistía en 10 reactivos y opciones de respuesta tipo Likert de la siguiente manera: (1) Totalmente en Desacuerdo, (2) Desacuerdo, (3) Más o menos, (4) De Acuerdo y (5) Totalmente de Acuerdo. Este instrumento fue diseñado ad hoc para este estudio con el objetivo de evaluar el nivel de conocimiento del concepto de mentalización.

Para su construcción se solicitó la opinión de expertos: 1 experto en temas de aplicación de la Mentalización y resiliencia en el entorno educativo, 2 profesionales de la Psicología del ámbito clínico especializados en Mentalización y 1 profesional experto en Metodología de la Investigación. Para ello cada uno de los expertos propuso 10 preguntas, las cuales fueron revisadas por el resto del panel experto.

Las preguntas indagaron sobre si los docentes conocían el término “mentalización”, el significado de su concepto y sobre si los docentes aplicaban a sí mismos o a otros (docentes y alumnos), estrategias de reconocimiento de sentimientos, pensamientos y su impacto en la relación docente-alumno.

La muestra fue no probabilística, ya que los sujetos no fueron seleccionados aleatoriamente, sino que se conformó de forma intencional por 41 docentes. La mayoría de estos docentes pertenecían al ámbito de la educación superior (73,17%) de 7 universidades a nivel nacional: Universidad Latina de Panamá, Universidad Católica Santa María la Antigua, Universidad Interamericana de Panamá, Universidad Tecnológica de Panamá, Universidad de Panamá y Universidad de Las Américas.

Para acceder a la muestra se tuvieron en cuenta criterios éticos, en primer lugar se requirió el permiso de las autoridades académicas de las 5 universidades para enviar el Cuestionario a docentes académicos universitarios en formato digital. Se aseguró la voluntariedad en la participación y la confidencialidad de los datos.

Resultados

En la Tabla 1 se puede observar según la media, que el ítem con mayor conocimiento demostrado en mentalización en el grupo de docentes encuestados es el 7 “La relación maestro-alumno es importante en la enseñanza” (M=4,83) y el menor conocimiento es el 10 “Los problemas de los estudiantes son únicamente de ellos y nosotros no podemos hacer nada al respecto” (M=1,85).

El 100% de los profesores respondieron que estaban de acuerdo o totalmente de acuerdo en que la relación docente-alumno en la enseñanza (ítem 7). El 81% de los profesores respondieron que los

actos de las personas tienen una razón subyacente (ítem 4), mientras que un 80% manifestaron que es importante conocer los sentimientos de los estudiantes en el contexto de enseñanza-aprendizaje (ítem 9).

Por otro lado, el análisis de frecuencias y porcentajes (Figura 1) permitió evidenciar que los conceptos de mentalización del ítem 1 (51%) y estados mentales del ítem 3 (59%), resultaron conocidos por más de la mitad de la muestra. Asimismo, la mayoría de los docentes (61%), manifestaron que frecuentemente piensan en sus sentimientos (ítem 2).

Llama la atención, que en cuanto a la mentalización aplicada a los demás (ítem 5), la mayoría de los encuestados (54%) señaló que los estudiantes usan la manipulación para conseguir lo que quieren. Esto se encuentra en consonancia con el acuerdo y totalmente de acuerdo manifestado por los docentes en el ítem 6 con respecto a que los sentimientos pueden ser “buenos” y “malos” (51%).

Por su parte, en las respuestas del ítem 8, el cual se refiere a que siempre es necesario aconsejar a otros “cuando nos cuentan algo”, la mayoría estuvo en desacuerdo (37%) o no asumió una postura a favor (39%).

Finalmente, la mayoría de los docentes estuvieron en desacuerdo con el ítem 10, dado que manifestaron que los problemas de los estudiantes son únicamente de ellos, por lo que no pueden hacer nada al respecto (76%), perspectiva que no es adecuadamente mentalizadora.

Discusión

Los docentes encuestados coincidieron con Valdés-Villalobos (2021), quien postula que las emociones forman parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto se les deben tener en cuenta en el contexto académico (ítem 9).

Asimismo, se puede destacar la cognición social como función cognitiva presente en las relaciones entre docentes y alumnos (Atenas et al, 2019), para lo cual el grupo encuestado mencionó la importancia de dicha relación en la enseñanza, como adecuadamente mentalizador (ítem 7). También resulta adecuado, el hecho de que la mayoría consideró que los actos de las personas presentan una razón o motivación subyacente (ítem 4).

Los datos obtenidos en el análisis de frecuencias y porcentajes con respecto al ítem 1 (concepto de mentalización) y el ítem 3 (estados mentales), resultaron prometedores, ya que, mediante este conocimiento, es posible aplicar un programa que promueva espacios reflexivos en el ámbito de la educación superior de Panamá, como han comprobado otros autores en diversos países (Fernández Rodríguez, 2019; Picazo et al., 2021; Valle et al., 2016).

Estos resultados se encontraron en concordancia con el reconocimiento de los propios estados mentales (ítem 2), lo que sugiere que la mayoría de los docentes pudieron aplicar la dimensión emocional en el ámbito personal de la mentalización. Estos datos, son positivos, ya que una adecuada mentalización promueve estos mismos procesos en otros colegas (Valle et al., 2016), como en sus alumnos.

En cuanto a los aspectos menos mentalizadores encontrados en el grupo docente, se observó que la mayoría de los encuestados señaló que los estudiantes usan la manipulación para conseguir lo que quieren (ítem 5), lo que podría implicar un problema en la habilidad de los profesores de mentalizar con sus estudiantes. Esto se puede asociar, por un lado, a la falta de conocimiento en temas de estrés, y experiencias adversas en la niñez por parte de los profesores (Safiye et al., 2023), o bien, podría denotar un detrimento de la empatía en la población estudiada, dado que esta capacidad favorece la conexión con los pensamientos, sentimientos o sensaciones de los otros sin juzgarlos, es decir, sin hacer prejuicios de los demás (Atenas et al., 2019).

A su vez, esto se relaciona con el conocimiento demostrado de los docentes, en cuanto a que no pueden hacer algo frente a los problemas de los estudiantes (ítem 10), lo que daría cuenta de un aspecto deficientemente mentalizador. En este caso, autores como Luyten & Fonagy (2018), señalan la importancia de la mentalización para mejorar las relaciones sociales, debido a que permite propiciar tanto la colaboración mutua como la comprensión entre pares (Karterud & Bateman, 2011).

En este mismo sentido, la creencia de que los sentimientos son polarizados (buenos o malos) demostrados en el ítem 6, coincide con una postura poco mentalizadora, dado que podría vincularse con cierta rigidez de pensamiento en el grupo académico. Se trataría de una falla en la comprensión de las emociones como lábiles, dinámicas y dependientes del contexto de las interacciones humanas. Al respecto, Malberg & Dangerfield (2023) mencionan que la mentalización promueve atribuciones más claras y deliberadas de las emociones y pensamientos de uno mismo y los demás.

En esta línea de pensamiento, es necesario considerar que mentalizar es saber dar lo que la persona necesita, aun cuando se trate de “dar o no un consejo” (ítem 8). Frente a ello, la población docente presentó una falta de claridad en la aplicación de la mentalización en los otros. En este punto, la mentalización es fundamental, para comprender las necesidades de los demás y actuar al respecto (Bateman & Fonagy, 2019) y no dar consejos no solicitados

Conclusiones

Uno de los principales aportes de este estudio, es la exploración del concepto de mentalización en docentes universitarios, dado que existen antecedentes en el ámbito educativo, pero no precisamente en la educación superior.

Los resultados de la aplicación del instrumento “Cuestionario Exploratorio de Mentalización” reflejan que la mayoría de los encuestados manejan parcialmente el concepto de mentalización y su aplicación a su quehacer laboral.

Aunque los docentes encuestados, en promedio, poseen un buen grado de conocimiento sobre el concepto de mentalización, y afirman la importancia de la relación profesor-alumno y la relevancia de los sentimientos de los alumnos; no reflejan claridad sobre cómo utilizar este conocimiento sobre mentalización para aplicarlo con los estudiantes.

De esta forma, se puede concluir que es indicado y necesario elaborar un programa de

mentalización dirigido a docentes para promover el autoconocimiento, reconocimiento de pensamientos y sentimientos propios y de los otros en beneficio del desarrollo de las relaciones entre docentes y alumnos, promoviendo positivamente el aprendizaje.

Es por ello, que se presenta como una posible propuesta superadora ante la situación investigada un esbozo del programa “Mentalizar: Pensar y Crear”. Se trata de un programa de mentalización, dirigido a docentes universitarios, que se desarrolla a través de 4 módulos con el fin de mejorar las relaciones entre docentes y alumnos, y en consecuencia, favorecer el proceso educativo por medio de: 1) Promover la mentalización como técnica de intervención en la conversación diaria entre docentes y alumnos para crear un ambiente reflexivo y colaborativo. 2) Fortalecer las habilidades de los estudiantes para que puedan desarrollarse en un ambiente de confianza y libertad, promoviendo sus competencias de comunicación de sus pensamientos y emociones. 3) Promover la habilidad de reconocer qué hay en mi mente y de ponerse en la mente del otro, identificando pensamientos, sentimientos e intenciones; con una actitud de curiosidad, respeto y dignidad por uno mismo y los demás.

En la Tabla 2, se observan los objetivos, contenidos y actividades de cada sesión. En cuanto a la metodología se utilizan: a) Exposición dialogada de conceptos; b) Dinámica de grupos; c) Estudio y discusión de casos y d) Taller

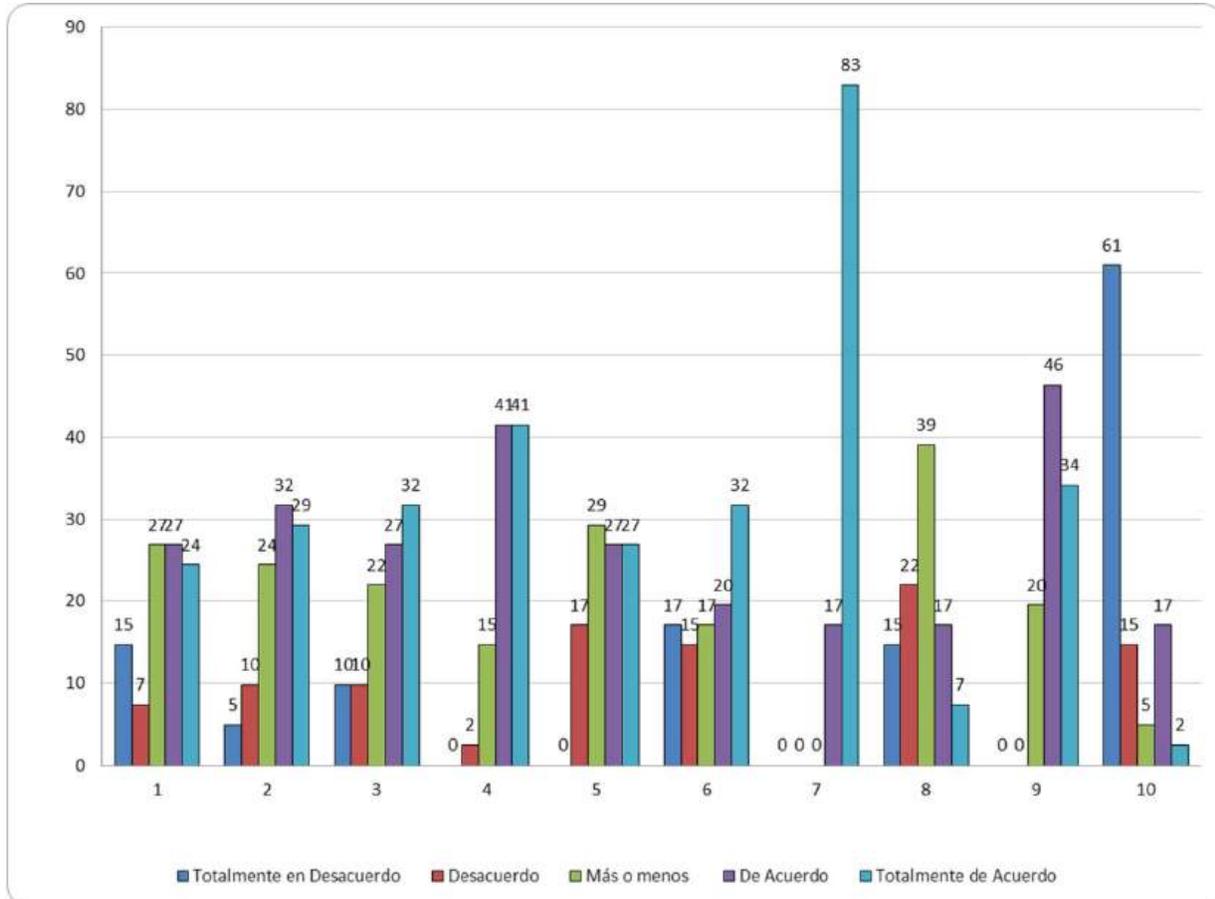
Tabla 1

Estadísticos descriptivos de los resultados

ÍTEM	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
1. Conozco el concepto de mentalización	41	1	5	3.39	1.339
2. Pienso frecuentemente en cómo me siento	41	1	5	3.71	1.146
3. Conozco el concepto de los estados mentales	41	1	5	3.61	1.302
4. Nuestros actos tienen una razón subyacente	41	2	5	4.22	0.791
5. Los estudiantes usan la manipulación para conseguir lo que quieren	41	2	5	3.63	1.067
6. Los sentimientos pueden ser “buenos” y “malos”	41	1	5	3.34	1.493
7. La relación maestro-alumno es importante en la enseñanza	41	4	5	4.83	0.381
8. Cuando nos cuentan algo, es importante que siempre aconsejemos	41	1	5	2.80	1.123
9. Es importante conocer los sentimientos de los estudiantes	41	3	5	4.15	0.727
10. Los problemas de los estudiantes son únicamente de ellos y nosotros no podemos hacer nada al respecto	41	1	5	1.85	1.256

Figura 1

Descripción en términos de porcentajes de las respuestas por ítem



Fuente: Datos obtenidos en el Cuestionario exploratorio de Mentalización a docentes de nivel superior en el año 2017

Tabla 2
Programa de actividades “Mentalizar: Pensar y Crear”

Sesiones	Objetivos	Contenidos	Actividades
1. ¿Qué es la mentalización?	a. Comprender el concepto de mentalización b. Identificar y reconocer los sentimientos	a. Concepto de mentalización b. Brújula de emociones	a. Presentación de facilitadores y concepto de mentalización b. Trabajo dinámico con videos c. Lectura y análisis de historias d. Dinámica de brújula de emociones
2. Autorregulación y el centro de alarma del cerebro	a. Comprender el concepto de Autorregulación b. Identificar y reconocer los sentimientos en una situación apremiante para el control emocional	a. Centro de alarma del cerebro b. Tren del cerebro con vagones de pensamientos y sentimientos	a. Ejercicios de relajación b. Presentación de concepto de centro de alarma del cerebro c. Presentación de un caso con video d. Dinámica de tren del cerebro
3. Activar la escucha	a. Reconocer la escucha como competencia fundamental para mentalizar b. Promover la curiosidad c. Mejorar la comunicación.	a. Concepto de curiosidad b. Ejercicio de escucha	a. Ejercicios de relajación b. Presentación de concepto de curiosidad c. Taller de escucha
4. La casa de los estados mentales	a. Comprender el concepto de los estados mentales b. Identificar y reconocer los pensamientos y sentimientos como estados mentales	a. Concepto de estados mentales b. La fiesta de los pensamientos y sentimientos en la casa de los estados mentales	a. Ejercicios de relajación b. Presentación de concepto de estados mentales c. Taller de la fiesta de pensamientos y sentimientos



Referencias bibliográficas

- Allen, J., Fonagy, P., & Bateman, A. (2008). *Mentalizing in clinical practice*. (1st Edition). American Psychiatric Publishing Inc.
- Atenas, T. L. Ciampi Diaz, E. Venegas Bustos, J., Uribe San Martín, R. & Cárcamo Rodríguez, C. (2019). Cognición Social: Conceptos y Bases Neurales. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 57(4), 365-376. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272019000400365>
- Bateman, A. & Fonagy, P. (2019). *Handbook of mentalizing in mental health practice*. (2nd Edition). American Psychiatric Association.
- Bilbao Bilbao, I. (2014). Capacidad de mentalización y sistemas motivacionales. *Mentalización. Revista de Psicoanálisis y Psicoterapia*, 047. <http://www.aperturas.org/articulo.php?articulo=841>
- Cherrier, S., Le-Roux, P. Y., Gérard, F. M. & Wattelez, G. (2020). Impacto de una intervención de neurociencia (NeuroStratE) en el rendimiento escolar de estudiantes de secundaria: Rendimiento académico, autoconocimiento y autonomía a través de un enfoque metacognitivo. *Tendencias en Neurociencia y Educación*, 18, 100125. DOI: 10.1016/j.tine.2020.100125
- Cooper, A. & Redfern, S. (2016). *Reflective Parenting: A guide to understanding what's going on in your child's mind*. Routledge.
- Fernández Rodríguez, A. (2019). Propuesta de intervención para el afrontamiento del estrés y la prevención y tratamiento del síndrome de desgaste profesional en docentes con alumnos en condición de discapacidad. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/75822>
- Fernández Salvador, A. (2023). Programa de formación para educadores sobre habilidades de mentalización en centros de acogida. [Trabajo de fin de grado, Universidad Católica de Valencia]. http://hdl.handle.net/20_500.12466/3083
- Fonagy, P. & Adshead, G. (2012). How mentalization changes the mind. *Advances in Psychiatric Treatment*, 18(5), 353-362. <https://doi.org/10.1192/apt.bp.108.005876>
- Fonagy, P. (2015). Mutual regulation, mentalization, and therapeutic action: a reflection on the contributions of ed tronick to developmental and psychotherapeutic thinking. *Psychoanalytic Inquiry*, 35(4), 355-369. <https://doi.org/10.1080/07351690.2015.1022481>
- Gamarra Vilela, J. O. M., Valero Quispe, J. L., Pisfil Llontop, F., Zambrano Curitima, J. J., Acero, R. C., Carrasco Jocopec, R. R. & Chacón Hurtado, N. (2024). Neurociencia y aprendizaje emocional en Educación Superior. Editorial Internacional Alema.
- Hernández Sampieri, R. & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill.
- Karterud, S. & Bateman, A. (2011). *Mentalization-Based Group Therapy (MBT-G): A theoretical, clinical, and research manual*. Oxford.



- Luyten, P., Fonagy, P., Lemma, A. & Target, M. (2012). Depression. In A. W. Bateman & P. Fonagy (Eds.), *Handbook of mentalizing in mental health practice* (pp. 385–417). American Psychiatric Association Publishing.
- Luyten, P. & Fonagy, P. (2018). The neurobiology of attachment and mentalizing. A neurodevelopmental perspective. In C. Schmahl, K. L. Phan, R. O. Friedel (Eds.) & L. J. Siever (Col), *Neurobiology of personality disorders* (pp. 111–130). Oxford University Press.
- Malberg, N. & Dangerfield, M. (2023). *Tratamiento basado en la mentalización para niños: Aplicaciones clínicas en el contexto actual*. Herder Editorial.
- Ochoa Román, L. J. & Galarraga Andrade, A. S. (2023). Niveles de empatía en docentes de educación superior del Instituto tecnológico Sudamericano de Cuenca a través de la evaluación de la cognición social mediante el Test RMET". [Maestría en Psicología, Universidad Tecnológica Israel]. <http://repositorio.uisrael.edu.ec/handle/47000/3942>
- Picazo, M. F., Redondo, S. C. & Martínez-Pampliega, A. (2021). Conflicto interparental y acoso escolar: Evaluación del rol mediador de la mentalización y regulación emocional. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 4(61), 131-146. <https://www.redalyc.org/journal/4596/459669144010/html/>
- Santelices, M. P., Zapata, J., Fischersworing, M., Pérez, F., Mata, C., Barco, B., Olhaberry, M. & Farkas, C. (2016). Intervenciones basadas en la mentalización para padres y educadores: una revisión sistemática. *Terapia Psicológica*, 34(1), 71–80. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082016000100008>
- Sánchez, F. J., Maldonado, V. P., Romero, L., & Nobile, L. (2024). Estrés, mentalización e impulsividad: Una mirada psicofisiológica. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RACC)*, 16(3), 8-9. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9833325>
- Shamay-Tsoory, S. G., Harari, H., Aharon-Peretz, J. & Levkovitz, Y. (2010). The role of the orbitofrontal cortex in affective theory of mind deficits in criminal offenders with psychopathic tendencies. *Cortex*, 46(5), 668-677. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2009.04.008>
- Sharp, C. & Fonagy, P. (2008). The parent's capacity to treat the child as a psychological agent: Constructs, measures and implications for developmental psychopathology: Topic review. *Social Development*, 17(3), 737–754. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00457.x>
- Valdés-Villalobos B. (2021). Neuroeducación y sus alcances socioafectivos en el quehacer docente. *JONED. Journal of Neuroeducation*, 2(2), 83-91. doi: 10.1344/joned.v2i2.37440
- Valle, A., Massaro, D., Castelli, I., Sangiuliano Intra, F., Lombardi, E., Bracaglia, E. & Marchetti, A. (2016). Promoting Mentalizing in Pupils by Acting on Teachers: Preliminary Italian Evidence of the “Thought in Mind” Project. *Front. Psychol*, 7, 1213. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01213>



- Weiss, E. M., Kohler, C. G., Nolan, K. A., Czobor, P., Volavka, J., Platt, M. M., Brensinger, C., Loughhead, J., Delazer, M., Gur, R. E. & Gur, R. C. (2006). The relationship between history of violent and criminal behavior and recognition of facial expression of emotions in men with schizophrenia and schizoaffective disorder. *Aggressive Behavior*, 32(3), 187-194. <https://doi.org/10.1002/ab.20120>
- Zegarra-Valdivia, J. & Chino Vilca, B. (2017). Mentalization and the Theory of Mind. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 80(3), 189-199. <https://dx.doi.org/10.20453/rnp.v80i3.3156>.
- Pillajo Gavilanez, V. E. & Romero Orellana, K. N. (2019). Inteligencia emocional y adaptación social en los estudiantes de primer año de bachillerato general unificado de la Unidad Educativa “Luciano Andrade Marín”. [Trabajo de Titulación previo a la obtención del Título de Licenciada en Ciencias de la Educación, Mención Psicología Educativa y Orientación, Universidad Central de Ecuador].
<https://www.dspace.uce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/05636135-9783-4d2b-adea-d47a4ac92edd/content>



Autoconcepto e inteligencia emocional en los estudiantes de la Universidad Técnica de Babahoyo.

