



TEMPUS

Psicológico

Editorial

Apreciados autores y lectores, reciban un saludo caluroso. Arribamos al número 8.2 de la Revista Tempus Psicológico, correspondiente al período julio-diciembre de 2025. En este número contamos con ocho artículos, producto de investigaciones documentales y empíricas, dentro de los cuales contamos con dos colaboraciones internacionales y seis artículos nacionales. De los artículos nacionales dos son de académicos de la universidad de Manizales y cuatro de académicos vinculados con otras instituciones del país. Esperamos que los estudios que hacen parte de este número sean de interés y utilidad para nuestros lectores. Continuando con la tradición de los números anteriores, compartimos en la editorial una reflexión. En este caso sobre la violencia y la democracia, como un aporte a la interpretación colectiva del significado del momento que atraviesa Colombia después del intento de asesinato del precandidato presidencial Miguel Uribe Turbay, ocurrido el pasado sábado 7 de junio de 2025, en la Ciudad de Bogotá.

Reflexiones sobre la violencia y la democracia

Los académicos somos trabajadores de la palabra. Nuestras materias primas, nuestros procesos y los productos de nuestra labor son fundamentalmente construcciones lingüísticas. Somos artesanos de la gran casa que habitamos los humanos que está hecha, ante todo, de significados.

Democracia es una palabra que remite a un significado, es el gobierno del pueblo. Pero, más allá de ello, es el paso de la violencia a la palabra como medio para tramitar las diferencias y decidir el rumbo de los asuntos colectivos. En Colombia, después de 200 años de vida republicana, no hemos logrado, todavía, conquistar esta fase como sociedad.

La violencia que casi acaba con la vida del precandidato a la presidencia Miguel Uribe Turbay, no surgió en el país hace tres años, ni es algo que deba sorprendernos; todo lo contrario, desde hace 200 años que se fundó nuestro joven país, las violencias estructurales concentran el poder y las riquezas en manos de unos pocos y han mantenido nuestro país en una guerra permanente en la que mueren todos los días, especialmente, sus jóvenes y sus niños. Estas violencias estructurales han sido el origen de las violencias directas como las que acabaron con la vida de varios candidatos a la presidencia a fines del siglo pasado y casi acaban con la vida de otro precandidato a la presidencia el pasado sábado en la capital del país.

El modus operandi del atentado del sábado anterior, el atentado sicarial usando jóvenes y niños de barrios de miseria, fue el mismo con que la extrema derecha colombiana, aliada con el narcotráfico, cometió a fines del siglo XX un genocidio que eliminó un partido político surgido de un proceso de paz, y es el mismo modus operandi que ha sido empleado para matar a los líderes sociales después del más reciente proceso de paz.

Se equivocan quienes pretenden que la violencia en Colombia se resuelva bajando el tono de la voz, silenciando la denuncia de ciertos hechos con sus responsables, o dejando de llamar a las cosas por su nombre. Una correcta comprensión de la democracia implica entender que en su diseño mismo está el esquema gobierno-oposición, y que los llamados pesos y contrapesos son mecanismos para tramitar los conflictos, no para disimularlos o negarlos. Las democracias vivas y vigorosas se caracterizan por tener partidos políticos fuertes, opuestos entre sí, que debaten con vehemencia en sus parlamentos y por medio de los medios masivos de comunicación, y que se alternan el poder del Estado según lo determinan periódicamente sus electores. La Política, como nos lo enseña Martha Nussbaum, es la tierra de las emociones y la indignación es una de ellas.

La violencia inaceptable, que todos debemos rechazar, es la delincuencial, la eliminación física del contrario para silenciarlo. La política, en el mejor sentido, es el uso de la palabra y los mecanismos democráticos para exhibir las diferencias en la gestión de lo público. El paso decisivo de la violencia a la política es el abandono de la tentación de eliminar físicamente al contrario, no el silenciamiento de las ideas ni la decoración del discurso. Los que amenazan la democracia en Colombia son quienes pretenden que el Estado se mantenga al servicio de la inequidad y el favorecimiento de los privilegiados y sus violencias estructurales, que en Colombia han sido los mismos que durante nuestros 200 años de vida republicana han eliminado físicamente a sus adversarios políticos.

MANIZALES, JUNIO 9 DE 2025.



TEMPUS
Psicológico

Artículo de investigación

Parasitosis delirante, un trastorno de la salud mental

Delusional parasitosis, a mental health disorder

GILBERTO BASTIDAS¹, MARIANELA PEÑA², DANIEL BASTIDAS³, GERALDINE BASTIDAS-DELGADO⁴

Recibido: 25/04/2025- Aprobado 5/05/2025- Publicado: 24/07/2025

Para citar este artículo:

Bastidas, G.; Peña, M.; Bastidas, D.; Bastidas-Delgado, G. (2025).

Parasitosis delirante, un trastorno de la salud mental.

Tempus Psicológico, 8(2) - ISSN: 2619-6336

DOI: <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.8.2.5312.2025>

-
- 1 Departamento de Salud Pública e Instituto de Investigaciones Médicas y Biotecnológicas, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad de Carabobo. ORCID: 0000-0002-5805-6926. Autor para correspondencia: bastidasprotozoo@hotmail.com.
 - 2 Departamento de Salud Pública, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad de Carabobo. ORCID: 0000-0009-4739-1487.
 - 3 Departamento de Salud Pública, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad de Carabobo. ORCID: 0000-0002-4981-4166.
 - 4 Escuela de Medicina, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad de Carabobo. ORCID: 0000-0002-5452-4438.

Resumen

La parasitosis delirante es un trastorno de la esfera de la salud mental con baja prevalencia, pero de gran trascendencia para los afectados; se caracteriza por una falsa y fija idea de infestación por parásitos. Es una patología conocida por dermatólogos y especialistas en parasitología, y tratada por psicólogos y psiquiatras. Se reconoce la escasa experticia que tienen los profesionales de otras disciplinas clínicas del área del conocimiento involucrado. El objetivo es presentar información condensada y actualizada sobre este trastorno, útil para estudiantes y profesionales del sector sanitario. El adecuado conocimiento sobre este flagelo permitirá el diagnóstico temprano y el manejo apropiado con descarte de la causa subyacente, basado en la buena relación médico-paciente y en la clara determinación del tipo de parasitosis delirante.

Palabras clave: *parasitosis delirante, síndrome Ekbom, salud mental, psicología, psiquiatría.*

Abstract

Delusional parasitosis is a mental health disorder with a low prevalence but of great significance for those affected. It is characterized by a false and fixed perception of parasitic infestation. It is a pathology recognized by dermatologists and parasitology specialists, and treated by psychologists and psychiatrists. The limited expertise of professionals from other clinical disciplines in the area involved is acknowledged. The objective is to present condensed and up-to-date information on this disorder useful for students and professionals in the health-care sector. Adequate knowledge of this scourge will allow for early diagnosis and appropriate management, ruling out the underlying cause, based on a good doctor-patient relationship and a clear determination of the type of delusional parasitosis.

Keywords: *delusional parasitosis, Ekbom syndrome, mental health, psychology, psychiatry*

Introducción

Thibierge (1894) describe por vez primera una nueva patología psiquiátrica denominada delirio dermatozoico, delirio ectozoico, delirio parasitorum o síndrome de disestesia crónica cutánea, un concepto clínico completado por Ekbom (1938) 44 años después (adquiere entonces el nombre de Síndrome de Ekbom) como un cuadro psicótico inespecífico, con alucinaciones táctiles y/o visuales sobre infestación parasitaria, una firme y rígida creencia contra la evidencia clínica y de laboratorio de la ausencia de invasión parasitaria del organismo humano alguna, que se acompaña frecuentemente de excoriaciones, escarificaciones y laceraciones autoinfligidas, producto del intento de extracción de los supuestos parásitos por parte de los afectados.

Tiempo después, la denominación es ampliada por Wilson y Miller (1946), pues se adopta la denominación de parasitosis delirante. Debe quedar claro que se trata de un trastorno delirante de tipo somático, una patología ya claramente establecida en la práctica clínica psicológica y psiquiátrica, pero poco conocida en otras disciplinas incluida la propia del área del conocimiento involucrada (parasitología y dermatología), de allí este escrito reflexivo informativo que pretende posicionar un mejor conocimiento por médicos no expertos de la parasitosis delirante en el ámbito de acción diagnóstica de todas las disciplinas sanitarias, para la oportuna referencia de los pacientes a los profesionales del comportamiento o conducta humana, pues prima limitar el daño y lograr la rehabilitación oportuna. La parasitosis delirante es primaria cuando se presenta sin otro trastorno de la esfera de la salud mental, esto ocurre frecuentemente en 40% de los casos reportados (Dipp et al., 2020).

En el 60% de los casos restantes, la parasitosis delirante se asocia con otras patologías que incluyen trastornos psiquiátricos como la bipolaridad, la paranoia, la esquizofrenia y la depresión; síntomas secundarios a enfermedad neurológica u otra condición clínica como infecciones y neoplasias cerebrales; y, por último, al uso y abuso de sustancias psicotrópicas. La parasitosis delirante tiene una tasa de prevalencia que oscila entre 20 y 27 casos por cada millón de habitantes, con afectación principal de mujeres cuando superan los 50 años (hasta 3 veces más frecuente con respecto a los hombres), e incrementando la prevalencia con la edad. Además, es considerado el trastorno del contenido del pensamiento más frecuente en dermatología (Dipp et al., 2020; Tous et al., 2015).

Es conveniente señalar que los parámetros epidemiológicos mencionados se han mantenido estables a lo largo del tiempo, con variaciones sólo en los agentes causales informados por el paciente, mismos que van desde patógenos animados

a inanimados, fibras o partículas inorgánicas, en referencia a estos últimos que, pueden conformar el denominado Síndrome de Morgellons (considerado por el Centro para el Control de las Enfermedades [CDC, en sus siglas en inglés] como una dermatopatía inexplicable), con múltiples síntomas que pueden incluir artralgias, fatigas y trastornos de la concentración. De la multiplicidad de causas de esta patología psicótica surge el término de infestación delirante, una concepción más amplia, pero no del todo aceptada por la comunidad científica mundial (Tous et al., 2015).

Es de particular interés en la reflexión diagnóstica el hecho de no ser una fobia, por tanto, no debe confundirse con parasitofobia, porque no se acompaña de las conductas evitativas secundarias. Además, la parasitosis delirante es el trastorno psiquiátrico más frecuentemente compartido por personas cercanas al paciente, con una prevalencia que se ubica entre 15-20%. Es común que el paciente quiera demostrar la infestación parasitaria con las lesiones que se produce como prueba de la parasitosis; o con muestras de pelusas, tierra, arena, granos de cereal, cabello o residuos dérmicos (costras y escamas), y parásitos capturados (signo de la caja de cerillos o del espécimen [termino más extenso que privilegia al patógeno sobre el recipiente de transporte], en referencia al material entregado por el paciente como prueba de infestación que, en tiempos modernos suele incluir fotografías digitales y videos (Dipp et al., 2020; Torales et al., 2020; Tous et al., 2015).

Se atribuye el origen de la parasitosis delirante a una alteración de la concentración del neurotransmisor dopamina, pues incrementos del mismo se traducen en disminución del funcionamiento del transportador de dopamina estriatal, un regulador clave de la recaptación de este neurotransmisor en el cerebro, específicamente en el núcleo estriado, caracterizado orgánicamente por un patrón irregular del volumen de la sustancia gris en varias regiones del cerebro, a saber: fronto-temporal lateral y medial, pre y postcentral, insular, parietal inferior, así como el tálamo y cuerpo estriado, este fenómeno se describe fundamentalmente en la parasitosis delirante primaria, ya que, en la secundaria prevalecen las alteraciones en la sustancia blanca (Dipp et al., 2020).

Este problema de salud pública, se trata con antipsicóticos, tradicionalmente con Pimozida, considerado el medicamento de elección, pero con algunos efectos adversos que, lleva al uso cada vez más amplio de otros antipsicóticos como la Risperidona. En todos los casos se recomienda iniciar con dosis bajas para proceder con incrementos graduales, y así evitar el abandono de la medicación derivada de los efectos adversos que se observan con dosis elevadas (Tous et al., 2015).

Discusión

La parasitosis delirante se centra en ideas firmemente arraigadas con erróneos fundamentos lógicos, que para corregirse, debe recurrirse a la experiencia del psiquiatra; de allí la importancia de la remisión precoz a profesionales de la salud mental, ya que, los pacientes creen erróneamente que están infestados por parásitos (en el sentido más amplio de esta definición, es decir, por animales que parasitan la piel y los tejidos del ser humano), pues experimentan trastornos sensoriales relacionados con ese pensamiento, acompañadas con vivencias de cómo se mueven, reproducen y salen de su organismo estos terribles parásitos (Carta, 2024).

Caracteriza a este trastorno del contenido del pensamiento, fundamentalmente notificado en la especialidad dermatológica, las variaciones de los agentes causales reportados, ya que, incluye organismos vivos y objetos inanimados (fibras, pelos, hilos o filamentos), hecho que ha llevado a algunos autores a promocionar el término “infestación delirante”, por ser más amplio y capaz de incluir a todos los agentes causales, pero es un término aún no aceptado por la comunidad científica (Katsoulis et al., 2020). También, el curso clínico del síndrome delirante es variable, porque va desde sólo días hasta años (puede superar los 30 años de duración), presentándose como episodio único, de forma periódica o tener un curso crónico (propio de la parasitosis delirante primaria), pero es generalmente agudo con las intoxicaciones farmacológicas o de sustancias psicoestimulantes con síntomas de menor duración de horas, días o semanas (Coulson, 2022).

Asimismo, las conductas autodestructivas (empleo de exfoliantes y rascado con uñas o pinzas) con el objeto de retirar el patógeno que creen se encuentra bajo la piel, marcan al síndrome y pueden terminar en lesiones o infecciones secundarias graves (erosiones, excoriaciones, ulceraciones, caída del cabello, lesiones de liquen simple crónico o prurigo nodulares) (Tous et al., 2015). Además, este trastorno psicótico delirante puede ser compartido (“folie à deux”) con una persona cercana o familiar del afectado, en el contexto de una relación estrecha, e incluso puede afectar a familias enteras o grupos de personas (“folie à trois”, “folie à quatre”).

Se destaca que la parasitosis delirante es primaria cuando no puede ser explicada por ninguna otra causa y caracterizada por ser de tipo somática, monosintomática, circunscrita o aislada, es decir, las ideas delirantes deben durar más de un mes y estar relacionadas con el tema delirante, sin deterioro significativo de la esfera psicosocial y sin dominar el cuadro clínico, pero con síntomas depresivos secundarios al delirio y que duran menos que este. Ahora bien, el resto de formas de parasitosis delirante debido a otros trastornos psiquiátricos, médicos o por medicamentos o sustancias tóxicas, debe ser considerado como secundario (Tous et al., 2015).

Sin duda alguna, el diagnóstico se hace con la convicción del afectado, por demás inalterable, de estar infestado por patógenos a pesar de no haber evidencia de la existencia de parásito alguno, y por supuesto, con la manifestación de sensaciones cutáneas anormales atribuibles a la presencia de noxas (Tous et al., 2015). En relación con la intervención sanitaria en el diagnóstico de la parasitosis delirante, en muchos casos son los propios pacientes con base a los datos que les ofrece la tecnología de información y comunicación los que categorizan su patología como una alteración de la esfera de la psicología o psiquiatría; entonces, son ellos los que acuden con los profesionales sanitarios, inicialmente dermatólogos, para asegurarse el diagnóstico y el tratamiento adecuado (Dipp et al., 2020).

Se aconseja realizar diagnóstico diferencial; para ello, es vital efectuar un completo y minucioso examen físico con el propósito, entre otros aspectos, de determinar alteraciones en la piel (perfectamente aplicable a la leishmaniosis, considerada la enfermedad de la mil caras y endémica en varias regiones del mundo) y otros órganos, además, se deben practicar pruebas de laboratorios a las muestras obtenidas o proporcionadas por el paciente, por la posibilidad real de infestación o de la existencia de causa psiquiátrica o médica subyacente (Abdel et al., 2020; Bastidas & Bastidas, 2018; Tous et al., 2015; Vásquez et al., 2010).

La relación médico-paciente confiable (en este sentido, debe mostrarse interés por el caso y realizar una evaluación clínica completa y exhaustiva), la terapia psicológica adyuvante y la medicación antipsicótica (para la parasitosis delirante primaria y secundaria a esquizofrenia), constituyen el tratamiento óptimo de la parasitosis delirante (se logra mejoría entre 50 y 75% de los casos), aunque son escasos los estudios clínicos aleatorizados en el tratamiento de la parasitosis delirante primaria o secundaria. Asimismo, se recomienda el tratamiento del estado depresivo acompañado con antipsicóticos en la parasitosis delirante secundaria a depresión psicótica (Dipp et al., 2020).

Conclusiones

Se concluye que la parasitosis delirante es un trastorno psicótico inespecífico somático, marcado por alucinaciones no extrañas que se constatan en la vida real sobre infestación parasitaria inexistente sin deterioro significativo de la actividad psicosocial del sujeto afectado, una patología poco conocida por disciplinas distintas a la dermatología, psicología y psiquiatría. Esta patología requiere de un diagnóstico diferencial con otras enfermedades de la esfera de la salud mental, y su diagnóstico, fuertemente basado en la anamnesis, por aquello de la fuerte convicción del individuo de estar infectado, permite clasificarla como primaria o secundaria, previo a descarte pleno de infestación parasitaria.

Finalmente se señala que la intervención sanitaria debe centrarse en una empática relación médico-paciente, que permita el diagnóstico certero producto de la remisión oportuna a especialistas del área del que deriven la medicación antipsicótica específica y las terapias de apoyo psico-social.

Referencias

- Abdel, K., Hernández, D., Hidalgo, O., Hidalgo, S., Hung, F., Lorenzo, C. & Bastidas, G. (2020). Características clínicas-epidemiológicas y conocimiento sobre la leishmaniosis tegumentaria americana en una población de Carabobo. *Revista Peruana de Investigación en Salud*, 4(1), 9-16.
<https://doi.org/10.35839/repis.4.1.478>
- Bastidas, G. & Bastidas, D. (2018). Some parasites that affect the skin in the human being: Epidemiological aspects. *Journal of Dermatology & Cosmetology*, 2(6), 84-85.
<https://doi.org/10.15406/jdc.2018.02.00092>
- Carta, S. (2024). History, Paranoia, Fragmentation. *The Journal of analytical psychology*, 69(2), 174-194.
<https://doi.org/10.1111/1468-5922.12986>
- Coulson, I. (2022). Delusional infestation - do not be scared. *The British Journal of Dermatology*, 187(4), 457. <https://doi.org/10.1111/bjd.21745>
- Dipp, C., Salgado, S., Mendoza, J. & Burgoa, M. (2020). Delirio de parasitosis o síndrome de Ekbom. *Revista Médica La Paz*, 26(1), 46-49.
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-89582020000100008
- Ekbom, K. (1938). Derpraesenile Dermatozoenwahn. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 13, 227-259.
<https://doi.org/10.1111/j.1600-0447.1938.tb06569.x>
- Katsoulis, K., Rutledge, K. J., & Jafferany, M. (2020). Delusional infestation: a prototype of psychodermatological disease. *International Journal of Dermatology*, 59(5), 551-560.
<https://doi.org/10.1111/ijd.14709>
- Thibierge, G. (1894). Lesacarophobes. *Journal des Praticiens; Revue Générale de Clinique et de Thérapeutique*, 32, 373-376.
- Torales, J., García, O., Barrios, I., O'Higgins, M., Castaldelli-Maia, J., Ventriglio, A. & Jafferany, M. (2020). Delusional infestation: Clinical presentations, diagnosis, and management. *Journal of Cosmetic Dermatology*, 19(12), 3183-3188. <https://doi.org/10.1111/jocd.13786>
- Tous, F., Morales-Raya, C., Guerra, A. & Gonzalez-Guerra, E. (2015). Delirio de parasitosis. *Monografías de Dermatología*, 28, 101-107. <https://doi.org/10.4463/MD.2015.28.2.5228>
- Vásquez, L. C.; Vásquez, L. R., Oviedo, M., Sandoval, C., Méndez, Y., Bastidas, G. & Miliani, E. (2010). Perfil clínico y epidemiológico de la Leishmaniasis Visceral Americana en el estado Trujillo, Venezuela (1975-2007). *Boletín de Malaria y Salud Ambiental*, 50(2), 55-64.
https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1690-46482010000200007
- Wilson, J. & Miller, H. (1946). Delusions of parasitosis (acarophobia). *Archives of dermatology and syphilology*, 54(1), 39-56. <https://doi.org/10.1001/archderm.1946.01510360043006>





TEMPUS
Psicológico

Artículo de revisión

¿Causa el mindfulness efecto positivo en el deporte profesional? una revisión sistemática

*Does mindfulness have a positive effect in
professional sports? a systematic review*

JUAN JOSÉ DELMÁS MACÍAS¹, DAVID PERIS-DELCAMPO²

Recibido: 1/04/2025- Aprobado 5/05/2025- Publicado: 24/07/2025

Para citar este artículo:

Delmás-Macías, J.J.; Peris-Delcampo, D. (2025).

¿Causa el mindfulness efecto positivo en el deporte profesional? una revisión sistemática

Tempus Psicológico, 8(2) - ISSN: 2619-6336

DOI: <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.8.2.5298.2025>

1 Universitat de València, Valencia. España. <https://orcid.org/0009-0003-3251-9296>
E-mail: juangoeldelmasblog@gmail.com

2 Universitat de València. España. <https://orcid.org/0000-0002-7588-1522>
E-mail: David.Peris-Delcampo@uv.es

Resumen

Se presenta una revisión sistemática, utilizando el método PRISMA acerca del impacto del Mindfulness en el rendimiento deportivo. Se utilizan las bases de datos PUBMED, SCIENCEDIRECT y PSYCINFO. Se examinan diversos aspectos como la nutrición, el entrenamiento físico y psicológico. Tras los filtros correspondientes, se analizan 12 estudios finales comprendidos entre 2018 y 2023. Los resultados, en general, muestran que la práctica del Mindfulness mejora el bienestar mental y físico de los deportistas, ayudando a controlar el estrés y la atención. Además, podría prevenir y tratar problemas de salud mental. Sin embargo, se sugiere una mayor rigurosidad en algunos diseños de investigación y una mejor comprensión de cómo los beneficios psicológicos se traducen en mejoras concretas en el rendimiento deportivo.