Self-concept and emotional intelligence in students of the Technical University of Babahoyo.

Nathaly Elizabeth Mendoza Sierra

Universidad Técnica de Babahoyo, Facultad de Ciencias Jurídicas, Sociales y de la Educación. Ecuador. E-mail: nmendozas660@utb.edu.ec ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3210-7705>

Lenin Patricio Mancheno Paredes

Universidad Técnica de Babahoyo. Facultad de Ciencias Jurídicas, Sociales y de la Educación. Ecuador. E-mail: lmancheno@utb.edu.ec ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6778-9793>

Keyla Damaris Soliz Ayala

Universidad Técnica de Babahoyo. Facultad de Ciencias Jurídicas, Sociales y de la Educación. Ecuador. E-mail: ksoliz@fcjse.utb.edu.ec ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1181-5075>

Fecha de recepción: 22 de enero del 2025

Fecha de aceptación: 12 de marzo del 2025

DOI: <https://doi.org/10.48204/red.v4n2.7628>

Resumen

El estudio se centra en explorar la relación entre el autoconcepto y la inteligencia emocional en estudiantes de la Universidad Técnica de Babahoyo. El objetivo principal fue identificar áreas de fortaleza y oportunidades de mejora en ambas variables, con el fin de promover el crecimiento integral de los estudiantes, mejorar la calidad de su experiencia universitaria y favorecer el éxito académico. La investigación se basa en un enfoque de campo cuantitativo descriptivo, complementado con una metodología rigurosa que permite un análisis exhaustivo de los datos. Para medir el autoconcepto y la inteligencia emocional, se utilizaron pruebas psicométricas como el "Test Autoconcepto Forma 5 (AF-5)". Los resultados del presente estudio indican relación positiva entre el desarrollo de la autoconciencia y la inteligencia emocional de los estudiantes, mostrando que el fortalecimiento de una variable está relacionado con el crecimiento de la otra. Se identificaron herramientas psicométricas adecuadas para evaluar la inteligencia emocional y el autoconcepto en estudiantes, mostrando una relación consistente en diferentes contextos y con investigaciones previas. Se destaca que una mayor inteligencia emocional se asocia con un autoconcepto más elevado. Finalmente, se realizaron charlas motivacionales para promover una autoimagen saludable y habilidades emocionales esenciales, fomentando el bienestar integral y el éxito académico y personal de los estudiantes, contribuyendo así a su crecimiento a largo plazo.

Estas iniciativas subrayan la necesidad de abordar estas variables, cruciales para el bienestar mental y el desarrollo de una personalidad saludable.

Palabras clave: Autoconcepto; inteligencia emocional; fortalezas, debilidades; bienestar mental.

Abstract

The study focuses on exploring the relationship between self-concept and emotional intelligence in students of the Technical University of Babahoyo. The main objective was to identify areas of strength and opportunities for improvement in both variables, in order to promote the integral growth of students, improve the quality of their university experience and favor academic success. The research is based on a descriptive quantitative field approach, complemented with a rigorous methodology that allows for a thorough analysis of the data. To measure self-concept and emotional intelligence, psychometric tests such as the “Self-Concept Test Form 5 (AF-5)” were used. The results of the present study indicate a positive relationship between the development of students' self-awareness and emotional intelligence, showing that the strengthening of one variable is related to the growth of the other. Adequate psychometric tools were identified to assess emotional intelligence and self-concept in students, showing a consistent relationship in different contexts and with previous research. It is highlighted that a higher emotional intelligence is associated with a higher self-concept. Finally, motivational talks were given to promote a healthy self-image and essential emotional skills, fostering the students' integral wellbeing and academic and personal success, thus contributing to their long-term growth.

Keywords: Self-concept; emotional intelligence; strengths, weaknesses; mental well-being.

Introducción

La investigación examina cómo se relacionan el autoconcepto y la inteligencia emocional en estudiantes de la Universidad Técnica de Babahoyo, elementos cruciales para su desarrollo personal y académico. Se busca entender cómo la percepción de uno mismo y la gestión emocional afectan el rendimiento y bienestar estudiantil. El objetivo es identificar diversas áreas de fortaleza para el diseño de estrategias y programas de apoyo que refuercen estas áreas, mejorando la experiencia y el éxito académico. El estudio abarca la contextualización del problema, la necesidad de abordarlo, los objetivos de la investigación, una revisión teórica de estudios previos, la metodología empleada con un enfoque cuantitativo descriptivo y el análisis detallado de los datos recopilados. Esta investigación pretende identificar fortalezas y áreas de mejora para fomentar el crecimiento integral de los estudiantes, contribuyendo así a una experiencia universitaria más enriquecedora.

Proceso metodológico

Para llevar a cabo esta investigación, se optó por un enfoque cuantitativo, caracterizado por la medición numérica de fenómenos, utilizando técnicas estadísticas para el análisis de datos. El objetivo es describir, explicar y controlar objetivamente las causas del fenómeno estudiado (Sánchez, 2019).

El diseño de investigación es no experimental, específicamente transeccional o transversal, desarrollado en un entorno natural sin manipulación de variables. Este diseño permite un análisis descriptivo y puntual en un momento determinado, lo que facilita la comprensión del contexto. (Gómez, 2021).

La investigación tiene como objetivo describir fenómenos, circunstancias y contextos. Este método permite una comprensión más profunda de los componentes en estudio, lo que ayuda a comprender su complejidad y particularidades. (Hernández y Mendoza, 2018). El presente estudio, basado en el Test Autoconcepto Forma 5 (AF5), investiga las diferentes facetas del autoconcepto en estudiantes universitarios de ambos géneros, incluyendo aspectos académicos/laborales, sociales, emocionales, familiares y físicos.

La muestra consistió en 87 estudiantes, divididos en 40 hombres y 47 mujeres. Los resultados revelan una tendencia hacia altos niveles de autoconcepto en varias áreas, con diferencias notables entre hombres y mujeres.

En lo que respecta al ámbito académico/laboral, se observó que el 70% de los hombres y el 58% de las mujeres tienen un autoconcepto elevado, lo que sugiere una percepción positiva sobre su rendimiento académico y laboral. En cuanto al aspecto social, tanto hombres como mujeres muestran niveles similares de autoconcepto alto (38%), aunque las mujeres presentan un mayor porcentaje de autoconcepto bajo (28%) en comparación con los hombres (17%).

En relación con la dimensión emocional, el 57% de los hombres y el 51% de las mujeres indicaron tener un alto nivel de autoconcepto emocionalmente hablando, lo que denota un buen grado de conciencia emocional y regulación propia. En cuanto a la esfera familiar, ambas categorías reportaron un 45% en cuanto a tener un alto autoconcepto familiar, reflejando una percepción positiva sobre su integración y apoyo dentro del ámbito familiar.

En la dimensión física, se ha observado que el 77% de los hombres y el 74% de las mujeres mantienen un alto nivel de autoconcepto, lo que indica una aceptación general de su apariencia y habilidades físicas.

Resultados

La conexión entre la comprensión de las emociones y la percepción del propio cuerpo se basa en la relación entre las habilidades cognitivas y emocionales con el bienestar físico. Entender las emociones implica identificar y comprender sus cambios, lo que está relacionado con la forma en que una persona percibe su cuerpo y sus habilidades físicas, como sentirse a gusto físicamente o tener éxito en actividades deportivas. Los resultados indican que tanto hombres como mujeres muestran una “claridad emocional adecuada” y un alto “autoconcepto físico”, lo que sugiere que una comprensión clara de las emociones mejora la percepción del cuerpo y fomenta hábitos saludables, beneficiando así la autoimagen y el bienestar en general.

El Test de Autoconcepto Forma 5 (AF5) examina las distintas facetas del autoconcepto en alumnos universitarios de ambos sexos, abordando aspectos académicos/laborales, sociales, emocionales, familiares y físicos los mismos que muestran una tendencia hacia niveles elevados de autoconcepto relacionados también con la inteligencia emocional en varias áreas, con diferencias notables entre los géneros.

Tabla 1

Resultados de la dimensión: Académico/laboral

Nivel de autoconcepto	Frecuencia		Porcentaje	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Alto	28	27	70%	58%
Medio	6	18	15%	38%
Bajo	6	2	15%	4%
Total	40	47	100%	100%

En lo referente al ámbito académico/laboral, se observó que el 70% de los varones y el 58% de las mujeres poseen un autoconcepto positivo, lo que sugiere una valoración favorable sobre su desempeño académico y laboral.

Tabla 2

Resultados de la dimensión: Social

Nivel de autoconcepto	Frecuencia		Porcentaje	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Alto	15	18	38%	38%
Medio	18	16	45%	34%
Bajo	7	13	17%	28%
Total	40	47	100%	100%

En relación al aspecto social, tanto hombres como mujeres presentan porcentajes similares de alto autoconcepto (38%), aunque las mujeres muestran un mayor porcentaje de bajo autoconcepto (28%) en comparación con los hombres (17%).

Tabla 3

Resultados de la dimensión: Emocional

Nivel de autoconcepto	Hombres		Mujeres	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Alto	23	57%	24	51%
Medio	11	28%	16	34%
Bajo	6	15%	7	15%
Total	40	100%	47	100%

En cuanto a la dimensión emocional, el 57% de los varones y el 51% de las mujeres indicaron tener un elevado nivel de autoconcepto emocional, lo que señala una buena conciencia emocional y autorregulación.

Tabla 4

Resultados de la dimensión: Familiar

Nivel de autoconcepto	Hombres		Mujeres	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Alto	18	45%	21	45%
Medio	14	35%	18	38%
Bajo	8	20%	8	17%
Total	40	100%	47	100%

En cuanto al ámbito familiar, ambas categorías reportaron un 45% en cuanto a tener un alto autoconcepto familiar, reflejando una percepción positiva sobre su integración y apoyo dentro del entorno familiar.

Tabla 5

Resultados de la dimensión: Física

Nivel de autoconcepto	Hombres		Mujeres	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Alto	31	77%	35	74%
Medio	8	20%	11	23%
Bajo	1	3%	1	2%
Total	40	100%	47	100%

En el plano físico, se ha notado que un 77% de los varones y un 74% de las mujeres poseen una elevada autoestima, lo cual sugiere una aceptación generalizada de su aspecto y capacidades físicas.

Discusión

Los resultados obtenidos del Test de Autoconcepto Forma 5 (AF5) muestran que las áreas más relevantes tanto para hombres como para mujeres fueron el autoconcepto físico y el académico/laboral. Estos hallazgos están en línea con las investigaciones de Yanchatipan (2023) y Calle y Gutiérrez (2021), quienes también han destacado la importancia positiva de estas dimensiones en el rendimiento académico y la percepción personal en términos de logros y apariencia física.

En contraste, se identificaron discrepancias en la percepción del cuerpo, algo que no se evidenció en este estudio, ya que tanto hombres como mujeres mostraron satisfacción con su imagen física. No obstante, se observaron resultados moderados a bajos en las áreas familiar, social y emocional, coincidiendo con Calle y Gutiérrez (2021), quienes sugieren que estas cifras podrían reflejar una falta de aprecio personal y motivación.

Con respecto a la investigación de Gonzales (2019), se concuerda que la sensibilidad emocional evidentemente está presente en la vida de todas las personas manifestándose de manera personal según el contexto y las circunstancias vividas. Además, con lo expuesto por Carrillo (2020), se está de acuerdo en que la claridad emocional juega un papel importante para la identificación tanto de las emociones negativas como de las positivas frente a situaciones que se dan en la vida cotidiana.

Por consiguiente, se coincide en cierta parte con la investigación de Serra (2023), en que, la reparación emocional contribuye al bienestar psicosocial de los individuos, ya que, es esencial entender y gestionar correctamente las emociones con diversas técnicas, sin embargo, no solo las técnicas se emplean para controlar la intensidad y duración de las emociones, sino que las mismas posibilitan a que la expresión emocional se presente de forma saludable y provechosa.



Además, la investigación confirma una correlación directa entre la inteligencia emocional y el autoconcepto entre los estudiantes de la Universidad Técnica de Babahoyo. Este descubrimiento destaca la relevancia de considerar estos aspectos en diversos entornos universitarios. Una mayor inteligencia emocional favorece una comprensión más profunda y gestión efectiva de las propias emociones, promoviendo una autoimagen positiva y equilibrada, así como facilitando una conexión auténtica y significativa con el entorno.

Esto indica la importancia de crear programas de apoyo y crecimiento completo para los alumnos, fundamentados en la inteligencia emocional y la percepción de uno mismo.

Conclusiones

El estudio llevado a cabo en la Universidad Técnica de Babahoyo examinó la inteligencia emocional y la percepción de sí mismos de los alumnos utilizando el Test Autoconcepto Forma 5 (AF5). Los resultados clave fueron:

Dentro del Autoconcepto físico y académico/laboral, tanto hombres como mujeres obtuvieron puntuaciones elevadas, coincidiendo con las investigaciones de Yanchatipan (2023) y Calle y Gutiérrez (2021).

Por consiguiente, en el Autoconcepto familiar, social y emocional, se encontraron puntuaciones promedio y bajas, similares a los resultados presentados por Calle y Gutiérrez (2021), lo que sugiere dificultades en la evaluación personal y motivación.

Por otro lado, a lo que respecta a aspectos dentro de la inteligencia emocional cabe destacar que existe sensibilidad a las emociones tanto en hombres como en mujeres coincidiendo con investigaciones anteriores como la de González (2019).

Tomando en cuenta que la claridad emocional cumple un papel fundamental para el reconocimiento personal de las emociones, respaldando la investigación de Carrillo (2020) sobre la importancia de la inteligencia emocional en el autoconcepto.

Finalmente, la reparación emocional refiere a las técnicas y habilidades que las personas emplean para controlar la intensidad, duración y manifestación de sus emociones. Esto incluye reconocer sus emociones, entender su origen y gestionarlas de manera adecuada según lo que menciona Serra (2023).

Referencias

- Calle, P., y Gutiérrez, L. (2021). *Dimensiones de percepción personal*. Revistas Espacios. <http://ww.w.revistaespacios.com/a23v44n05/a23v44n05p06.pdf>
- Calle, S. (2023). *Diseños de Investigación cualitativa y cuantitativa*. Ciencia Latina Internacional, 7, 15.
- Carrillo, J. M. (2020). *Importancia de la inteligencia emocional en el autoconcepto*. Revistas Espacios. <http://ww.w.revistaespacios.com/a23v44n05/a23v44n05p06.pdf>
- Gómez, C. (2021). *Diseños de Investigaciones*. En la Universidad Autónoma del Estado de México (pág. 326)



- González, A. B. (2019). *Título del estudio sobre sensibilidad a las emociones*. Scielo. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1989-38092021000100001
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*, Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill Education, Año de edición: 2018, ISBN: 978-1-4562-6096-5, 714 p.
- Serra, A. (2023). *Herramientas Digitales para la Regulación Emocional*. Catedu. <https://libros.catedu.es/books/herramientas-digitales-para-la-educacion-emocional/page/41-introduccion-y-fundamentos-teoricos>
- Yanchatipan, A. (2023). *Dimensiones del rendimiento académico*. Revista de Estilos de Aprendizaje. <https://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1540>

Confiabilidad y validez de un Cuestionario para Evaluar Niveles de Afectación Psicológica en estudiantes universitarios

Reliability and Validity of a Questionnaire to Assess Levels of Psychological Impairment in University Students

Edwin E. González St. Rose

Universidad de Panamá, Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Clínica y de la Salud.
Email: psicg.edwingonzalez@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-4001-4337>

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>.

Melba Rosa Stanziola Arosemena,

Universidad de Panamá. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Clínica y de la Salud. Panamá. E-mail: melba.stanziola@up.ac.pa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8474-882X>

Fecha de recepción: 25 de febrero del 2025

Fecha de aceptación: 28 de febrero del 2025

DOI: <https://doi.org/10.48204/red.v4n2.7629>

Resumen

Esta investigación tuvo como objeto evaluar la validez y confiabilidad de un cuestionario confeccionado con la finalidad de medir los niveles de afectación psicológica en un grupo de estudiantes universitarios, por medio de un muestreo no probabilístico intencional, con la participación de docentes y expertos en psicología. Para evitar sesgos se empleó el método de agregados individuales y también se calculó el Coeficiente de Validez de Contenido (CVC) por ítem, obteniendo valores entre 0.71 y 0.99, esto indica una validez de aceptable a excelente. La confiabilidad del instrumento se estableció mediante una prueba piloto. Tras la aplicación de esta prueba, se realizaron ajustes en el número de Reactivos, lo que resultó en una mejora en la consistencia interna del instrumento. Específicamente, el coeficiente Alfa de Cronbach aumentó de 0.908 a 0.910. Estos resultados indican una alta confiabilidad del cuestionario. Por lo tanto, se

concluye que el instrumento es una herramienta válida y confiable para la medición de la afectación psicológica en estudiantes universitarios.

Palabras clave: Salud mental, validación psicométrica, alteración psíquica.

Abstract

The purpose of this research was to evaluate the validity and reliability of a questionnaire designed to measure the levels of psychological impairment in a group of university students, through intentional non-probabilistic sampling, with the participation of teachers and psychology experts. To avoid biases, the individual aggregate method was used and the Content Validity Coefficient (CVC) was calculated for each item, obtaining values between 0.71 and 0.99, this indicates a validity of acceptable to excellent. The reliability of the instrument was achieved through the development of a pilot test, and through an adjustment in the number of items, the reliability of the instrument was improved, increasing Cronbach's alpha coefficient from 0.908 to 0.910. This is why the questionnaire is a valid and reliable tool to measure psychological impairment in university students.

Keywords: Mental health, psychometric validation, psychic alteration.

Introducción

Las afectaciones psicológicas representan un fenómeno complejo y multifacético que puede manifestarse en diversas problemáticas, como el rendimiento académico, un estado de ánimo vulnerable, problemas de identidad, somatización y dificultades en el ámbito sexual. Todas estas implicaciones afectan la calidad de vida de los universitarios y su bienestar en general. En Panamá, las problemáticas de salud mental en la población están en aumento (Jiménez, 2024), y los estudiantes universitarios no son ajenos a esta realidad.

Para poder dimensionar de manera adecuada todo aquello que representan estas afectaciones es necesario fundamental contar con herramientas que nos permitan evaluar el impacto que estas situaciones tienen en la vida de los jóvenes. De esta manera, podremos identificar afectaciones críticas y establecer medidas de prevención adecuadas.

El primer paso consiste en desarrollar un cuestionario que nos ayude a entender el grado de afectación que experimentan los estudiantes universitarios. Este cuestionario debe ser diseñado de tal forma que garantice su efectividad y la confianza en los resultados obtenidos

Por lo tanto, el objetivo de este estudio es validar un cuestionario que mida los niveles de afectación psicológica en estudiantes universitarios, asegurando que las mediciones sean confiables y nos permitan conocer el comportamiento, las características y las dimensiones de esta problemática.

Método

En este estudio se llevó a cabo un muestreo no probabilístico de tipo intencional, ya que el proceso de selección de los participantes se diseñó considerando los criterios establecidos por un grupo de especialistas (González, 2021).