Palabras clave: *Mindfulness, Mindfulness psicológico, performance improvement, gains, professional athlete performance.*

Abstract

A systematic review is presented, using the PRISMA method, on the impact of Mindfulness on sports performance. The PUBMED, SCIENCEDIRECT and PSYCINFO databases are used. Various aspects such as nutrition, physical and psychological training are examined. After the corresponding filters, 12 final studies from 2018 to 2023 are analysed. The results, in general, show that the practice of Mindfulness improves the mental and physical well-being of athletes, helping to control stress and attention. In addition, it could prevent and treat mental health problems. However, greater rigour is suggested in some research designs and a better understanding of how psychological benefits translate into concrete improvements in sports performance.

Key words: *Mindfulness, psychological Mindfulness, performance improvement, gains, professional athlete performance.*

Introducción

El Mindfulness psicológico, también llamado simplemente “*Mindfulness*” o “*atención plena*”, es una práctica que encuentra sus raíces en las enseñanzas budistas y ha sido asimilada en la psicología occidental. Este enfoque implica dirigir la atención consciente y deliberada al presente, evitando juicios y sin apegarse a los pensamientos o emociones (Kabat-Zinn, 2001).

En el ámbito psicológico, el Mindfulness se ha integrado en diversas terapias y metodologías para abordar diversas problemáticas de salud mental. Jon Kabat-Zinn, un científico molecular que desarrolló el programa de Reducción del Estrés basado en Mindfulness (MBSR, por sus siglas en inglés) en la década de 1980, ha desempeñado un papel clave en la introducción del Mindfulness en el ámbito de la atención médica y la psicología occidental (Goldstein & Stahl, 2017).

De acuerdo con el *APA Dictionary of Psychology*, y traducido del original inglés, se definiría el Mindfulness a nivel clínico como:

Conciencia de los estados internos y del entorno. El concepto se ha aplicado a diversas intervenciones terapéuticas, como la terapia cognitivo-conductual basada en Mindfulness, la reducción del estrés basada en Mindfulness y la meditación Mindfulness, para ayudar a las personas a evitar hábitos y respuestas destructivas o automáticas, aprendiendo a observar sus pensamientos, emociones y otras experiencias del momento presente sin juzgarlas ni reaccionar ante ellas (VandenBos, 2018).

Diversos estudios en los últimos años han reflejado el impacto científico de la práctica Mindfulness. Un estudio publicado en la revista “*Mindfulness*” en 2013 evidenció que la práctica constante de Mindfulness conlleva a una notable disminución en los niveles de estrés percibido (Keng, et al., 2011). Adicionalmente, un meta-análisis realizado en 2015 respalda la asociación positiva entre la práctica del Mindfulness y la reducción significativa del estrés (Khoury et al., 2015).

En el ámbito de la salud mental, se ha comparado extensivamente la eficacia de la meditación Mindfulness con antidepresivos, concluyendo que ambos métodos son igualmente efectivos en la prevención de recaídas en la depresión (Meadows et al., 2014). Del mismo modo, un meta-análisis publicado en “*JAMA Psychiatry*” en el mismo año, destacó la eficacia del Mindfulness en la reducción de los síntomas de ansiedad y depresión (Goyal et al., 2014).

En lo que respecta a la mejora de la atención y concentración, se ha llegado a demostrar que tan sólo cuatro días de entrenamiento en Mindfulness pueden tener como resultado una mejora significativa de la capacidad de atención y concentración (Zeidan et al., 2010). Además, la práctica del Mindfulness también se asoció con una mayor eficiencia en la atención visual (Van den Hurk et al., 2010).

La investigación respalda la reducción de la rumiación mental, un patrón de pensamiento repetitivo y negativo vinculado a trastornos del estado de ánimo. Un estudio demostró que la práctica del Mindfulness no sólo reduce la rumiación, sino que también mejora el bienestar emocional (Hölzel et al., 2011). También se ha logrado corroborar la eficacia del Mindfulness en la reducción de la rumiación en pacientes con trastorno depresivo mayor (Raes et al., 2014).

El cruce entre el Mindfulness y el ámbito deportivo ha captado la atención de la investigación, revelando beneficios notables para los atletas en múltiples dimensiones. Investigaciones indican que las técnicas de Mindfulness mejoran la concentración y la atención, ejerciendo una influencia positiva en el rendimiento deportivo (Bernier et al., 2009).

En lo que respecta a la salud mental en el deporte, se ha explorado la relación entre el Mindfulness y la ansiedad, evidenciando que las intervenciones basadas en Mindfulness pueden reducir los niveles de ansiedad en los atletas (Birrer et al., 2012). Se ha resaltado al igual cómo el Mindfulness puede potenciar la conciencia corporal, un elemento crucial para la técnica y la prevención de lesiones (Gardner & Moore, 2007). La resiliencia y la capacidad de recuperación después de lesiones y sufrimiento de trauma también se han vinculado al Mindfulness (Thompson et al., 2011). Además, programas integrados de entrenamiento mental, como el enfoque *Mindfulness-Acceptance-Commitment (MAC)*, han demostrado mejoras notables en atención, autoconfianza y rendimiento deportivo (Gardner & Moore, 2007).

Estas investigaciones destacan la conexión profunda entre el Mindfulness y el rendimiento deportivo, resaltando mejoras en la concentración, conciencia corporal, regulación emocional y resiliencia. Debido al creciente y ferviente interés en la psicología subyacente a la mejora y desempeño de la práctica deportiva a nivel profesional (Josefsson et al., 2017). El objetivo en última instancia de este trabajo se basa en discernir y analizar los resultados y evidencia existente en los últimos años acerca del efecto que pueda tener la implementación de estas teorías y prácticas psicológicas en el deporte de tipo profesional, y si pueden afectar de manera positiva al desarrollo de su praxis.

Metodología

La siguiente revisión se llevó a cabo mediante la realización de una búsqueda sistemática utilizando el método PRISMA (Sánchez-Serrano et al., 2022) de artículos publicados, de tipo científico, experimental u observacional. La investigación de artículos se orquestó alrededor de la siguiente pregunta: “¿Puede la teoría y práctica de Mindfulness causar un efecto positivo en la actividad deportiva profesional?”.

Se decidió acotar la búsqueda al deporte de tipo profesional, y no la actividad física en general o la práctica deportiva por afición, salud u otros motivos. Esto se realizó debido a la existencia de una literatura más precisa y estudios más profesionales y controlados realizados en torno al mundo del deporte federado. Al igual, se centró la búsqueda en la teoría de Mindfulness debido a su expansión práctica en los últimos años, al igual que su popularización a nivel cultural en la sociedad.

Dicha búsqueda se realizó mediante la consulta de diversas bases de datos recomendadas y proporcionadas por la propia Universidad de Valencia, y que sirven de referencia a nivel científico y médico, como *PUBMED* y *SCIENCEDIRECT*, y más específicamente en el ámbito de la psicología, *PSYCINFO*.

Para el comienzo del proceso de búsqueda, se construyó mediante el uso de PubMed Advanced el siguiente cómputo a base de una combinación de términos con operadores booleanos: (((((((Mindfulness) OR (psychological Mindfulness)) NOT (psychological coaching)) NOT (coaching)) AND (professional sport performance improvement)) OR (professional sport performance gains)) OR (professional athlete performance improvement)) OR (professional athlete performance gains)).

Se llevó a cabo esta combinación precisa para delinear el uso de la técnica de Mindfulness a nivel psicológico y profesional, descartando el “*coaching*” como técnica utilizada, ya que pueden relacionarse erróneamente, tanto a nivel de técnica psicológica como deportiva. A su vez, se buscó su relación con la mejora en la práctica deportiva profesional, usando “*performance improvement*” y “*gains*” como alternativas para este concepto, al igual que “*athlete*” como alternativa a solamente “*sport*” para ampliar la búsqueda conceptual.

Como criterios de inclusión, se buscaron artículos completos publicados, entre los años 2018 y 2023, para acotar los últimos estudios y hallazgos en años completos, no contando por ello con el año 2024 al no tener todos los estudios posibles completados en el momento de su publicación; con individuos de cual-

quier edad y género, y publicados en inglés. Adicionalmente, se buscaron estudios de tipo clínico y experimental, al igual que de tipo observacional y estudios de caso. Como criterios de exclusión, se evitaron artículos sin acceso libre, libros, otras revisiones sistemáticas, meta-análisis y documentos publicados antes del año 2018.

Tanto el proceso de revisión sistemática como la construcción del diagrama de flujo de la búsqueda se realizaron de acuerdo a la declaración PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses*), publicada en 2020 (Sánchez-Serrano et al., 2022)

Tal y como se ve reflejado en el diagrama de flujo de la búsqueda (Figura 1), se trabajó a partir de las tres bases de datos seleccionadas. A continuación, se aplicaron los diversos filtros mencionados, incluyendo la fecha de publicación, la accesibilidad del contenido, el tipo de artículo u origen del contenido, el posterior filtrado según los títulos, la eliminación de los existentes duplicados, la lectura básica del contenido descriptivo de los seleccionados según su título, y de ahí la elección de la cantidad final de 12 artículos a partir de los cuales realizar la revisión final.

Tabla 1. Tabla de criterios de inclusión y exclusión de los artículos seleccionados

Criterios de Inclusión	Criterios de Exclusión
Publicados entre 2018-2023	Artículos previos a 2018 y posteriores a 2023
Rango de edad indefinido	Artículos sin acceso libre
Rango de género indefinido	Libros
Idioma Inglés	Revisiones sistemáticas
Estudios clínicos y/o experimentales	Meta-análisis
Estudios observacionales	
Estudios de caso	

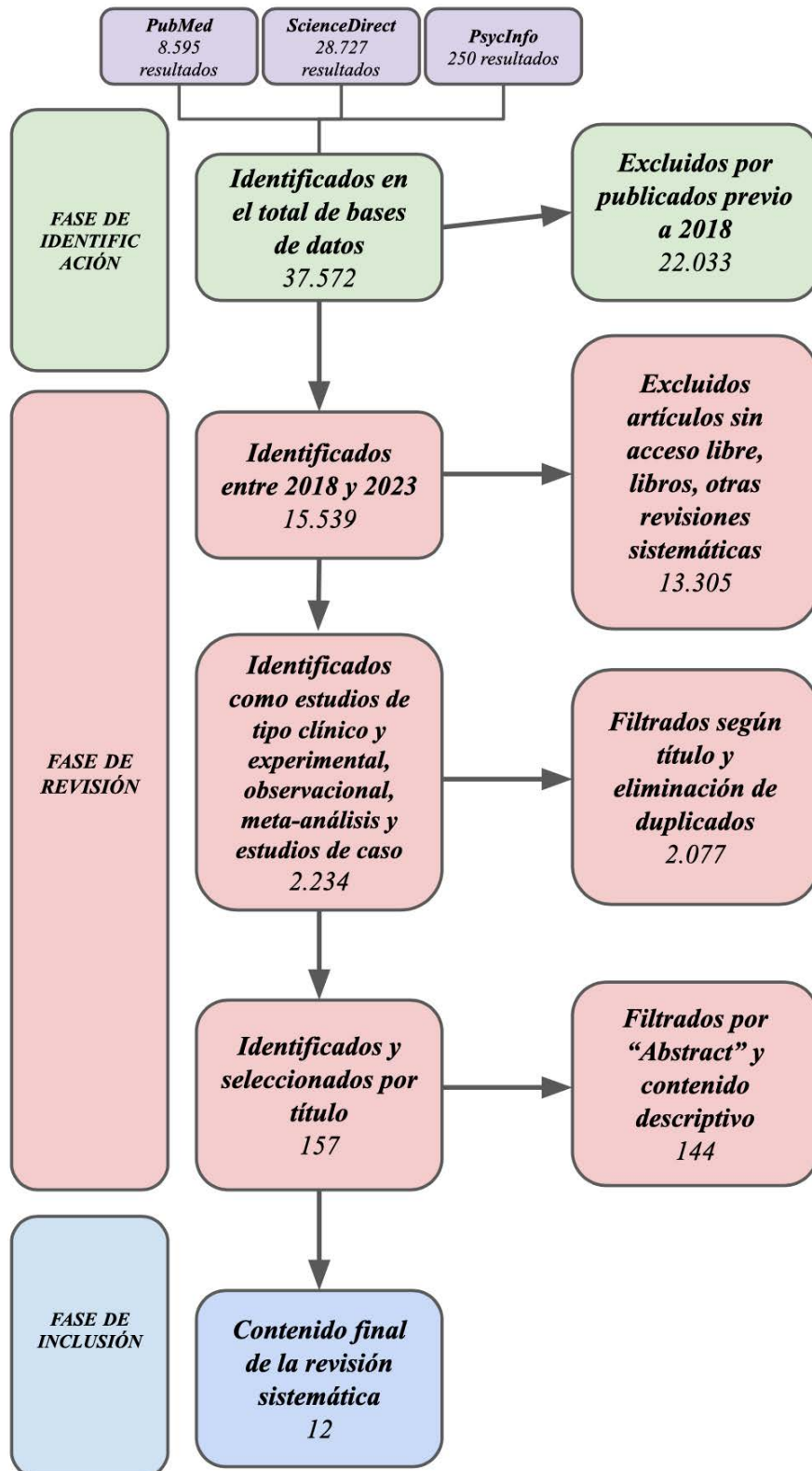


Figura 1. Diagrama de Flujo Representativo del proceso de Revisión Sistemática

Resultados

Tabla 2. Resultados de la extracción de datos de los estudios incluidos ³

Autor y Origen	Año de publicación	N	Género	Grupo/Intervención
Zhu., et al.; China	2020	14	14M	Intervención basada en la práctica Mindfulness (MBI) junto con la ingesta de carbohidratos (CHO) en la recuperación de jugadores durante el descanso del medio tiempo en una competición simulada de fútbol.
				Utilizando un diseño de experimento aleatorizado con 18 jugadores masculinos (de los cuales solamente 14 terminaron el experimento), se administraron tres tratamientos (Control: solución sin carbohidratos + audio introductorio de viaje; CHO: solución de CHO-electrolitos + audio introductorio de viaje; y CHO-M: solución de CHO-electrolitos + MBI) durante los descansos simulados del medio tiempo.
Amemiya & Sakairi; Japón	2019a	125	74M 50F 10O	Se evaluaron diversas variables antes, durante y después del ejercicio, incluyendo salto vertical, rendimiento en sprints, estado y trabajo Mindfulness, percepción de esfuerzo, dolor muscular, fatiga mental, glucosa en sangre y lactato.
				Estudio acerca del efecto del Mindfulness, la alexitimia, el agotamiento y la eficacia del rendimiento en relación con atletas a través de una encuesta longitudinal. Los participantes respondieron y completaron una encuesta completa en tres puntos temporales separados por intervalos de dos meses
Coimbra et al.; Brasil	2021	30	30F	Comparación del impacto del entrenamiento mental basado en Mindfulness versus el entrenamiento musical en la fatiga mental, fatiga física y recuperación en atletas élite de voleibol femenino mediante un estudio controlado aleatorio con seguimiento. Las deportistas se asignaron al azar a los siguientes grupos: 1) grupo de entrenamiento mental basado en la atención plena (MBMT); 2) grupo de entrenamiento musical (MBT); o 3) grupo de control (CG). Se evaluaron tres variables de la siguiente manera: 1) recuperación basada en la calidad total de recuperación; 2) escala visual de fatiga mental; y 3) escala visual de fatiga física

³ **Nota:** en el apartado “Género”, se entiende M como masculino, F como femenino, O como otro/no especificado.

Delmás-Macías, J.J.; Peris-Delcampo, D. (2025).
 ¿Causa el mindfulness efecto positivo en el deporte profesional? una revisión sistemática
 Tempus Psicológico, 8(2) - ISSN: 2619-6336

Medidas e Instrumentos utilizados	Estadística	Resultados
Ritmo cardíaco: medido con pulsómetro Glucosa en sangre: mediante un analizador portátil Lactato en sangre: mediante un analizador portátil manual Salto vertical: medido mediante la app "My Jump II" de Ipad (2018, Apple Inc., Cupertino, CA, USA) Rendimiento en sprints: usando el "Kinematic Measurement System" (KMS, Innervation, Perth, Australia) Estado y trabajo Mindfulness: trabajo con escala Likert de respuesta de sensaciones de 1 a 7. Percepción de esfuerzo: usando escala Borg 15-point RPE Dolor muscular: escala Likert de respuesta de sensaciones de 0 a 10.	Se evaluó la normalidad de las variables y se usaron ANOVAs, con un enfoque en el análisis de varianza de medidas repetidas para investigar cómo los tratamientos y el tiempo impactan el rendimiento de los participantes. Se realizaron análisis adicionales y correcciones post hoc cuando se encontraron efectos significativos. El nivel de significancia fue $\alpha = 0.05$ y se consideró el tamaño del efecto con η^2 (eta cuadrado parcial). Todo el análisis se llevó a cabo en SPSS 25.0	Los resultados obtenidos indicaron que el MBI (Mindfulness) incrementó significativamente el nivel de atención plena. Además, los participantes bajo la condición combinatoria de CHO_M demostraron un mejor rendimiento en las pruebas de sprints repetidos en comparación con las condiciones Control y CHO
Cuestionario de Atención Plena para Atletas (AMQ): Evalúa la atención plena de los atletas con 21 ítems en cuatro subescalas. Escala de Alexitimia en el Deporte (SAS): Mide tendencias alexitímicas en atletas con 12 ítems en tres subescalas. Escala de Agotamiento para Atletas Universitarios (BOSA): Mide el agotamiento en atletas con 20 ítems en cuatro subescalas. Escala de Eficacia Psicológica en el Rendimiento (PPES): Mide la autoeficacia en diferentes atributos relacionados con el rendimiento deportivo. Tiene 11 ítems con una escala de 0 a 100.	Se examinaron 125 conjuntos de datos válidos para investigar las relaciones entre la atención plena de los atletas en el tiempo 1, sus tendencias alexitímicas en el tiempo 2, el agotamiento en el tiempo 3 y su rendimiento. Se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson y el modelado de ecuaciones estructurales con indicadores de ajuste del modelo. Se establecieron criterios de buen ajuste para los indicadores y se probaron efectos indirectos mediante remuestreo. Se emplearon SPSS 21.0 y Amos 22.0 para llevar a cabo estos análisis.	Los resultados obtenidos confirman que una fuerte disposición hacia la práctica Mindfulness ayuda a disminuir problemas de salud mental, como el agotamiento y las tendencias alexitímicas. Además, una salud mental bien regulada predice mejoras en el rendimiento deportivo, tanto en medidas objetivas como subjetivas. No obstante, queda recalcada la existencia de limitaciones en el estudio. A destacar, se necesitaría un diseño experimental más riguroso y se requiere más investigación para comprender cómo la práctica Mindfulness, a través de la confianza en uno mismo, se asocia con medidas tangibles de rendimiento, como tiempos o puntajes deportivos
Entrenamiento mental basado en Mindfulness: enfoque metodológico propuesto por Elliott et al. (2011), mediante un audio que incluye la técnica de Mindfulness conocida como Body Scan (MacDonald y Minahan, 2018; Scott-Hamilton et al., 2016). Entrenamiento basado en música: El protocolo que involucra entrenamiento musical se desarrolló con la intención de inducir relajación mediante elección de música personal (Elliott et al., 2011) Proceso de intervención: llevada a cabo en dos momentos, primero posterior a la sesión de entrenamiento, y segundo antes de acostarse. Se utilizó un teléfono inteligente para la intervención. Se realizaron 14 sesiones de MBMT o MBT con audios de aproximadamente 10 minutos, y un registro de frecuencia para verificar las sesiones completadas por cada atleta	Se examinaron los datos utilizando la prueba de Shapiro-Wilk para verificar su distribución. Los valores se presentan como mediana, desviación estándar e intervalo de confianza al 95%. Se empleó un análisis de varianza de dos vías (grupo $\times$ tiempo) seguido de análisis post hoc de Holm-Sidak para evaluar las diferencias entre grupos y momentos, utilizando un nivel de significancia del 95%. Se calculó el tamaño del efecto Hedges (g) para determinar las diferencias significativas entre momentos y grupos. Además, se utilizó el delta (Δ) para representar el impacto de la intervención. Estos análisis se llevaron a cabo utilizando SPSS (IBM, USA) y las mediciones de efecto y magnitudes prácticas se calcularon con hojas de cálculo de Microsoft Excel	Los resultados de este estudio indican que el entrenamiento mental basado en Mindfulness resultó más efectivo en la reducción de la fatiga mental generada por la competición en comparación con el entrenamiento musical. A pesar de esto, no queda evidencia de ningún efecto del Mindfulness o la música en la recuperación o la fatiga física.

Delmás-Macías, J.J.; Peris-Delcampo, D. (2025).
 ¿Causa el mindfulness efecto positivo en el deporte profesional? una revisión sistemática
 Tempus Psicológico, 8(2) - ISSN: 2619-6336

Autor y Origen	Año de publicación	N	Género	Grupo/Intervención
				Evaluación acerca de si un programa de Mindfulness-Aceptación-Compromiso (MAC) podría potenciar la autocompasión y la determinación en atletas de élite femeninas, en comparación con un grupo de control activo. Se llevó a cabo un ensayo aleatorio con atletas femeninas adultas para lograr este objetivo. Al cabo de siete semanas al finalizar el estudio y luego cuatro semanas más tarde en el seguimiento, los participantes respondieron una serie de cuestionarios de autoevaluación sobre Mindfulness, autocompasión y determinación
Mohebi et al.; EEUU, Suiza, Irán	2021	40	40F	
Koop & Jooste; Reino Unido	2023	67	67F	Estudio acerca de las características de Mindfulness en la expresión de creencias irracionales sobre el rendimiento y la intolerancia a la incertidumbre en jugadoras élite de baloncesto. Se empleó una encuesta en línea de Qualtrics que incluyó datos demográficos, la Escala de Atención y Conciencia del Mindfulness, el Inventario de Creencias Irracionales sobre el Rendimiento y la Escala de Intolerancia a la Incertidumbre para recolectar información, analizada posteriormente mediante SPSS
Hut et al.; EEUU	2021	60	60F	Estudio que examina si el entrenamiento de Mejora del Rendimiento Deportivo Consciente (MSPE) (Mindfulness) durante 6 semanas afectaba de manera distinta a atletas universitarios más jóvenes (primer y segundo año) en comparación con aquellos más mayores (tercer y cuarto año) en Mindfulness, ansiedad deportiva, desregulación emocional y satisfacción con la regulación de la atención/emoción y el rendimiento físico en el deporte

Medidas e Instrumentos utilizados	Estadística	Resultados
Programa Mindfulness-Aceptación-Compromiso (MAC): cada sesión, aborda temas y ejercicios específicos dentro del entrenamiento Uso de técnicas para aumentar la conciencia consciente y la aceptación sin juicio de las experiencias del momento presente, y desarrollo de la disposición para comprometerse en acciones alineadas con sus valores personales. Se solicita que se practique al menos tres veces por semana, verificando sus ejercicios al inicio de cada sesión de entrenamiento. Información Demográfica y Deportiva: los participantes informaron datos personales y deportivos como sexo, edad, estado civil, educación, frecuencia, duración e intensidad del entrenamiento, y récords de competición recientes. Mindfulness: se evaluó el Mindfulness con un cuestionario de 15 ítems, midiendo aspectos como pensamiento no crítico y conciencia. Puntuaciones altas indican mayor Mindfulness. Autocompasión: la autocompasión se evaluó mediante un cuestionario de 12 ítems, abordando la autocrítica, la amabilidad y la conexión humana. Las puntuaciones altas reflejan mayor autocompasión. Determinación: la determinación fue medida con ocho ítems que evalúan la perseverancia y la resistencia frente a contratiempos. Puntuaciones altas indican mayor determinación. Escala de Atención y Conciencia del Mindfulness (MAAS): cuestionario de 15 ítems que evalúa el Mindfulness disposicional mediante la atención, la conciencia y las experiencias diarias. Las respuestas se suman para obtener un puntaje total. Inventario de Creencias Irracionales sobre el Rendimiento (iPBI): consta de 20 ítems que miden creencias irracionales en deportistas, valoradas en una escala de 5 puntos. Evalúa cuatro creencias centrales. Escala de Intolerancia a la Incertidumbre (IUS): contiene 27 ítems que exploran la aversión a la incertidumbre, generando frustración y estrés. Los participantes responden en una escala de 5 puntos. Cuestionario de antecedentes: Recopila información sobre edad, año académico, participación deportiva, experiencia previa en psicología del deporte, y prácticas de meditación o yoga. Cuestionario de evaluación del programa (PEQ): Evaluación de atletas tras la intervención MSPE, indagando sobre la percepción del éxito del programa, participación en ejercicios de atención plena, uso de habilidades aprendidas en el deporte y la vida diaria, y recomendación del entrenamiento a otros atletas. Inventario de atención plena para el deporte (MIS): Evalúa la atención plena en el deporte a través de preguntas sobre conciencia, actitud no crítica y capacidad de reenfoque. Escala de atención plena de Filadelfia (PHLMS): Mide la atención plena como rasgo, incluyendo la conciencia del momento presente y la aceptación. Escala de ansiedad deportiva-2 (SAS-2): Evalúa la ansiedad deportiva, abarcando aspectos somáticos, preocupaciones y alteración de la concentración. Escala corta de dificultades en la regulación emocional (DERS-SF): Evalúa las dificultades en la regulación emocional, considerando la falta de aceptación emocional, dificultades en el control de impulsos, entre otros aspectos. Formulario de evaluación deportiva (SRF): Mide la satisfacción del atleta con su rendimiento deportivo, incluyendo aspectos físicos (fuerza, resistencia) y de atención/emoción durante el deporte.	Se realizaron pruebas estadísticas (pruebas t independientes, pruebas X² y ANOVAs) para comparar datos sociodemográficos entre los grupos MAC y control. Se evaluaron efectos de grupo, tiempo e interacción grupo-tiempo en Mindfulness, autocompasión y determinación. Se utilizó un nivel de significancia de $\alpha < 0.05$ y se calcularon tamaños de efecto (eta-cuadrado parcial η^2 y Cohen's d). Se empleó SPSS® versión 26.0 para los análisis Quince participantes con tasas de finalización de encuestas por debajo del 90% fueron excluidos. Se aseguró un tamaño de muestra suficiente para explorar el tema nuevo, superando el mínimo requerido en un 12.18%. Se corrigieron datos faltantes ($<1\%$) y valores atípicos extremos ($<1\%$). A pesar de la baja fiabilidad en algunas escalas, se incluyeron para análisis estadísticos adicionales. Se exploraron asociaciones y la influencia de variables a través de análisis de correlación de Pearson y modelos de regresión lineal y ANOVA unidireccionales. Se realizó el cálculo de medias para describir los beneficios percibidos del entrenamiento de atención plena por parte de los participantes de MSPE. Se utilizaron pruebas de muestras independientes para investigar si los atletas mayores consideraban el entrenamiento más exitoso y practicaban más la atención plena entre sesiones que sus compañeros más jóvenes. Se examinaron correlaciones entre la edad y la práctica de Mindfulness. Se realizaron ANOVAs mixtos para evaluar el efecto del tiempo (pre y post entrenamiento) y la edad (jóvenes y mayores) en cada resultado de interés. Además, se emplearon análisis de regresión lineal para relacionar los puntajes pre entrenamiento, la edad y los resultados post entrenamiento en cada escala específica.	Los resultados del estudio mostraron que el programa de siete semanas de Mindfulness-Aceptación-Compromiso (MAC) mejoró la atención plena, la autocompasión y la determinación en atletas jóvenes mujeres, en comparación con un grupo de control activo. La inclusión del grupo de control evitó que las mejoras se atribuyeran únicamente a interacciones sociales, y además, el MAC mejoró la determinación, algo no observado en investigaciones anteriores Los resultados sugieren que los jugadores con niveles más altos de atención plena como rasgo tienden menos a adoptar creencias extremas y rígidas sobre el rendimiento, siendo posiblemente más tolerantes ante situaciones inciertas en su deporte. Los resultados muestran que los atletas mayores sobresalieron en mejorar su atención plena en comparación con los más jóvenes. La edad se asoció positivamente con reducciones en la ansiedad deportiva y mejoras en la aceptación consciente. Aunque la frecuencia de práctica de Mindfulness no varió significativamente entre grupos, los atletas mayores reportaron practicar Mindfulness con mayor regularidad durante entrenamientos y competiciones. En general, tras la intervención, los atletas percibieron mejoras en su rendimiento físico y habilidades emocionales, con una reducción notable en la ansiedad deportiva.

Delmás-Macías, J.J.; Peris-Delcampo, D. (2025).
 ¿Causa el mindfulness efecto positivo en el deporte profesional? una revisión sistemática
 Tempus Psicológico, 8(2) - ISSN: 2619-6336

Autor y Origen	Año de publicación	N	Género	Grupo/Intervención
Liu et al.; China	2021	57	18F 39M	Estudio que examina si un entrenamiento breve de Mindfulness mejora el estado de flujo en atletas y analiza el efecto mediador de la resiliencia en la intervención. Se reclutaron 57 estudiantes atletas y se asignaron aleatoriamente a un grupo de Mindfulness breve o a un grupo de control. Antes y después de la intervención, todos completaron cuestionarios sobre Mindfulness, flujo y resiliencia
Gao & Zhang; China	2023	76	36F 40M	La investigación actual buscó determinar si una breve intervención de Meditación de Mindfulness (MM) de 20 minutos antes de la competición mejora el control de la atención en atletas y altera la actividad cerebral relacionada. Se diseñó una competición virtual de tiro para comparar indicadores de la mirada ocular y parámetros de espectroscopía cercana al infrarrojo funcional (fNIRS) en 76 atletas universitarios después de 20 minutos de MM o 20 minutos de divagación mental (MW).
Mehrsafar et al.; Irán, Alemania, Dinamarca, España	2019	26	26M	Estudio que investiga los impactos de una intervención basada en Mindfulness (MBI) en la ansiedad competitiva, la autoconfianza, el Mindfulness y las respuestas de estrés autonómico y endocrino ante una competición en atletas de élite. Los atletas completaron el Inventario de Ansiedad Competitiva Estado-2 antes de las competiciones. Se recolectó saliva, de la cual se determinaron los marcadores de estrés cortisol (sCort) y alfa-amilasa (sAA), antes y después de las competiciones, así como después del despertar y por la tarde durante los días de competición.

Medidas e Instrumentos utilizados	Estadística	Resultados
Cuestionario de Cinco Facetas de la Atención Plena (FFMQ): para medir la atención plena en cinco aspectos: observación, descripción, actuar con conciencia, no juzgar la experiencia interna y no reaccionar ante ella. Los participantes calificaron los 39 ítems del FFMQ en una escala Likert de cinco puntos Escala de Flujo Disposicional 2 (DFS-2): para medir el flujo, abarcando nueve facetas. Los participantes calificaron ítems en una escala Likert de cinco puntos, con puntuaciones más altas denotando una mayor frecuencia de flujo. Escala de Resiliencia (RISC): evaluando tres facetas. Los participantes calificaron ítems en una escala Likert de 5 puntos, y las puntuaciones más altas indican mayores niveles de resiliencia	Se usaron pruebas t y ANOVAs para comparar puntuaciones previas y medir el efecto del tiempo y grupo en atención plena, flujo y resiliencia. El programa SPSS PROCESS analizó la influencia mediadora de la resiliencia. Se controlaron género, edad y puntuaciones previas en los análisis	En la evaluación posterior a la intervención, los atletas que completaron el breve entrenamiento de atención plena experimentaron mejoras significativas en su atención plena, flujo y resiliencia, resaltando los efectos positivos de este entrenamiento en comparación con el grupo de control. El grupo de atención plena breve mostró consistentemente un nivel más alto de flujo en comparación con el grupo de control, confirmando nuestra hipótesis. Estos resultados respaldan el impacto positivo de la intervención breve de atención plena en el estado de flujo
Cuestionario de Autoevaluación: - Medición de Atención Plena (MAAS): Evalúa la atención plena como rasgo en 15 ítems, con una escala Likert de 6 puntos y valores alfa de Cronbach de 0,82 y 0,87. - MRF-3: Versión breve del CSAI-2 para evaluar ansiedad competitiva, incluyendo ansiedad cognitiva, física y autoconfianza en una escala Likert de 11 puntos. - Validación Ecológica (IPQ): Seleccionamos tres ítems para evaluar presencia espacial, implicación y realismo en un entorno de realidad virtual. Medición Electrofisiológica: - Indicadores de Ansiedad: Se utiliza la variabilidad de la frecuencia cardíaca (VFC) y la actividad electrodermal (AED) como indicadores fisiológicos de ansiedad competitiva. Tarea de Competición de Tiro en RV: - Entorno de Competición: Simulación de una competición de tiro en RV, con participación individual y siete oponentes virtuales generados aleatoriamente para los participantes. Seguimiento Ocular: - Hardware Utilizado: Uso de HTC Vive Pro VR con seguimiento ocular para identificar regiones de interés en la competición de tiro en RV. Adquisición de datos fNIRS: - Sistema Utilizado (LUMO): Un sistema modular DOT llamado "LUMO" se emplea para monitorizar la actividad hemodinámica con indicadores fNIRS como [HbO], [HbR] y [HbT]. - Regiones de Interés (BA9 y BA10): Se enfoca en áreas específicas de la corteza prefrontal relacionadas con la atención.	Los datos del cuestionario, fisiológicos y de movimiento ocular se analizaron en SPSS (η^2, d de Cohen). El análisis fNIRS se hizo en MATLAB y Homer2 para preprocesamiento y corrección de artefactos. OriginPro se usó para el análisis de conectividad funcional. Se aplicaron criterios de exclusión para canales fNIRS basados en la distancia emisor-detector y coeficientes de variación. Se utilizó un modelo de cabeza de cuatro capas para la reconstrucción y se aplicó análisis de conectividad funcional con OriginPro.	Los resultados revelaron una mejora en el control de la atención durante la competición después de la intervención breve de Mindfulness. A nivel neuronal, la inducción breve de Mindfulness aumentó notablemente la actividad neural en el dIPFC bilateral.
Competitive State Anxiety Inventory-2 (CSAI-2): cuestionario específico para evaluar la ansiedad competitiva en contextos deportivos. Permite medir tres aspectos clave: ansiedad cognitiva, ansiedad somática y autoconfianza Extracción salivaria: para medir cortisol y alfa-amilasa implica recolectar muestras de saliva en momentos específicos, como antes y después de eventos estresantes o durante el transcurso de un día.	Los análisis de varianza repetidos (ANOVAs) revelaron que el grupo que recibió MBI mostró aumentos significativos en la confianza en sí mismos y Mindfulness, y una reducción en la ansiedad competitiva comparado con el grupo de control (todos $p < .001$, todos $\eta^2 > 0.39$). Se observaron niveles diarios más bajos de sCort en el grupo de MBI ($p = .001$, $\eta^2 = 0.332$), así como respuestas reducidas de sCort ($p = .013$, $\eta^2 = 0.121$) y sAA ($p = .022$, $\eta^2 = 0.119$) ante la competición post-intervención. No se registraron cambios significativos en el sAA diario ($p = .742$, $\eta^2 = 0.011$). Estos efectos se mantuvieron durante el seguimiento de 2 meses.	Los resultados de este estudio piloto sugieren que la intervención basada en Mindfulness podría reducir las respuestas de estrés físico y psicológico durante la competición. Sin embargo, para confirmar su impacto en el rendimiento, se necesitan estudios con muestras más amplias.

Delmás-Macías, J.J.; Peris-Delcampo, D. (2025).
 ¿Causa el mindfulness efecto positivo en el deporte profesional? una revisión sistemática
 Tempus Psicológico, 8(2) - ISSN: 2619-6336

Autor y Origen	Año de publicación	N	Género	Grupo/Intervención
Ning et al.; China	2022	47	23F 24M	Estudio que examina cómo el programa de entrenamiento MAIC (Mindfulness Acceptance Insight Commitment) impacta el nivel de Mindfulness, el estado de flujo y la salud mental en nadadores universitarios. Se reclutó un grupo de 47 nadadores de una universidad común y se dividieron aleatoriamente en dos antes de la intervención. Las variables independientes incluyen el modo de entrenamiento psicológico (entrenamiento MAIC/sin entrenamiento), mientras que el tiempo (preprueba, posprueba y prueba de continuidad) se considera como una variable independiente dentro de cada grupo. Las mediciones se enfocan en el nivel de Mindfulness, el estado de flujo y la salud mental, incluyendo ansiedad, depresión y satisfacción con el entrenamiento y la competición.
Tebourski et al.; Francia	2022	17	17M	Estudio sobre los efectos del MFP en jugadores de baloncesto a nivel nacional y en jóvenes tenistas de mesa. Mindfulness For Performance (MFP), desarrollado durante más de 15 años, busca ayudar a los atletas a mantener su enfoque atencional en situaciones de rendimiento. Inspirado en técnicas de Reducción del Estrés Basada en Mindfulness y Terapia de Compromiso y Aceptación, consta de tres pasos: (a) educación psicológica e identificación del enfoque de atención, (b) entrenamiento en Mindfulness y aceptación, y (c) integración de estas habilidades en el entrenamiento y la competición
Widhi Harita et al.; Indonesia	2022	28	28M	Estudio realizado para examinar el impacto del entrenamiento de Mejora del Rendimiento Deportivo con Mindfulness (MSPE) en la ansiedad competitiva de atletas de karate en Surabaya. Se empleó un enfoque cuantitativo con un diseño experimental. La muestra consistió en 28 atletas de karate pertenecientes al Dojo Shiroite e INKAI en Surabaya. La intervención implementada fue una adaptación del enfoque MSPE, basado en la Mejora del Rendimiento Deportivo con Mindfulness (MSPE)

Medidas e Instrumentos utilizados	Estadística	Resultados
Cuestionario de Cinco Facetas de Mindfulness: evalúa la capacidad de Mindfulness con 39 preguntas en una escala Likert de 5 puntos. Un puntaje más alto indica una mayor capacidad de Mindfulness. Escala Breve de Estado de Flujo: mide el estado de flujo con nueve preguntas en una escala Likert de 5 puntos. Una puntuación más alta indica un mayor estado de flujo. Inventario de Ansiedad Competitiva Estado-2: Contiene 27 ítems que evalúan ansiedad cognitiva, física y confianza en uno mismo en una escala Likert de 4 puntos. Un puntaje alto indica mayor ansiedad en los atletas. Perfil de Estado de Ánimo: Evaluación del estado de ánimo de los atletas con siete dimensiones, donde se analiza la depresión en una escala Likert de 4 puntos. Mayor puntuación indica mayor depresión. Cuestionario de Satisfacción con el Entrenamiento y la Competición: Mide la satisfacción de los atletas con seis preguntas en una escala Likert de 7 puntos. Puntuaciones más altas indican mayor satisfacción.	El estudio empleó ANOVA de medidas repetidas para analizar variables inter e intra grupo, tras comprobar la homogeneidad y simetría de los datos. La intervención (grupo MAIC y control) fue la variable intergrupala, el tiempo de medición (T1, T2, T3) la intragrupal, y las mediciones incluyeron Mindfulness, flujo mental y salud (ansiedad, depresión y satisfacción con el entrenamiento). Se realizaron comparaciones post hoc y pruebas t de muestra independiente y pareada para diferencias entre y dentro de grupos, respectivamente.	Los resultados examinan el impacto del método local de entrenamiento en Mindfulness, MAIC, en la salud mental y el estado de flujo de los atletas universitarios. Las puntuaciones en la escala de cinco factores de Mindfulness indican una mejora significativa debido a la intervención de entrenamiento MAIC. Esto les permite a los atletas percibir mejor sus condiciones deportivas y manejar activamente emociones negativas en su vida diaria, facilitando el enfoque en la tarea actual y una mejora en su desempeño deportivo
Inventario de Mindfulness para Deportes (MIS): incluye tres subescalas: conciencia, aceptación y reenfoque. Los participantes respondieron en una escala Likert de 6 puntos. Evaluación del rendimiento en tiros libres: durante sesiones de entrenamiento, con cada jugador realizando cinco bloques de dos tiros libres consecutivos cada veinte minutos.	Los análisis estadísticos se realizaron utilizando JASP (Versión 0.16.2, Ámsterdam, Países Bajos). Se calcularon estimaciones de la media y desviación estándar, y se evaluó la consistencia interna de las escalas mediante alfas de Cronbach. Se llevó a cabo un ANOVA repetido en el tiempo para comparar el impacto del entrenamiento en las habilidades de Mindfulness y en el rendimiento en tiros libres. Se utilizaron pruebas post hoc de Tukey para comparaciones múltiples. Se calcularon el tamaño del efecto y la potencia para cada prueba, con un nivel de significancia establecido en 0.01 para la interpretación y análisis de los datos.	Los resultados del estudio profundizan en la eficacia de los programas de intervención basados en Mindfulness, especialmente el programa MFP en el ámbito deportivo. Se centran en procesos de cambio, como el desarrollo de habilidades de Mindfulness, la adopción de focos de atención y la adherencia. Aportan hallazgos originales y nuevas perspectivas aplicadas, explorando prácticas supervisadas versus autónomas y la adaptación de MFP a diferentes edades de los atletas.
Cuestionario Revisado de Inventario de Ansiedad Competitiva Estado-2 (CSAI-2R): escala basada en un modelo de escala Likert, debido a similitudes encontradas en las dimensiones examinadas. Proceso de Índice de Validez de Contenido (CVI): para garantizar la validez del contenido, involucró a tres expertos que proporcionaron comentarios sobre los instrumentos desarrollados, para refinar y adaptar el instrumento, con información detallada disponible en la sección de apéndices.	Los datos obtenidos se sometieron primero a pruebas de supuestos para verificar la naturaleza paramétrica a través de la homogeneidad, los intervalos y las proporciones de los datos, así como su distribución normal. Luego, se aplicó la prueba de muestras pareadas T para comparar la media de un grupo antes y después de la intervención en el experimento. Los datos evaluados fueron los resultados posteriores a la prueba en las muestras de investigación y control. El análisis se realizó utilizando la aplicación SPSS (Statistical Product and Service Solution) versión 26	Los resultados del estudio ayudan a concluir que el entrenamiento en Mejora del Rendimiento Deportivo con Atención Plena (MSPE) puede disminuir la ansiedad competitiva en atletas. Además, dichos resultados sugieren que la práctica del Mindfulness puede ser relevante para los deportistas, evidenciado por la reducción en las dimensiones de ansiedad cognitiva y somática, y el incremento en la autoconfianza.

Los estudios examinados muestran una variedad de resultados y análisis (Tabla 2). Un estudio de Zhu et al. (2020) investigó los efectos agudos de una breve intervención basada en Mindfulness (MBI) combinada con la ingesta de carbohidratos (CHO) en la recuperación de los jugadores durante el descanso de medio tiempo en una competición simulada de fútbol. Los resultados indicaron que la MBI aumentó significativamente el nivel de atención plena de los participantes, y disminuyó la fatiga mental para la condición CHO_M como combinatoria de CHO y MBI.

Amemiya et al. (2019b) investigaron las relaciones entre la atención plena, la alexitimia, el agotamiento y la eficacia del rendimiento en atletas mediante una encuesta longitudinal. Se encontró que la atención plena estaba negativamente correlacionada con el agotamiento, tanto directa como indirectamente a través de tendencias alexitímicas; la atención plena también estaba asociada positiva y directamente con la autoevaluación del rendimiento, e indirectamente asociada positivamente con el rendimiento evaluado por un compañero, a través del agotamiento.

Coimbra et al. (2021) investigaron el efecto del entrenamiento mental basado en Mindfulness en comparación con el entrenamiento musical sobre la fatiga mental, fatiga física y recuperación en atletas de élite de voleibol femenino mediante un estudio aleatorio con dos grupos de control y seguimiento. No hubo diferencias significativas entre los grupos; sin embargo, se observó una diferencia en la fatiga mental entre el grupo de entrenamiento musical y el control en el seguimiento.

Mohebi et al. (2021) analizaron si un programa de Mindfulness–Acceptance–Commitment (MAC) podría mejorar la autocompasión y la determinación en atletas de élite femeninas en comparación con un grupo de control activo, mediante sesiones grupales durante 7 semanas. Los resultados indicaron mejoras más significativas en el grupo MAC, manteniéndose estables en el seguimiento. Aunque el grupo de control activo también mostró mejoras, estas fueron más marcadas en el grupo MAC.

Koop y Jooste (2023) tuvieron como objetivo investigar el papel de las características de la atención plena disposicional en la manifestación de creencias irracionales sobre el rendimiento y la intolerancia a la incertidumbre en jugadoras de baloncesto de élite. Los resultados indicaron que niveles más altos de atención plena disposicional están significativamente relacionados con que las jugadoras de baloncesto de élite tengan menos creencias irracionales sobre su rendimiento y sean más tolerantes a situaciones inciertas en su deporte.

Hut et al. (2021) investigaron si un entrenamiento de Mejora del Rendimiento Deportivo con Atención Plena (MSPE) de 6 semanas tenía un efecto diferencial en estudiantes-atletas universitarios más jóvenes (primer y segundo año) en compara-

ción con los más mayores (tercer y cuarto año) en Mindfulness, ansiedad deportiva, desregulación emocional y satisfacción con la regulación de la atención/emoción y el rendimiento deportivo físico. Los estudiantes-atletas mayores mejoraron más que sus compañeros más jóvenes en Mindfulness deportivo, y los mayores reportaron una práctica de Mindfulness más frecuente durante entrenamientos, prácticas de equipo y competiciones. Se encontró que la edad predecía reducciones en la ansiedad deportiva y mejoras en la aceptación consciente disposicional.