El proceso de validación y confiabilidad se determinó mediante el uso del juicio de expertos y el coeficiente Alfa de Cronbach. El juicio de expertos se realizó invitando a participar a profesionales del área de psicología con conocimiento sobre la temática, incluyendo especialistas en psicología familiar, psicología forense y psicología clínica, quienes desempeñan funciones en universidades y en el Tribunal de Familia del Órgano Judicial de Panamá, para que evaluaran la validez de contenido del instrumento.

Para el proceso de juicio por expertos se utilizó el método de agregados individuales, ya que además de ser económico se ajusta al tiempo de cada juez participante y evita sesgos generados al momento de debatir entre ellos (Corral, 2009). Ahora bien, para la evaluación de los expertos se empleó un formato que incluyó una descripción del instrumento, la definición de sus dimensiones y la propuesta de reactivos por dimensión (Escobar-Pérez & Martínez, 2008). En el estudio se solicitó la valoración de la pertinencia de los Reactivos para medir el constructo. Considerando las categorías de valoración sobre la suficiencia, coherencia, relevancia y claridad. Para esto se dio empleo una rúbrica con valores que iban desde 1 (no cumple con el criterio) hasta 4 (alto nivel de cumplimiento), para evaluar cada uno de los reactivos (ver Tabla 1).

Tabla 1

Rúbrica de valoración

De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

CATEGORIA	CALIFICACIÓN	INDICADOR
SUFICIENCIA Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.	1 No cumple con el criterio	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión
	2. Bajo Nivel	Los ítems miden algún aspecto de la dimensión pero no corresponden con la dimensión total
	3. Moderado nivel	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente.
	4. Alto nivel	Los ítems son suficientes
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1 No cumple con el criterio	El ítem no es claro
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1 No cumple con el criterio	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión.
	3. Moderado nivel	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que esta midiendo.
	4. Alto nivel	El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	1 No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Autor: Escobar-Pérez y Martínez (2008).

Adicional a lo anterior se realizó el cálculo del Coeficiente de Validez de Contenido (CVC), para cada reactivo o pregunta del cuestionario. Adicional a esto se determinó el error asignado a cada reactivo (Pe_i), mediante la siguiente fórmula: $Pe_i = (1/j) j$, donde “j” representa el número de expertos que participan. Seguidamente se determinó el CVC_i dividiendo la media de las valoraciones que se obtuvieron entre la puntuación máxima posible (Mx/V_{max}), lo que permitió el cálculo del coeficiente con base en la fórmula $CVC = CVC_i - Pe_i$. Para analizar los resultados del CVC se utilizaron los criterios establecidos por Hernández-Nieto (2011) (ver Tabla 2).

Tabla 2

Valoración de la validez de contenido según el CVC

CVC	Valoración
< .60	Inaceptable
≥ .60	Deficiente
> .71 y < .80	Aceptable
> .80 y < .90	Bueno
> .90	Excelente

Fuente: Hernández, Nieto (2011).

Se desarrolló una prueba piloto, para ensayar si el instrumento cumple con las mediciones de forma apropiada asegurando que sus resultados sean confiables, con el propósito de evaluar dicha confiabilidad se utilizó la siguiente escala:

Tabla 3

Niveles de confiabilidad

0,53 a menos	Confiabilidad nula
0,54 a 0,59	Confiabilidad baja
0,60 a 0,65	Confiable
0,66 a 0,71	Muy confiable
0,72 a 0,99	Excelente confiabilidad
1,0	Confiabilidad perfecta

Fuente: Herrera (1998)

El análisis de este factor de confiabilidad permitió medir el nivel de coherencia y consistencia que producía el instrumento, ante una muestra pequeña de participantes a los que se le aplicó el instrumento.

Resultados y Discusión

Los resultados del proceso de validez y confiabilidad se muestran a continuación.

Coefficiente de Validez de Contenido (CVC)

El Coeficiente de Validez de Contenido de los reactivos osciló entre 0.71 y .99 (ver Tabla 3), Con base en estos resultados aceptables y excelentes se recomendó incluir todos los Reactivos.

Tabla 3

Coeficiente de Validez de Contenido de los reactivos del Cuestionario de los niveles de afectación psicológica (CNAP).

Dimensiones	Reactivos	CVC
Dificultades con la Identidad	1-Ha tenido usted dificultades para encajar o pertenecer a un grupo	0.98956
	10-Tiene usted problemas para establecer relaciones personales significativas	0.99998
	15-Experimenta incertidumbre sobre quién es y que quiere hacer en la vida	0.97915
	20-Tiene problemas para reconocer sus propios logros como sentirse satisfecho(a) con ellos.	0.98956
	25-Se compara constantemente con los demás	0.99998
Vida Sexual	2-Presenta Ud. una dificultad para establecer y mantener relaciones íntimas y sexuales satisfactorias.	0.92706
	6-Califica Ud. su rendimiento sexual como excelente	0.96873
	11-Presenta sentimientos de culpa o vergüenza relacionados con su sexualidad	0.99998
	16-Se siente satisfecho(a) con su imagen corporal	0.99998
	21-Mantiene Ud. Preocupaciones sobre su salud sexual	0.99998
Desempeño Académico	3-Se siente Ud. satisfecho(a) con su rendimiento académico	0.73956
	7-Asiste a clases puntualmente	0.73956

Tabla 3

Coefficiente de Validez de Contenido de los reactivos del Cuestionario de los niveles de afectación psicológica (CNAP).

Dimensiones	Reactivos	CVC
	14-Obtiene Ud. Una retroalimentación positiva por parte de sus docentes, en cuanto a su rendimiento	0.72915
	17-Logra Ud. cumplir los plazos y periodos de entregas de mis asignaciones	0.71873
	22-Participa Ud. activamente en clases	0.74998
Estado Emocional	5-Pensamientos recurrentes de muerte o suicidio.	0.93748
	9-Tiene Ud. dificultad para concentrarse o tomar decisiones.	0.96873
	13-Experimenta sentimientos persistentes de tristeza o melancolía	0.95831
	19-Sentimientos de desesperanza, desesperación o inutilidad.	0.95831
Somatización	24-Experimenta irritabilidad o enojo sin una razón clara.	0.94790
	4-Presenta usted dolores de cabeza frecuentes o migrañas.	0.95831
	8-Se siente fatigado(a) constantemente	0.97915
	12-Experimenta frecuentemente dificultades gastrointestinales, como dolor abdominal, diarrea o estreñimiento	0.99998
	18-Le sucede que tiene cambios en los patrones de sueño, como insomnio o somnolencia excesiva.	0.99998
	23-Se preocupa Ud. de forma excesiva por su salud	0.97915

En la Tabla 4 se presenta el CVC por dimensión del instrumento de la versión final, se identificó que en todas las dimensiones los resultados de este coeficiente indican una concordancia adecuada entre los jueces, sobre la valoración de cada dimensión.

Tabla 4

Coefficiente de Validez de Contenido por dimensiones del Cuestionario de los niveles de afectación psicológica (CNAP)

Dimensiones	CVC	Valoración
Dificultades con La Identidad	0.99165	Excelente
Vida Sexual	0.97915	Excelente
Desempeño Académico	0.73540	Aceptable
Estado Emocional	0.95415	Excelente
Somatización	0.98331	Excelente

Algunas observaciones por parte de los Jueces Expertos fueron:

- 1- Que el nombre de las dimensiones en el instrumento no sea incluido. Dejar sólo los Reactivos con la numeración secuencial.
- 2- Es importante considerar aspectos relacionados a la ansiedad, al manejo del dolor y de la ira y no todo relacionado a la conducta suicida en la depresión. (ítem 7).

Tabla 5

Confiabilidad de los Reactivos antes y después de un ajuste en la cantidad de reactivos o preguntas

Antes		Después	
Pregunta o ítem	Alfa de Cronbach	Pregunta o ítem	Alfa de Cronbach
P1	.908	P1	.911
P2	.907	P2	.909
P3	.916	P3	.919
P4	.903	P4	.906
P5	.897	P5	.899
P6	.907	P6	.909
P7	.908		

Antes		Después	
Pregunta o ítem	Alfa de Cronbach	Pregunta o ítem	Alfa de Cronbach
P8	.895	P8	.897
P9	.897	P9	.898
P10	.904		
P11	.898	P11	.898
P12	.901	P12	.905
P13	.900	P13	.904
P14	.917	P14	.921
P15	.900	P15	.900
P16	.911		
P17	.906		
P18	.896	P18	.898
P19	.898	P19	.900
P20	.904	P20	.906
P21	.898	P21	.898
P22	.909	P22	.912
P23	.906	P23	.910
P24	.900	P24	.903
P25	.908	P25	.912
General	.908	General	.910

En la tabla 5 se puede observar cómo luego de realizar un ajuste a la cantidad de preguntas, los niveles de confiabilidad incrementaron a nivel general y por ítem.

Tabla 6

Confiabilidad del instrumento CNAP por dimensión o área.

Dimensión/Área	Confiabilidad (25 Reactivos)	Confiabilidad (21 Reactivos)	Reactivos Eliminados
Dificultades con la identidad	0.584-confiabilidad baja	0.694-confiable	10
Dificultades con la vida sexual	0.575-confiabilidad baja	0.816-excelente confiabilidad	16
Rendimiento académico	0.252-confiabilidad nula	0.601-confiable	7 y 17
Estado emocional o de ánimo	0.916-excelente confiabilidad	0.916-excelente confiabilidad	
Somatización	0.859-excelente confiabilidad	0.859- excelente confiabilidad	
Confiabilidad total	0.908-excelente confiabilidad	0.91-excelente confiabilidad	

En esta tabla, generada a partir de los datos obtenidos durante la validación del Cuestionario de los Niveles de Afectación Psicológica, se brindan dos columnas que detallan los niveles de confiabilidad de las dimensiones del instrumento, antes y después de realizar un ajuste en la cantidad de Reactivos de cada una de ellas, con el objetivo de mejorar la confiabilidad de estas.

Con esta información se proporciona al lector la validez y confiabilidad que respalda la consistencia, tanto como la precisión en la recolección de datos por medio del instrumento.

Discusión

La participación de los docentes en el proceso de validación es realmente fundamental, ya que ellos tienen una visión cercana a las dificultades que enfrentan los estudiantes. Sus observaciones y aportaciones enriquecen el proceso y ayudan a identificar áreas que necesitan atención.

El instrumento fue confeccionado para que su validación permitiese evaluar las principales dimensiones de afectación psicológica que experimentan los estudiantes universitarios, como lo son los problemas de índole anímico, escolar, sexual, somática y de identidad.

Es normal que durante los procesos de validación y confiabilidad se realicen ajustes, como en este caso, donde se modificó la cantidad de Reactivos para mejorar la confiabilidad de algunas escalas. Esto demuestra un compromiso con la calidad y la precisión de los resultados, lo cual es esencial para que el instrumento sea efectivo.

Conclusiones

El juicio por expertos desarrollado permitió validar el instrumento de manera tal que el contenido en los reactivos era claro, coherente, suficiente y relevante, esto se reflejó en el coeficiente de validez de contenido que proporcionó un resultado excelente para cada una de las escalas del instrumento.

La confiabilidad del instrumento no solo se demostró mediante el coeficiente del Alfa de CronBach, sino que se mejoró con la finalidad de garantizar la mayor consistencia interna del instrumento, de forma tal que los resultados de cada escala sean fiables .

Considerando lo anterior es válido afirmar que este cuestionario innovador y único en el escenario nacional es válido y confiable, por lo que puede ser utilizado en la investigación con la finalidad de conocer los niveles de afectación psicológica que puedan estar presentando los estudiantes universitarios.

Referencias

- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*, 19, 228-247.
- Escobar-Pérez, J., & Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Hernández González, O. (2021). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. *Revista cubana de medicina general integral*, 37(3).
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252021000300002
- Hernández, N. (2011). *Instrumentos de recolección de datos en ciencias sociales y ciencias biomedicas*. Createspace Independent Pub.
https://www.academia.edu/37886946/Instrumentos_de_recoleccion_de_datos_en_ciencias_sociales_y_ciencias_biomedicas_Rafael_Hernandez_Nieto_pdf
- Herrera, A. (1998). *Notas sobre Psicometría*. Universidad Nacional de Colombia.
- Jimenez, T. (2024). *Trastornos mentales siguen aumentando en Panamá después de pandemia*. Gob.pa. Recuperado el 24 de febrero de 2025, de <https://prensa.css.gob.pa/2024/10/22/trastornos-mentales-siguen-aumentando-en-panama-despues-de-pandemia/>

Anexo 1

Distribución de dimensiones del Cuestionario de los Niveles de Afectación Psicológica según escala

Dimensión	Escala				
	Muy baja	Baja	Media	Alta	Muy alta
Afectación Psicológica general (21)	21-37	38-54	55-71	72-88	89-105
AP. relacionada con la Vida sexual (4)	4-6	7-9	10-12	13-15	16-20
AP. vinculada a la Identidad (4)	4-6	7-9	10-12	13-15	16-20
AP. Relacionada con rendimiento académico (3)	3-5	6-8	9-11	12-14	15
AP. vinculada al estado de ánimo (5)	5-9	10-13	14-17	18-21	22-25
AP. Somatización (5)	5-9	10-13	14-17	18-21	22-25



Habilidades cognitivas en el rendimiento académico en matemática para estudiantes universitarios de primer ingreso

Cognitive skills in academic performance in mathematics for first-year university students

Miguel Ángel Cañizales Mendoza

Universidad de Panamá, Facultad de Psicología, Panamá.

E-mail: miguelangel.cañizales@up.ac.pa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7433-2118>

Mariela González Murillo

Universidad de Panamá. Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y Tecnologías, Panamá.

Email: mariela.gonzalezm@up.ac.pa.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2086-700X>

Manuela Foster Vega

Universidad de Panamá. Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y Tecnologías, Panamá.

Email: manuela.foster@up.ac.pa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5601-1222>

Fecha de recepción: 27 de febrero del 2025

Fecha de aceptación: 28 de febrero del 2025

DOI: <https://doi.org/10.48204/red.v4n2.7630>

Resumen

El desarrollo de habilidades cognitivas es un factor clave en el rendimiento académico, particularmente en disciplinas que requieren razonamiento lógico y espacial, como las matemáticas. Este estudio analiza la evolución de cinco habilidades cognitivas (general, verbal, numérica, espacial y perceptual) en estudiantes de primer año de la Licenciatura en Matemáticas en la Universidad de Panamá, utilizando la prueba GATB aplicada al inicio y final del primer semestre. Los resultados evidencian mejoras significativas en las habilidades generales, verbales, espaciales y perceptuales, mientras que la habilidad numérica, aunque correlacionada positivamente con el rendimiento en Cálculo Diferencial, no presentó avances estadísticamente



significativos. Además, se identificó una fuerte relación entre la percepción espacial y el desempeño en Geometría Plana, lo que subraya su importancia en la formación matemática. Estos resultados evidencian la importancia de adoptar estrategias educativas que refuercen las habilidades cognitivas desde los primeros semestres universitarios, con énfasis en el desarrollo numérico. Se recomienda la adopción de enfoques didácticos que integren métodos visuales y manipulativos, herramientas digitales interactivas y estrategias de resolución de problemas para optimizar el aprendizaje de matemáticas. Este estudio aporta evidencia empírica sobre el impacto de las habilidades cognitivas en el éxito académico y sugiere la necesidad de intervenciones pedagógicas específicas para mejorar la retención y el desempeño en carreras con un alto componente matemático.

Palabras clave: habilidades cognitivas, rendimiento académico, GATB, Cálculo Diferencial, Geometría Plana.

Abstract

The development of cognitive skills is a key factor in academic performance, particularly in disciplines that require logical and spatial reasoning, such as mathematics. This study analyzes the evolution of five cognitive skills (general, verbal, numerical, spatial, and perceptual) in first-year students of the bachelor's degree in mathematics at the University of Panama, using the GATB test administered at the beginning and end of the first semester. The results show significant improvements in general, verbal, spatial, and perceptual skills, while numerical ability, although positively correlated with performance in Differential Calculus, did not exhibit statistically significant progress. Additionally, a strong relationship was identified between spatial perception and performance in Plane Geometry, highlighting its importance in mathematical training. These findings underscore the need to implement educational strategies that strengthen cognitive skills from the early university semesters, with a particular focus on numerical development. It is recommended to adopt didactic approaches that integrate visual and manipulative methods, interactive digital tools, and problem-solving strategies to optimize mathematics learning. This study provides empirical evidence on the impact of cognitive skills on academic success and suggests the need for specific pedagogical interventions to improve retention and performance in fields with a high mathematical component.

Key words: cognitive skills, academic performance, GATB, Differential Calculus, Plane Geometry.

Introducción

El ingreso a la universidad es una etapa crítica que exige la adaptación a nuevos desafíos académicos, particularmente en disciplinas como Matemáticas, donde se requieren habilidades cognitivas avanzadas para la resolución de problemas complejos. Investigaciones previas, han destacado la relación entre el razonamiento lógico, la percepción espacial y el pensamiento numérico con el rendimiento en asignaturas matemáticas (Beleño, 2022; Solar de la Torre, 2019). Sin embargo, aún no se comprende con claridad cómo evolucionan estas habilidades en los primeros semestres y qué impacto tienen en cursos fundamentales como Cálculo Diferencial y Geometría Plana.

Diversos estudios han analizado estrategias pedagógicas enfocadas en mejorar la enseñanza de las matemáticas, como el método de Pólya y el uso de herramientas digitales (Saucedo Fernández et al., 2019; Sembrera Campos & Núñez Rivas, 2023). A pesar de ello, la relación específica entre el desarrollo de habilidades cognitivas y el rendimiento en asignaturas clave sigue siendo un tema poco explorado. Además, la falta de programas para fortalecer estas competencias desde el inicio de la formación universitaria podría contribuir a tasas elevadas de reprobación y deserción en carreras con un alto componente matemático (Sánchez Díaz et al., 2023).

El *General Aptitude Test Battery* (GATB) ha sido ampliamente utilizado para evaluar habilidades cognitivas en diferentes ámbitos, midiendo cinco dimensiones clave: razonamiento general, verbal, numérico, espacial y perceptual. Su aplicación en estudios educativos ha demostrado su validez (Carreño et al., 2016; Castro et al., 2023), pero su vínculo con el rendimiento en Cálculo Diferencial y Geometría Plana en estudiantes universitarios aún no ha sido investigado a profundidad.

Ante este vacío en la literatura, este estudio plantea la siguiente pregunta: ¿Cómo influye la evolución de las habilidades cognitivas en el rendimiento académico de los estudiantes de primer año en Cálculo Diferencial y Geometría Plana? Se propone la hipótesis de que aquellos estudiantes que mejoran significativamente sus habilidades cognitivas, especialmente en percepción espacial y razonamiento numérico, obtendrán mejores resultados en estas asignaturas.

Para evaluar esta relación, se realizó un estudio longitudinal prospectivo con estudiantes de primer ingreso, aplicando la prueba GATB al inicio y al final del primer semestre del periodo académico del año 2023, comparando los resultados con su desempeño académico en Cálculo Diferencial y Geometría Plana. Este estudio, no solo busca evidenciar la correlación entre habilidades cognitivas y rendimiento académico, sino también proporcionar información que contribuya al diseño de estrategias pedagógicas más efectivas en los primeros semestres de educación superior.

Los hallazgos permitirán comprender mejor el papel del desarrollo cognitivo en la enseñanza de las matemáticas y aportar bases para la implementación de modelos educativos más eficientes. A diferencia de estudios previos centrados en intervenciones pedagógicas aisladas, este trabajo adopta un enfoque integral, evaluando cómo la evolución de las habilidades cognitivas puede incidir en la formación matemática universitaria.

Materiales y métodos

Este estudio empleó un enfoque cuantitativo, descriptivo y longitudinal prospectivo, desarrollado durante el primer semestre académico del año 2023 en la Escuela de Matemática de la Universidad de Panamá. La muestra estuvo conformada por 20 estudiantes de primer ingreso que cumplían con los siguientes criterios, como la inscripción activa en la Licenciatura en Matemáticas, consentimiento informado para participar en el estudio y la asistencia regular a las asignaturas de Cálculo Diferencial y Geometría Plana.

Dado el reducido número de estudiantes matriculados en la carrera, la muestra es representativa del contexto académico actual (el promedio de estudiante que ingresan en esta carrera es menor de 30). A pesar de su tamaño muestral, el diseño longitudinal permitió un análisis detallado de la evolución de las habilidades cognitivas y su impacto en el rendimiento académico.

Para medir el desarrollo de las habilidades cognitivas, se utilizó la prueba General Aptitude Test Battery (GATB), una de las herramientas psicométricas más reconocidas para evaluar capacidades cognitivas en entornos educativos y laborales (Carreño et al., 2016). Esta prueba psicométrica es una de las más tradicional que se utilizan en la Dirección de Admisión General de la Universidad de Panamá. Este instrumento mide cinco dimensiones fundamentales:

- Razonamiento general: Capacidad de comprender relaciones lógicas y resolver problemas abstractos.
- Habilidad verbal: Competencia en el manejo del lenguaje y comprensión lectora.
- Habilidad numérica: Aptitud para realizar cálculos y razonar con números.
- Percepción espacial: Habilidad para visualizar y manipular objetos en el espacio.
- Percepción perceptual: Capacidad para identificar patrones y diferencias visuales.