Liu et al. (2021) realizó un estudio enfocado en determinar si un breve entrenamiento de atención plena puede mejorar el estado de flujo de los atletas y explorar el efecto mediador de la resiliencia en dicha intervención. Los resultados mostraron que los participantes en el grupo de atención plena breve experimentaron un aumento significativo en Mindfulness, flujo y resiliencia después del entrenamiento. Al incorporar el cambio en la resiliencia en la ecuación, tanto los efectos directos como indirectos del entrenamiento de atención plena fueron significativos.

Gao y Zhang (2023) realizaron una investigación acerca de si una breve intervención de meditación Mindfulness (MM) de 20 minutos antes de una competición mejora el control atencional de los atletas durante las competiciones y afecta la actividad de las regiones cerebrales relacionadas con el control atencional. Se diseñó una competición virtual de tiro en realidad virtual para comparar indicadores de la mirada y parámetros de espectroscopia. Los resultados reflejaron que el grupo de MM logró un rendimiento de tiro significativamente mejor que el grupo de MW.

Mehrsafar et al. (2019) desarrollaron un estudio piloto donde se exploraron los efectos de una intervención basada en Mindfulness (MBI) sobre la ansiedad competitiva, la autoconfianza y la atención plena, así como las respuestas de estrés autonómicas y endocrinas a una competición en atletas de élite. Los análisis estadísticos revelaron que el grupo MBI experimentó un aumento significativo en la autoconfianza y la atención plena, así como una disminución en la ansiedad competitiva, mientras que el grupo de control no mostró estos cambios. Además, el grupo MBI presentó niveles más bajos de cortisol salival diario y respuestas más atenuadas de cortisol salival y amilasa salival durante la competición después de la intervención. Estos cambios se mantuvieron estables hasta el seguimiento de 2 meses.

Ning et al. (2022) trabajan una investigación que explora el efecto de la intervención del programa de entrenamiento Mindfulness Acceptance Insight Commitment (MAIC) en el nivel de atención plena, el estado de flujo y la salud mental de nadadores universitarios. Se reclutó una muestra de 47 nadadores universitarios de una universidad regular y se dividieron aleatoriamente en dos grupos antes de la intervención. Los resultados muestran que después de la intervención del entrenamiento MAIC, el nivel

de atención plena y el estado de flujo de los atletas mejoraron significativamente, mientras que la ansiedad y la depresión disminuyeron significativamente. Además, la satisfacción con el entrenamiento y la competición mejoró significativamente. En la etapa continua después de la intervención, el nivel de atención plena, el estado de flujo y la salud mental de los atletas siguen siendo significativamente más altos que en la preprueba. La comparación entre la posprueba y la prueba de continuidad no mostró diferencias significativas en el nivel de atención plena, el estado de flujo, la depresión y la satisfacción con el entrenamiento y la competición de los atletas; sin embargo, el nivel de ansiedad mostró una tendencia al alza con una diferencia significativa.

Tebourski et al. (2022) informan sobre los efectos del MFP en dos estudios con jugadores de baloncesto y jóvenes jugadores de tenis de mesa. El primer estudio mostró que las habilidades de atención plena y la precisión en los tiros libres durante los juegos de baloncesto aumentaron más en el grupo experimental que en el grupo de control. Los resultados en tenis de mesa revelaron que los participantes con mayor porcentaje de adherencia al programa se beneficiaron más del entrenamiento de MFP en cuanto al resultado del rendimiento (puntos acumulados comparados con la fase inicial) que los participantes con porcentajes más bajos de adherencia al programa.

Finalmente, Widhi Harita et al. (2022) realizaron un estudio para analizar el efecto del entrenamiento de Mindfulness Sports Performance Enhancement (MSPE) en la ansiedad competitiva de atletas de karate en Surabaya, con una muestra de 28 atletas de distintos dojos. Los resultados mostraron una disminución significativa en el promedio de la ansiedad competitiva. Esta disminución se respalda con una reducción en las dimensiones de ansiedad cognitiva y ansiedad somática, y además, se observó un aumento en la autoconfianza.

Discusión y conclusiones

Tras el análisis de los 12 artículos seleccionados en la revisión, encontramos una gran consistencia en los resultados obtenidos. En primera instancia, en los doce artículos se ratifica la existencia de resultados positivos a nivel mental y/o físico en los deportistas, tras la inserción de los distintos modelos de práctica de Mindfulness en sendos programas utilizados. Sin embargo, logramos encontrar algunos elementos disonantes leves en hasta tres estudios, que plantean la necesidad de mejorar las muestras analizadas, al igual que la comprensión más exhaustiva de aquello que comprende la propia práctica de Mindfulness.

Existe un consenso de evidencia acerca del impacto positivo del Mindfulness en la reducción y gestión del estrés. Numerosos estudios sugieren que la práctica re-

gular de Mindfulness puede tener beneficios significativos en la gestión del estrés (Hofmann et al., 2010; Mehrsafari et al., 2019). La atención plena se centra en la conciencia del momento presente sin juzgar, lo que puede disminuir la reactividad al estrés en el cerebro humano (Brown & Ryan, 2003).

Al cambiar la percepción del estrés, las personas pueden aprender a observar con una mente más equilibrada, reduciendo así la intensidad de la respuesta emocional (Shapiro et al., 1998). Además, la mejora en la regulación emocional a través de la atención plena puede contribuir a manejar situaciones estresantes de manera más efectiva (Chambers et al., 2009; Tebourski et al., 2022).

Estudios de neuroimagen sugieren que la práctica del Mindfulness puede afectar la estructura y función del cerebro, especialmente en áreas asociadas con el procesamiento emocional y la autorregulación, lo que podría contribuir a la reducción del estrés (Hölzel et al., 2011; Tang et al., 2015).

Extrapolado al contexto deportivo profesional, la capacidad de reducir la reactividad al estrés puede ser fundamental para mejorar el rendimiento. Los atletas que practican Mindfulness pueden aprender a mantener la calma bajo presión y a no dejarse llevar por las emociones negativas asociadas con el estrés competitivo (Gardner & Moore, 2007). Al igual, al adoptar una perspectiva más equilibrada y menos amenazante, los deportistas pueden enfrentar situaciones estresantes con una mentalidad más positiva y resiliente (Birrer & Morgan, 2010).

Observamos que la práctica del Mindfulness afecta al igual a las creencias y emociones del deportista, lo cual permite predecir un mejor desempeño ante la incertidumbre, y la reacción positiva a situaciones adversas (Koop & Jooste, 2023). Esta percepción se extrapola al igual a la capacidad de mejora de percepción del propio rendimiento físico del atleta, viéndose disminuida la ansiedad deportiva de manera notable (Hut et al., 2021).

En cuanto al impacto de la práctica en la resiliencia, esta permite a los atletas adaptarse y recuperarse rápidamente de adversidades como lesiones o derrotas, manteniendo un rendimiento constante (Fletcher & Sarkar, 2012); además, fomenta una mentalidad positiva, lo que ayuda a mantener la motivación y la confianza incluso frente a desafíos difíciles, facilitando la capacidad de aprender y crecer a partir de experiencias negativas, transformando los obstáculos en oportunidades para mejorar (Liu et al., 2021).

Sin embargo, queda pendiente una mejor investigación acerca de los verdaderos efectos que pueda tener el Mindfulness en el desempeño físico, más allá del psicológico. La recuperación muscular y física, al igual que la fatiga, no siempre sufren

una mejora tras la intervención, y es pertinente seguir indagando en este fenómeno, debido a la heterogeneidad de resultados al respecto (Coimbra et al., 2021).

A su vez, el propio impacto del Mindfulness queda pendiente de ser analizado de manera más rigurosa, ya que algunos autores cuestionan cómo se pueden relacionar de manera completamente experimental variables tangibles como el rendimiento en tiempo o puntajes, con elementos más difícilmente objetivables como la confianza basada en la práctica del Mindfulness (Amemiya & Sakairi, 2019a).

Por último, se debe apuntar que la variable de la muestra debe ser mejor diversificada y analizada en futuros estudios, tanto a nivel de cantidad de participantes como edad de estos. Existen resultados que denotan un mejor y más sobresaliente impacto de las técnicas Mindfulness en atletas de mayor edad, incluso cuando la frecuencia de práctica es idéntica entre grupos; sin embargo, existe una falta de evidencia en este ámbito, más a profundizar de cara al futuro (Hut et al., 2021). Las muestras a su vez en ciertos estudios son de un tamaño pequeño y controlado, al tratar un rango poblacional selecto y no siempre accesible (deportistas profesionales). Sería interesante promover de cara al futuro una mayor investigación y promulgación de estas técnicas de cara al deporte profesional de alto nivel, para seguir observando de manera pertinente sus efectos en muestras de mucho mayor rango (Mehrshafar et al., 2019).

Referencias

- Amemiya, R. & Sakairi, Y. (2019a). The effects of passion and Mindfulness on the intrinsic motivation of Japanese athletes. *Personality and Individual Differences*, 142, 132–138.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.01.006>
- Amemiya, R. & Sakairi, Y. (2019b). The role of Mindfulness in performance and mental health among Japanese athletes: An examination of the relationship between alexithymic tendencies, burnout, and performance. *Journal of human sport and exercise*, 14(2), 456–468.
<https://doi.org/10.14198/jhse.2019.142.17>
- Bernier, M., Thienot, E., Codron, R. & Fournier, J. F. (2009). Mindfulness and acceptance approaches in sport performance. *Journal of clinical sport psychology*, 3(4), 320–333.
<https://doi.org/10.1123/jcsp.3.4.320>
- Birrer, D. & Morgan, G. (2010). Psychological skills training as a way to enhance an athlete's performance in high-intensity sports: PST in high-intensity sports. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 20(2), 78–87. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2010.01188.x>
- Birrer, D., Röthlin, P. & Morgan, G. (2012). Mindfulness to enhance athletic performance: Theoretical considerations and possible impact mechanisms. *Mindfulness*, 3(3), 235–246.
<https://doi.org/10.1007/s12671-012-0109-2>
- Brown, K. W. & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822–848.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>

- Chambers, R., Gullone, E. & Allen, N. B. (2009). Mindful emotion regulation: An integrative review. *Clinical Psychology Review*, 29(6), 560–572. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.06.005>
- Coimbra, D. R., Bevilacqua, G. G., Pereira, F. S. & Andrade, A. (2021). Effect of Mindfulness training on fatigue and recovery in elite volleyball athletes: A randomized controlled follow-up study. *Journal of Sports Science & Medicine*, 20(1), 1–8. <https://doi.org/10.52082/jssm.2021.1>
- Fletcher, D. & Sarkar, M. (2012). A grounded theory of psychological resilience in Olympic champions. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(5), 669–678. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2012.04.007>
- Gao, Q. & Zhang, L. (2023). Brief Mindfulness meditation intervention improves attentional control of athletes in virtual reality shooting competition: Evidence from fNIRS and eye tracking. *Psychology of Sport and Exercise*, 69, 102477. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2023.102477>
- Gardner, F. L. & Moore, Z. E. (2007). *The psychology of enhancing human performance: The Mindfulness-acceptance-commitment (MAC) approach*. Springer Publishing Company.
- Goldstein, E. & Stahl, B. (2017). *El manual del Mindfulness: prácticas diarias del programa de reducción del estrés basado en el Mindfulness (MBSR)*. Editorial Kairós.
- Goyal, M., Singh, S., Sibinga, E. M. S., Gould, N. F., Rowland-Seymour, A., Sharma, R., Berger, Z., Sleicher, D., Maron, D. D., Shihab, H. M., Ranasinghe, P. D., Linn, S., Saha, S., Bass, E. B. & Haythornthwaite, J. A. (2014). Meditation programs for psychological stress and well-being: a systematic review and meta-analysis: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Internal Medicine*, 174(3), 357–368. <https://doi.org/10.1001/jamainternmed.2013.13018>
- Hofmann, S. G., Sawyer, A. T., Witt, A. A. & Oh, D. (2010). The effect of Mindfulness-based therapy on anxiety and depression: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78(2), 169–183. <https://doi.org/10.1037/a0018555>
- Hölzel, B. K., Carmody, J., Vangel, M., Congleton, C., Yerramsetti, S. M., Gard, T. & Lazar, S. W. (2011). Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density. *Psychiatry Research*, 191(1), 36–43. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2010.08.006>
- Hut, M., Glass, C. R., Degnan, K. A. & Minkler, T. O. (2021). The effects of Mindfulness training on Mindfulness, anxiety, emotion dysregulation, and performance satisfaction among female student-athletes: The moderating role of age. *Asian Journal of Sport and Exercise Psychology*, 1(2–3), 75–82. <https://doi.org/10.1016/j.ajsep.2021.06.002>
- Josefsson, T., Ivarsson, A., Lindwall, M., Gustafsson, H., Stenling, A., Böröy, J., Mattsson, E., Carnebratt, J., Sevholt, S., & Falkevik, E. (2017). Mindfulness mechanisms in sports: Mediating effects of rumination and emotion regulation on sport-specific coping. *Mindfulness*, 8(5), 1354–1363. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0711-4>
- Kabat-Zinn, J. (2001). *Mindfulness meditation for everyday life*. Piatkus.
- Keng, S.-L., Smoski, M. J. & Robins, C. J. (2011). Effects of Mindfulness on psychological health: A review of empirical studies. *Clinical Psychology Review*, 31(6), 1041–1056. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2011.04.006>
- Khoury, B., Sharma, M., Rush, S. E. & Fournier, C. (2015). Mindfulness-based stress reduction for healthy individuals: A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, 78(6), 519–528. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2015.03.009>
- Koop, L. & Jooste, J. (2023). Mindfulness traits as potential inhibitor of irrational performance beliefs and intolerance of uncertainty amongst elite female basketball players. *Apunts Sports Medicine*, 58(220), 100428. <https://doi.org/10.1016/j.apunsm.2023.100428>
- Liu, F., Zhang, Z., Liu, S. & Zhang, N. (2021). Examining the effects of brief Mindfulness training on athletes' flow: The mediating role of resilience. *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine*, 6633658. <https://doi.org/10.1155/2021/6633658>

- Meadows, G. N., Shawyer, F., Enticott, J. C., Graham, A. L., Judd, F., Martin, P. R., Piterman, L. & Segal, Z. (2014). Mindfulness-based cognitive therapy for recurrent depression: A translational research study with 2-year follow-up. *The Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 48(8), 743–755. <https://doi.org/10.1177/0004867414525841>
- Mehrsafar, A. H., Strahler, J., Gazerani, P., Khabiri, M., Sánchez, J. C. J., Moosakhani, A., & Zadeh, A. M. (2019). The effects of Mindfulness training on competition-induced anxiety and salivary stress markers in elite Wushu athletes: A pilot study. *Physiology & Behavior*, 210, 112655. <https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2019.112655>
- Mohebi, M., Sadeghi-Bahmani, D., Zarei, S., Gharayagh Zandi, H. & Brand, S. (2021). Examining the effects of Mindfulness-Acceptance-Commitment training on self-compassion and grit among elite female athletes. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(1), 134. <https://doi.org/10.3390/ijerph19010134>
- Raes, F., Griffith, J. W., Van der Gucht, K. & Williams, J. M. G. (2014). School-based prevention and reduction of depression in adolescents: A cluster-randomized controlled trial of a Mindfulness group program. *Mindfulness*, 5(5), 477–486. <https://doi.org/10.1007/s12671-013-0202-1>
- Sánchez-Serrano, S., Pedraza-Navarro, I. & Donoso-González, M. (2022). ¿Cómo hacer una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA?: Usos y estrategias fundamentales para su aplicación en el ámbito educativo a través de un caso práctico. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 74(3), 51-66. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.95090>
- Shapiro, S. L., Schwartz, G. E. & Bonner, G. (1998). Effects of Mindfulness-based stress reduction on medical and premedical students. *Journal of Behavioral Medicine*, 21(6), 581–599. <https://doi.org/10.1023/a:1018700829825>
- Tang, Y.-Y., Hölzel, B. K. & Posner, M. I. (2015). The neuroscience of Mindfulness meditation. *Nature Reviews. Neuroscience*, 16(4), 213–225. <https://doi.org/10.1038/nrn3916>
- Tebourski, K., Bernier, M., Ben Salha, M., Souissi, N. & Fournier, J. F. (2022). Effects of Mindfulness for Performance programme on actual performance in ecological sport context: Two studies in basketball and table tennis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(19), 12950. <https://doi.org/10.3390/ijerph191912950>
- Thompson, R. W., Arnkoff, D. B. & Glass, C. R. (2011). Conceptualizing Mindfulness and acceptance as components of psychological resilience to trauma. *Trauma, Violence & Abuse*, 12(4), 220–235. <https://doi.org/10.1177/1524838011416375>
- van den Hurk, P. A. M., Giommi, F., Gielen, S. C., Speckens, A. E. M. & Barendregt, H. P. (2010). Greater efficiency in attentional processing related to Mindfulness meditation. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 63(6), 1168–1180. <https://doi.org/10.1080/17470210903249365>
- VandenBos, G. R. (ed.). (2018). *APA dictionary of psychology*. APA Books. <https://doi.org/10.1037/14646-000>
- Widhi Harita, A. N., Suryanto, S. & Ardi, R. (2022). Effect of Mindfulness Sport Performance Enhancement (MSPE) to Reduce competitive state anxiety on Karate Athletes. *Jurnal SPORTIF Jurnal Penelitian Pembelajaran*, 8(2), 169–188. https://doi.org/10.29407/js_unpgri.v8i2.17807
- Zeidan, F., Johnson, S. K., Diamond, B. J., David, Z., & Goolkasian, P. (2010). Mindfulness meditation improves cognition: evidence of brief mental training. *Consciousness and Cognition*, 19(2), 597–605. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2010.03.014>
- Zhu, Y., Sun, F., Li, C. & Chow, D. H. K. (2020). Acute effects of brief Mindfulness intervention coupled with carbohydrate ingestion to re-energize soccer players: A randomized crossover trial. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(23), 9037. <https://doi.org/10.3390/ijerph17239037>





TEMPUS

Psicológico

Artículo de investigación

Amor en tiempos contemporáneos: salud mental y representaciones sociales sobre las relaciones erótico- afectivas en jóvenes universitarios

*Mental health and social representations about erotic-
affective relationships of young university students*

GERALDYN CORREA URIBE¹ MAYERLY VERGARA BERNAL²
SOFIA JARAMILLO SUAZA³ MELISSA MOLINA VÉLEZ⁴

Recibido: 30/01/0225- Aprobado 5/05/2025- Publicado: 24/07/2025

Para citar este artículo:

Correa Uribe, G.; Vergara Bernal, M.; Jaramillo Suaza, S.; Molina Vélez, M. (2025). Amor en tiempos contemporáneos: salud mental y representaciones sociales sobre las relaciones erótico-afectivas en jóvenes universitarios. Tempus Psicológico, 8(1) - ISSN:2619-6336

DOI: <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.8.2.5291.2025>

-
- 1 Geraldyn Correa Uribe. Estudiante de psicología Universidad Católica Luís Amigó Medellín, Colombia. geraldyn.correaur@amigo.edu.co <https://orcid.org/0009-0008-5891-5007>
 - 2 Mayerly Vergara Bernal. Estudiante de psicología Universidad Católica Luís Amigó Medellín Colombia mayerly.vergarabe@amigo.edu.co <https://orcid.org/0009-0009-7884-9999>
 - 3 Sofia Jaramillo Suaza. Estudiante de psicología Universidad Católica Luís Amigó Medellín Colombia sofia.jaramillosu@amigo.edu.co <https://orcid.org/0009-0000-3675-8313>
 - 4 Melissa Molina Vélez. Estudiante de psicología Universidad Católica Luís Amigó Medellín Colombia melissa.molinave@amigo.edu.co <https://orcid.org/0009-0000-0300-8233>

Correa Uribe, G.; Vergara Bernal, M.; Jaramillo Suaza, S.; Molina Vélez, M. (2025).
Amor en tiempos contemporáneos: salud mental y representaciones sociales
sobre las relaciones erótico-afectivas en jóvenes universitarios.
Tempus Psicológico, 8(2) - ISSN: 2619-6336

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación que explora las representaciones sociales sobre las relaciones erótico-afectivas de pareja en jóvenes universitarios, analizando de qué manera factores culturales, sociales y tecnológicos moldean estas dinámicas y los efectos sobre su bienestar psicológico. Para el estudio se empleó un enfoque cualitativo fenomenológico-interpretativo con jóvenes de 19 a 23 años de una universidad privada de la ciudad de Medellín, Colombia, quienes compartieron sus experiencias a través de entrevistas y grupos focales. Los hallazgos revelan que las características de sus relaciones, según edad, contexto universitario, tipo de vínculo y dimensión erótico-afectiva, generan prácticas y discursos vinculados a representaciones sociales como comunicación, respeto, confianza y amor. Estas representaciones sociales impactan su salud mental y evidencian la importancia de fomentar relaciones saludables.

Palabras clave: Salud mental, representación social, adulto joven, comportamiento sexual, afectividad.

Abstract

This article shows an investigation results that explores social representations about the erotic-affective relationships among university students, analyzing how cultural, social, and technological factors shape these dynamics and their effects on psychological well-being. A phenomenological-interpretative qualitative approach was employed with a population aged from 19 to 23 from a private university in the city of Medellín, who shared their experiences through interviews and focus groups. The findings reveal that the characteristics of their relationships, based on factors such as age, university context, relationship type, and the erotic-affective dimension creates practices and discourses related to social representations such as communication, respect, trust, and love. These social representations impact their mental health and underscore the importance of fostering healthy relationships.

Keywords: Mental health, social representation, young adult, sexual behavior, affectivity

Introducción

En la contemporaneidad se observa el surgimiento de nuevas formas de vinculación erótico-afectiva en las relaciones de pareja (González, 2022), debido a los cambios socioculturales impulsados entre otras dinámicas por los discursos en torno a los derechos de las mujeres, la población LGBTIQ+, las nuevas formas de vinculación y los desarrollos tecnocomunicacionales (López Salazar, 2024), que promueven nuevas formas de ser y estar en el mundo, así como los avances en educación, el mayor acceso a la información y la multiculturalidad. Por lo tanto, esta investigación buscó comprender la relación entre la salud mental y las representaciones sociales sobre las relaciones de pareja erótico-afectivas de los estudiantes universitarios entre los 19 y 23 años pertenecientes a una universidad privada, propiedad de una congregación religiosa en la ciudad de Medellín, Colombia. A partir de lo planteado, se buscó describir las relaciones de pareja erótico-afectivas de los estudiantes universitarios de 19 a 23 años e indagar por las representaciones sociales sobre esas relaciones, y analizar cómo estas pueden tener implicaciones en su salud mental.