El GATB fue seleccionado debido a su alta validez predictiva en la evaluación de habilidades cognitivas clave para el aprendizaje de la matemática. Diversos estudios han demostrado que las habilidades numéricas y espaciales son determinantes en el desempeño en asignaturas como Cálculo Diferencial y Geometría Plana (Beleño, 2022; Castro et al., 2023). En particular

- El razonamiento numérico tiene una correlación directa con la capacidad para resolver problemas matemáticos y comprender el lenguaje algebraico.
- La percepción espacial es fundamental en la interpretación de gráficos, figuras geométricas y el desarrollo de habilidades visuales en matemáticas avanzadas.
- El razonamiento general permite a los estudiantes identificar patrones y establecer conexiones entre conceptos matemáticos.

Además, el GATB ha sido ampliamente empleado en contextos educativos para evaluar la evolución de habilidades cognitivas a lo largo del tiempo, lo convierte en un instrumento idóneo para este estudio longitudinal. Su aplicación antes y después del semestre permitió no solo medir el nivel inicial de los estudiantes, más bien analizar cómo la evolución de estas habilidades impacta en el rendimiento académico.

La prueba GATB se aplicó en dos momentos:

1. Pretest: Al inicio del semestre, para medir las habilidades cognitivas de los estudiantes antes de su formación universitaria.
2. Postest: Al finalizar el semestre, para evaluar la evolución de dichas habilidades tras la exposición a los cursos de Cálculo Diferencial y Geometría Plana.

Paralelamente, se analizaron las calificaciones finales en ambas asignaturas, considerando como aprobados a los estudiantes con una puntuación mínima de 71 puntos.

Para evaluar la normalidad de los datos, se utilizó la prueba de Shapiro-Wilk. En función de los resultados, se aplicaron diferentes pruebas estadísticas, como la Prueba t para muestras relacionadas que se empleó para comparar los resultados del pretest y postest en los factores que

presentaban distribución normal y la Prueba de Wilcoxon que se aplica en casos donde los datos no seguían una distribución normal. Análisis ANOVA que se utiliza para comparar las habilidades cognitivas entre grupos de estudiantes según su rendimiento académico. Finalmente, Prueba exacta de Fisher que analiza la relación entre la aprobación en Geometría Plana y Cálculo Diferencial. Todas las pruebas estadísticas fueron realizadas con el software SPSS versión 25. Se estableció un nivel de significancia de $p < .05$ para determinar diferencias significativas.

El estudio siguió los principios éticos de la investigación en educación. Los estudiantes participaron de manera voluntaria, firmaron un consentimiento informado, y sus datos fueron anonimizados para garantizar la privacidad y confidencialidad.

Resultados y discusión

Resultados

El análisis de los datos de la prueba psicométrica GATB, tanto en la fase inicial (pretest) como en la evaluación final (postest), muestra una mejora significativa en las habilidades cognitivas evaluadas. Este progreso se muestra en el aumento de los puntajes promedio de los diferentes factores evaluados. Aunque las variaciones son diferentes en tamaño, todas coinciden con la mejora que se espera después de poner en práctica estrategias de enseñanza específicas.

En la Tabla 1, más específicamente, el factor general mostró un crecimiento del 4.02 % (de 85.65 a 89.10), reflejando un fortalecimiento en la capacidad de los estudiantes para comprender y procesar información compleja. Esta mejora sugiere que el ambiente universitario, junto con el tipo de razonamiento requerido en matemáticas, contribuye al desarrollo del pensamiento lógico y analítico. El factor verbal experimentó un aumento del 5.57 % (de 91.50 a 96.60), lo que indica una mejora en la capacidad de los estudiantes para interpretar problemas matemáticos expresados en lenguaje natural. Dado que el razonamiento verbal está estrechamente relacionado con la comprensión de enunciados matemáticos y la resolución de problemas, esta mejora puede deberse a la exposición continua a material académico que exige un análisis más profundo del lenguaje matemático.

El factor espacial, con un incremento del 5.96 % (de 95.65 a 101.35), fue la dimensión con la mayor mejora. Esto resalta la importancia del pensamiento visual en la enseñanza de la geometría, ya que los estudiantes que lograron un mayor desarrollo en esta habilidad también presentaron un mejor desempeño en la asignatura de Geometría Plana. Este hallazgo coincide con estudios previos que destacan la percepción espacial como un predictor clave del éxito en disciplinas matemáticas basadas en representaciones gráficas y modelado tridimensional (Beleño, 2022).

Por su parte, el factor perceptual aumentó en un 4.89 % (de 101.20 a 106.15), reflejando una mejora en la capacidad de los estudiantes para identificar patrones y diferencias visuales. Este avance es relevante, ya que el procesamiento eficiente de información visual facilita la interpretación de gráficos, diagramas y estructuras matemáticas, elementos fundamentales en la educación matemática. En contraste, el factor numérico, aunque mostró un crecimiento del 2.73 % (de 84.05 a 86.35), no presentó una diferencia estadísticamente significativa. Este resultado sugiere que, aunque los estudiantes pueden haber desarrollado una mejor comprensión de los conceptos matemáticos, el entrenamiento recibido durante el semestre no fue suficiente para generar un

impacto sustancial en su razonamiento numérico. Esto plantea la necesidad de reforzar estrategias pedagógicas específicas que favorezcan el desarrollo del pensamiento cuantitativo, como el uso de software interactivo o metodologías basadas en la resolución de problemas contextualizados (Sánchez Díaz et al., 2023).

Más allá del crecimiento promedio en cada habilidad, la variabilidad en la dispersión de los datos proporciona información clave sobre la heterogeneidad del progreso de los estudiantes. La desviación estándar aumentó en los factores general (de 8.40 a 10.07) y espacial (de 10.71 a 13.21), lo que indica que algunos estudiantes mostraron avances significativos, mientras que otros tuvieron un crecimiento más limitado.

Por otro lado, la reducción en la desviación estándar en los factores verbal (de 8.94 a 8.42) y perceptual (de 13.61 a 12.24) sugiere que las mejoras en estas áreas fueron más homogéneas entre los estudiantes. Esto indica que el entrenamiento recibido durante el semestre tuvo un impacto más uniforme en estas habilidades, posiblemente debido a que las estrategias pedagógicas implementadas beneficiaron de manera equitativa a la mayoría de los participantes.

El análisis de los valores extremos refuerza esta tendencia. Los valores mínimos en todos los factores aumentaron en el postest, lo que implica que los estudiantes con un rendimiento inicial más bajo lograron avances significativos. Este crecimiento es especialmente relevante, ya que sugiere que las estrategias educativas aplicadas ayudaron a reducir la brecha en el desarrollo de habilidades cognitivas.

Por otro lado, los valores máximos también experimentaron un crecimiento notable, en particular en los factores espacial y verbal, donde los estudiantes con mayor desempeño inicial lograron fortalecer aún más sus habilidades. Este hallazgo enfatiza la importancia de un enfoque diferenciado en la enseñanza, que permita tanto la consolidación de habilidades avanzadas como el apoyo a aquellos con dificultades en el desarrollo cognitivo.

Tabla 1

Estadísticas Descriptivas De Los Factores Cognitivos Evaluados En El Pretest Y Postest

Factor	Media Pretest	Media Postest	Desv. Est. Pretest	Desv. Est. Postest	Mínimo Pretest	Mínimo Postest	Máximo Pretest	Máximo Postest
General	85.65	89.10	8.40	10.07	75	78	104	112
Numérico	84.05	86.35	8.53	8.91	67	69	102	105
Verbal	91.50	96.60	8.94	8.42	74	84	108	117
Espacial	95.65	101.35	10.71	13.21	79	82	115	128
Perceptual	101.20	106.15	13.61	12.24	81	86	127	134

Pruebas de Normalidad Shapiro-Wilk

Antes de proceder con el análisis estadístico, se llevó a cabo una evaluación de la distribución de los datos con el objetivo de determinar la pertinencia de aplicar pruebas paramétricas y no paramétricas. Para ello, se utilizó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, cuyos resultados se presentan en la Tabla 2. Los datos obtenidos reflejan que el factor general no sigue una distribución normal, ya que el valor de p es menor que .05. Dado que este factor no sigue una distribución normal, se usará un análisis no paramétrico con la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas, lo que permitirá una mejor evaluación de los datos. Por otro lado, los factores Verbal, Numérico, Espacial y Perceptual, al cumplir con los requisitos de normalidad, se analizarán utilizando la prueba t para muestras relacionadas que permitirá evaluar la importancia de los cambios observados con un enfoque paramétrico más robusto.

Tabla 2

Pruebas de Normalidad Shapiro-Wilk

Factor	Estadísticos Pretest	p-Pretest	Estadísticos Posttest	p- Posttest
General	0.87	0.013	0.85	0.006
Verbal	0.96	0.502	0.95	0.344
Numérico	0.97	0.730	0.97	0.730
Espacial	0.93	0.146	0.95	0.363
Perceptual	0.95	0.395	0.97	0.764

Prueba de Wilcoxon

Para determinar la relevancia de los cambios observados en el Factor General, se utilizó la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas. La Tabla 3 muestra los resultados indican una diferencia significativa entre las mediciones realizadas antes y después del semestre ($W = 12.5$, $z = -3.04$, $p = .002$), lo que sugiere una mejora notable en esta habilidad.

El tamaño del efecto obtenido ($r = 0.68$) respalda la magnitud del progreso, lo que indica que las estrategias aplicadas durante el periodo académico tuvieron un impacto positivo en el desarrollo del razonamiento general. Este hallazgo refuerza la efectividad de intervenciones dirigidas a fortalecer las habilidades cognitivas, especialmente en contextos donde los estudiantes enfrentan desafíos en el aprendizaje matemático.

Desde una perspectiva pedagógica, estos resultados coinciden con estudios previos que han demostrado que estrategias educativas basadas en evidencia pueden potenciar significativamente el rendimiento académico. Investigaciones como la de Torresi (2020) destacan que metodologías bien estructuradas favorecen el desarrollo del pensamiento lógico y numérico, beneficiando especialmente a estudiantes con dificultades en matemáticas.

Tabla 3

Prueba de Wilcoxon para el Factor General

Comparación	Estadístico W	z	p	Tamaño del efecto r
Postest G - Pretest G	12.5	-3.04	0.002	0.68

Prueba t para Muestras Relacionadas para los factores Verbal, Numérico, Espacial y Perceptual

La Tabla 4 muestra los resultados obtenidos en la prueba t para muestras relacionadas, donde se identificaron diferencias estadísticamente significativas en los factores Verbal, Espacial y Perceptual. No obstante, el factor Numérico no alcanzó un nivel de significancia estadística ($p = .075$), lo que sugiere que, aunque se observó un aumento en los promedios, este no fue lo suficientemente consistente para ser considerado un cambio significativo desde un enfoque estadístico.

Este resultado plantea una cuestión relevante: ¿por qué el factor Numérico no mostró una mejora significativa? Una posible explicación es que las estrategias pedagógicas aplicadas no lograron generar un impacto sustancial en esta dimensión, lo que indica la necesidad de enfoques más específicos para fortalecer el razonamiento numérico. Esto concuerda con investigaciones previas, como la de Sánchez Díaz et al. (2023), que resaltan la importancia de metodologías adaptadas a las necesidades individuales de los estudiantes para potenciar su desempeño en esta habilidad.

En términos de impacto, los valores de Cohen's d confirman la magnitud de los efectos observados. El factor Verbal presentó un impacto considerable ($d = -1.21$), lo que sugiere que la intervención aplicada fue altamente efectiva en esta dimensión. En el caso del factor Espacial, se registró un efecto de magnitud moderada a alta ($d = -0.77$), mientras que, en el factor Perceptual, el tamaño del efecto fue moderado ($d = -0.56$). Por otro lado, el factor Numérico mostró un impacto pequeño a moderado ($d = -0.42$), lo que refuerza la idea de que las mejoras observadas en esta área no fueron lo suficientemente consistentes para alcanzar significancia estadística.

Tabla 4

Prueba t para Muestras Relacionadas

Factor	t	p-valor	IC 95%	Cohen's d
Verbal	-5.41	<.001	(-7.07, -3.13)	-1.21
Numérico	-1.88	.075	(-4.85, 0.25)	-0.42
Espacial	-3.43	.003	(-9.42, -2.28)	-0.77
Perceptual	-2.52	.021	(-9.06, -0.84)	-0.56

Rendimiento Académico en Geometría Plana y Cálculo Diferencial

El análisis indicó una asociación significativa entre el rendimiento en Geometría y Cálculo, según la tabla de contingencia (ver Tabla 5). De los 20 estudiantes evaluados, el 60% (12 estudiantes) aprobaron ambas materias, mientras que el 35% (7 estudiantes) reprobó ambas. Solo el 5% (1 estudiante) aprobó una materia mientras reprobaba la otra. De entre los que aprobaron Geometría, el 92% (11 estudiantes) también aprobaron Cálculo, mientras que el 88% de los que reprobaron Geometría (7 estudiantes) también reprobaron Cálculo. Esta interdependencia podría explicarse por la presencia de habilidades cognitivas transversales, como el razonamiento espacial y numérico, que desempeñan un papel crucial en ambas disciplinas (Beleño, 2022). Este hallazgo sugiere que diseñar estrategias de enseñanza que integren conceptos de geometría y cálculo podría ayudar a fortalecer el desempeño académico en ambas materias.

Además, la Prueba exacta de Fisher ($p < .001$) confirmó la asociación significativa entre ambas asignaturas, indicando que el rendimiento en una puede mejorar el de la otra gracias a habilidades cognitivas que tienen en común.

Tabla 5

Distribución Porcentual de Estudiantes Según Aprobación en Geometría y Cálculo

Cálculo \ Geometría	Aprobó	Reprobó	Total
	Reprobó	1 (5%)	7 (35%)
Aprobó	11 (55%)	1 (5%)	12 (60%)
Total	12 (60%)	8 (40%)	20 (100%)

Análisis Comparativo: Aprobación y Habilidades Cognitivas

Los estudiantes fueron agrupados según su desempeño académico en tres categorías: aquellos que aprobaron ambas asignaturas, los que aprobaron solo una y quienes reprobaron ambas.

La Tabla 6 resume las diferencias en habilidades cognitivas entre los grupos de estudiantes según su rendimiento académico. Se observó que aquellos estudiantes con mejor rendimiento, es decir, los que aprobaron Geometría Plana y Cálculo Diferencial, obtuvieron los puntajes más altos en casi todas las dimensiones cognitivas evaluadas. En el factor general, su promedio en el postest alcanzó 92.82, reflejando una sólida capacidad para procesar información matemática compleja. En el factor verbal, mostraron un incremento significativo, pasando de 92.73 a 99.73, lo que sugiere un mejor manejo del lenguaje matemático y de la interpretación de problemas. Además, lograron altos puntajes en los factores espacial (104.73) y perceptual (106.00), lo que evidencia su habilidad para visualizar estructuras geométricas y reconocer patrones, aspectos fundamentales para el éxito en ambas asignaturas.

Por otro lado, el grupo que reprobó ambas materias presentó los puntajes más bajos en todas las dimensiones cognitivas evaluadas. Su factor general apenas se incrementó de 82.14 a 84.86, y en el factor verbal, el avance fue igualmente limitado (89.71 a 93.29), indicando dificultades en la comprensión matemática. La menor mejora se observó en el factor numérico, con un aumento de 81.00 a 82.14, lo que sugiere que la falta de habilidades numéricas pudo haber sido un obstáculo significativo para su desempeño en Cálculo Diferencial.

El grupo con un rendimiento intermedio (es decir, quienes aprobaron una materia, pero reprobaron la otra) mostró avances moderados en el factor general (de 82.00 a 83.50). En cuanto al razonamiento verbal, sus puntajes permanecieron sin cambios (91.00 en ambas mediciones). Mientras que, en los factores perceptual y espacial, se observaron mejoras más destacadas (de 93.00 a 103.00 y de 94.00 a 96.50, respectivamente), lo que pudo haber influido en su éxito parcial en una de las materias.

El análisis de la relación entre habilidades cognitivas y rendimiento académico confirma que los estudiantes con mejor desempeño en matemáticas tienen un desarrollo superior en los factores general, verbal, espacial y perceptual. Esto refuerza la importancia de estas habilidades en el aprendizaje de Cálculo Diferencial y Geometría Plana, ya que están directamente relacionadas con la comprensión de conceptos abstractos, la manipulación de estructuras matemáticas y la resolución de problemas.

En cambio, los estudiantes con rendimiento más bajo mostraron deficiencias en todas las áreas cognitivas, especialmente en razonamiento numérico, donde la mejora fue mínima. Estos resultados evidencian la necesidad de estrategias didácticas más efectivas para fortalecer el pensamiento numérico en aquellos estudiantes que presentan dificultades en matemáticas. Incorporar metodologías más estructuradas, como el aprendizaje basado en problemas o el uso de herramientas tecnológicas interactivas, podría mejorar significativamente su desempeño en asignaturas de contenido matemático avanzado.

Tabla 6*Medias de los Factores Cognitivos Según Categoría de Aprobación*

Categoría	Aprobó ambas	Aprobó una	Reprobó ambas
General (Pre)	88.55	82	82.14
General (Post)	92.82	83.5	84.86
Verbal (Pre)	92.73	91	89.71
Verbal (Post)	99.73	91	93.29
Numérico (Pre)	85.82	85	81
Numérico (Post)	89.18	85.5	82.14
Espacial (Pre)	99.55	94	90
Espacial (Post)	104.73	96.5	97.86
Perceptual (Pre)	102.64	93	101.29
Perceptual (Post)	106.00	103	107.29

Análisis ANOVA entre Grupos de Rendimiento Académico

El análisis de varianza (ANOVA) exploró diferencias en los factores cognitivos entre los tres grupos. Aunque no se encontraron diferencias significativas, surgieron tendencias interesantes. En el factor general, los estudiantes que aprobaron ambas materias obtuvieron los puntajes más altos, seguidos por quienes reprobaron ambas y, finalmente, por quienes aprobaron una sola materia ($F = 2.54$, $p = .108$). En el factor verbal, los puntajes más altos correspondieron al grupo que aprobó ambas materias, mientras que el grupo que aprobó una sola obtuvo los puntajes más bajos ($F = 2.75$, $p = .092$). Estas tendencias refuerzan la importancia del razonamiento general y verbal en el desempeño matemático. No hubo diferencias significativas en los factores numérico, espacial y perceptual ($p > .2$), pero se destacó que es necesario aumentar la muestra para confirmar estas tendencias y guiar estrategias de enseñanza para mejorar habilidades específicas.

Las tendencias, en general, indican que la habilidad general y verbal podría ser clave para el éxito académico en matemática. Sin embargo, la falta de significancia estadística puede atribuirse al tamaño reducido de la muestra ($N = 20$). Se recomienda ampliar la muestra en futuros estudios y considerar intervenciones educativas que fortalezcan estas habilidades en estudiantes con bajo rendimiento.

Discusión

Los resultados de este estudio refuerzan la importancia del desarrollo de habilidades cognitivas en el rendimiento académico, especialmente en asignaturas como Cálculo Diferencial y Geometría

Plana. La mejora significativa observada en los factores verbal, espacial, general y perceptual sugiere que estas capacidades pueden fortalecerse mediante intervenciones educativas estructuradas. Este hallazgo es consistente con investigaciones previas que han demostrado la plasticidad cognitiva y su relación con el aprendizaje matemático cuando se emplean metodologías adecuadas (Saucedo Fernández et al., 2019; Rumiguano & Pazmiño, 2023).

En particular, la mejora en la percepción espacial y su vínculo con el rendimiento en Geometría Plana refuerzan estudios como el de Beleño (2022), que destaca la influencia del razonamiento espacial en la comprensión de estructuras geométricas y la resolución de problemas visuales. Este hallazgo es clave, ya que el pensamiento espacial ha sido identificado como un predictor del éxito en matemáticas, lo que sugiere que la enseñanza de la geometría debe integrar estrategias que estimulen la visualización y manipulación de figuras tridimensionales.

Por otro lado, la habilidad numérica, a pesar de su estrecha relación con el rendimiento en Cálculo Diferencial, no mostró un crecimiento estadísticamente significativo. Este resultado plantea interrogantes sobre la efectividad de las estrategias pedagógicas implementadas para fortalecer el pensamiento numérico. La ausencia de mejoras relevantes sugiere que las metodologías utilizadas podrían no haber sido lo suficientemente específicas para potenciar esta habilidad. Investigaciones previas han indicado que enfoques como el aprendizaje basado en problemas y la integración de herramientas digitales pueden tener un impacto positivo en la capacidad de razonamiento numérico (Cárdenas-Soler et al., 2017; Cataffi, 2018). La falta de progreso en esta área evidencia la necesidad de diseñar estrategias más especializadas que favorezcan el desarrollo del pensamiento lógico-matemático desde las etapas iniciales de la formación universitaria.