Para contextualizar la investigación, se abordaron estudios previos acerca de temas similares que proporcionaron una base teórica y contextual. Uno de estos estudios fue la investigación realizada por Silvera Mendoza (2021), en la que se categorizaron los ideales de pareja entre universitarios limeños, identificando 43 categorías, de las cuales se discutieron las ocho más frecuentes, estas fueron tener gustos similares, lindo rostro, lindo cabello, ser inteligente, tener buen sentido del humor, ser de tez blanca, tener proyección hacia el futuro y ser un apoyo para su pareja.

El segundo estudio fue realizado por Atehortua Gil & Betancourt Orrego (2019) acerca de las percepciones del noviazgo en estudiantes universitarios de psicología en Colombia. Este estudio reveló que los jóvenes encontraron la complementariedad y la convivencia como los principales aspectos en las relaciones de pareja, destacándose también factores como la similitud y el estatus, que influyeron en la formación y el mantenimiento de las relaciones socioafectivas.

Finalmente, en el estudio realizado por Narváez et al. (2017), que retoma algunos desarrollos teóricos generados por Lee (1976) se evaluaron los estilos de amor en relaciones de pareja entre estudiantes universitarios y su actitud hacia el amor. Se encontró una correlación significativa en estilos como *Eros*: un amor efímero, romántico y pasional, *Ludus*: un amor lúdico, que busca aventura y en el que la atracción física juega un papel importante, *Storge*: un amor que busca compromiso y se desarrolla basado en el interés y el cariño, *Pragma*: un amor pragmático y

realista, con los mismos gustos e intereses, *Manía*: amor que surge de lo obsesivo suele ser pasional y *Ágape*: un amor desinteresado, voluntario e incondicional. Las relaciones establecidas por los participantes se caracterizaron por la pasión, el compromiso, la amistad y la intimidad emocional.

De acuerdo con los antecedentes investigativos mencionados, se destacó la influencia de las representaciones sociales en las percepciones sobre el amor, reconociendo que estas se encuentran en constante transformación y actúan como marcos de referencia, guiando la manera en que los jóvenes percibían e interactuaban con su realidad (Vergara, 2008). Estas representaciones fueron fundamentales para comprender cómo los jóvenes estructuraron sus identidades y relaciones (Atehortúa & Betancourt, 2019), especialmente en el contexto universitario, donde enfrentaron cambios significativos que moldearon sus representaciones sociales y comportamientos, influenciados por factores sociales, culturales y personales.

Se evidenció una variación entre las perspectivas tradicionales y posmodernas frente a la manera de establecer una relación de pareja, donde el concepto de lo erótico-afectivo jugó un papel fundamental, ya que estas dinámicas estuvieron estrechamente vinculadas a las representaciones sociales del amor, que evolucionaron de acuerdo con los cambios culturales, abarcando tanto la dimensión sexual como la emocional, resaltando la interdependencia entre el placer físico y la conexión emocional (Torres, 2014).

Todo ello, teniendo en cuenta la noción de juventud entendida desde un enfoque sociocultural como un concepto y manifestación social construida histórica y culturalmente (López García, 2011), evidenciándose como un referente cambiante que refleja principios sociales ligados al contexto histórico y cultural, generando transformaciones significativas en dimensiones como la salud mental (López & Quintero, 2023), las relaciones de pareja erótico-afectivas y las representaciones sociales (Santi, 2004). Conllevando al establecimiento de la pregunta de investigación que guio todo el proceso, la cual consistió en establecer ¿cuál es la relación entre la salud mental y las representaciones sociales sobre las relaciones de pareja erótico-afectivas de los jóvenes universitarios entre los 19 y 23 años?

Diseño metodológico

La investigación se fundamentó en el enfoque cualitativo, procedimiento metodológico donde el investigador se sumerge en el contexto social de los individuos para comprender y explorar los fenómenos a partir de los pensamientos e interpretaciones que éstos le atribuyen a su contexto (Hernández Sampieri & Fernandez-Collado, 2014). Este enfoque hace énfasis en la concepción de la realidad como elemento

construido socialmente, lo que lleva a que esta realidad está conformada de múltiples perspectivas que se encuentran en constante cambio. Este enfoque se presenta como un método de acción indagatoria, que se realiza de forma dinámica entre los hechos y su interpretación, generando un proceso circular en el que la secuencia no siempre es la misma, ya que varía de acuerdo con los fenómenos y procesos investigativos de cada estudio, debido al análisis de las múltiples realidades subjetivas (Hernández Sampieri & Fernandez-Collado, 2014).

Por esto, la investigación se basó en un enfoque metodológico fenomenológico, que se enfoca en describir cómo las personas viven y entienden sus experiencias, con el objetivo de captar la esencia de los fenómenos tal como son percibidos. Este enfoque busca explorar las historias y emociones de las personas sin juicios ni interpretaciones previas, permitiendo una comprensión genuina de las experiencias tal y como son vividas (Husserl & Gaos, 2013).

La metodología empleada en esta investigación incluyó la realización de un sistema categorial, la realización de entrevistas semiestructuradas y un grupo focal. El sistema categorial consiste en un conjunto de elementos interrelacionados, que se utilizan para encaminar el análisis de una investigación con base en sus objetivos (Murcia, 2017). A partir de los tres objetivos específicos se construyeron las categorías de relaciones de pareja, representaciones sociales (pensamientos, emociones y actitudes) y la categoría de salud mental.

Se realizaron 15 entrevistas semiestructuradas individuales virtuales (Díaz-Bravo et al., 2013). Para realizar este proceso se utilizó una guía de entrevista con 14 preguntas relacionadas con la categoría de relaciones de pareja y las subcategorías evidenciadas en el sistema categorial correspondientes al tipo, grado de vínculo erótico afectivo y dinámicas de pareja. Además, se desarrolló un grupo focal de forma virtual (Hamui-Sutton & Varela-Ruiz, 2013); para este se elaboró una guía de desarrollo, incluyendo las técnicas a emplear, la duración y las preguntas asociadas a la categoría de representaciones sociales y a las subcategorías de pensamientos, emociones y actitudes, y tuvo una duración de 2 horas.

Asimismo, para este grupo focal, se implementaron diversas técnicas interactivas (García Chacón et al., 2002), generando un espacio de confianza entre los participantes (Martínez, 2023) y apertura para la expresión de emociones, actitudes, creencias y pensamientos, (García Chacón et al., 2002). Si bien para la implementación de estas técnicas se partió de la fundamentación teórica existente (Sandoval Casilimas, 1996; Tejero González, 2021), al realizarse de forma virtual requirieron modificaciones para ajustarse a los recursos tecnológicos y la accesibilidad a las plataformas digitales.

En consecuencia, se utilizó la técnica denominada *fragmentos de expresión: uniendo perspectivas*, la cual es una modificación de la técnica nombrada como *colcha de retazos*, utilizando la aplicación *browsboard*, para facilitar la expresión de emociones y pensamientos mediante palabras, frases o dibujos, también se implementó la técnica *mural de situaciones* mediante un tablero digital del software *padlet*, y finalmente, se utilizó la técnica nombrada como *narrar una historia* donde las participantes pudieron construir historias de pareja, utilizando la aplicación de documentos de Google. Estas técnicas de recolección de información, en conjunto con las entrevistas, permitieron obtener una visión de las representaciones sociales de los participantes en relación con el tema de estudio.

Finalmente, para el proceso de análisis de la información se emplearon audio grabaciones, la transcripción de las respuestas de los entrevistados en un Google Forms, que posteriormente permitió agrupar las respuestas de los participantes por cada pregunta realizada en un archivo de Excel, asignando un código a cada uno para mantener la confidencialidad de la información brindada. Luego, se empleó el análisis de contenido cualitativo, que permite interpretar y analizar datos como textos, imágenes y otros contenidos comunicativos, identificando patrones, temas y significados, lo que facilita la comprensión de fenómenos sociales y culturales.

Además, dicho proceso se complementó con el análisis fenomenológico interpretativo, que permite comprender los significados que las personas atribuyen a sus experiencias cotidianas, facilitando a los investigadores explorar significados profundos a través de un proceso de doble hermenéutica, donde el investigador interpreta las narrativas de los participantes.

Para ambos procesos, se consideraron cuatro elementos: síntesis, semejanzas, diferencias y citas, estos fueron clasificados en un archivo de Excel según las respuestas de los entrevistados, lo que facilitó la identificación de las diversas posturas de los jóvenes universitarios respecto a sus relaciones de pareja erótico-afectivas.

La muestra poblacional fue intencional aleatoria y mediante la técnica de bola de nieve, teniendo como criterios de inclusión la edad, que estuvieran cursando estudios en una universidad privada y manifestaran tener o haber tenido relaciones de pareja. No fueron criterios de elección el género ni la orientación sexual. Se realizó un registro de la información relacionada con la caracterización de la muestra, incluyendo datos sociodemográficos (nombre, edad, carrera, semestre, orientación sexual, tiempo de duración con la pareja). Se levantó información con un total de 25 jóvenes universitarios entre 19 y 23 años, 15 en las entrevistas y 10 en el grupo focal, todos jóvenes universitarios entre 19 y 23 años. La composición etaria de los

participantes incluye 2 personas de 19 años, 1 de 20, 4 de 21, 4 de 22 y 2 de 23, asegurando una representación diversa dentro de estos rangos de edad.

Hallazgos

Descripción de las relaciones de pareja erótico afectivas de los estudiantes universitarios

Las relaciones de pareja de los jóvenes universitarios presentan una serie de características acordes con su edad y el momento en el que se encuentran transitando en su vida, tanto en el contexto universitario, como laboral y relacional. Se identificaron características como la duración, el tipo de vínculo y la dimensión erótico-afectiva.

Las relaciones de los jóvenes universitarios tienen una duración aproximada de 1 mes a 5 años y medio; conciben su relación de pareja como un espacio que promueve el compromiso entre ambos, donde se desarrollan vínculos y límites para generar seguridad. Al describir a sus parejas, la mayoría de los universitarios las consideraron saludables, destacando que ambos deben complementarse y lograr un equilibrio entre su individualidad y los aspectos compartidos, lo que permite establecer límites en la relación; por ejemplo: “es una buena relación, nos entendemos bien, llegamos a acuerdos, hay respeto, básicamente es bien, respetamos los momentos, los espacios, los acuerdos que hicimos al iniciar la relación” (entrevista 114, comunicación personal, 05 de octubre de 2024).

Asimismo, las relaciones son más abiertas, flexibles y respetuosas de los límites personales, “hoy en día las parejas conocen mejor los límites que deben tener y se valoran más a sí mismas” (Grupo focal, comunicación personal, 8 de octubre de 2024). Sin embargo, también resaltaron desafíos en las relaciones actuales, como una menor estabilidad, dado que “la modernidad y la tecnología han traído consigo nuevas adversidades, como la falta de compromiso y la formación de vínculos menos sólidos y más influenciados por el capitalismo” (Grupo focal, comunicación personal, 8 de octubre de 2024); a pesar de esto, valoraron la confianza, la individualidad y la calidad de las interacciones.

Además, al abordar los tipos de pareja, se observó un aspecto significativo en la forma en que los jóvenes utilizaron términos como novios o noviazgo para clasificar su relación. La mayoría de los universitarios consideraron esencial asignar esta etiqueta, ya que promueve el compromiso y la exclusividad entre ambos; “sí, es necesario porque así hay un compromiso por parte de esa persona, y eso hace

que se diferencie de los demás, los amigos, ese compromiso que se adquiere” (entrevista 114, comunicación personal, 05 de octubre de 2024).

Sin embargo, los hombres consideraron que atribuir importancia al uso del término noviazgo para definir una relación de pareja no es fundamental, argumentando que esta etiqueta no aporta valor a la relación y que, cuando optan por utilizarla, lo hacen debido a valores familiares, presión social o las expectativas de su pareja:

Desde pequeño mis papás siempre me contaron su historia de vida, y siempre comentaban que cuando ellos empezaban una relación era como: empecé a hablar con alguien ya esta es mi pareja, mi novia y yo lo veía así; pero dentro de mi concepto, si estás con alguien durante el día o la noche, tienes una relación más privada con alguien y no es necesario lo del noviazgo, pero de igual forma yo lo hice, pero es una cuestión de presión social. (Entrevista 105, comunicación personal, 26 de septiembre de 2024)

Por otro lado, al momento de definir el tipo de compromiso con su pareja, una minoría logra identificar este como informal o sólo formal por una de las partes, ya que la otra prefiere esa flexibilidad dentro de la relación, mientras en su mayoría definieron su tipo de compromiso como fundamental: “hay un compromiso al cien por ciento en la comunicación que ambos tenemos, he llegado a la conclusión que el respeto, el compromiso y la fidelidad, es un pilar importante para tener una relación sana.” (entrevista 106, comunicación personal, 26 de septiembre de 2024).

Adicionalmente, de acuerdo con el grado de vínculo en relación con la dimensión erótico-afectiva, se identificó que los jóvenes universitarios valoran diferentes comportamientos afectivos, como besos, abrazos, contacto físico, expresiones verbales de amor, apoyo mutuo, palabras de afirmación, los regalos, la atención y la comunicación, entre otros elementos. Estos comportamientos se ven influenciados por factores como la tecnología, el grado de compromiso, las dinámicas de la pareja y variables socioculturales relacionadas con los valores y creencias de los jóvenes al establecer su relación de pareja:

Lo llamo o hacemos videollamadas por lo menos una vez al día y si esto no es posible chateamos por vía WhatsApp, el lenguaje del amor de él es dar detalles y en algún momento de la relación esto ha llegado a generar problemas, porque mi lenguaje del amor son palabras de afirmación y el tener conversaciones de forma constante (entrevista 106, comunicación personal, 26 de septiembre de 2024).

Otro de los elementos que es relevante a la hora de hablar sobre los comportamientos afectivos, es la importancia que los jóvenes le confieren al ámbito sexual y emocional en sus relaciones de pareja, evidenciándose que la mayoría de estos atribuyeron gran importancia e interdependencia a ambos aspectos; consideran que el hecho de tener cierto grado o nivel de estabilidad a nivel emocional permite que se genere un vínculo más profundo a nivel sexual, aspecto que es asociado con mayor intimidad y conexión sexual:

No podría decir que uno es más que otro, es 50/50, para mí el tema de cómo uno conecta físicamente con la persona es muy importante, porque me parece que es una forma de conectar con la otra persona más allá de otro tipo de dinámicas, es un espacio de intimidad; y lo emocional también es importante, porque eso es lo que es una pareja, un acompañamiento emocional muy grande (entrevista 113, comunicación personal, 4 de octubre de 2024).

Con respecto a esto, las mujeres, asignaron mayor relevancia al ámbito emocional, considerando que este aspecto es esencial a la hora de establecer y permanecer en una relación de pareja, “Lo emocional es más importante, porque se puede tener sexo con cualquiera, pero no se puede sentir algo por cualquiera” (entrevista 103, comunicación personal, 25 de septiembre de 2024); bajo estas perspectivas, dicho ámbito representa la posibilidad de conocer a la otra persona, desarrollar habilidades de comunicación, compartir aspectos individuales de cada una de las personas que conforma la relación y que facilita un acercamiento desde el ser: “lo emocional es más importante porque hay muchas cosas que construir, abrirles el corazón a otras personas, dejar que el otro lo conozca a uno, conectar con el alma de la otra persona, permite que nos entendamos y solucionemos conflictos” (entrevista 101, comunicación personal, 23 de septiembre de 2024).

No obstante, en cuanto a las prácticas sexuales, la frecuencia con la que los jóvenes tienen relaciones sexuales varía entre 1 a 2 veces por semana y 2 veces al mes, dependiendo de la disponibilidad de tiempo, espacios íntimos y las demandas académicas, laborales, familiares y sociales. La mayoría de los jóvenes se involucra en dinámicas basadas en el contacto físico, como besos, caricias y masturbación, y algunos muestran apertura al uso de juguetes sexuales, lencería, juegos de roles, *sexting* o incluir a otras personas en sus relaciones. Frente a estos aspectos, la comunicación se identificó como un factor central para expresar preferencias sobre las prácticas sexuales y los espacios para llevarlas a cabo:

Utilizamos mucho el diálogo y ponemos en la mesa muchas experiencias de otros. En ocasiones, la masturbación es entre

Correa Uribe, G.; Vergara Bernal, M.; Jaramillo Suaza, S.; Molina Vélez, M. (2025).
Amor en tiempos contemporáneos: salud mental y representaciones sociales
sobre las relaciones erótico-afectivas en jóvenes universitarios.
Tempus Psicológico, 8(2) - ISSN: 2619-6336

ambos y muy poco hemos llegado a utilizar juguetes sexuales. Sobre integrar a otras personas, se lo he comentado, pero ninguno de los dos está preparado. (Entrevista 112, comunicación personal, 2 de octubre de 2024)

A su vez, se observa que un factor que influye en el tipo de prácticas sexuales, la frecuencia e incluso el inicio de la vida sexual de los jóvenes está relacionado con el contexto sociocultural, que abarca las creencias sociales, familiares y religiosas, así como los conceptos de moral y las representaciones sociales construidas en torno a lo que se considera bueno o malo; por ello, se encontró que hay jóvenes que consideran importante comenzar su vida sexual una vez que la relación se formalice:

Hablando de lo sexual, tengo la creencia desde muy pequeña que me inculcaron que es hasta el matrimonio, entonces hasta el día de hoy lo estoy cumpliendo y se lo dije a él y él respetó mi decisión, entonces por ahora lo sexual no es prioridad, respetando que yo quiero llegar virgen hasta el matrimonio. (Entrevista 102, comunicación personal, 4 de octubre de 2024)

Mientras que para otros, sus creencias influyen en el tipo de prácticas que establecen en el ámbito sexual con su pareja, especialmente a la hora de expresar aquellas prácticas con las que están de acuerdo o no, teniendo en cuenta la comunicación y el establecimiento de límites como un factor central a la hora de llevarlas a cabo, como es el caso de incluir a otras personas externas a la relación o el uso de diversas dinámicas o actividades sexuales:

Mis creencias tienen mucho que ver ahí, porque ahí se logra identificar qué respeto se tiene por el otro, entonces por ejemplo de hacer una cantidad de cosas con el tema de la moral y lo que he recibido en mi casa ha sido un choque impresionante, aunque él ha sido más liberal, entonces de entrada es respetar el hecho de que no voy con algunas cosas, no es como ahora que se ven por ejemplo relaciones sexuales con tríos o un montón de cosas. (Entrevista 107, comunicación personal, 27 de septiembre de 2024)

Por otro lado, las actividades que los jóvenes universitarios realizan en pareja son muy variadas, según la dinámica de la relación, incluyendo aspectos como el entorno social y el tiempo de intimidad, donde destacaron elementos como las salidas a distintos lugares, ir a cine, ir a comer y realizar actividades que involucren un espacio propio para los dos, como hacer pijamadas, ver películas en casa, hablar y pasar tiempo con la familia, entre otras actividades:

Correa Uribe, G.; Vergara Bernal, M.; Jaramillo Suaza, S.; Molina Vélez, M. (2025).
Amor en tiempos contemporáneos: salud mental y representaciones sociales
sobre las relaciones erótico-afectivas en jóvenes universitarios.
Tempus Psicológico, 8(2) - ISSN: 2619-6336

Es muy rotativo, cine, vamos a comer a diferentes restaurantes, a piscina, ver fútbol, cocinar, ver películas en la casa, ir a lólear a los centros comerciales, irnos de compras, jugamos, salir a sentarnos en una banca donde no tengamos nada de tecnología y hablar sobre nosotros, lo que nos disgusta, no somos rutinarios nos gusta salirnos de la rutina. (Entrevista 107, comunicación personal, 24 de septiembre de 2024)

Finalmente, se logró evidenciar que las relaciones de pareja de los jóvenes universitarios presentan particularidades y aspectos comunes, estableciendo una correlación entre las experiencias subjetivas y la dimensión sociocultural común en las que se desenvuelven, que en este caso se corresponde con el entorno universitario que comparten, aspectos que delimitan la manera de establecer las dinámicas, las prácticas erótico afectivas y los discursos en torno a las subcategorías abordadas previamente sobre las relaciones de pareja.

Representaciones sociales sobre las relaciones de pareja erótico-afectivas de los estudiantes universitarios

Con respecto a las representaciones sociales de los jóvenes sobre las relaciones de pareja, se tuvieron en cuenta tres dimensiones: las emociones, los pensamientos y las actitudes. Se identificó que, al abordar la dimensión emocional, los jóvenes universitarios, expresaron que al estar con su pareja, experimentan sensaciones de calma y amor asociados a estar en una zona de confort, donde “estar con alguien es sentir confianza, alegría, tranquilidad, admiración e intimidad” (Grupo focal, comunicación personal, 8 de octubre del 2024).

Adicionalmente, los jóvenes mencionaron que, en las discusiones de pareja, prevalecen sentimientos de tristeza, miedo a la ruptura, frustración y ansiedad, expresados a menudo en la somatización de las emociones. Se identificó que, desde el comienzo de la discusión, se genera una incertidumbre sobre el desenlace, lo que incrementa estos sentimientos: “Es un poco frustrante, y predominan sentimientos de ansiedad, porque desde el principio de la discusión uno piensa: ¿esto en qué va a terminar?, y eso genera sentimientos de ansiedad y desesperación sobre lo que pueda pasar” (Entrevista 110, comunicación personal, 27 de septiembre de 2024). A pesar de estas emociones, también reconocieron que los desacuerdos son necesarios para el crecimiento de la relación, pues brindan la oportunidad de avanzar y fortalecer los vínculos entre las personas involucradas.

Por otra parte, se presentan ideas relacionadas con la evolución de los roles de género y las dinámicas relacionales dentro de la pareja, donde se destacó que

hoy en día las mujeres tienen una participación más equitativa en las relaciones erótico-afectivas: “hoy en día se han superado brechas del pasado, especialmente en aspectos como las tareas del hogar y temas de sexualidad” (Grupo focal, comunicación personal, 8 de octubre de 2024).