Además, el análisis realizado con la prueba exacta de Fisher evidenció una asociación significativa entre el rendimiento en Cálculo Diferencial y Geometría Plana, lo que sugiere que las habilidades necesarias en ambas materias están interconectadas. Esta relación puede deberse a la importancia compartida del razonamiento espacial y numérico, que actúan como bases fundamentales en el aprendizaje de estas disciplinas (Castro et al., 2023). Sin embargo, este vínculo también representa un desafío pedagógico, ya que los estudiantes con dificultades en una de estas asignaturas tienden a presentar un bajo desempeño en la otra, lo que puede generar un efecto acumulativo de dificultades académicas.

Este fenómeno ha sido abordado en estudios como el de Sánchez Díaz et al. (2023), donde se resalta la importancia de implementar intervenciones integrales que refuercen simultáneamente habilidades cognitivas clave. Si no se aplican estrategias adecuadas, la interdependencia entre estas materias podría generar un ciclo de dificultades académicas, afectando el progreso de los estudiantes con bases matemáticas más débiles.

Si bien los hallazgos obtenidos proporcionan evidencia valiosa sobre la relación entre habilidades cognitivas y desempeño académico, es importante reconocer algunas limitaciones. En primer lugar, el tamaño de la muestra fue reducido ($N = 20$), lo que restringe la generalización de los resultados a poblaciones más amplias. Futuros estudios deberían considerar una muestra mayor para obtener conclusiones más robustas (Carreño et al., 2016).

En segundo lugar, no se contó con un grupo control, lo que impide determinar si las mejoras observadas en las habilidades cognitivas fueron producto exclusivo de las intervenciones pedagógicas aplicadas o si también influyeron otros factores externos. Diseños experimentales que

incluyan grupos de comparación permitirían evaluar con mayor precisión el impacto de diferentes estrategias de enseñanza.

Por último, aunque se analizó el rendimiento académico en matemáticas, este indicador no captura la totalidad de los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje. Variables como la motivación, el ambiente de estudio y el apoyo institucional podrían influir en la relación entre habilidades cognitivas y éxito académico, por lo que futuras investigaciones podrían explorar estos aspectos para obtener una visión más completa del fenómeno (Torresi, 2020).

Más allá de su relevancia teórica, estos hallazgos tienen implicaciones directas para la enseñanza de las matemáticas en educación superior. La mejora observada en la percepción espacial y la capacidad general indica que los enfoques aplicados durante el semestre contribuyeron al desarrollo de estas habilidades, lo que refuerza la idea de que las capacidades cognitivas pueden fortalecerse a través de metodologías adecuadas.

Para potenciar aún más estos avances, se recomienda la implementación de estrategias como talleres de percepción espacial, que utilicen modelos tridimensionales y representaciones visuales para mejorar la comprensión geométrica. Uso de herramientas tecnológicas interactivas, como simulaciones matemáticas y software de visualización de ecuaciones (Cataffi, 2018). Tutorías personalizadas y metodologías de enseñanza diferenciadas, que permitan atender de manera específica las debilidades de cada estudiante. Estrategias para el desarrollo del razonamiento numérico, tales como el uso de problemas contextualizados, la resolución guiada de ejercicios complejos y el aprendizaje basado en proyectos.

La falta de avances en la habilidad numérica destaca la necesidad de estrategias más dirigidas a esta área, considerando enfoques basados en evidencia que han demostrado su efectividad en la enseñanza de las matemáticas. El diseño de intervenciones pedagógicas personalizadas podría ser clave para reforzar esta habilidad y evitar que los estudiantes con dificultades numéricas enfrenten problemas acumulativos en su formación.

Dado el impacto del razonamiento espacial y numérico en el éxito académico en matemáticas, se sugiere que las universidades integren programas de evaluación temprana de habilidades cognitivas, de modo que puedan identificar y atender debilidades desde el inicio de la formación (Solar de la Torre, 2019).

Por último, considerando las limitaciones del estudio, futuras investigaciones podrían enfocarse en ampliar la muestra y realizar un seguimiento longitudinal, analizando la evolución de estas habilidades a lo largo de toda la carrera universitaria. Asimismo, sería relevante estudiar cómo variables externas, como la motivación, el ambiente de aprendizaje y la implementación de nuevas tecnologías, pueden influir en la adquisición y consolidación de estas capacidades (Sembrera Campos & Núñez Rivas, 2023).

Este estudio proporciona evidencia empírica sobre la relevancia del desarrollo cognitivo en el aprendizaje de la matemática y plantea la necesidad de implementar estrategias pedagógicas innovadoras que promuevan el fortalecimiento de las habilidades espaciales y numéricas. La creación de metodologías educativas más integrales y ajustadas a las necesidades de los estudiantes podría mejorar el rendimiento académico y mitigar las dificultades en el aprendizaje matemático.

Conclusión

Los hallazgos de este estudio resaltan la importancia del desarrollo de habilidades cognitivas en el desempeño académico de los estudiantes de primer ingreso a la Licenciatura en Matemáticas. Se observó que las dimensiones general, verbal, espacial y perceptual pueden fortalecerse mediante intervenciones educativas, lo que confirma que estas capacidades son maleables y determinantes en el aprendizaje matemático. En particular, el razonamiento espacial mostró una conexión significativa con el rendimiento en Geometría Plana, lo que sugiere que el fortalecimiento de esta habilidad puede facilitar la comprensión de conceptos geométricos y mejorar la capacidad de visualización matemática.

Por otra parte, aunque el razonamiento numérico evidenció una correlación con el desempeño en Cálculo Diferencial, no se registró una mejora significativa en esta dimensión tras el primer semestre. Esto sugiere que se requieren estrategias pedagógicas más focalizadas para fortalecer esta capacidad, como el uso de métodos de enseñanza interactivos, el aprendizaje basado en problemas y la integración de herramientas tecnológicas que permitan una comprensión más profunda de los conceptos numéricos.

Otro hallazgo clave fue la relación entre el rendimiento en Cálculo Diferencial y Geometría Plana, lo que indica que las dificultades en una asignatura pueden influir en la otra. Este resultado refuerza la necesidad de un enfoque pedagógico integral, donde el desarrollo del razonamiento espacial y numérico sea abordado de manera conjunta, favoreciendo un aprendizaje más estructurado y evitando la acumulación de dificultades académicas.

Desde un enfoque práctico, estos resultados sugieren que las instituciones educativas pueden optimizar el aprendizaje matemático mediante estrategias dirigidas, tales como Talleres de percepción espacial, que ayuden a los estudiantes a desarrollar habilidades de visualización geométrica. Uso de herramientas tecnológicas interactivas, como simulaciones y software especializado para el aprendizaje de conceptos abstractos. Tutorías personalizadas y metodologías de enseñanza diferenciadas, adaptadas a las necesidades individuales de los estudiantes. Evaluaciones diagnósticas tempranas, que permitan detectar dificultades desde el inicio y orientar la enseñanza de manera más efectiva.

Dado que la muestra de este estudio fue limitada, futuras investigaciones podrían ampliar el análisis a una población más diversa y realizar un seguimiento longitudinal a lo largo de la carrera universitaria. Además, sería relevante examinar cómo factores externos, como la motivación, el entorno de aprendizaje y el uso de tecnología educativa, influyen en el desarrollo de habilidades cognitivas y en el rendimiento matemático.

Este estudio aporta evidencia empírica sobre la relación entre habilidades cognitivas y éxito académico en matemáticas, resaltando la necesidad de intervenciones educativas que refuercen el razonamiento espacial y numérico desde el inicio de la formación universitaria. La implementación de estrategias pedagógicas adecuadas no solo podría mejorar el aprendizaje y reducir la tasa de reprobación, sino también facilitar una experiencia académica más enriquecedora para los estudiantes de matemáticas y disciplinas afines.



Agradecimientos

Expresamos nuestro sincero agradecimiento a Dios por brindarnos la fortaleza y sabiduría para realizar este estudio. Apreciamos el valioso apoyo de Eric Hidalgo, Carmen Rodríguez, Iris Jiménez, Silverio Vergara, Josué Ortiz y Hernán Paredes, así como el respaldo de la Dirección de Investigación y Orientación Psicológica, en especial a Nayarith Gordon y su equipo, por su asistencia en el análisis de la prueba GATB. Finalmente, agradecemos a los estudiantes de primer año de la Licenciatura en Matemática, cuya participación fue clave para esta investigación.

Referencias bibliográficas

- Beleño, A. J. (2022). Competencias matemáticas para el desarrollo de habilidades cognitivas en estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Difusión Científica*, 4(7), 141-167. <https://doi.org/10.38186/difcie.47.10>
- Cárdenas-Soler, R. N., Piamonte-Contreras, S., & Gordillo-Catellanos, P. (2017). Desarrollo del pensamiento numérico. Una estrategia: el animaplano. *Pensamiento y acción*, (23), 31-48. https://revistas.upc.edu.co/index.php/pensamiento_accion/article/view/8447
- Carreño, B., Micin, S., & Urzua, S. (2016). Una caracterización inicial para el logro académico de estudiantes de primer año universitario. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 7(1), 29-39. <https://doi.org/10.18861/cied.2016.7.1.2575>
- Castro, E. J. A., Jiménez, J. A. P., Andrade, B. D. B., Batista, M. T., & Santander, T. L. A. (2023). Desarrollo de habilidades matemáticas y el rendimiento académico en estudiantes de básica media. *Revista Suplemento CICA Multidisciplinario*, 7(15). <https://doi.org/10.60100/scicam.v7i015.103>
- Cataffi, R. (2018). Impacto del uso de los Recursos Tecnológicos Didácticos en el desarrollo de habilidades cognitivas en estudiantes de educación media en Ciudad de Panamá. *Investigación y Pensamiento Crítico*, 6(3), 36-46. <https://doi.org/10.37387/ipc.v6i3.93>
- Torresi, S. (2020). Acerca de números, dificultades e intervenciones. *Journal of Neuroeducation*, 1(1), 136-140. <https://revistes.up.edu/index.php/joned/article/download/31681/31828>
- Sánchez Díaz, S., Calderón Mayorga, C., Ramírez Mora, E. L., Oliva Ibarra, F. E., & Torrealba García, C. J. A. (2023). Impacto de cursos introductorios de matemáticas en estudiantes del Centro Universitario de los Valles de la Universidad de Guadalajara. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 14(27). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i27.1666>
- Saucedo Fernández, Mario, Espinosa Carrasco, Martha Elena, & Herrera Sánchez, Santa del Carmen. (2019). Método de Pólya aplicado al lenguaje algebraico en primer año de licenciatura. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(18), 512-538. <https://doi.org/10.23913/ride.v9i18.434>



- Sembrera Campos, Y., & Núñez Rivas, C. A. (2023). Estrategias cognitivas y metacognitivas para el desarrollo de capacidades en el área de matemática en los niños y niñas del quinto grado de primaria de la Institución Educativa N° 16139 Sallique – Jaén –Perú. *Revista Científica Pakamuros*, 1(2). <https://doi.org/10.37787/e3zefp65>
- Solar De La Torre, R. D. (2019). Relación entre habilidades para la resolución de problemas y rendimiento académico en matemáticas de estudiantes universitarios del I ciclo. *Big Bang Faustiniiano*, 8(4). <https://doi.org/10.51431/bbf.v8i4.553>
- Rumiguano Estrada, N. C., & Pazmiño Galeas, M. V. (2023). Procesos mentales en la intervención educativa, para desarrollar habilidades cognitivas. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 4(4), 801–814. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i4.1260>



Psychologists in the midst of mobbing: the hereining of psychological factors of mobbing

Los psicólogos en medio del acoso psicológico: la identificación de los factores psicológicos del acoso laboral.

Enriqueta Claudia Serrano Romero.

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México.

E-mail Autor 1: enriqueta.serrano@uacj.mx **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-0680-3360>..

Fecha de recepción: 9 de septiembre del 2024

Fecha de aceptación: 5 de marzo del 2025

DOI: <https://doi.org/10.48204/red.v4n2.7631>

Resumen

El acoso psicológico ocurre en una variedad de circunstancias, y frecuentemente es perpetrado por compañeros de trabajo y/o empleadores. Incluso cuando son acosados o hostigados, muchos empleados parecen minimizar sus efectos, basándose en la creencia de que deberían quedar bien con aquellos en el poder. Los efectos del acoso laboral no son solo psicológicos, que incluyen cambios cerebrales en áreas como el sistema límbico, los neurotransmisores, sino también el sistema inmunológico. Cuando el sistema inmunológico está comprometido, surgen problemas físicos como dolores de cabeza, síntomas musculoesqueléticos, afecciones cardiovasculares, síndrome intestinal y muchos otros. **Objetivo:** Este estudio tiene como objetivo identificar la prevalencia del acoso psicológico, depresión, ansiedad y estrés entre psicólogos que trabajan en instituciones gubernamentales en México. **Métodos:** Recopilamos datos de 21 psicólogos (85.7% mujeres y 14.3% hombres). Se utilizó la versión en español del Inventario de Terror Psicológico de Leymann (LIPT-60) y la Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés -21 ítems (DASS-21). **Resultados:** El análisis de correlación reveló asociaciones moderadas y extremas en cada una de las subescalas del LIPT-60, y los resultados del DASS-21 mostraron depresión, ansiedad y estrés leves, moderados y graves.

Palabras clave: acoso laboral, depresión, Código de ética, estrés, ansiedad y bienestar

Abstract

Mobbing occurs in a variety of circumstances, and it is frequently perpetuated by coworkers and/or employers. Even when harassed or mobbed, many employees seem to minimize their effects, based on the belief that they should come off well with those in power. Mobbing effects are not just psychological which conceal brain changes in areas like the limbic system, neurotransmitters, but also the immune system. When the immune system is compromised physical issues such as headaches, musculoskeletal symptoms, cardiovascular conditions, bowel syndrome and many others arise. **Objective: This study aims to identify the prevalence of mobbing, depression anxiety and stress among psychologists working in government institutions in México. Methods: We collected data of 21 psychologists (85.7% females and 14.3% males). A Spanish version of the Leymann Inventory of Psychological Terror (LIPT-60) and Depression, Anxiety, and Stress Scale -21 items (DASS-21) were used. Results: The correlation analysis revealed a moderate and extreme associations on each of the LIPT-60 subscales, and DASS-21 results showed mild, moderate, and severe depression, anxiety, and stress.**

Keywords: mobbing, depression, code of ethics, stress, anxiety and well-being

Introducción

Mobbing is increasingly being researched, but many victims remain invisible. Being an invisible mobbing victim can have severe consequences on a person's mental and emotional well-being. Without recognition and support, these victims may suffer in silence, experiencing increased levels of stress, anxiety, and depression. They may also struggle to assert themselves and address the issue, perpetuating the toxic work environment. Empowering invisible victims can be done by encouraging them to report and document mobbing incidents to higher authorities within the organization. Additionally, providing resources such as counseling services and creating a safe space is crucial to sharing their experiences without fear of judgment or retaliation. Creating a safe space fosters community and solidarity among victims, empowering them to take collective action against mobbing and advocate for change within the organization.

Despite international investigations into mobbing prevalence and recommendations, many countries, such as Mexico have a lack of understanding of what constitutes mobbing. In addition, there is a lack of stigma associated with reporting it. Fear of retaliation, negative perceptions, and potential consequences can discourage victims from moving forward. This perpetuates a culture of silence and allows mobbing to continue unchecked, posing a significant challenge in addressing and preventing workplace harassment in the country (Spector et al., 2014). This not only allows the problem to persist but also leads to increased psychological and emotional harm, absenteeism, and decreased productivity for those experiencing mobbing. For example, Namie et al (2014) study found that 57% of Hispanics have experienced mobbing in the workplace.

Studies that measure factors of mobbing tend to focus on bullying in academic settings or between nurses and physicians, however, no studies have examined the occurrence or impact of mobbing on psychologists. The consequences of mobbing can be job performance, poor concentration, and a struggle to build trusting relationships with their clients, which can ultimately affect the quality

of care they provide. One of the many reasons psychologists do not report being mobbed is that their colleagues, clients, and Mexican society assume that competent psychologists can cope with and resolve the situation. Unfortunately, if a mobbed psychologist does not address and resolve abuses in their workplace, their ability to service their clients may suffer and result in harm to the well-being of their patients.

Studying the effects of mobbing can provide stakeholders with information that can guide them in seeking professional help for themselves, employees, or coworkers who experience mobbing. Additionally, promoting a culture of respect, empathy, and open communication can help create an environment where mobbing is less likely to occur. Moreover, it is essential to realize that psychologists are humans who are subject to many of the same life experiences as their patients and may need professional psychological help when dealing with mobbing situations. Also, psychologists have an ethical responsibility to seek help because of the consequences to their clients if they do not address factors like psychological issues, unsafe workplaces, job limitations, social issues, and sickness (Tong et al., 2017).

Mobbing is a rapidly growing phenomenon that affects the well-being of employees and can cost employers time and money; thus, organizations must understand the ramifications of mobbing (Rajalakshmi & Naresh, 2018). For example, studies that compared women and men exposed to mobbing show that there exists a significant impact on individuals' health across gender and age groups (Metcalf, G. S., & JD, 2016). Zachariadou et al (2018) found that 49% vs. 35.7% of women experienced mobbing more often than men; nurses experienced mobbing 53.3% vs. 31.4% of physicians. In 56% of cases of reported mobbing, 34.4.% resulted in anxiety disorder, 2.1% in adjustment disorders, 36.5% in Post-Traumatic Stress Disorder (PTSD), and 46.4% were diagnosed with bullying syndrome (Tonini et al., 2011). In this research, the authors emphasize that the insidious nature of mobbing is difficult to overcome due to consequences present in places of employment and psychological, psychosomatic, and behavioral interpersonal dysfunctions (Cassitto, 2002). Despite the high percentage of mobbing conditions and implications on victim's health, studies investigating treatments and subsequent results are limited.

Mobbing terminology has been well documented and used in different areas of study (Craig, Wendy M. and Pepler, 2003). Schott (2014) identified three types of mobbing: "bullying as a form of individual aggression, bullying as a form of social violence, and bullying as a form of dysfunctional group dynamics," (p.27). While there is not yet an agreed-upon definition, there is a consensus among researchers that mobbing, or bullying, has mental and physical consequences (Mishna, Faye and Sawyer, 2012). The difficulty with this sensitive subject might be the ambiguous definition of bullying since many people's understanding centers on depictions from media, their cultural surroundings, and socially acceptable ways of dealing with the problem (Schott et al., 2019). Some possible explanations of the social stigma of mobbing include victims and witnesses not knowing how to address the subject, fear of employment consequences, concerns with social normalization, and the unbalanced power structure of the situation (Bozeman, Jennifer and Hershcovis, Sandy, 2015).

It is important to contextualize the power of the negative and serious physical, emotional, and mental health effects of mobbing. Victim's emotional reactions to mobbing strategies, like isolation as the result of rumors or others blaming failures on the victim's /actions, can create impairments that can increase the risk of the victim developing serious mental health problems that impede their

progress as they try to maintain or advance in their career. For example, in a study of 300 mobbing cases, 71.5% were diagnosed with Post-traumatic Stress Disorder (PTSD), 6.9% with adjustment disorder, 78.6% with major depressive disorder, and 2.3% with multiple diagnoses (Baran Tatar & Yüksel, 2019). The symptoms of these diagnoses can make the victim vulnerable to negative ramifications in the workplace.

Hostile work environments created by mobbing lead to reduced productivity through the dissolution of teamwork, ineffectual communication, and not being able to meet employer expectations effectively. In mobbing situations, the victim is isolated by the recurring reinforcement stimuli of gossiping, slandering, criticism, meaningful glances, humiliation or meaningless work tasks, threats of being fired, and in some cases, violence (Leymann, 1990). As such, mobbing can play such a disruptive role in an individual's life that it creates a vulnerability that often leads to extreme levels of stress, frustration, and physical discomfort. Zafar (2016) study shows that 26 victims of mobbing were diagnosed with PTSD 15.4% after experiencing a physical attack, 39.33% with mental distress, and 42.4% with burnout (Zafar et al., 2016). Another study provides analytic results for understanding the significant dynamics of stress such as working conditions and coronary heart disease (Arnold, J., Randall, R., 2012). Facing difficult circumstances daily can lead to the destabilization of mind and body.