Asimismo, con respecto a la categoría de expectativas, estos jóvenes percibieron el cumplimiento de las expectativas, asociado generalmente a actitudes o detalles, que producen agradecimiento y sentimientos de felicidad, tranquilidad y amor hacia esos gestos que tienen las parejas; sin embargo, otros participantes consideraron las expectativas como algo negativo, intentando evadir estas para evitar decepciones. Asimismo, los universitarios expresaron que, en ocasiones, estas expectativas están influenciadas por idealizaciones:

A veces son idealizaciones de una relación de color de rosa, una siempre quiere que la pareja sea un galán, un romántico, pero a su vez una también lo es; siempre estamos en búsqueda de una persona que cumpla las expectativas. (Grupo focal, comunicación personal, 8 de octubre de 2024)

Con respecto a los pensamientos sobre las relaciones de pareja, también se presentaron dos representaciones, la relación de pareja tóxica y la saludable, evidenciándose un consenso en sus posturas, donde consideraron que una relación de pareja tóxica se caracteriza por el control que ejerce una de las personas sobre su pareja, sin tener en cuenta los límites de la otra, generando expresiones verbales y comportamentales enmarcadas en la posesión, las actitudes intrusivas y prepotentes, generando inseguridades; incluso este tipo de relaciones pueden ser consideradas como “una competencia, entre el ego y la desconfianza contra la comprensión” (Grupo focal, comunicación personal, 8 de octubre de 2024).

Por el contrario, una relación de pareja saludable, desde la perspectiva de los jóvenes, se describió como una relación basada en la confianza, la comprensión, disposición, acuerdos comunes y comunicación asertiva donde se comprende la individualidad de cada una de las personas que conforman la pareja, considerándose como “un equipo, ya que ambos trabajan para lograr una estabilidad mutua desde el amor” (Grupo focal, comunicación personal, 8 de octubre de 2024).

Teniendo en cuenta estos dos aspectos, se identificaron algunos asociados a diversas actitudes como el compromiso, la tranquilidad, el cariño, el respeto, la comunicación, la comodidad, el placer, la aceptación, el acompañamiento y la admiración, como aspectos centrales a la hora de considerar de qué manera la relación de pareja genera un impacto en el bienestar emocional o en la salud mental de los jóvenes universitarios.

Correa Uribe, G.; Vergara Bernal, M.; Jaramillo Suaza, S.; Molina Vélez, M. (2025).
Amor en tiempos contemporáneos: salud mental y representaciones sociales
sobre las relaciones erótico-afectivas en jóvenes universitarios.
Tempus Psicológico, 8(2) - ISSN: 2619-6336

Con respecto a lo anterior emergen las categorías amor y enamoramiento, como dos fases de una relación, siendo esto comprendido por los jóvenes como dos procesos diferentes, que se correlacionan y siempre hacen parte de una relación de pareja erótico-afectiva, dado que para que se presente el amor, inicialmente debe haber un enamoramiento, mencionado como la primera fase:

El enamoramiento es una etapa inicial de una relación afectiva en la que la persona se siente intensamente atraída por otra, tanto física como emocionalmente. Durante esta fase, se suelen experimentar sensaciones de euforia, fascinación y una visión idealizada de la otra persona. Los pensamientos y emociones están centrados casi exclusivamente en esa persona, y se siente una fuerte necesidad de compartir tiempo con ella. (Grupo focal, comunicación personal, 8 de octubre del 2024)

En cuanto al amor, fue representado por los participantes como un proceso que implica tomar la decisión, por lo tanto, es más duradero e incluye la desidealización de la pareja:

Sería el sentimiento que perdura en el tiempo y alrededor del cual giran una serie de acciones y decisiones. Un sentimiento que prevalece independientemente de las circunstancias que enfrente una relación, es más algo duradero que un estado temporal como lo es el enamoramiento, el amor perdura en el tiempo. (Grupo focal, comunicación personal, 8 de octubre del 2024)

Además, los jóvenes hicieron énfasis en que estas dos fases de las relaciones de pareja no incluyen un momento exacto o tiempo determinado para pasar del enamoramiento al amor, dado que cada relación es diferente y cuenta con diversas variables propias de la dinámica: “uno no sabe en qué momento se pasa de la fase 1 a la fase 2, porque todo es un proceso, uno no sabe en qué momento le comienza a gustar, uno se da cuenta es después de cierto tiempo” (Grupo focal, comunicación personal, 8 de octubre del 2024).

Cabe añadir que, en relación con las dos categorías mencionadas previamente, surgió un consenso en torno a las actitudes que consideraban fundamentales en las relaciones de pareja. Destacaron los detalles, los actos de servicio, la actitud comprensiva, el romance, la capacidad de pedir perdón y la atención mutua. Dentro de estos aspectos, los detalles fueron vistos como una forma clave de diferenciar la relación de pareja de otras relaciones cotidianas. Los jóvenes resaltaron que “esos detalles, esa atención, es lo que marca la diferencia de la pareja con los demás,

esas actitudes permiten dar significado a la relación” (Grupo focal, comunicación personal, 8 de octubre de 2024).

Finalmente, las representaciones sociales de los jóvenes universitarios sobre las relaciones de pareja, evidenciaron la percepción que tienen estos de las dinámicas relacionales actuales, destacando tanto la diversidad individual basada en sus actitudes, pensamientos y emociones como sus componentes grupales que facilitaron una identificación con los demás, adquiriendo significados compartidos, donde influyó el entorno sociocultural, político y tecnológico, reflejando una compleja interacción entre lo personal y colectivo, que permite que sus representaciones sociales se encuentren en constante evolución.

Discusión

La presencia de dinámicas relacionadas con el apego emocional, la obsesión y los conflictos que generan un impacto en la estabilidad, el vínculo y la dinámica de sus relaciones de pareja, en aspectos relacionados con la intimidad, el apoyo mutuo, entre otros elementos (Guzmán & Contreras, 2012) parece revelar una relación entre las representaciones sociales sobre las relaciones de pareja erótico afectivas de los estudiantes universitarios y su salud mental, haciendo necesario buscar apoyo psicológico, ya sea de manera individual o con su pareja.

Igualmente, en las relaciones de estos jóvenes universitarios existe una influencia en su salud mental tanto positiva como negativa (Alzugaray & García, 2015), siendo esta última la más nombrada, dado que las situaciones o conflictos que ocurren en la relación, al igual que los factores personales impactan en el otro generando inseguridad, desmotivación, inestabilidad o somatización de los sentimientos asociado a experiencias previas y al tipo de relaciones que se han establecido antes y su relación actual, influyendo en el autoconocimiento, donde se develan aspectos de la personalidad de cada uno que no se habían identificado previamente (Bowlby, 1969).

Ante el impacto en la salud mental, es importante destacar que las representaciones sociales como las mencionadas anteriormente, influyen en la elección de pareja por parte de los jóvenes, así como en las dinámicas, prácticas y discursos dentro de sus relaciones. Estos factores también afectan los patrones que determinan el tipo de impacto que tendrán las relaciones a nivel psicológico y emocional, aspectos que no solo están influenciados por las características individuales de cada joven universitario, sino también por el contexto sociocultural, particularmente en lo relacionado con la familia y las relaciones interpersonales (Betancur González, 2018).

De igual manera, estos elementos se pueden vincular con lo que mencionan autores como Roche (1982), quien plantea que existen tres dimensiones fundamentales para una buena salud mental en la relación de pareja: la autoestima, la expresiva y la instrumental. La primera dimensión se enfoca más en el nivel individual, mientras que las dos siguientes se trabajan principalmente a nivel interrelacional y permiten que se desarrolle lo que socialmente es denominado una relación sana, cuando estos tres aspectos se encuentran de forma simétrica.

No obstante, cuando no se presentan dichas dimensiones se puede generar un desequilibrio emocional (Méndez, 2023), surgiendo lo que los jóvenes denominan como una relación tóxica, que desde las perspectivas psicológicas puede nombrarse con conceptos como el de relaciones interpersonales disfuncionales o de codependencia, caracterizadas por el desarrollo de la dependencia entre ambas partes, dificultades en la comunicación, faltas de respeto, acompañadas de una circularidad y asociaciones inconscientes que afectan tanto emocional como psicológicamente las expectativas sobre la pareja y el futuro de la relación (Ramiro Gamón, 2022).

En dichas relaciones, también se evidencia la influencia de los estilos de apego, los rasgos o estructuras de personalidad que agudizan la presencia de dichos patrones en el establecimiento de relaciones de pareja asociadas con el respeto interpersonal, donde se presentan diferentes tipos de respuesta que se tienen al interior de la misma adoptando estilos sumisos, dominantes, pasivo-agresivos o equilibrados, afectando la visión o representación social y el tipo de comportamientos establecidos con la pareja (Capafons & Sosa, 2015); aspectos que pueden evidenciarse a partir de fenómenos psicológicos como la dependencia emocional (De la Villa-Moral et al., 2018).

Por otro lado, entre los elementos relacionados con el impacto de las representaciones sociales en la salud mental de los jóvenes, se destacan las expectativas mencionadas previamente que se dan en la fase de enamoramiento, marcada por la atracción y la idealización de la pareja, etapa en la que se presentan cambios en las dimensiones psicológicas, emocionales, comportamentales e incluso fisiológicas, generando la sensación de felicidad perpetua que conllevan a la idealización de la otra persona (Diamond, 2016), la cual se encuentra sustentada en las construcciones o elaboraciones previas a partir de los valores, normas, prácticas, discursos, experiencias y aprendizajes, transmitidos generacionalmente tanto en la esfera social como familiar y las construcciones individuales de los jóvenes que representan un marco de lectura de la realidad, facilitando la comprensión de los fenómenos psicosociales en la vida cotidiana, como las relaciones de pareja, generando una

percepción, comprensión e interacción específica a la hora de establecer vínculos amorosos con las demás personas.

En relación con las expectativas o construcciones previamente mencionadas basadas en las representaciones sociales durante la fase del enamoramiento, una vez que esta etapa culmina, las personas comienzan a reconocer las características reales de su pareja. Según autores como (Camacho, 2003), los individuos construyen esquemas cognitivos basados en creencias que afectan su percepción del mundo. En una relación de pareja, la idealización puede interpretarse como una creencia irracional que genera expectativas distorsionadas, por lo cual estas distorsiones cognitivas pueden llevar a atribuir cualidades y expectativas a la pareja, minimizando sus defectos, lo cual genera consecuencias en la salud mental y puede causar frustración, desilusión y malestar emocional.

Por otro lado, en el ámbito sexual y erótico afectivo, se logra evidenciar una relación entre el tipo de representaciones sociales que establecen los jóvenes universitarios, las prácticas, significados y discursos que se configuran en este tipo de relaciones, contemplando que la sexualidad humana no resulta fácil de categorizar y menos aún de definir, porque se extiende y abarca en casi todos los ámbitos de la vida física, mental, emocional y social de los jóvenes. Por esto, se evidencia que es de gran complejidad delimitar y describir la sexualidad, pero, lo que se puede establecer con certeza, y se debe tener en cuenta, es que la sexualidad va más allá de la interacción con los órganos genitales (Carbonell Torres, 2016).

Considerando que, a partir de dicha complejidad, a la hora de abordar el tema de la sexualidad surgen conceptos como el de lo erótico-afectivo, que se sitúa en la intersección entre dos dimensiones fundamentales de la experiencia humana: una dimensión erótica, que se entiende como aquella relación sexual que se da entre los sujetos, la cual abarca una atracción física profunda con el cuerpo, la exploración de los sentidos y el placer, y una dimensión afectiva, como aquella relación que implica un compromiso en términos de sentimientos, la preocupación por el bienestar del otro y la vinculación significativa que se preocupa por las necesidades emocionales, sin olvidar que el primero puede conllevar al segundo y viceversa, lo que indica que en algunos casos pueden estar íntimamente relacionados (Cortés Gómez et al., 2016).

El concepto de lo erótico-afectivo resalta la interdependencia de la dimensión sexual y la dimensión afectiva, destacando la importancia de integrar el placer físico con la conexión emocional para lograr vínculos satisfactorios (Cortés Gómez et al., 2016), teniendo en cuenta que este no sólo afecta la estabilidad de la relación de la pareja, sino también la satisfacción sexual, ya que según lo comentado por la

mayoría de los jóvenes, si no se posee dicho vínculo el grado de satisfacción va a ser menor.

Para finalizar, es fundamental comprender que las relaciones de pareja erótico-afectivas influyen significativamente en la salud mental de los jóvenes universitarios, tanto de manera positiva como negativa. Factores como el apoyo emocional y la comunicación pueden mejorar la estabilidad emocional (Goleman, 2010); mientras que los conflictos, el apego y la idealización pueden generar inestabilidad, inseguridad y problemas de salud mental que inciden en el ámbito académico, interpersonal y familiar. En este caso, es importante que los jóvenes adquieran herramientas para gestionar estos aspectos, reconociendo la importancia de la salud mental en los vínculos erótico-afectivos.

Conclusiones

Los jóvenes universitarios construyen relaciones erótico-afectivas cuya característica principal es la búsqueda de equilibrio entre individualidad y reciprocidad. Aunque persisten ciertos modelos tradicionales asociados a la idea de noviazgo, con énfasis en la comunicación, el respeto mutuo y la emocionalidad, las relaciones se tornan más flexibles producto de la influencia de contextos socioculturales más diversos y plurales, del acceso a los discursos impulsados por el espacio tecnocomunicativo de las redes virtuales.

Las representaciones sociales sobre las relaciones erótico afectivas que los estudiantes resaltan son la confianza, el respeto y la comunicación como aspectos esenciales para construir relaciones saludables. Se distinguen fases como el enamoramiento y el amor, que los jóvenes comprenden como procesos diferenciados y evolutivos; no obstante, estas relaciones afrontan desafíos como el cumplimiento de las expectativas y la idealización de sus parejas, lo que puede llevar a que éstas sean disfuncionales o de codependencia.

En las relaciones de pareja de los jóvenes universitarios se desarrollan límites entre las partes que les permiten tener un sentido de seguridad dentro de la misma, posibilitando alcanzar un grado de estabilidad. Igualmente, aunque las relaciones son más flexibles y tienen en cuenta el respeto de los límites personales, la influencia de la tecnología y la cultura contemporánea generan un impacto en el bienestar emocional.

Las representaciones sociales muestran que las experiencias afectivas inciden directamente en la salud mental, activando emociones como la calma, la ansiedad o la frustración, lo que evidencia la necesidad de fortalecer habilidades relacionales y recursos psicoafectivos que favorezcan vínculos sanos y protectores en este grupo

Correa Uribe, G.; Vergara Bernal, M.; Jaramillo Suaza, S.; Molina Vélez, M. (2025).
 Amor en tiempos contemporáneos: salud mental y representaciones sociales
 sobre las relaciones erótico-afectivas en jóvenes universitarios.
 Tempus Psicológico, 8(2) - ISSN: 2619-6336

poblacional. Los jóvenes universitarios reconocen la importancia de buscar ayuda psicológica profesional, pero optan por no acudir a los servicios psicológicos tanto al interior de la universidad como de forma externa, a raíz del desconocimiento sobre el acceso, los costos, la disponibilidad horaria y la finalidad de los mismos.

Se destaca la necesidad de realizar intervenciones y orientaciones que fomenten y fortalezcan relaciones de pareja saludables más significativas y duraderas, promoviendo la salud mental, por medio de espacios donde los jóvenes puedan reflexionar sobre sus experiencias y aprender a manejar estos desafíos. Dichos espacios pueden estar enfocados en programas de educación emocional y sensibilización, por medio de servicios de apoyo emocional y orientación individual o grupal, incluyendo temas como habilidades socioemocionales, de comunicación y técnicas para resolver conflictos de forma asertiva, facilitando que los jóvenes comprendan cómo mantener relaciones sanas y reducir patrones de conducta que afecten su bienestar emocional.

Referencias

- Alzugaray, C. & García, F. (2015). Relaciones de pareja y bienestar psicológico. En: M. Bilbao, D. Páez & J. C. Oyanedel [Eds.], *La felicidad de los chilenos. Estudios sobre bienestar* (prim, Vol. 1). RIL ED.
- Atehortua Gil, S. M. & Betancourt Orrego, M. X. (2019). *Percepciones sobre relación de noviazgo en una muestra de estudiantes del programa de psicología de la Institución Universitaria de Envigado (IUE)* [Trabajo de Grado]. Universidad de Envigado.
<https://bibliotecadigital.iue.edu.co/jspui/handle/20.500.12717/177>
- Betancur González, Y. (2018). *Representaciones sociales de familia desde una perspectiva de desarrollo humano* [Tesis de Maestría]. Universidad Externado de Colombia.
<https://bdigital.uexternado.edu.co/entities/publication/e5df699e-fa20-4a36-95c9-bd8f1ed3a9cb>
- Bowlby, J. (1969). *El apego*. Ediciones Paidós.
- Camacho, J. (2003). *El ABC de la terapia cognitiva*.
<https://www.fundacionforo.com/pdfs/archivo23.pdf> <https://www.academia.edu/download/56599800/archivo23.pdf>
- Capafons, J. I. & Sosa, C. D. (2015). RELACIONES DE PAREJA Y HABILIDADES SOCIALES: EL RES-PETO INTERPERSONAL. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 23(1), 25-34.
https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/20-18/10/02.Capafons_23-1oa-2.pdf
- Carbonell Torres, S. (2016). *Representaciones sociales sobre la sexualidad en jóvenes universitarios de la Corporación Universitaria Adventista UNAC de Medellín 2015* [Trabajo de Grado de Pregrado]. Universidad Católica de Pereira. <http://hdl.handle.net/10785/3561>
- Cortés Gómez, R. A., Del Castillo Casas, A. & Hernández Mojica, Á. M. (2016). *Configuración de los vínculos erótico-afectivos en las redes sociales el caso Tinder* [Trabajo de Grado de Pregrado]. Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/19112>
- De la Villa-Moral, M., Sirvent, C., Ovejero, A. & Cuetos, G. (2018). Dependencia emocional en las relaciones de pareja como Síndrome de Artemisa: Modelo explicativo. *Terapia Psicológica*, 36(3), 156-166.
<https://doi.org/S0718-48082018000300156>
- Diamond, J. (2016). *The Enlightened Marriage: The 5 Transformative Stages of Relationships and Why the Best Is Still to Come*. Career Press.

Correa Uribe, G.; Vergara Bernal, M.; Jaramillo Suaza, S.; Molina Vélez, M. (2025).
 Amor en tiempos contemporáneos: salud mental y representaciones sociales
 sobre las relaciones erótico-afectivas en jóvenes universitarios.
 Tempus Psicológico, 8(2) - ISSN: 2619-6336

- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733228009>
- García Chacón, B. E., Gonzáles Zabala, S. P., Quiroz Trujillo, A., Velásquez Velásquez, A. M., & Ghiso Cotos, A. M. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Fundación Universitaria Luis Amigo.
<https://evalparticipativa.net/wp-content/uploads/2021/11/33.-Tecnica-interactivas-investigacion-social-cualitativa-1.pdf>
- Goleman, D. (2010). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- González, R. G. (2022). *Violencia en las relaciones erótico-afectivas entre adolescentes: Un abordaje desde el feminismo interseccional*. Universidad Nacional de Colombia.
<https://portaldelibros.unal.edu.co/gpd-violencia-en-las-relaciones-ery-tico-afectivas-entre-adolescentes-9789587948882.html>
- Guzmán, M. & Contreras, P. (2012). Estilos de Apego en Relaciones de Pareja y su Asociación con la Satisfacción Marital. *Psykhé*, 21(1), 69-82.
- Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282012000100005>
- Hernández-Sampieri, R., & Fernández-Collado, C. F. (2014). *Metodología de la investigación* (P. Baptista Lucio, Ed.; Sexta edición). McGraw-Hill Education.
- Husserl, E. & Gaos, J. (2013). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. 1: Introducción general a la fenomenología pura* (A. Ziriñ Quijano, Ed.; Nueva ed. y refundición integral de la trad. de José Gaos). Fondo de Cultura Económica [u.a.].
- Lee, J. A. (1976). *Lovestyles*. Dent & Sons Ltd.
- López García, M. (2011). Prácticas y fenómenos emergentes en la juventud como vías de transformación social en Colombia. *Última década*, 19(35), 33-59.
<https://doi.org/10.4067/S0718-22362011000200003>
- López, M. & Quintero, S. (2023). Salud mental, Condiciones psicosociales y resistencias de la juventud de Medellín durante la pandemia y la cuarentena del Covid- 19. *Poiésis*, 44, 144-161.
<https://doi.org/10.21501/16920945.4402>
- López Salazar, S. (2024). *Conocimientos, actitudes y prácticas de estudiantes centennials frente a sus relaciones erótico-afectivas* [Trabajo de Grado de Pregrado]. Universidad EAFIT.
<https://repository.eafit.edu.co/items/f0816bb3-1518-44d9-8d67-5d1cee4439>
- Martínez, E. (2023). Técnica rompe hielo. *Formación de instructores*.
<https://www.capacimac.com/tecnica-rompe-hielo/>
- Méndez, R. L. R. (2023). Violencia basada en género en relaciones de pareja adolescentes: Una revisión integral. *Revista Ciencias Humanas*, 16, 17-30.
<https://revistas.usb.edu.co/index.php/CienciasHumanas/article/view/6357>
- Murcia, J. A. (2017). La construcción del sistema categorial en la investigación: Pistas metodológicas a partir del estudio de una política pública. *Estudios de Derecho*, 74(163), 75-106.
<https://doi.org/10.17533/udea.esde.v74n163a04>
- Narváez, B. L. R., Parra, C. E. A., Alonso, M. A. B., & Madera, A. P. (2017). Actitudes hacia el amor en relaciones románticas de jóvenes universitarios. *Praxis & Saber*, 8(16), 155-178.
<https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n16.2017.4596>
- Ramiro Gamón, P. (2022). *Propuesta de intervención para la prevención de relaciones tóxicas en adolescentes* [Trabajo de Grado de Pregrado]. Universidad de Oviedo.
<https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/65710>
- Roche, R. (1982). Comunicación y salud mental de la pareja humana. *Quaderns de Psicologia*, (11), 163-181. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.426>

Correa Uribe, G.; Vergara Bernal, M.; Jaramillo Suaza, S.; Molina Vélez, M. (2025).
Amor en tiempos contemporáneos: salud mental y representaciones sociales
sobre las relaciones erótico-afectivas en jóvenes universitarios.
Tempus Psicológico, 8(2) - ISSN: 2619-6336

Sandoval Casilimas, C. A. (1996). *Investigación cualitativa (v4)*. ICFES.

Santi, M. V. (2004). *La mirada de los jóvenes: Una aproximación al impacto de los cambios socioeconómicos recientes en la subjetividad de los jóvenes de clase media* [Tesis de Grado de Pregrado]. Universidad Nacional de La Plata.

<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte517>

Silvera Mendoza, L. E. (2021). *Categorías émicas de los ideales de pareja en hombres universitarios limeños* [Tesis de Grado de Pregrado]. Pontificia Universidad Católica del Perú.

<http://hdl.handle.net/20.500.12404/17809>

Tejero González, J. M. (Ed.). (2021). *Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Torres, C. (2014). Identidad y vínculos erótico-afectivos serodiscordantes entre varones de la ciudad de México. *Culturales*, 2(1), 125-160. <https://www.redalyc.org/pdf/694/69431483005.pdf>

Vergara, M. C. (2008). La naturaleza de las representaciones sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 6(1), 55-80.