Many developing countries have acted against mobbing; however, some countries, such as México, have not addressed this phenomenon. Human rights are part of the Mexican constitution and there is a provision for internal legal support in case of mobbing (Lugo, 2017); unfortunately, perpetrators are rarely prosecuted. Because there is little public work to address mobbing and few wins for victims, it is not surprising that mobbed psychologist does not report their experiences. Juárez psychologists often decide not to report labor mobbing behavior because the risk of losing their jobs is too high (Maureen, D. & Sperry, 2012). Additionally, the characteristics and causes of mobbing can be misconstrued when reported, and victims are too often blamed for the circumstances; thus, the perpetrators are seldom punished. Given the current social climate, it is difficult to predict if the Mexican government and private employers will become involved and be proactive in finding solutions.

Unlike Mexico, the UK is proactive in efforts against mobbing. In the UK, there are legal responsibilities on the part of the employer to protect workers from being fired, to defend civil rights, laws regarding harassment rules, and victims' rights under the Protection Harassment Act 1997 (Barnes, 2015). This research aims to increase the understanding of the consequences of mobbing psychologists in Ciudad Juárez, México, and provide unbiased scientific resources without attacking the values of mental health providers. We hope to show that assisting mental health care providers with their own well-being will enable them to better serve the mental health of their patients.

The prevalence of strict hierarchical business models in Mexican culture allows for a culture of unmitigated mobbing behaviors (Ruíz-González et al., 2020). This type of bullying, legally named (Mexican Nation Supreme Court of Justice) vertical descending, is when a person with a superior status harasses or bullies a subordinate employee (Lugo, 2017). Being in an unbalanced power relationship can cause psychologists to underestimate the serious nature of mobbing for the following reasons: 1. They might be afraid to admit they are being bullied. 2. They think admitting to being bullied is to admit that they do not have psychological resources to cope with the issue or

realize that they do not have the techniques and knowledge to stand up for themselves. 3. They do not want to report mobbing out of fear of losing their jobs (Ares Camerino & Ortega Marlasca, 2018). To be deemed competent enough to service people suffering from mental health issues, psychologists think they must be strong as they work with others who suffer from mobbing consequences (Sperry, 2009); however, even mental health professionals need to recognize the aspects of mobbing they face and seek professional help.

Method and Materials

Study population

To advance our understanding of psychologists' experiences as victims of mobbing, (n=21) female and male psychologists from Ciudad Juárez government institutions were invited to participate in this study. The descriptive analysis included 85.7% females and 14.3% males; all participants identified as Mexicans. Participants' ages ranged from 26 to 54 (M=38.52, SD 7.019). 61.9% reported being single and 38.1% reported being married. Eighteen completed a bachelor's degree 85.7%, and three completed a master's degree 14.3%.

In keeping with la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) research protocol and psychology ethics guidelines, informed consent was provided before participation. The parameters and objectives of the study and expectations of participants as well as the participants' rights were delineated in Spanish, and contain a full explanation about how the study results might benefit others, and the confidentiality records that describe the participants will not be disclosed. In addition, detailed information about any reasonably expected risk or displeasure was explained to the participants, as well as an explanation as to why there are no economic benefits attached to the study. In case the participants had questions, the researcher's contact information was provided. If they agreed to participate, a consent form was signed, and the LIPT-60 and DASS-21 scales were provided. Due to the workload and limited time, some decided to answer the scales at home after signing a consent form.

Materials

The Leymann Inventory of Psychological Terror (LIPT-60) scale is divided into six areas, professional discredit (desprestigio laboral, DL), progress interference (entorpecimiento del progreso, EP), communication blockage (incomunicación o bloqueo de la comunicación, BC), covert bullying (intimidación encubierta, IE), overt bullying (intimidación manifiesta IM), and personal disrepute (desprestigio personal DP). This scale was used to screen psychologists who have experienced mobbing within the past three years. The LIPT-60 was rated from 0 to 4-point Likert scale ranging from never to very frequently. The Spanish version of the Leymann (LIPT-60) was validated, applied, and modified throughout a research study by the Institute of Psychotherapy and Psychosomatic Research Madrid (Gonzalez de Rivera, J. & Rodriguez, 2005).

To screen for depression, anxiety, and stress, the Spanish version of the 21-item scale DASS-21 developed by Lovibond and Lovibond was used in this study. Each of the three DASS-21 scales contains 7 items, divided into subscales with similar content. The depression scale assesses dysphoria, hopelessness, devaluation of life, self-deprecation, lack of interest/involvement, anhedonia, and inertia. The anxiety scale assesses autonomic arousal, skeletal muscle effects,

situational anxiety, and subjective experience of anxious affect. The stress scale is sensitive to levels of chronic non-specific arousal. It assesses difficulty relaxing, nervous arousal, being easily upset/agitated, irritable / over-reactive, and impatient. The DASS-21 contains a 4-point Likert scale, 0 = did not apply to me at all, to 3 applied to me very much, or most of the almost always (Lovibond, S., Lovibond, 1995).

Results

Data was collected through a demographic self-report questionnaire, where (n=21) participants were asked to rate the following three questions: consist of frequency, intensity, and duration of mobbing incidents. The results are shown in (Table 1).

Table 1

Characteristics of the three questions of the study population (N = 21)

	Female (n=%)	Male (n=%)	(n=21)	%
Exposition to mobbing:				
Currently	1 (5.6)	0	1	4.8%
In the last three months.	2 (11.1)	0	2	9.5%
In the last six months.	4 (22.2)	0	4	19.0%
Three years ago.	4 (22.2)	2	6	28.6%
To the most productive life of work	2 (11.1)	0	2	9.5%
Never being mobbing	5 (27.8)	1 (33.3)	6	28.6%
Frequency of exposure to mobbing:				
I am not sure	2 (11.1)	0	2	9.5%
Never	2 (11.1)	1 (33.3)	3	14.3%
Sometimes	3 (16.7)	0	3	14.3%
Often	8 (44.4)	1 (33.3)	9	42.9%
Frequently	3 (16.7)	1 (33.3)	4	19.0%
Duration of exposure to mobbing:				
Never	5 (27.8)	1 (33.3)	6	28.6%
Approximately 6 months	2 (11.1)	0	2	9.5%
Approximately a year	5 (27.8)	1 (33.3)	6	28.6%
Approximately two years	4 (22.2)	0	4	19.0%
Approximately three years	2 (11.1)	1 (33.3)	3	14.3%

Note: Frequency analysis: exposition to mobbing (M= 4.81, SD = 1.9), Frequency: (M=2.48, SD=1.2), and Duration: (M=2.81, SD=1.4). Original data from Ciudad Juárez, Chihuahua, México. School of Humanities, UACJ

At the time of the assessment, the results of the first three questions mentioned above before answering the 60 LIFT questionnaire scale showed a surprisingly high prevalence of exposition, frequency, and duration of mobbing. Mobbing's long-term effects include chronic stress, anxiety, and depression, as evidenced later in this paper. Victims may even experience declines in work performance, and job satisfaction, and creates obstacles in maintaining future employment. They could also worry about the stigma associated with being targeted, which might affect their professional reputation. Also, they may fear that they will be regarded as troublemakers, or that they will be perceived as a weak or unable to handle workplace challenges. Thus, it is understandable why victims might be reluctant to come forward and report mobbing.

According to Góralewska-Słońska's, (2019) study between mobbing and gender with 187 participants, it revealed that 63% of females and 58% of males experienced mobbing; such results concluded no significant relationship between mobbing and gender. In this study, women were more exposed to bullying than men. However, the number of men was too small to corroborate such a claim. Thus, further investigations should be conducted to gain a better understanding of this issue.

Furthermore, psychologists stated experiencing symptoms of fatigue, difficulty maintaining focus, sleep disturbances, irritability, and stress. According to them, these symptoms were caused by their work. This included seeing patients back-to-back without breaks and not receiving adequate support from supervisors, both of which negatively affect their performance.

Notably, the DASS-21 scale, which assesses stress, anxiety, and depression, reveals the following: 42.9% of respondents were symptomless, 28.6% exhibited mild stress, 23.8% showed symptoms of severe stress, and 4.8% displayed very severe stress. Concerning anxiety, 19.0% were asymptomatic, 23.8% reported moderate anxiety, 33.3% experienced severe anxiety, and 23.8% exhibited extremely severe anxiety. Moreover, 38.1% were asymptomatic, 9.5% suffered from mild depression, 23.8% had moderate depression, 9.5% reported serious depression, and 19.0% displayed extreme depression symptoms. Interestingly, when asked if they were undergoing psychological treatment, the psychologists in the study responded that they were not seeking treatment yet. They attributed their symptoms to burnout. There is no doubt that anxiety, depression, and stress are common symptoms experienced by victims of workplace bullying, in addition to being components of burnout (García-Campayo et al., 2016). Based on existing research, mobbing at the workplace is not just a one-time thing but a pattern that can cause physical and psychological symptoms over time (Penttinen et al., 2019, p43). These findings align with Yavuzer & Civilidag, (2014) who noted that mobbing directly and indirectly diminishes life satisfaction.

In addition, we conducted a correlation analysis to examine the relationship between LIPT-60 and DASS21. The findings indicated that professional discredit (DL) exhibited statistically significant associations with depression (95% CI: $r = 74\%$: $P < 0.000$), anxiety (95% CI: $r = 65\%$: $P < 0.001$), and stress (95% CI: $r = 83\%$: $P < 0.000$). Hindering progress (EP) was linked to stress (95% CI: r

= 66%: $P < 0.001$). Communication blockage (BC) demonstrated a correlation with depression (95% CI: $r = 27\%$: $P < 0.006$), and stress (95% CI: $r = 80\%$: $P < 0.000$). Covert bullying (IE) has been found to be related to depression (95% CI: $r = 52\%$: $P < 0.002$), anxiety (95% CI: $r = 44\%$: $P < 0.044$), and stress (95% CI: $r = 66\%$: $P < 0.001$). Overt bullying (IM) exhibited associations with depression (95% CI: $r = 66\%$: $P < 0.002$), anxiety (95% CI: $r = 49\%$: $P < 0.023$), and stress (95% CI: $r = 67\%$: $P < 0.001$). Personal disrepute (DP) showed connections with depression (95% CI: $r = 44\%$: $P < 0.043$), anxiety (95% CI: $r = 44\%$: $P < 0.044$), and stress (95% CI: $r = 55\%$: $P < 0.009$).

Our small sample size ($n=21$) is not large enough to draw definitive conclusions, but our analysis suggests that workplace harassment is indeed correlated with higher levels of depression, anxiety, and stress among mental health professionals. Ibrahim's study, with a large sample size, also found a positive correlation between workplace harassment, anxiety and depression $43.30 + 19.74$ (Ibrahim et al., 2024). Based on the study's correlation results, we found that participants do not seek mental health treatment. Consequently, they may be unable to provide their patients with the possible best care due to the challenging situation there are in. Meanwhile, the field of psychology has established a Code of Ethics that prioritized patient's well-being (Williams & Rialon, 2011). It is therefore recommended that psychologists take care of their psychological well-being and seek training in a supportive professional environment (Oden et al., 2009). The need for support and supervision is not just necessary, but urgent for psychologists dealing with potentially destabilizing situations that can impact others' mental health (Clifford, 2006).

In the absence of a proper understanding of the Mexican culture associated with psychologists manifesting mental health issues, few are willing to report the phenomenon or disclose any existing illness (Walker & Fincham, 2011). In cases where a psychologist develops mental health issues, it should be no different from a regular person who develops psychological disorders during their lifetime. Thus, it is pertinent to recognize Mexico's cultural nuances to provide adequate support to those affected. This is because mobbing complexity has been demonstrated in previous studies to result in psychological and physical disruptions. And, as Trujillo et al. (2007) explain, mobbing can significantly impact one's personality.

Discussion

This study marks an initial effort to investigate the impact of workplace bullying on psychologists' mental health, job satisfaction, and professional performance. Using the LIPT-60 and DASS21 scales, we examined the correlation between workplace bullying, stress, anxiety, and depression. The LIPT-60 scale measures workplace bullying frequency and severity. Together, these scales provide comprehensive insights into how bullying affects psychologists both emotionally and professionally. Overall, our results will help understand the potential psychological impacts of workplace bullying.

In order to evaluate the statistical interdependence between LIPT-60 and DASS21, the data were analyzed using the r-Pearson correlation coefficient using SPSS version 25.0. The r-Pearson correlation coefficient measures the strength and direction of the linear relationship between two variables. A higher correlation value indicates a strong positive correlation, while a higher negative value implies a strong negative correlation. The results of our study demonstrated that LIPT-60 variables are highly correlated (See Table 2). In the LIPT60, professional discredit is 19% (mean

2.33, SD 1.49), occupational progress is 4.8% (mean 1.76, SD 1.17), communication blockage is 9.5% (Mean = 2.00, SD 1.30), covert bullying is 9.5% (Mean = 1.62, SD .97), overt harassment is 14.3% (Mean = 2.43, SD 1.36), and personal disrepute is 9.5% (Mean = 1.62, SD .97). These percentages indicate the prevalence of various negative behaviors and experiences at workplace. In the surveyed group, high levels of professional discredit and overt harassment indicate the underlying interdependence between stress, anxiety, and depression. In contrast, occupational progress shows the lowest mean value, suggesting it may be less affected by workplace bullying. Communication blockage, covert bullying, and personal disrepute exhibit moderate correlation values. Our findings are not much different from Trépanier comprehensive review study that found a negative correlation between workplace bullying, depression, and anxiety (Trépanier et al., 2016).

Table 2

Estimated likelihood of mobbing clusters among psychologists

	1	2	3	4	5	6
Professional discredit DL	1	.813**	.924**	.813**	.933**	.813**
Hindering progress EP		1	.878**	.919**	.751**	.919**
Communication blockage BC			1	.867**	.872**	.867**
Covert bullying IE				1	.770**	.947**
Overt bullying IM					1	.770**
Personal disrepute DP						1

Note. N=21. **. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). (95% Coefficient Interval) Original data from Ciudad Juárez, Chihuahua, México. School of Humanities, UACJ.

Implementing comprehensive anti-bullying policies and regular training sessions can create a more respectful work environment. Establishing clear policies and procedures for reporting and addressing abuse incidents is also crucial (Valentine, R.S., Giacalone, A. R., & Meglich, 2024). Additionally, providing support resources such as psychological therapy services can help employees manage the stress and anxiety resulting from workplace bullying. In summary, these measures are necessary to create an environment that is safe, supportive, and free from bullying and harassment at work.

Conclusion

Participants completed both the LIPT and DASS-21 scales. Data was then analyzed using correlation and regression analysis to identify the relationship between both scales. This approach allowed us to comprehensively assess the psychological impact of the symptoms observed. These symptoms were closely linked with depression, anxiety, and stress, as indicated by the DASS-21 scale. The reference in Nielson's meta-analysis on health and well-being outcomes related to workplace bullying also found that bullying is linked to variables relating to mental health and well-being (Nielsen & Einarsen, 2012). To address this issue, therapeutic intervention is not just an option but necessary.

Furthermore, these findings should raise concerns for institutions regarding their employees' mental and physical health. Human rights and well-being of individuals should be recognized as national priorities. By raising public awareness, mobbing can be addressed rather than stigmatized. Ultimately, this is an important step towards creating an open and supportive work environment for all.

In addition, psychological therapy is a rapidly growing field. In any field with the objective of helping others must be accompanied by in-depth training to address issues of potential conflict with the clients. Considering the importance of the psychology field, specific rules and regulations were created to maintain the well-being of clients; hence, the Code of Ethics was developed to ensure professionalism (Williams & Rialon, 2011). Finally, it is always necessary to carry out the Code of Ethics and with this in mind, if psychologists undergo stages in their lives where they too may be in need of professional help, the main point to focus on is the fact that it is not only ethical to search for help when needed, but also to understand the consequences if such help is not addressed.

Finally, we must acknowledge our study's limitations. This means we recommend further research with a large group of participants to strengthen our funding validity.

Referencias bibliográficas

- Ares Camerino, A., & Ortega Marlasca, M. M. (2018). Mobbing in health workplace. *Medicina Clínica (English Edition)*, 150(5), 198–201. <https://doi.org/10.1016/j.medcle.2017.12.029>
- Arnold, J., Randall, R., et al. (2012). Estrés y bienestar en el trabajo. In *Journal of Chemical Information and Modeling* (Fifth edit, Vol. 53, Issue 9, pp. 381–405). Pearson. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Baran Tatar, Z., & Yüksel, Ş. (2019). Mobbing at workplace-psychological trauma and documentation of psychiatric symptoms. *Noropsikiyatri Arsivi*, 56(1), 57–62. <https://doi.org/10.29399/npa.22924>
- Barmes, L. (2015). *Bullying and Behavioural Conflict at Work: The Duality of Individual Rights*. Oxford Scholarship Online.

- Bozeman, Jennifer and Hershcovis, Sandy, H. M. (2015). The Role of the Victim and the Perpetrator-Victim Relationship in Understanding Workplace Agression. In ABC-Clio (Ed.), *Bullies in the workplace: Seeing and stopping adults who abuse their co-workers and employees* (Issue c, pp. 2–14). Indiana University.
- Cassitto, G. M. (2002). Allergy: Effects on Health and Quality of Life. *Raising Awareness of Psychological Harrassment at Work Advice to Health Professionals, Decision Makers, Managers, Human Resources Directors, Legal Community, Unions and Workers.*, 3(11), 16–18.
- Clifford, L. (2006). Building your confidence. In *Survive Bullying at Work: How to Stand Up for Yourself and Take Control*. (First edit, pp. 1–96). A & C Black.
- Craig, Wendy M. and Pepler, D. J. (2003). Identifying and targeting risk for involvement in bullying and victimization. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 577–582.
<https://doi.org/10.1016/j.yapd.2013.04.004>
- García-Campayo, J., Puebla-Guedea, M., Herrera-Mercadal, P., & Daudén, E. (2016). Burnout syndrome and demotivation among health care personnel. Managing stressful situations: The importance of teamwork. *Actas Dermo-Sifiliograficas*, 107(5), 400–406.
<https://doi.org/10.1016/j.adengl.2016.03.003>
- Gonzalez de Rivera, J. & Rodriguez, M. (2005). Cuestionario de estrategias de acoso en el trabajo. El LIPT-60. *Instituto de Psicoterapia e Investigación Psicosomática*, 1–44.
- Góralewska-Słońska, A. (2019). Experiencing mobbing at workplace facing psychological gender and occupational burnout. *Management*, 23(1), 156–173. <https://doi.org/10.2478/manment-2019-0009>
- Ibrahim, F. M., Rashad Dabou, E. A., AbdelSamad, S., & Abuijlan, I. A. M. (2024). Prevalence of bullying and its impact on self-esteem, anxiety and depression among medical and health sciences university students in RAS Al Khaimah, UAE. *Heliyon*, 10(3), e25063.
<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e25063>
- Leymann, H. (1990). Mobbing and psychological terror at workplaces. *Violence and Victims*, 5(2), 119–126.
- Lovibond, S., Lovibond, P. (1995). Manual for the depression anxiety scales. *Sydney: Psychology Foundation*.
- Lugo, G. M. E. (2017). Acoso laboral “Mobbing.” *CNDH México*, 1–39.
- Maureen, D. & Sperry, L. (2012). Career and Work Performance. In *Mobbing: Causes, Consequences, and Solutions* (Vol. 15, Issue 1, pp. 2–14). Oxford Scholarship Online.
<https://doi.org/10.1093/acprof>
- Metcalf, G. S., & JD, T. A. (2016). An Introduction to workplace bullying. In *Stop bullying at work: Strategies and tools for hr. legal, & Risk Management Professionals*. (Second edi, Issue 2016, pp. 3–20). Society for Human Resource Management.
<https://doi.org/10.4324/9781315181288-1>



- Mishna, Faye and Sawyer, J.-L. (2012). The trauma of bullying experiences. In J. R. Ringel, S., & Brnadell (Ed.), *Trauma: Contemporary Directions in Theory, Practice, and Research* (Issue 2011, pp. 150–170). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781452230597.n8>
- Namie, G., Christensen, D., & Phillips, D. (2014). WBI U.S. workplace bullying survey. *Workplace Bullying Institute*, 1–19. <http://workplacebullying.org/multi/pdf/WBI-2014-US-Survey.pdf>
- Nielsen, M. B., & Einarsen, S. (2012). Outcomes of exposure to workplace bullying: A meta-analytic review. *Work and Stress*, 26(4), 309–332. <https://doi.org/10.1080/02678373.2012.734709>
- Oden, K. A., Miner-Holden, J., & Balkin, R. S. (2009). Required counseling for mental health professional trainees: Its perceived effect on self-awareness and other potential benefits. *Journal of Mental Health*, 18(5), 441–448. <https://doi.org/10.3109/09638230902968217>
- Penttinen, E., Jyrkinen, M., & Wide, E. (2019). Experiences of Emotional Workplace Abuse. In *Emotional Workplace Abuse. A new Research Approach* (pp. 1–90). Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-19993-7>
- Rajalakshmi, M., & Naresh, B. (2018). Influence of psychological contract on workplace bullying. *Aggression and Violent Behavior*, 41, 90–97. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.05.001>
- Ruíz-González, K. J., Pacheco-Pérez, L. A., García-Bencomo, M. I., Gutiérrez Diez, M. C., & Guevara-Valtier, M. C. (2020). Percepción del mobbing entre el personal de enfermería de la Unidad de Cuidados Intensivos. *Enfermería Intensiva*, 31(3), 113–119. <https://doi.org/10.1016/j.enfi.2019.03.007>
- Schott, M. R. (2014). The social concept of bullying: philosophical reflections on definitions. In D. M. Schott, R. M., & Sondergaard (Ed.), *School bullying: new theories in context* (First edit, Issues 21–46, pp. 1–47). Cambridge University Press.
- Schott, R., & M. (2019). The social concept of bullying: philosophical reflectins and definitions. In *School Bullying: New Theories in Context* (Issue 2014, pp. 21–46). IUB-ebooks.
- Spector, P. E., Zhou, Z. E., & Che, X. X. (2014). Nurse exposure to physical and nonphysical violence, bullying, and sexual harassment: A quantitative review. *International Journal of Nursing Studies*, 51(1), 72–84. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2013.01.010>
- Sperry, L. (2009). Workplace Mobbing and Bullying: a Consulting Psychology Perspective and Overview. *Consulting Psychology Journal*, 61(3), 165–168. <https://doi.org/10.1037/a0016936>
- Tong, M., Schwendimann, R., & Zúñiga, F. (2017). Mobbing among care workers in nursing homes: A cross-sectional secondary analysis of the Swiss Nursing Homes Human Resources Project. *International Journal of Nursing Studies*, 66, 72–81. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2016.12.005>



- Tonini, S., Lanfranco, A., Dellabianca, A., Lumelli, D., Giorgi, I., Mazzacane, F., Fusi, C., Scafa, F., & Candura, S. M. (2011). Work-related stress and bullying: Gender differences and forensic medicine issues in the diagnostic procedure. *Journal of Occupational Medicine and Toxicology*, 6(1), 1–7. <https://doi.org/10.1186/1745-6673-6-29>
- Trépanier, S. G., Fernet, C., Austin, S., & Boudrias, V. (2016). Work environment antecedents of bullying: A review and integrative model applied to registered nurses. *International Journal of Nursing Studies*, 55, 85–97. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2015.10.001>
- Trujillo, M., Valderrabano, M., & Hernández, R. (2007). Mobbing historia, causas, efectos y propuesta de un modelo para las organizaciones mexicanas. *Innovar. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 17(29), 71–91. <http://www.redalyc.org/pdf/818/81802905.pdf>
- Valentine, R.S., Giacalone, A. R., & Meglich, A. P. (2024). Seeing workplace bullying through a glass darkly: The illuminating role of organizational and individual ethics. *Personality and Individual Differences*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.paid.2024.112615>
- Walker, C., & Fincham, B. (2011). Work and the Mental Health Crisis in Britain. In *Work and the Mental Health Crisis in Britain*. Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119974260>
- Williams, S. E., & Rialon, R. A. (2011). Illuminating the Complexities of Ethical Decision Making. *Ethics & Behavior*, 21(3), 75–122. <https://doi.org/https://doi.org/10.2307/j.ctv1chs5gx.6>
- Yavuzer, Y., & Civilidag, A. (2014). Mediator role of depression on the relationship between mobbing and life satisfaction of health professionals. *Dusunen Adam*, 27(2), 115–125. <https://doi.org/10.5350/DAJPN2014270203>
- Zachariadou, T., Zannetos, S., Chira, S. E., Gregoriou, S., & Pavlakis, A. (2018). Prevalence and Forms of Workplace Bullying Among Health-care Professionals in Cyprus: Greek Version of “Leymann Inventory of Psychological Terror” Instrument. *Safety and Health at Work*, 9(3), 339–346. <https://doi.org/10.1016/j.shaw.2017.11.003>
- Zafar, W., Khan, U. R., Siddiqui, S. A., Jamali, S., & Razzak, J. A. (2016). Workplace Violence and Self-reported Psychological Health: Coping with Post-traumatic Stress, Mental Distress, and Burnout among Physicians Working in the Emergency Departments Compared to Other Specialties in Pakistan. *Journal of Emergency Medicine*, 50(1), 167-177.el. <https://doi.org/10.1016/j.jemermed.2015.02.049>



Inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes de Banca y Finanzas de la Universidad de Panamá, 2024

Emotional intelligence and academic procrastination in students of Banking and Finance at the University of Panama, 2024

Yuleisi Yasmin Castillo Pitti

Universidad de Panamá, Facultad de Psicología, Panamá

E-mail: psic.castillo.22@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5919-7009>

Fecha de recepción: 23 de septiembre de 2024

Fecha de aceptación: 5 de marzo de 2025

DOI: <https://doi.org/10.48204/red.v4n2.7632>

Resumen

El ámbito académico abarca muchos elementos, y sin duda, la inteligencia emocional es uno de ellos. Los estudiantes enfrentan dificultades a lo largo de su carrera universitaria, y entre ellas, la procrastinación académica representa uno de los problemas más comunes. El objetivo de esta investigación descriptiva correlacional transversal fue analizar la relación entre la inteligencia emocional y la procrastinación académica en estudiantes de primer año de la Licenciatura de Finanzas y Banca de la Facultad de Economía de la Universidad de Panamá. Para ello, se utilizó el test de inteligencia emocional (MSCEIT) y la escala de procrastinación académica (EPA) para recolectar datos de una muestra de 47 estudiantes. Los resultados revelaron que los estudiantes se encontraban en el rango cualitativo "puede mejorar" en cuanto a su inteligencia emocional. En cuanto a la procrastinación académica, los estudiantes demostraron tendencias bajas de postergación de actividades, y la mayoría mostró una buena autorregulación académica. También se encontró una correlación negativa significativa entre el área experiencial y estratégica, específicamente en el manejo emocional del área estratégica y la postergación de actividades. Estos hallazgos resaltan la importancia de mejorar las habilidades de gestión emocional para reducir los comportamientos asociados a la procrastinación académica.

Palabras clave: universitarios, emociones, bienestar, psicología escolar.

Abstract

Academics encompasses many elements, and emotional intelligence is certainly one of them. Students face difficulties throughout their university career, and among them, academic procrastination represents one of the most common problems. The objective of this cross-sectional descriptive correlational research was to analyze the relationship between emotional intelligence and academic procrastination in first year students of the Bachelor's Degree in Finance and Banking

of the Faculty of Economics of the University of Panama. For this purpose, the emotional intelligence test (MSCEIT) and the academic procrastination scale (EPA) were used to collect data from a sample of 47 students. The results revealed that the students were in the qualitative "can improve" range in terms of their emotional intelligence. In terms of academic procrastination, students demonstrated low procrastination tendencies, and most showed good academic self-regulation. A significant negative correlation was also found between the experiential and strategic areas, specifically in the emotional management of the strategic area and procrastination. These findings highlight the importance of improving emotional management skills to reduce behaviors associated with academic procrastination.

Keywords: university students, emotions, well-being, school psychology.

Introducción

En años recientes, la sociedad ha tenido que enfrentar un importante reto debido a la pandemia por COVID-19. Este evento ha dejado un impacto significativo en diversos aspectos de la vida diaria, incluida la esfera académica. Una de las manifestaciones más evidentes de este impacto ha sido el incremento en la procrastinación académica entre los estudiantes, fenómeno agravado por la creciente cantidad de distracciones a las que se enfrenta el ser humano hoy en día.

Paralelamente, la crisis sanitaria ha influido en la inteligencia emocional de las personas, siendo particularmente notorias las alteraciones emocionales experimentadas, tales como el miedo, la incertidumbre y la angustia, estas respuestas emocionales se desencadenaron debido a situaciones completamente inéditas, cuyo alcance y naturaleza aún se sigue indagando.

Este estudio pretende analizar la relación entre la inteligencia emocional y la procrastinación académica en estudiantes de primer año de la Licenciatura de Finanzas y Banca de la Facultad de Economía de la Universidad de Panamá. Tiene como finalidad profundizar en la comprensión de la relación entre estas dos variables y, al mismo tiempo, identificar cuáles dimensiones de la inteligencia emocional inciden de manera significativa en la procrastinación académica de estos estudiantes.

Por un lado, según García (2022) la inteligencia emocional se define como la capacidad de comprender, emplear y gestionar las emociones de manera que disminuyan el estrés, contribuyan a una comunicación eficaz, puedan empatizar con otros, superar retos y minimizar conflictos. Este es un recurso valioso para acercarse sin prejuicios a las características personales y áreas de oportunidad con el objetivo de mejorar. En cuanto a la procrastinación académica, según Rodríguez y Clariana (2017) se refiere a la tendencia conductual de retrasar sin justificación actividades relacionadas con el entorno académico.

Esta investigación corresponde al campo de la Psicología escolar, el cual se dedica al estudio y la atención de niños, jóvenes y sus familias en el contexto del proceso educativo. Su labor implica intervenir tanto a nivel individual como en el ámbito del sistema escolar, además de diseñar,

implementar y evaluar programas destinados a fomentar entornos de aprendizaje positivos (Juarez, 2021).

En el contexto nacional, algunos estudios han abordado la procrastinación académica y las habilidades emocionales de los estudiantes. Por un lado, Caballero (2022) realizó un estudio descriptivo con una muestra de 172 estudiantes, encontrando que los niveles de procrastinación en los trabajos fueron relativamente bajos. Además, se identificaron factores como la gestión del tiempo, la disponibilidad de un lugar tranquilo para estudiar, y el estrés asociado a la presentación de trabajos en clase y al trabajo en grupo. Es importante destacar que un 47.1% de los estudiantes no sentían que tenían control sobre su tiempo, lo que impactó negativamente en sus cronogramas académicos.

También, Corrales (2020), estudió la procrastinación académica mediante un estudio descriptivo correlacional con 70 estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Panamá, donde concluyó que presentaban altos niveles de procrastinación académica. En particular, un 49% manifestó conductas de postergación de tareas en niveles altos, mientras que un 44% mostró un bajo nivel de autorregulación académica. Estos rasgos indicaron la potencial presencia de problemas en el ámbito académico.

Por otra parte, en relación con la inteligencia emocional, Winter (2020), realizó un estudio descriptivo y concluyó que el 44.9% de los estudiantes de IV año de la Facultad de Psicología de la Universidad Latina muestran un nivel competente en habilidades emocionales. Sin embargo, se identificó una oportunidad de mejora en la dimensión de facilitación emocional, donde la puntuación promedio fue de 82.41, reflejando la necesidad de mejorar la interacción entre el estado de ánimo y los procesos de pensamiento y razonamiento para resolver problemas.

Desde la perspectiva de los estudios internacionales, Esquivel et al., (2023) en Lima realizó un estudio relacional, donde evaluaron a 335 alumnos de posgrado de la Universidad Peruana Unión, en el que encontró que el 88,1% presentaron un nivel medio de inteligencia emocional y a su vez concluyó que los participantes que presentaban niveles bajos de inteligencia emocional tenían mayor probabilidad de incurrir en la procrastinación académica ($Rho S. = -0,126$).

Por otro lado, Rivera y Villar (2022), en la ciudad de Bucaramanga, en Colombia, revelaron que entre 152 estudiantes evaluados, alrededor del 90% se ubicaron en niveles medios en los factores de procrastinación académica, en concreto 55.3% se encontraba medio alto en autorregulación académica y 46.1% en medio bajo en postergación de actividades.

Además, Condori (2020) en Perú, adoptó una perspectiva relacional con un grupo de 176 estudiantes de un curso que se estudió de manera aleatoria, específicamente los 4 primeros ciclos de la carrera de psicología en una Universidad Privada de Lima metropolitana, demostrando una correlación inversa y altamente significativa entre la Inteligencia Emocional y la Procrastinación Académica ($r = -.366$; $p < 0.000$).

También, Estrada et al., (2020), adoptaron un diseño transeccional descriptivo con una muestra de 151 estudiantes, donde el 29.8% presentaron niveles altos de postergación académica y un 32.4% presentaron un nivel bajo de autorregulación académica, este estudio nos muestra que los procesos que involucran la gestión de sí mismo está asociada a niveles altos de procrastinación, por lo que es indispensable analizar a detalle esta relación.

Materiales y métodos

Objetivos específicos

Evaluar el nivel de inteligencia emocional en estudiantes de primer año de la Licenciatura de Finanzas y Banca de la Facultad de Economía de la Universidad de Panamá.

Medir el nivel de procrastinación académica en estudiantes de primer año de la Licenciatura de Finanzas y Banca de la Facultad de Economía de la Universidad de Panamá.

Identificar las dimensiones de la inteligencia emocional que influye en la procrastinación académica en estudiantes de primer año de la Licenciatura de Finanzas y Banca de la Facultad de Economía de la Universidad de Panamá.

Diseño de investigación

Presentó un diseño de investigación no experimental, ya que se llevó a cabo sin la alteración intencionada de las variables y donde solo se examinaron los fenómenos en su entorno natural para examinarlos (Sampieri et al., 2014), en este escenario, cómo dinamizó la procrastinación académica con la inteligencia emocional. Por otro lado, fue una investigación de corte transversal, dado que la recopilación de los datos se llevó a cabo en un único momento, en un periodo de tiempo único (Sampieri et al., 2014).

Preguntas de investigación

¿Cuál es el nivel de inteligencia emocional de los estudiantes de primer año de la Licenciatura de Finanzas y Banca de la Facultad de Economía de la Universidad de Panamá?

¿Cuáles son los niveles de procrastinación de los estudiantes primer año de la Licenciatura de Finanzas y Banca de la Facultad de Economía de la Universidad de Panamá?

¿Cuáles son las dimensiones de la inteligencia emocional que influyen en la procrastinación académica en los estudiantes de primer año de la Licenciatura de Finanzas y Banca de la Facultad de Economía de la Universidad de Panamá?

¿Cuál es la relación entre inteligencia emocional y la procrastinación académica de los estudiantes de primer año de la Facultad de Economía de la Universidad de Panamá?

Población y muestra

La población de este estudio la constituyó todos los estudiantes de primer año de la Licenciatura de Finanzas y Banca de la Facultad de Economía de la Universidad de Panamá del campus central,

de ambos sexos, que suman un total de 148 estudiantes. La muestra utilizada en este estudio ha sido seleccionada mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia conformada por 47 estudiantes.

Instrumentos de evaluación

La Escala de Procrastinación Académica (EPA) es una herramienta utilizada para evaluar la propensión de los individuos a posponer actividades en el contexto académico. Fue creada inicialmente por Busko (1998) y adaptada por Domínguez et al (2014), este instrumento consta actualmente de 12 ítems y cuenta con una estructura bifactorial. Además, la escala es ordinal y de tipo Likert, con cinco alternativas de respuesta que oscilan desde 1 = nunca a 5 = siempre (Agurto y Quispe, 2022).

Test de inteligencia emocional (MSCEIT) de Mayer et al. (2023) ofrece una puntuación global de inteligencia emocional, dos puntuaciones de área (experiencia emocional y emocional estratégica) y cuatro puntuaciones de las ramas, las cuatro áreas fundamentales de la inteligencia emocional, según el modelo de Mayer y Salovey: percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y manejo emocional.

Análisis estadístico

En esta investigación se utilizó la estadística descriptiva para examinar la información obtenida. Se calcularon las frecuencias y porcentajes, así como también la media y se determinó la desviación estándar.

Para el análisis inferencial, se empleó la correlación de Spearman, una herramienta para evaluar la relación entre variables ordinales o no paramétricas. El nivel de significancia utilizado fue de 0.05. En términos de probabilidad, 0.95 y 0.05, respectivamente, están asociados a la verificación de una hipótesis. Este nivel de significancia representa la probabilidad de cometer un error tipo I, es decir, rechazar una hipótesis nula cuando en realidad es verdadera. En la región de rechazo, si el valor $p > 0.05$, se acepta H_0 ; y si el valor $p \leq 0.05$, se rechaza H_0 .

El análisis estadístico se presentó a través de tablas y gráficas de Excel y la aplicación “Statistical Package for Social Sciences” (SPSS) Versión 25

Procedimiento de investigación

Se inició con una revisión literaria, seguida de la presentación del anteproyecto para su aprobación por la asesora. Luego, se solicitan los permisos necesarios para el estudio en la Facultad de Economía de la Universidad de Panamá.

A continuación, se identificó el instrumento de medición y se obtuvo su aprobación. Después, se tramita el permiso para la compra de la prueba de inteligencia emocional (MSCEIT) a la empresa Meditec. Con los permisos en mano, se elabora el marco de referencia y el marco metodológico.

Se tramita la nota de permiso para aplicar los instrumentos de evaluación, se realiza la aplicación de estos, y se procede a la tabulación de los datos. Posteriormente, se elaboran tablas y gráficas, se

analizan los resultados, y se redactan las conclusiones y recomendaciones en el informe final. Finalmente, se lleva a cabo una revisión ortográfica por un profesor de español.

Resultados y Discusión

Resultados

La muestra estudiada estuvo conformada por 47 estudiantes, en donde el 59.6% correspondían al sexo femenino, mientras que el 40.4% al sexo masculino. Esta distribución reflejó una ligera predominancia de estudiantes femeninas en la muestra. Además, la mayoría de los estudiantes tenían 18 años, representando un 48,9% del total, a partir de los 20 años, la frecuencia disminuyó gradualmente, llegando a 27 años como la edad máxima de la muestra. Esto reflejó una concentración de estudiantes en el rango de edades entre 18 y 19 años.

En cuanto al coeficiente global de inteligencia emocional, la tabla 1 presenta un panorama general. Predominando, en mayor medida, el 55.3% de los estudiantes que se encuentran en el rango cualitativo "puede mejorar", lo cual indica que tienen un intelecto emocional no destacado, pero que es posible desarrollarlo.

Con respecto a las áreas de inteligencia emocional, el gráfico 1 muestra las puntuaciones medias de los estudiantes, como se puede observar el área experiencial se encuentra en un rango "competente" con una puntuación de 90.79, lo que indica que los estudiantes cuentan con las habilidades suficientes que le permite desenvolverse con cierto grado de éxito. Sin embargo, el área estratégica se encuentra en un rango "puede mejorar" con una puntuación de 82.74, demostrando que no es un punto fuerte, pero hay potencial para mejorar. En resumen, los estudiantes presentan un desempeño satisfactorio en el área experiencial, pero también revela la necesidad de enfocar esfuerzos en el fortalecimiento del área estratégica.

Por otra parte, las ramas de la inteligencia emocional, el gráfico 2 muestra las puntuaciones medias, en donde se destaca que la rama percepción emocional tiene la media más alta con una puntuación de 99.13, que denota un rango cualitativo "competente", es decir, que los estudiantes cuentan con una capacidad destacada reconocer las emociones con precisión, que les permite desenvolverse con cierto grado de éxito. Sin embargo, las otras ramas (facilitación emocional, comprensión emocional y manejo emocional) se encuentran en un rango cualitativo "puede mejorar" indicando que no constituye un punto fuerte para los estudiantes, pero que existe potencial para desarrollarla.

Por otro lado, lo que corresponde a la evaluación de la procrastinación académica, se detallan los resultados en dos factores: la postergación de actividades y la autorregulación académica.

La postergación de actividades, a través de la tabla 2, se presenta los resultados del factor "postergación de actividades", que refleja la tendencia de los estudiantes a posponer o retrasar la

realización de tareas o actividades académicas. Al analizar los resultados, se pudo observar que un 48.9% muestra un nivel bajo de postergación. Un 38.3% se encuentra en un nivel medio de postergación y un 12.8% se ubican un nivel alto de postergación. En resumen, la mayoría de los estudiantes presenta un nivel bajo o medio de postergación, mientras que un pequeño grupo muestra un alto nivel.

Además, la autorregulación académica, reflejada en la tabla 3, presenta los resultados del factor "autorregulación académica", que refleja la capacidad de los estudiantes para dirigir y controlar sus propios procesos de aprendizaje. Luego de analizar los resultados, se observa que un 95.7% de los estudiantes muestra una puntuación baja, que al ser una dimensión calificada inversamente indica que cuentan con una autorregulación alta. Un 2.1% se encuentra en un nivel medio de autorregulación y un 2.1% exhibe un nivel bajo de autorregulación. La mayoría de los estudiantes poseen una autorregulación alta, mientras que solo un pequeño porcentaje se encuentra en niveles medio o alto.

Los resultados previamente descritos constituyeron la base para evaluar la relación entre las variables de estudio. La tabla 4 presenta la correlación entre los factores de la procrastinación académica y el coeficiente de intelecto emocional. En primer lugar, se observa que la correlación entre el coeficiente de inteligencia emocional y la autorregulación académica fue negativa considerable ($Rho = -.078$, $p \text{ valor} = .602$) pero no existe significancia. Por otra parte, la correlación entre el coeficiente de inteligencia emocional y postergación de actividades fue negativa débil ($Rho = -.439^{**}$, $p \text{ valor} = .002$) y existe significancia, indicando que a mayor coeficiente de inteligencia emocional menor tendencia a postergar actividades.