<https://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/265>





TEMPUS

Psicológico

Artículo de investigación

Guía de práctica clínica para el trastorno de ansiedad Post-COVID-19

*Clinical practice guideline for
Post-COVID-19 anxiety disorder*

**NATHALY BERRIO-GARCÍA¹ CRISTIAN VILLANUEVA-BONILLA² JAVIER MARTÍNEZ-TORRES³
YEISSON ANÍBAL GALVIS⁴ GERMÁN FERNANDO VIECO⁵**

Recibido: 14/03/2025 - Aprobado 5/05/2025- Publicado: 24/07/2025

Para citar este artículo:

Berrío García, N.; Villanueva-Bonilla, C.; Martínez-Torres, J.; Galvis, Y.A.; Vieco, G.F. (2025).
Guía de práctica clínica para el trastorno de ansiedad Post-COVID-19.

Tempus Psicológico, 8(2) - ISSN: 2619-6336

DOI: <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.8.2.5341.2025>

-
- 1 Nathaly Berrio García. Universidad Católica de Pereira. <https://orcid.org/0000-0002-3574-4101>. nathyberrio@gmail.com.
 - 2 Cristian Villanueva-Bonilla. Corporación Universitaria Empresarial Alexander von Humboldt. <https://orcid.org/0000-0003-3227-4930>. cvillanueva851@cue.edu.co
 - 3 Javier Martínez Torres. Universidad de los Llanos. <https://orcid.org/0000-0001-8991-5079>. jmartineztorres@unillanos.edu.co
 - 4 Yeisson Aníbal Galvis. Universidad de Antioquia. <https://orcid.org/0000-0002-3600-2580>. yeisson.galvis@udea.edu.co
 - 5 Germán Fernando Vieco. Universidad de Antioquia. <https://orcid.org/0000-0002-0234-6262>. fernando.vieco@udea.edu.co

Resumen

La ansiedad se refiere a un grupo de trastornos mentales caracterizados por sentimientos de angustia y miedo, con síntomas que pueden variar de leves a graves. En 2020, la prevalencia de los trastornos de ansiedad aumentó un 26% debido a la pandemia de COVID-19. El objetivo de estas directrices es proporcionar recomendaciones basadas en evidencia para el tratamiento de los trastornos de ansiedad y promover el bienestar psicológico de los individuos y su entorno familiar. Los lineamientos se basan en una iniciativa de la Escuela Nacional de Salud Pública de la Universidad de Antioquia. Las preguntas clínicas se desarrollaron utilizando el formato PICO y se validaron con la participación de actores clave en el tratamiento de los trastornos de ansiedad en adultos. Se realizó una búsqueda sistemática de guías de práctica clínica en bases de datos, programas de metabúsqueda y repositorios institucionales. La terapia cognitivo conductual y la terapia de aceptación y compromiso son los tratamientos más eficaces para mejorar la calidad de vida, reducir los síntomas y restaurar la función; estas son muy eficaces en el tratamiento de diversos problemas de la ansiedad y otros trastornos relacionados.

Palabras clave: Ansiedad, Guía de Práctica Clínica, Covid-19, Terapia cognitivo-conductual

Abstract

Anxiety refers to a group of mental disorders characterized by feelings of distress and fear, with symptoms that can range from mild to severe. In 2020, the prevalence of anxiety disorders increased by 26% due to the COVID-19 pandemic. The aim of these guidelines is to provide evidence-based recommendations for the treatment of anxiety disorders and to promote the psychological well-being of individuals and their family environment. The guidelines are based on an initiative of the National School of Public Health at the University of Antioquia. Clinical questions were developed using the PICO format and validated with the participation of key actors in the treatment of anxiety disorders in adults. A systematic search for clinical practice guidelines was conducted in databases, metasearch programs, and institutional repositories. Cognitive behavioral therapy and acceptance and commitment therapy are the most effective treatments for improving quality of life, reducing symptoms, and restoring function; they are highly effective in treating various anxiety-related problems and other disorders.

Keywords: Anxiety, Clinical Practice Guide, Covid-19, Cognitive-behavioral therapy

Introducción

Los trastornos de ansiedad son un grupo de trastornos mentales caracterizados por sentimientos de angustia y miedo con síntomas que van de leves a graves, similares a la depresión (OPS, 2017); de hecho, la duración de los síntomas usualmente convierte los trastornos de ansiedad en padecimientos crónicos, más que episódicos. El miedo es una respuesta emocional a amenazas inminentes percibidas, mientras que la ansiedad es la anticipación de amenazas futuras (Mejía-Zambrano & Ramos-Calsín, 2022). Estas sensaciones de miedo e inseguridad interfieren con las actividades diarias y duran 6 meses o más. Los trastornos de ansiedad son una categoría diagnóstica que incluye, entre otros, el trastorno de ansiedad generalizada, el trastorno de pánico, las fobias y el trastorno de ansiedad social (APA, 2022). Estas enfermedades pueden afectar gravemente la calidad de vida del paciente y su entorno familiar (Luciano et al., 2024).

Según la Organización Panamericana de la Salud (OPS), la proporción de la población mundial que padecía trastornos de ansiedad en el 2015 era del 3,6% (264 millones de personas), teniendo mayor prevalencia en las mujeres (4,6%) que los hombres (2,6%) (OPS, 2017). La prevalencia continúa aumentando debido a presiones socioeconómicas, crisis de salud pública y otros factores. En 2020, la prevalencia de los trastornos de ansiedad aumentó un 26% debido a la pandemia de COVID-19 (OPS, 2022).

Según la Encuesta Nacional de Salud Mental, en Colombia, la prevalencia en adultos con cualquier trastorno de ansiedad durante toda la vida es superior al promedio mundial (3.9 %) y es mayor en zonas urbanas (4.2 %) (Ministerio de Salud y Protección Social, 2016). Además, una revisión sistemática de la prevalencia de trastornos mentales durante la pandemia de COVID-19 informó que el 36,4% de los participantes padecía trastornos de ansiedad (Mejía-Zambrano & Ramos-Calsín, 2022). De igual forma, en un reciente estudio internacional realizado durante la cuarentena, en el que la muestra estuvo compuesta principalmente por colombianos (339 de 580 participantes, es decir, 58,45%), se encontró que la prevalencia de trastornos de ansiedad era del 27,07% (Hernández et al., 2024).

La pandemia por COVID-19 tuvo un impacto significativo en la vida de las personas. El aislamiento social por la cuarentena, el miedo al contagio, la muerte de familiares y la paralización de las actividades laborales, entre otras, contribuyeron al desarrollo de trastornos mentales (Carmassi et al., 2024; Engels et al., 2024). Las personas con trastornos del estado de ánimo experimentan síntomas debilitantes como tristeza o depresión, confusión, disminución de la concentración, preocupación, miedo excesivo, sentimientos intensos de culpa, cambios de humor extremos,

socialización reducida, bajos niveles de energía y problemas para dormir (Luciano et al., 2024; Saunders et al., 2024); por lo tanto, es necesario desarrollar guías de práctica clínica para abordar los trastornos de ansiedad en el contexto de las crisis sanitarias.

Una Guía de Práctica Clínica (GPC) es la mejor evidencia científica disponible para el diagnóstico, tratamiento y manejo de un trastorno. Para los trastornos de ansiedad, una GPC es trascendental para asegurar que se realice una intervención apropiada y adaptada a las necesidades individuales de cada paciente según la evidencia disponible. En el ámbito internacional, países como Estados Unidos, Canadá y Australia, han desarrollado protocolos con recomendaciones terapéuticas para trastornos emocionales (Domschke et al., 2024; Hurtado et al., 2020; Katzman et al., 2014; Moreno & Moriana, 2016). Dichas guías se derivan de una investigación sistemática y exhaustiva de la literatura que facilita la toma de decisiones en el contexto clínico en salud mental.

En resumen, la prevalencia de los trastornos de ansiedad es alta y la incidencia ha aumentado significativamente, especialmente debido al impacto del COVID-19. Debido a que los síntomas que interfieren en la vida diaria de los pacientes son complejos y difíciles de diagnosticar y tratar adecuadamente, es importante que los psicólogos y otros profesionales de la salud cuenten con GPC basadas en evidencia para tratar adecuadamente a los pacientes. Esta GPC se centra en el tratamiento de los trastornos de ansiedad en adultos después de COVID-19, y tiene como objetivo proporcionar recomendaciones basadas en evidencia para el tratamiento adecuado de los trastornos de ansiedad y promover el bienestar psicológico de las personas con trastornos de ansiedad y su entorno familiar.

Método

La presente GPC es una iniciativa de la Escuela Nacional de Salud Pública de la Universidad de Antioquia. El grupo de expertos llevó a cabo un proceso de priorización de temas para identificar los tópicos que se discutirían en la GPC. Se tomaron como base los lineamientos descritos en la Guía Metodológica para la Elaboración de Guías de Atención Integral para el Sistema de Seguridad Social Colombiano (Ministerio de Salud y Protección Social, 2010) y la Guía Metodológica para la Elaboración de Guías de Práctica Clínica para la Evaluación Económica del Sistema de Seguridad Social Colombiano (Centro de Estudios e Investigación en Salud, 2014).

Las preguntas clínicas se desarrollaron utilizando el formato PICO (Participantes, Intervenciones, Comparaciones y Resultados) (Díaz et al., 2016), y fueron validadas con la participación de actores clave en el tratamiento de adultos con trastornos de

ansiedad. Las búsquedas se realizaron en bases de datos de educación superior, motores de metabúsqueda y repositorios institucionales, la Biblioteca Cochrane, PROSPERO, sitios web de agencias de recopilación y redacción de guías (National Institute for Clinical Excellence-NICE, National Guideline Clearinghouse-NGC, Guideline International Network-GIN, etc.) (Morales & Zárata, 2004).

Se contactó a los autores de las GPC elaboradas en los últimos cinco años (Tabla 1). No se obtuvo respuesta para la autorización de adaptación de ninguna de las guías de práctica clínica basadas en la evidencia para el tratamiento de la ansiedad.

Tabla 1. Búsqueda y Selección de las GPC

Desenlace	Nombre de la guía de práctica clínica	Año de publicación	Autores	País	Uso de metodología GRADE o basada en evidencia (sí/no)	Incluida
Ansiedad	Guía de Práctica Clínica para el Manejo de Pacientes con Trastornos de Ansiedad en Atención Primaria	2007	Ministerio de Sanidad y Consumo (2007)	España	Sí	NO
	Guía Clínica para el Manejo de la Ansiedad	2010	Heinze y Camacho (2010)	México	Sí	NO
	Canadian clinical practice guidelines for the management of anxiety, posttraumatic stress and obsessive-compulsive disorders	2014	Katzman et al (2014)	Canadá	Sí	NO
	Guía de Práctica Clínica Trastornos de Ansiedad	2015	Instituto Colombiano del Sistema Nervioso (2015)	Colombia	Sí	NO
	Guía de práctica clínica basada en la evidencia. Trastornos de ansiedad	2016	Instituto Colombiano del Sistema Nervioso (2016)	Colombia	Sí	NO
	Guía de práctica clínica para el tratamiento farmacológico y psicológico de los pacientes adultos con un trastorno de ansiedad y un diagnóstico comórbido de trastorno por uso de sustancias	2022	Sáiz et al. (2022)	España	Sí	NO

Se implementaron estrategias de búsqueda independientes para cada pregunta clínica PICO. Se realizó una búsqueda sistemática en diversas bases de datos, tales como: MEDLINE/PubMed, Web of Science, Cochrane Library, LILACS y SciELO, teniendo en cuenta la jerarquía de la evidencia científica, iniciando con metaanálisis y revisiones sistemáticas, ensayos clínicos aleatorizados y diseños

observacionales (Manterola et al., 2014; Mella Sousa et al., 2012). La evidencia final fue seleccionada y resumida por dos participantes (NBG y JMT). Se realizó una revisión de texto completo de los artículos seleccionados. Los desacuerdos entre los revisores se resolvieron mediante un consenso con un tercer participante (GFVG). La evidencia y las recomendaciones se evaluaron utilizando el sistema GRADE (Tabla 1) (Schünemann et al., 2017). Esto permite la integración de la mejor evidencia y experiencia clínica y metodológica. Para cada pregunta, desarrollamos una tabla de evidencia GRADE (Tabla 2).

Tabla 2. Evaluación de Calidad de la GPC

Criterio	1 - Muy en desacuerdo	2	3	4	5	6	7 - Muy de acuerdo
DOMINIO 1. ALCANCE Y OBJETIVO							
1. El(los) objetivo(s) general(es) de la guía está(n) específicamente descrito(s).							X
2. El(los) aspecto(s) de salud cubierto(s) por la guía está(n) específicamente descrito(s).							X
3. La población (pacientes, público, etc.) a la cual se pretende aplicar la guía está específicamente descrita.							X
DOMINIO 2. PARTICIPACIÓN DE LOS IMPLICADOS							
Criterio	1 - Muy en desacuerdo	2	3	4	5	6	7 - Muy de acuerdo
4. El grupo que desarrolla la guía incluye individuos de todos los grupos profesionales relevantes.							X
5. Se han tenido en cuenta los puntos de vista y preferencias de la población diana (pacientes, público, etc.).							X
6. Los usuarios diana de la guía están claramente definidos.							X
DOMINIO 3. RIGOR EN LA ELABORACIÓN							
Criterio	1 - Muy en desacuerdo	2	3	4	5	6	7 - Muy de acuerdo
7. Se han utilizado métodos sistemáticos para la búsqueda de la evidencia.							X
8. Los criterios para seleccionar la evidencia se describen con claridad.							X
9. Las fortalezas y limitaciones del conjunto de la evidencia están claramente descritas.							X
10. Los métodos utilizados para formular las recomendaciones están claramente descritos.							X
11. Al formular las recomendaciones han sido considerados los beneficios en salud, los efectos secundarios y los riesgos.							X
12. Hay una relación explícita entre cada una de las recomendaciones y las evidencias en las que se basan.							X
13. La guía ha sido revisada por expertos externos antes de su publicación.							X
14. Se incluye un procedimiento para actualizar la guía.							X

Berrio García, N.; Villanueva-Bonilla, C.; Martínez-Torres, J.; Galvis, Y.A.; Vieco, G.F. (2025).
 Guía de práctica clínica para el trastorno de ansiedad Post-COVID-19.
 Tempus Psicológico, 8(2) - ISSN: 2619-6336

Criterio	1 - Muy en desacuerdo	2	3	4	5	6	7 - Muy de acuerdo
DOMINIO 4. CLARIDAD DE PRESENTACIÓN							
15. Las recomendaciones son específicas y no son ambiguas.							X
16. Las distintas opciones para el manejo de la enfermedad o condición de salud se presentan claramente.							X
17. Las recomendaciones clave son fácilmente identificables.							X
DOMINIO 5. APLICABILIDAD							
Criterio	1 - Muy en desacuerdo	2	3	4	5	6	7 - Muy de acuerdo
18. La guía describe factores facilitadores y barreras para su aplicación.							X
19. La guía proporciona consejo y/o herramientas sobre cómo las recomendaciones pueden ser llevadas a la práctica.							X
20. Se han considerado las posibles implicaciones de la aplicación de las recomendaciones sobre los recursos.				X			
21. La guía ofrece criterios para monitorización y/o auditoria.	X						
DOMINIO 6. INDEPENDENCIA EDITORIAL							
Criterio	1 - Muy en desacuerdo	2	3	4	5	6	7 - Muy de acuerdo
22. Los puntos de vista de la entidad financiadora no han influido en el contenido de la guía.	X						
23. Se han registrado y abordado los conflictos de intereses de los miembros del grupo elaborador de la guía.							X

Para la inclusión del punto de vista de los pacientes, el GEG empleó una guía de entrevista informal semiestructurada con preguntas abiertas, con el propósito de evidenciar la perspectiva de los pacientes respecto a la elección del tipo de tratamiento y los efectos secundarios de los mismos. La guía fue validada por clínicos y metodólogos, y administrada de forma voluntaria, intencional por oportunidad y mediante una conversación informal semiestructurada con preguntas abiertas a 9 pacientes con tratamiento controlado y en seguimiento por depresión, que acudieron al servicio de atención psicológica del Centro Integral de Psicología – CIP de la Corporación Universitaria Empresarial Alexander von Humboldt. Antes de su difusión, la presente GPC fue revisada por pares expertos de la Universidad San Buenaventura y la Institución Universitaria de Envigado.

Para incorporar las perspectivas de los pacientes, el GEG utilizó una guía de entrevista informal semiestructurada con preguntas abiertas destinadas a obtener las opiniones de los pacientes sobre la elección del tratamiento y sus efectos secundarios. Las directrices fueron validadas por psicólogos clínicos y metodólogos, e implementadas mediante entrevistas informales semiestructuradas (incluyendo preguntas abiertas) con nueve pacientes sometidos a tratamiento de control y seguimiento por depresión en Centro Integral de Psicología – CIP de la Corporación

Universitaria Empresarial Alexander von Humboldt. Antes de su publicación, la GPC fue revisada por expertos del Instituto de Investigaciones de la Universidad de San Buenaventura y de la Universidad de Envigado.

Resultados

Recomendación 1: inicio de tratamiento

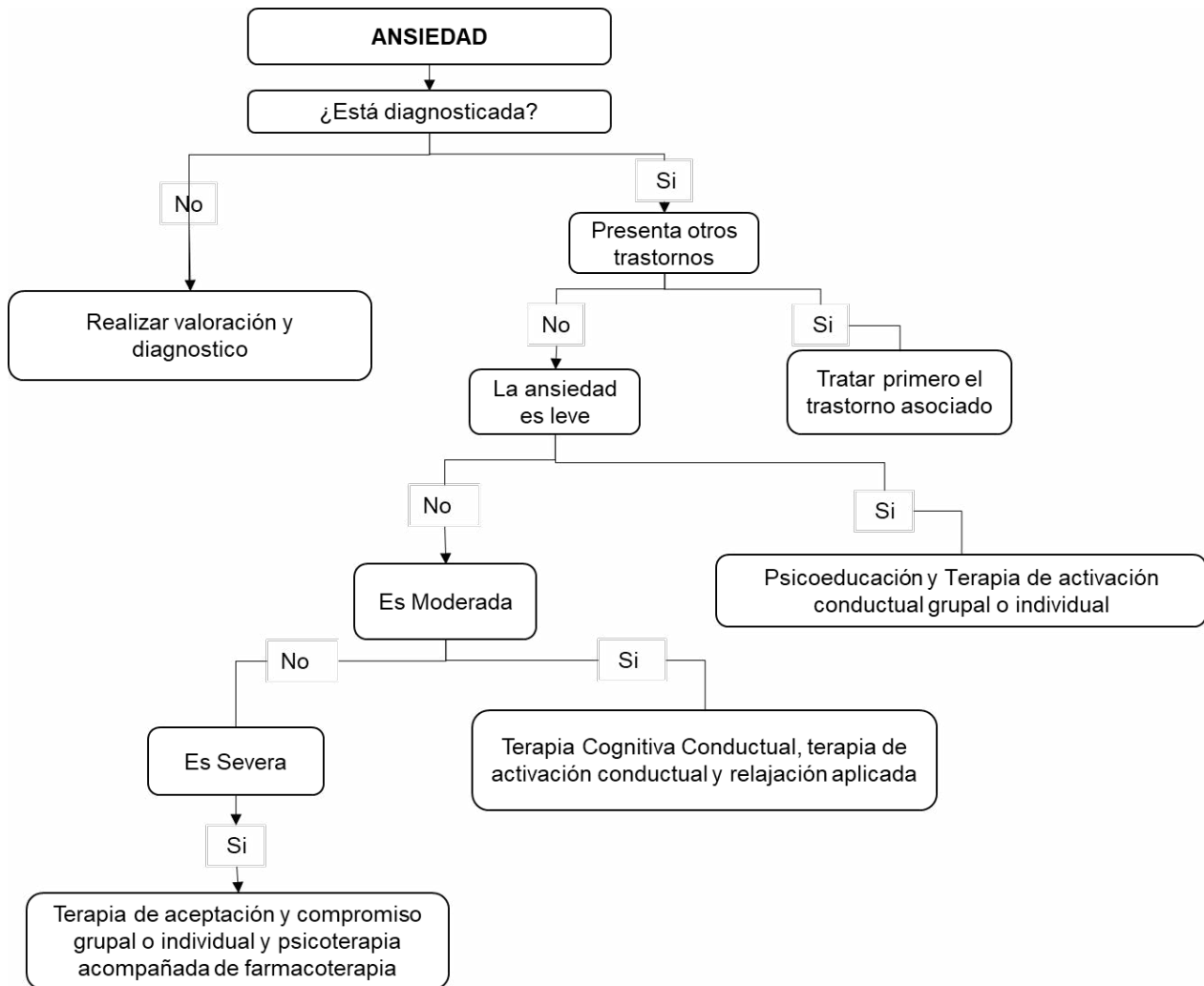
¿Cuándo es indicado iniciar tratamiento psicoterapéutico en personas con diagnóstico de ansiedad y cuáles son las recomendaciones? (Tabla 3) (Figura 1)

- a. Tan pronto sean diagnosticadas con ansiedad deben comenzar tratamiento y recibir intervenciones psicoterapéuticas (Katzman et al., 2014).
- b. El tratamiento se indica cuando una persona diagnosticada muestra angustia marcada o sufre complicaciones derivadas del trastorno (Bandelow et al., 2017).
- c. Los pacientes diagnosticados deben recibir educación sobre su trastorno, la eficacia y la tolerabilidad de las opciones de tratamiento, los factores agravantes y los signos de recaída (Katzman et al., 2014).
- d. Para las personas con TAG ofrezca 1 o más de las siguientes como intervención de primera línea, guiada por la preferencia de la persona: autoayuda individual no facilitada, autoayuda individual guiada o grupos psicoeducativos (NICE, 2011).
- e. Para personas con TAG y deterioro funcional marcado, o aquellas cuyos síntomas no han respondido adecuadamente a las intervenciones anteriores, ofrezca una intervención psicológica individual de alta intensidad o tratamiento farmacológico (NICE, 2011).
- f. Informe a las personas con TAG sobre organizaciones de autoayuda y grupos de apoyo locales y nacionales, en particular donde pueden hablar con otras personas con experiencias similares (NICE 2011).
- g. Para las personas con TAG y un trastorno depresivo, u otro trastorno de ansiedad comórbido, trate primero el trastorno primario (NICE, 2013).