La tabla 5 muestra los hallazgos obtenidos de la correlación entre las áreas de inteligencia emocional y los factores de procrastinación académica. En donde se encontró que la correlación entre el área experiencial y la autorregulación académica fue negativa débil ($Rho = -.029$, $p \text{ valor} = .846$), lo cual no es significativo. De manera similar, la correlación entre el área estratégica y la autorregulación académica también mostró una relación negativa media ($Rho = -.054$, $p \text{ valor} = .719$), pero sin significancia estadística. Sin embargo, se encontró una relación negativa débil y significativa entre el área experiencial y la postergación de actividades ($Rho = -.332^*$, $p \text{ valor} = .023$), lo que indica que a mayor capacidad en el área experiencial, menor es la tendencia a postergar actividades. Del mismo modo, se observa una relación negativa débil y significativa entre el área estratégica y la postergación de actividades ($Rho = -.305^*$, $p \text{ valor} = .037$), lo que sugiere que una mayor capacidad en el área estratégica se correlaciona con una menor tendencia a postergar actividades. En conclusión, se encontró una relación significativa entre las áreas de inteligencia emocional y el factor "postergación de actividades", pero no se encontró una relación significativa con el factor "autorregulación académica".

El instrumento utilizado para evaluar la inteligencia emocional subdivide las áreas en ramas y luego en tareas, por lo que, en las tablas 6 y 7 se muestra las correlaciones entre estas ramas y tareas con

los factores de la procrastinación académica, para observar de manera más concreta y específica las correlaciones que existen entre estas variables de investigación.

La tabla 6 detalla las correlaciones entre ramas de inteligencia emocional y los factores de procrastinación académica. En esta tabla hay que resaltar que la correlación entre la rama “manejo emocional” y el factor postergación de actividades fue negativa débil ($Rho = -.328^*$, p valor = .024) con significancia, lo que indica que a mayor manejo emocional, menor tendencia a postergar actividades. El resto de correlaciones no muestra significancia estadística.

La tabla 7 presenta las correlaciones entre las tareas de inteligencia emocional y los factores de procrastinación académica. En esta se puede enfatizar que la correlación que hay entre la tarea “relaciones emocionales” y el factor postergación de actividades fue negativa, débil ($Rho = -.309^*$, p valor = .035) y existe significancia, por lo que denota que a mayor habilidad en las relaciones emocionales menor tendencia a postergar actividades.

Discusión

En el marco de esta investigación, los hallazgos obtenidos señalaron que el 55.3% de los estudiantes se ubicaron en el rango cualitativo "puede mejorar" para el coeficiente global de inteligencia emocional, indicando que poseen un intelecto emocional no destacado, pero con posibilidad de desarrollarse. Sin embargo, en estudios nacionales como el de Winter (2020) se encontró que un 44.9% de los estudiantes de cuarto año de Psicología en la Universidad Latina se ubicaba en el rango cualitativo "competente", indicando un nivel satisfactorio de habilidades emocionales, con cierto grado de éxito. Por otro lado, estudios internacionales como el de Esquivel et al. (2023) reportaron que el 88.1% de los estudiantes de posgrado de la Universidad Peruana Unión, poseen un nivel medio de inteligencia emocional. Asimismo, Condori (2020) halló que el 62.5% de los estudiantes de Psicología de una Universidad Privada de Lima, alcanzó un nivel adecuado de inteligencia emocional. Estos resultados no son coincidentes con los de nuestra investigación, lo cual puede atribuirse a factores tales como el nivel académico de los estudiantes, carrera de estudio y a algunas características particulares de las muestras como el género y la edad.

Los resultados alcanzados en el presente estudio en cuanto a procrastinación académica indican que un 48.9% de los estudiantes presentaron un nivel bajo de postergación de actividades y un 95.7% de ellos obtuvieron una autorregulación alta. De manera similar, el estudio de Caballero (2022), mediante su muestra con estudiantes de la Sede Central en la Universidad Especializada de las Américas, encontró que el 62.2% afirma que no pospone sus trabajos finales de curso, también que un 69.2% afirma no pospone las tareas académicas. Sin embargo, el estudio de Corrales (2020) encontró que el 49% de los estudiantes de Psicología de la Universidad de Panamá, presentaron niveles altos de postergación de actividades y un 44% un nivel bajo de autorregulación académica. Por otra parte, el estudio de Estrada et al (2020) encontró en estudiantes peruanos de educación superior pedagógica, que el 28.8% presentaron un nivel alto de postergación de actividades y un

32.4% un nivel bajo de autorregulación académica. Estas discrepancias con el estudio aportan una perspectiva valiosa y específica a este campo de estudio. Las diferencias contextuales, como las particularidades del entorno educativo y las características demográficas de la muestra, pueden haber influido significativamente en los resultados obtenidos. Otro aspecto a destacar, es que el 2020, representó el año más inusual a nivel mundial para las generaciones más recientes debido a la pandemia del COVID-19, que afectó los sistemas educativos de América Latina y el Caribe, que ya se encontraban ante retos específicos.

En cuanto a la relación entre las variables de la investigación realizada, se encontró que entre el coeficiente global de inteligencia emocional y la postergación de actividades existe una correlación negativa débil ($Rho = -.439^{**}$, p valor = .002), indicando que a mayor coeficiente de inteligencia emocional existe menor tendencia a postergar actividades. Además, existe una correlación notable entre las áreas (experiencial y estratégica) de la inteligencia emocional con el factor de "postergación de actividades" esto sugiere una relación importante entre estas variables. Específicamente, la rama de "manejo emocional" y la tarea de "relaciones emocionales" están particularmente relacionadas con la postergación académica. Estos resultados son cónsonos con investigaciones internacionales como el de Esquivel et al (2023), que encontró una correlación baja negativa entre inteligencia emocional y procrastinación académica ($Rho = -.126$) (p valor = 0.021). Por otra parte, Condori (2020) encontró que existe entre Inteligencia emocional y procrastinación una correlación alta negativa ($r = -.366$; $p < 0.000$), que a su vez realizó un análisis correlacional con los factores de procrastinación académica y los componentes de la inteligencia emocional en donde se pudo notar correlaciones positivas entre (componentes intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general) de la inteligencia emocional con el factor autorregulación académica de la variable procrastinación académica.

Estos estudios evidencian la importancia de establecer programas educativos enfocados en el desarrollo de la inteligencia emocional, con el fin de reducir las conductas vinculadas a la procrastinación académica.

Conclusiones

Los hallazgos obtenidos en este estudio subrayan la importancia de comprender la interrelación entre la inteligencia emocional y la procrastinación académica.

Los estudiantes de primer año de la Licenciatura de Finanzas y Banca de la Facultad de Economía de la Universidad de Panamá, poseen un nivel de inteligencia emocional en un rango cualitativo "puede mejorar", es decir, que pueden pasar a una condición o un estado más favorable que el precedente, lo cual supone un avance de un estadio regular o bueno a otro muy superior. Este dato indica que más de la mitad de los estudiantes evaluados tienen áreas de su inteligencia emocional que requieren un mayor desarrollo, lo cual se traduce en oportunidades de transformación, ajustes y mejoras.

En relación con las áreas de la inteligencia emocional. Los estudiantes de primer año de la Licenciatura en Finanzas y Banca de la Facultad de Economía de la Universidad de Panamá se encuentran en el nivel "competente" en el área experiencial, es decir, que poseen las habilidades

necesarias para desenvolverse exitosamente, enfocada en la capacidad para procesar información emocional. No obstante, existe una oportunidad de mejora en el área estratégica para comprender y gestionar las emociones, promoviendo así conductas que fomenten el bienestar mental de los estudiantes.

La rama de la inteligencia emocional, en la que más se destacan los estudiantes de la Licenciatura de Finanzas y Banca de la Facultad de Economía de la Universidad de Panamá, es la de “percepción emocional” y las ramas menos desarrolladas son: facilitación, comprensión y manejo emocional. Este hallazgo indica que los estudiantes pueden identificar y comprender sus emociones, pero tienen dificultades para utilizarlas de forma eficiente en la toma de decisiones y en la regulación de sus comportamientos.

En cuanto a la procrastinación académica en los estudiantes de primer año de la Licenciatura de Finanzas y Banca de la Facultad de Economía de la Universidad de Panamá, se observa que la mayoría presenta niveles medios y bajos en el factor de postergación de actividades. Específicamente, un 48,9% obtuvo un nivel bajo y un 38,3% tiene un nivel medio. Sin embargo, un 95,7% muestra una alta autorregulación académica. Éstos resultados confirman la existencia de conductas postergadoras entre los estudiantes, pero también indican que la mayoría de ellos son conscientes de sus obligaciones académicas y tienen la capacidad de definir objetivos, evaluar el contexto y crear estrategias para cumplir con sus asignaciones. A pesar de esto, aún pueden procrastinar en ciertas ocasiones.

Se evidencia que un mayor coeficiente global de inteligencia emocional y un desarrollo más específico en las áreas experiencial y estratégica están asociados con menores niveles de postergación académica. En particular, la rama de manejo emocional dentro del área estratégica mostró una correlación negativa significativa con la postergación de actividades. Esto sugiere que tener una mejor capacidad para considerar las emociones al tomar decisiones efectivas, especialmente en contextos académicos que implican relaciones emocionales con otras personas, puede contribuir de manera significativa a reducir la tendencia a procrastinar las tareas académicas.

En función de los análisis realizados, a continuación algunas recomendaciones:

1. Realizar investigaciones en otras carreras universitarias para obtener una percepción más amplia y comparativa de la relación entre la procrastinación académica y la inteligencia emocional.
2. Realizar estudios comparativos entre estudiantes de primer año y aquellos que cursan el último año de la carrera, a fin de analizar las condiciones y factores que pueden influir a lo largo del tiempo, en la evolución de la inteligencia emocional y la procrastinación académica.
3. Aumentar, en futuras investigaciones, la muestra de estudio a nivel de universidades particulares para evaluar las diferencias en cuanto a la inteligencia emocional y la procrastinación académica a fin de obtener mayor validez de los resultados obtenidos.

4. Proponer en todas las Facultades de la Universidad de Panamá, programas de intervención de inteligencia emocional que prioricen las herramientas de manejo emocional, especialmente en las relaciones interpersonales.
5. Implementar, en la Facultad de Economía de la Universidad de Panamá, un seguimiento continuo de la salud mental de los estudiantes a través del Programa Institucional de Acompañamiento Psicológico a la Tutoría Académica (PIAPTA), extendiéndolo hasta los niveles académicos superiores.
6. Promover políticas educativas orientadas a la creación de programas, proyectos, planes y estrategias que reflejen su eficacia en el bienestar psicológico, gestión emocional y mejora del desempeño académico de los estudiantes.

Agradecimientos

Deseo manifestar mi sincero agradecimiento a todos aquellos que han sido esenciales en el progreso de este trabajo. Principalmente a mis padres, Javier Castillo y Melva Pitti, por su incondicional apoyo.

También agradezco a la Facultad de Psicología que a través de sus profesores, las enseñanzas, fortalecieron mis habilidades en investigación. A mi asesora de tesis, Mgtra. Milvia E. Hidalgo S., por su clara y eficiente orientación en todas las etapas de mi trabajo.

A mi supervisora de práctica profesional, Lic. Marianela Martínez, por su invaluable guía. Al Mgtr. Rolando Gordon, Decano de la Facultad de Economía, por permitirme realizar mi estudio en dicha facultad. Agradezco también a la Lic. Yahaira Ureña y a la Lic. María G. Collado, de la Unidad de Orientación Psicológica en la Facultad de Economía, por su apoyo durante la aplicación de pruebas necesarias. Al Dr. Juan Antonio Gómez H., por su seminario que aportó valiosas recomendaciones a mi proyecto. Asimismo, extendo mi gratitud al Prof. Régulo Sandoya por su apoyo en la parte estadística de la tesis.

A todos, mi más sincero agradecimiento por haber sido pilares fundamentales en este importante logro en mi carrera académica.

Referencias bibliográficas

- Agurto, M., & Quispe, R. (2022). Propiedades psicométricas de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana, 2021. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/88883/Agurto_PM_Quispe_MRE-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Busko, D. (1998). Causes and consequences of perfectionism and procrastination: a structural equation model. <https://atrium.lib.uoguelph.ca/server/api/core/bitstreams/428752c5-0d69-4afe-9264-f59e19cdb757/content>

- Caballero, D. (2022). Observación de la procrastinación en estudiantes de la Sede Central en la Universidad Especializada de las Américas (2020) | REDES. Revistas de UDELAS. <https://revistas.udelas.ac.pa/index.php/redes/article/view/172>
- Condori, C. (2020). Inteligencia emocional y procrastinación académica en estudiantes de psicología de una universidad privada de Lima Metropolitana. Repositorio Institucional - URP. <https://repositorio.urp.edu.pe/handle/20.500.14138/3451>
- Corrales, C. (2020). Procrastinación académica en estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Panamá. Portal de Revistas de la Universidad de Panamá. <https://revistas.up.ac.pa/index.php/redepsic/article/view/4020>
- Domínguez, S., Villegas, G., & Centeno, S. (2014). Procrastinación académica: validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. SciELO. <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v20n2/a10v20n2>
- Estrada, E., Gallegos, N., & Huaypar, K. (2020). Procrastinación académica en estudiantes peruanos de educación superior pedagógica | Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación. Incyt. <https://incyt.upse.edu.ec/pedagogia/revistas/index.php/rcpi/article/view/382>
- Esquivel, S., Diaz, B., & Apaza, E. (2023). Procrastinación académica e inteligencia emocional en estudiantes de posgrado de la Universidad Peruana Unión, Lima - 2022. Repositorio UPeU. <https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/20.500.12840/6815>
- García, S. (2022). ¿Qué es la inteligencia emocional y por qué necesitamos enseñarla? Observatorio de Innovación Educativa. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/inteligencia-emocional/>
- Juarez, B. (2021). ¿Qué es la Psicología Escolar que estudia y Para qué sirve? Carreras universitarias y de que Tratan para Estudiar. <https://dondepuedoestudiar.com/psicologia/escolar/>
- Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D.R. (2023). Test de Inteligencia Emocional (MSCEIT).
- Rivera, D., & Villar, M. (2022). Tendencia a la procrastinación en estudiantes en edades de 18 a 32 años de la ciudad de Bucaramanga y su área metropolitana. Universidad Cooperativa de Colombia. https://redcol.minciencias.gov.co/Record/COOPER2_0167fe8a3001b7ad439227aaa92c7b1e
- Rodríguez, A., & Clariana, M. (2017). Procrastinación en Estudiantes Universitarios: su Relación con la Edad y el Curso Académico. Dialnet. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/66351/53572-319170-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sampieri, R., Fernández, C., Baptista, P., Méndez, S., & Mendoza, C. (2014). Metodología de la investigación (6ta Edición)
- Winter, N. (2020). Estudio descriptivo sobre inteligencia emocional en estudiantes de IV año matutino de la facultad de psicología de la Universidad Latina.

Anexos

Tabla 1

Distribución de frecuencias del coeficiente global de inteligencia emocional de los estudiantes de primer año de la Licenciatura de Finanzas y Banca, Universidad de Panamá.

Característica cualitativa	Frecuencia	Porcentaje
Necesita mejorar	6	12.8
Puede mejorar	26	55.3
Competente	14	29.8
Muy competente	1	2.1
Total	47	100.0

Figura 1

Puntuaciones medias de las áreas de inteligencia emocional en los estudiantes de primer año de la Licenciatura de Finanzas y Banca, Universidad de Panamá

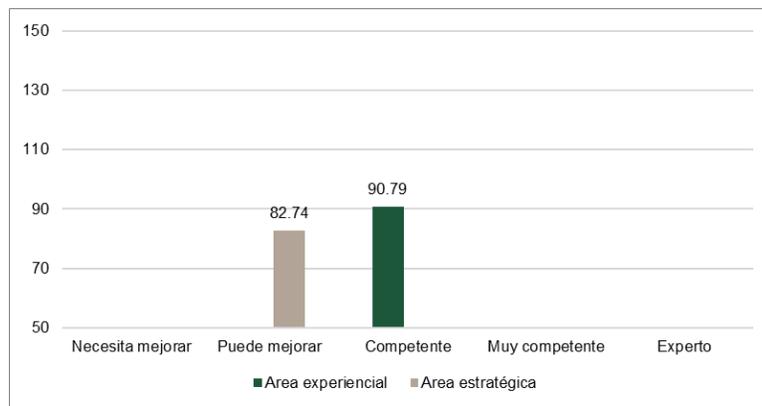


Figura 2

Puntuaciones medias de las ramas de inteligencia emocional en los estudiantes de primer año de la Licenciatura de Finanzas y Banca, Universidad de Panamá

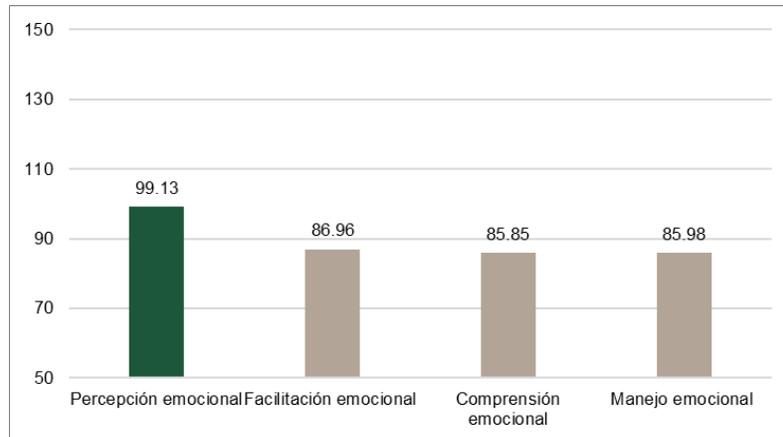


Tabla 2

Distribución de frecuencias del factor de postergación académica en los estudiantes de primer año de la Licenciatura de Finanzas y Banca, Universidad de Panamá

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	23	48.9
Promedio	18	38.3
Alto	6	12.8
Total	47	100.0

Tabla 3

Distribución de frecuencias de autorregulación académica en los estudiantes de primer año de la Licenciatura de Finanzas y Banca, Universidad de Panamá

Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	45	95.7
Promedio	1	2.1
Alto	1	2.1
Total	47	100.0

Tabla 4

Correlación entre los factores de la procrastinación académica y el coeficiente global de intelecto emocional en los estudiantes de primer año de la Licenciatura de Finanzas y Banca, Universidad de Panamá

			Autorregulación Académica	Postergación de actividades
Rho de Spearman	Inteligencia Emocional (CIE)	Coeficiente de correlación	-.078	-.439**
		Sig. (bilateral)	.602	.002
		N	47	47

Nota: **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 5

Correlación entre procrastinación académica y las áreas de inteligencia emocional de los estudiantes de primer año de la Licenciatura de Finanzas y Banca, Universidad de Panamá.

			Área Experiencial	Área Estratégica
Rho de Spearman	Autorregulación Académica	Coeficiente de correlación	-.029	-.054
		Sig. (bilateral)	.846	.719
		N	47	47
	Postergación de actividades	Coeficiente de correlación	-.332*	-.305*
		Sig. (bilateral)	.023	.037
		N	47	47

Nota: *. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 6

Correlación entre la procrastinación académica y las ramas de inteligencia emocional de los estudiantes de primer año de la Licenciatura de Finanzas y Banca, Universidad de Panamá

			CIEP	CIEF	CIEC	CIEM
Rho de Spearman	Autorregulación académica	Coefficiente de correlación	.016	.030	-.117	.080
		Sig. (bilateral)	.914	.839	.435	.591
		N	47	47	47	47
	Postergación de actividades	Coefficiente de correlación	-.254	-.228	-.153	-.328*
		Sig. (bilateral)	.085	.123	.304	.024
		N	47	47	47	47

Nota: *. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral). CIEP: rama percepción emocional, CIEF: rama facilitación emocional, CIEC: rama comprensión emocional, CIEM: Manejo emocional.

Tabla 7

Correlación entre la procrastinación académica y las tareas de inteligencia emocional de los estudiantes de primer año de la Licenciatura de Finanzas y Banca, Universidad de Panamá

		C	D	F	S	C	Co	Me	Re
AA	ρ	-.139	.033	.231	-.033	-.160	-.127	.018	.051
	Sig. (bilateral)	.352	.826	.118	.826	.284	.395	.907	.735
	N	47	47	47	47	47	47	47	47
PA	ρ	-.173	-.129	-.186	-.146	-.079	-.027	-.266	-.309*
	Sig. (bilateral)	.244	.388	.210	.328	.596	.856	.071	.035
	N	47	47	47	47	47	47	47	47

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Nota: AA: autorregulación académica; PA: postergación de actividades; C: cara; D: dibujo; F: facilitación; S: Sensaciones; Ca: cambios; Co: combinaciones; Me: manejo emocional; Re: relaciones emocionales; P: coeficiente de correlación de Spearman.