Tabla 3. Grados de recomendación

	Recomendación	Grado de evidencia GRADE	Fuerza de la recomendación GRADE
Ansiedad	1	Baja	Débil a favor
	2	Alta	Moderada a favor
	3	Moderada	Fuerte a favor
	4	Moderada	Fuerte a favor

La elección del tipo de terapia dependerá de las necesidades individuales y preferencias del paciente y debe ser discutida con un profesional de la salud mental (Figura 1). Los pacientes deben recibir educación sobre su trastorno, la eficacia y la tolerabilidad de las opciones de tratamiento y los factores agravantes. La intervención es aceptada por el personal de salud.

**Figura 1. Algoritmo para ansiedad**

Recomendación 2: Tratamiento psicoterapéutico efectivo

En adultos con diagnóstico de ansiedad ¿cuál es el tratamiento psicoterapéutico más efectivo entre TCC, IBAP de reducción del estrés y TAC en términos de calidad de vida, remisión de síntomas y recuperación funcional?

- a. La evidencia indica a la TCC tradicional como intervención psicosocial de primera línea para el tratamiento de la ansiedad (Swain et al., 2013).
- b. Para la amplia gama de problemáticas que acompañan a la ansiedad y los trastornos asociados se recomienda usar TAC (Parra Bolaños et al., 2022).
- c. Si una persona con trastorno de ansiedad generalizado (TAG) elige una intervención psicológica de alta intensidad, ofrézcale terapia cognitiva conductual (TCC) o relajación aplicada (NICE, 2011).
- d. La Terapia de aceptación y compromiso proporcionada por Internet (TACi) tiene efectos sostenidos sobre la ansiedad y los niveles de esta (Abd-Alrazaq et al., 2022; Apolinário-Hagen et al., 2020; Hoffmann et al., 2021).
- e. La TCC proporcionada por Internet, guiada por el terapeuta y, hasta cierto punto, las IBAP y la aceptación de manera virtual pueden ser un complemento eficaz para la terapia tradicional cara a cara (Apolinário-Hagen et al., 2020).

Los beneficios son moderados, favoreciendo las intervenciones (Tabla 3). La intervención es aceptada por el personal de salud.

Recomendación 3: intervención grupal

En personas adultas diagnosticadas con ansiedad, ya sea moderada o severa ¿las intervenciones grupales son más efectivas comparadas con la terapia individual en cuanto a calidad de vida, remisión de síntomas y la recuperación funcional?

- a. La terapia grupal de aceptación y compromiso (TAC-G) demostró efectos positivos frente a la ansiedad severa (Eilenberg et al., 2017).
- b. Las intervenciones grupales podrían ser más rentables y ayudarían a facilitar las decisiones de atención médica destinadas a brindar al público acceso a tratamientos útiles (Coto-Lesmes et al., 2020).

Las intervenciones grupales podrían ser más rentables y ayudarían a facilitar las decisiones de atención médica destinadas a brindar al público acceso a tratamientos útiles; sin embargo, la elección del tipo de terapia dependerá de las necesidades individuales y preferencias del paciente y debe ser discutida con un profesional (Figura 1). La intervención es aceptada por el personal de salud.

Recomendación 4: tiempo de tratamiento psicoterapéutico

¿Cuánto tiempo está indicado el tratamiento psicoterapéutico para lograr respuestas positivas y remisión de síntomas en adultos diagnosticados de ansiedad?

- a. Los resultados encontrados en la literatura demuestran que un promedio de 14 sesiones es adecuado para la reducción de los síntomas de trastorno de ansiedad.
- b. Los resultados evidencian que el tiempo adecuado de tratamiento puede variar en función de los pacientes y de la terapia aplicada.

No se evidenciaron riesgos potenciales relacionados con la aplicación de terapias psicológicas en pacientes con trastorno de ansiedad en ningún tipo de intervención. Los resultados evidencian que se generan beneficios en la reducción de los síntomas (Tabla 1). La intervención se considera aceptable.

En la Figura 1, se muestra el flujograma para la atención del paciente con diagnóstico de Ansiedad. La presente Guía de Práctica Clínica será actualizada en un plazo de 3 años. En el caso de que exista nueva evidencia que pueda modificar o generar nuevas recomendaciones, deberá realizarse la actualización.

Discusión

La presente GPC se centra en el tratamiento de los trastornos de ansiedad en adultos después del COVID-19 y tiene como objetivo proporcionar recomendaciones basadas en evidencia para el tratamiento adecuado de los trastornos de ansiedad y promover el bienestar psicológico de las personas con trastornos de ansiedad y su entorno familiar. Para la primera recomendación se encontraron 57 artículos luego de leer los títulos y resúmenes, y se revisaron los textos completos. Al final, se seleccionaron 5 artículos para responder a la siguiente pregunta: ¿cuándo se debe iniciar la intervención psicológica en personas diagnosticadas con ansiedad y cuáles son los lineamientos?

En la guía canadiense recomiendan inicialmente, que todos los pacientes diagnosticados deben recibir educación sobre su trastorno, la eficacia, la tolerabilidad de las opciones de tratamiento, los factores agravantes, el tiempo esperado para el inicio de los efectos terapéuticos y los signos que pueden llevar a una recaída (Katzman et al., 2014). En cuanto a los tratamientos psicológicos o farmacológicos, la elección dependerá de factores como la preferencia y motivación del paciente, sus capacidades en la participación del tratamiento y la gravedad de la enfermedad. También, las habilidades de los terapeutas, disponibilidad de tratamientos psico-

lógicos y la presencia de trastornos médicos o psiquiátricos comórbidos (Katzman et al., 2014).

La Terapia Cognitivo-Conductual (TCC) y la Terapia de Relajación Aplicada son las intervenciones más recomendadas para el Trastorno de Ansiedad Generalizada (TAG). Dichas intervenciones deben basarse en los manuales de tratamiento utilizados en los ensayos clínicos y ser administrados por profesionales capacitados y competentes (NICE, 2011). La elección del tratamiento depende de las necesidades y preferencias individuales del paciente y debe discutirse con un profesional de salud mental. Se debe informar a los pacientes sobre su enfermedad, la eficacia y tolerabilidad de las opciones de tratamiento y los factores que empeoran su condición.

Para la segunda recomendación, se seleccionaron 6 artículos que respondían a la pregunta: ¿cuál es el tratamiento psicoterapéutico más efectivo entre TCC, IBAP de reducción del estrés y TAC en términos de calidad de vida, remisión de síntomas y recuperación funcional?

Swain et al. (2013) examinaron la evidencia de TAC en el tratamiento de la ansiedad. Si bien la literatura se caracterizó por insuficiencias metodológicas y un bajo número de estudios, los hallazgos brindaron un apoyo preliminar para TAC en el tratamiento de problemas de ansiedad, tanto en pacientes clínicos como no clínicos. Hoge et al. (2023) se propusieron determinar si la IBAP es inferior al Escitalopram, un agente psicotrópico de primera línea para los trastornos de ansiedad. Las evaluaciones de resultados fueron realizadas por entrevistadores clínicos ciegos al inicio, al final de la semana 8, y a las 12 y 24 semanas de seguimiento. Los participantes fueron 276 adultos diagnosticados con trastornos de ansiedad en centros médicos académicos de tres ciudades de Estados Unidos. Se utilizó la Escala de Gravedad de Impresión Clínica Global (CGI-S) para evaluar la ansiedad como medida de resultado principal. Un análisis secundario mostró que IBAP no fue inferior al Escitalopram según la mejora en las puntuaciones CGI-S (Hoge et al., 2023).

Referente a las terapias vía internet, Hoffmann et al. (2021), en un ensayo clínico aleatorizado, evaluaron la eficacia de la TAC proporcionada por Internet (TACi). La TACi versus un foro de discusión a través de Internet (FORUMi). Los pacientes se autorrefirieron y se les realizó una evaluación haciendo uso de un video diagnóstico. Los eventos adversos fueron pocos e insignificantes, llevando a la conclusión de que la TACi condujo a efectos sostenidos a los 6 meses de seguimiento (Hoffmann et al., 2021). Finalmente, 6 ECA demostraron un efecto significativo de los juegos computarizados de TCC sobre los niveles de ansiedad comparados con ninguna intervención y 3 ensayos mostraron un efecto estadístico y clínicamente significativo

de los juegos de biorretroalimentación en los niveles de ansiedad en comparación con los videojuegos convencionales (Abd-Alrazaq et al., 2022).

En la tercera recomendación se seleccionaron 2 artículos que respondían a la pregunta: ¿las intervenciones grupales son más efectivas comparadas con la terapia individual en cuanto a calidad de vida, remisión de síntomas y la recuperación funcional?

Coto-Lesmes et al. (2020) evidenciaron en una revisión sistemática que los pacientes que recibieron TAC-G mostraron mejoría en el estado emocional y mayor flexibilidad psicológica. No se encontraron diferencias con la Terapia Cognitiva y la TCC. Se concluyó que las intervenciones grupales podrían ser más rentables y ayudarían a facilitar las decisiones de atención médica (74); sin embargo, la elección del tipo de terapia dependerá de las necesidades individuales y preferencias del paciente y debe ser discutida con un profesional.

En la cuarta recomendación se seleccionaron 4 artículos que contribuyeron a responder la pregunta: ¿cuánto tiempo está indicado el tratamiento psicoterapéutico para lograr respuestas positivas y remisión de síntomas en adultos diagnosticados de ansiedad?

Tauber et al. (2019) en su estudio de metaanálisis incluyeron un total de 23 ensayos controlados (21 ensayos controlados aleatorios), y nueve ensayos abiertos para evaluar la eficacia general de las intervenciones psicoterapéuticas disponibles para el trastorno de ansiedad en personas con cáncer. Los resultados encontrados fueron efectos pequeños tanto después de la intervención como en el seguimiento. En el seguimiento, los efectos más grandes se asociaron con un tiempo de seguimiento más corto, y el promedio de sesiones osciló entre 1 y 15 con una media de 6,6 (Tauber et al., 2019).

Carl et al. (2020), en un metaanálisis que buscaba los tamaños de efecto agrupados actualizados de psicoterapias y medicamentos como terapias para el trastorno de ansiedad, incluyeron 52 estudios con evaluación previa y posterior al tratamiento. Las psicoterapias basadas en la evidencia superaron a las condiciones de control en las medidas de resultado secundarias en el postratamiento con un tamaño de efecto medio. No hubo una relación significativa entre el tamaño del efecto y la dosis del tratamiento (número de sesiones o dosis del medicamento). El número de sesiones por estudio osciló entre 13 y 22 (Carl et al., 2020).

No se identificaron riesgos potenciales asociados al uso de tratamientos psicológicos para personas con trastornos de ansiedad para ningún tipo de intervención. Los resultados evidencian que se generan grandes beneficios en la reducción de los síntomas.

Conclusiones

Los pacientes diagnosticados deben recibir educación sobre su trastorno, la eficacia y tolerabilidad de las opciones de tratamiento, los factores agravantes y los signos de recaída. Si además presentan otro trastorno de ansiedad comórbido, se debe tratar inicialmente el trastorno primario. Entre los tratamientos más efectivos frente a calidad de vida, remisión de síntomas y recuperación funcional se encuentran: la TCC, que es actualmente la intervención psicosocial basada en la evidencia como primera línea para tratar de la ansiedad, y la TAC, con alta efectividad para la amplia gama de problemas que acompañan a la ansiedad y trastornos asociados. Referente a las intervenciones grupales como la TAC-G podría ser más rentable y ayudaría a facilitar las decisiones de atención médica destinadas a brindar al público acceso a tratamientos útiles. La evidencia indica que el tiempo de tratamiento para obtener respuesta terapéutica puede variar en función de los pacientes y de la terapia aplicada.

Referencias

- Abd-Alrazaq, A., Alajlani, M., Alhuwail, D., Schneider, J., Akhu-Zaheya, L., Ahmed, A. & Househ, M. (2022). The effectiveness of serious games in alleviating anxiety: systematic review and meta-analysis. *JMIR Serious Games*, 10(1), e29137. <https://doi.org/10.2196/29137>
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5-TR*. Washington, DC: American psychiatric association.
- Apolinário-Hagen, J., Drüge, M. & Fritsche, L. (2020). Cognitive behavioral therapy, mindfulness-based cognitive therapy and acceptance commitment therapy for anxiety disorders: integrating traditional with digital treatment approaches. *Anxiety disorders: Rethinking and understanding recent discoveries*, 291-329. https://doi.org/10.1007/978-981-32-9705-0_17
- Bandelow, B., Michaelis, S. & Wedekind, D. (2017). Treatment of anxiety disorders. *Dialogues in clinical neuroscience*, 19(2), 93-107. <https://doi.org/10.31887/DCNS.2017.19.2/bbandelow>
- Carl, E., Witcraft, S. M., Kauffman, B. Y., Gillespie, E. M., Becker, E. S., Cuijpers, P., Van Ameringen, M., Smits, J. A. J. & Powers, M. B. (2020). Psychological and pharmacological treatments for generalized anxiety disorder (GAD): a meta-analysis of randomized controlled trials. *Cognitive Behaviour Therapy*, 49(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/16506073.2018.1560358>
- Carmassi, C., Tosato, S., Pedrinelli, V., Bertelloni, C. A., Abbate-Daga, G., Albert, U., Castellini, G., Luciano, M., Menchetti, M., Pompili, M., Sampogna, G., Signorelli, M., Massimetti, G., Fantasia, S., Gravina, D., Dell'Oste, V., Maselli, F. M. C., Zanaboni, S., Bastanzetti, V., ... Fiorillo, A. (2024). Longitudinal trajectories of anxiety and depression in subjects with different mental disorders after one year in the COVID-19 pandemic. *Psychiatry Research*, 334, 115680. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2023.115680>
- Centro de Estudios e Investigación en Salud (2014). *Guía metodológica para la elaboración de guías de práctica clínica con evaluación económica en el sistema general de seguridad social en salud colombiano*. Fundación Santa Fe de Bogotá. [https://www.iets.org.co/Archivos/62/Guía Metodológica Elaboración de GPC con Evaluación Económica en el Sist Seguridad Social y Salud-Versión final completa.PDF](https://www.iets.org.co/Archivos/62/Guía%20Metodológica%20Elaboración%20de%20GPC%20con%20Evaluación%20Económica%20en%20el%20Sist%20Seguridad%20Social%20y%20Salud-Versión%20final%20completa.PDF)
- Coto-Lesmes, R., Fernández-Rodríguez, C. & González-Fernández, S. (2020). Acceptance and Commitment Therapy in group format for anxiety and depression. A systematic review. *Journal of Affective Disorders*, 263, 107–120. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.11.154>

Berrio García, N.; Villanueva-Bonilla, C.; Martínez-Torres, J.; Galvis, Y.A.; Vieco, G.F. (2025).
 Guía de práctica clínica para el trastorno de ansiedad Post-COVID-19.
 Tempus Psicológico, 8(2) - ISSN: 2619-6336

- Díaz, J. D. M., Chacón, V. O. & Ronda, F. J. M. (2016). El diseño de preguntas clínicas en la práctica basada en la evidencia. Modelos de formulación. *Enfermería Global*, 15(3), 431–438.
<https://scielo.isciii.es/pdf/eg/v15n43/revision3.pdf>
- Domschke, K., Seuling, P. D., Schiele, M. A., Bandelow, B., Batelaan, N. M., Bokma, W. A., Branchi, I., Broich, K., Burkauskas, J., Davies, S. J. C., Dell’Osso, B., Fagan, H., Fineberg, N. A., Furukawa, T. A., Hofmann, S. G., Hood, S., Huneke, N. T. M., Latas, M., Lidbetter, N., ... Baldwin, D. S. (2024). The definition of treatment resistance in anxiety disorders: a Delphi method-based consensus guideline. *World Psychiatry*, 23(1), 113–123. <https://doi.org/10.1002/wps.21177>
- Eilenberg, T., Hoffmann, D., Jensen, J. S. & Frostholm, L. (2017). Intervening variables in group-based acceptance & commitment therapy for severe health anxiety. *Behaviour research and therapy*, 92, 24–31. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2017.01.009>
- Engels, A., Stein, J., Riedel-Heller, S. G., Konnopka, C. & König, H.-H. (2024). The development of suicide risk in people with severe mental disorders during the first year of the COVID-19 pandemic: a claims-based cohort study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 59(7), 1193–1200.
<https://doi.org/10.1007/s00127-023-02584-z>
- Heinze, G. & Camacho, P. (2010). *Guía clínica para el manejo de la ansiedad*. Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz. http://inprf-cd.gob.mx/guiasclinicas/manejo_ansiedad.pdf
- Hernández, J. A., Castellanos, V. O. & Dulcey, L. A. (2024). Impacto del COVID-19 en la salud mental en Latinoamérica. *Revista Del Hospital Psiquiátrico de La Habana*, 21(2), 1–7.
<https://revhph.sld.cu/index.php/hph/article/view/548/298>
- Hoffmann, D., Rask, C. U., Hedman-Lagerlöf, E., Jensen, J. S. & Frostholm, L. (2021). Efficacy of internet-delivered acceptance and commitment therapy for severe health anxiety: results from a randomized, controlled trial. *Psychological Medicine*, 51(15), 2685–2695.
<https://doi.org/10.1017/S0033291720001312>
- Hoge, E. A., Bui, E., Mete, M., Dutton, M. A., Baker, A. W. & Simon, N. M. (2023). Mindfulness-based stress reduction vs escitalopram for the treatment of adults with anxiety disorders: a randomized clinical trial. *JAMA Psychiatry*, 80(1), 13–21. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2022.3679>
- Hurtado, M. M., Nogueras, E. V., Cantero, N., Gálvez, L., García-Herrera, J. M. & Morales-Asencio, J. M. (2020). Development of a guideline for the treatment of generalized anxiety disorder with the ADAPTE method | Développement de directives pour le traitement du trouble d’anxiété généralisé avec la méthode ADAPTE | Desarrollo de la guía de tratamiento del Trastorno. *International Journal for Quality in Health Care*, 32(6), 356–363. <https://doi.org/10.1093/intqhc/mzaa053>
- Instituto Colombiano del Sistema Nervioso (2015). *Ansiedad: Guía de práctica clínica basada en la evidencia (Parte 1)*.
- Instituto Colombiano del Sistema Nervioso (2016). *Trastornos de ansiedad. Guía de práctica clínica basada en la evidencia. (Parte 2)*. <https://cmontserrat.co/intranet/uploads/Guias%20Practica%20clinica/2%20GPC%20TRASTORNO%20DE%20ANSIEDAD.pdf>
- Katzman, M. A., Bleau, P., Blier, P., Chokka, P., Kjernisted, K., Van Ameringen, M. & The Canadian Anxiety Guidelines Initiative Group on behalf of the Anxiety Disorders Association of Canada (2014). Canadian clinical practice guidelines for the management of anxiety, posttraumatic stress and obsessive-compulsive disorders. *BMC Psychiatry*, 14, 1–83. <https://doi.org/10.1186/1471-244X-14-S1-S1>
- Luciano, M., Carmassi, C., Sampogna, G., Bertelloni, C. A., Abbate-Daga, G., Albert, U., Castellini, G., Della Rocca, B., Fantasia, S., Menchetti, M., Pedrinelli, V., Pompili, M., Signorelli, M. S., Tosato, S., Massoni e Debora Andreoli, L., Clesi, F. M., Bastanzetti, V., Longo, P., Panero, M., ... Fiorillo, A. (2024). Longitudinal trajectories of psychosocial functioning in patients with pre-existing mental disorders after one year of COVID-19 pandemic. *Journal of Psychiatric Research*, 172, 200–209.
<https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2024.02.016>

Berrio García, N.; Villanueva-Bonilla, C.; Martínez-Torres, J.; Galvis, Y.A.; Vieco, G.F. (2025).
 Guía de práctica clínica para el trastorno de ansiedad Post-COVID-19.
 Tempus Psicológico, 8(2) - ISSN: 2619-6336

- Manterola, C., Asenjo-Lobos, C. & Otzen, T. (2014). Jerarquización de la evidencia: Niveles de evidencia y grados de recomendación de uso actual. *Revista Chilena de Infectología*, 31(6), 705–718.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0716-10182014000600011>
- Mejía-Zambrano, H. & Ramos-Calsín, L. (2022). Prevalencia de los principales trastornos mentales durante la pandemia por COVID-19. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 85(1), 72–82.
<https://doi.org/10.20453/rnp.v85i1.4157>
- Mella Sousa, M., Zamora Navas, P., Mella Laborde, M., Ballester Alfaro, J. J. & Uceda Carrascosa, P. (2012). Niveles de evidencia clínica y grados de recomendación. *Revista de La Sociedad Andaluza de Traumatología y Ortopedia*, 29(1), 59–72.
<https://www.portalsato.es/documentos/revista/Revista12-1/Rev.%202012-1-07.pdf>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2010). *Guía Metodológica para el desarrollo de Guías de Atención Integral en el Sistema General de Seguridad Social en Salud Colombiano*.
<https://www.minsalud.gov.co/salud/Documents/Gu%C3%ADa%20Metodol%C3%B3gica%20para%20la%20elaboraci%C3%B3n%20de%20gu%C3%ADas.pdf>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2016). *La Encuesta Nacional de Salud Mental–ENSM 2015*.
https://www.minjusticia.gov.co/programas-co/ODC/Publicaciones/Publicaciones/CO031102015-salud_mental_tomol.pdf
- Ministerio de Sanidad y Consumo. (2007). *Guía de práctica clínica para el manejo de pacientes con trastornos de ansiedad en Atención Primaria*. Agencia Laín Entralgo. Unidad de Evaluación de Tecnologías Sanitarias.
https://portal.guiasalud.es/wp-content/uploads/2018/12/GPC_430_Ansiedad_Lain_Entr_compl.pdf
- Morales, A. R. & Zárate, L. E. M. (2004). *Epidemiología clínica: investigación clínica aplicada*. Ed. Médica Panamericana.
- Moreno, E. M. & Moriana, J. A. (2016). Estrategias para la implementación de guías clínicas de trastornos comunes de salud mental. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 9(1), 51–62.
<https://doi.org/10.1016/j.rpsm.2015.09.001>
- National Institute for Health and Care Excellence – NICE. (2011). *Recommendations Generalised anxiety disorder and panic disorder in adults: management*.
<https://www.nice.org.uk/guidance/cg113/chapter/Recommendations>
- National Institute Health and Care Excellence – NICE. (2013). *Social anxiety disorder: recognition, assessment and treatment (CG159)*. <http://www.nice.org.uk/CG159>
- Organización Panamericana de la Salud. (2017). *Depresión y otros trastornos mentales comunes. Estimaciones sanitarias mundiales*. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/34006?show=full>
- Organización Mundial de la Salud. (2022). *Trastornos mentales*.
<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-disorders>
- Parra Bolaños, N., Picardo, B. O., Velásquez, L. A. & Londoño, W. A. (2022). Trastornos de ansiedad desde una perspectiva de la Terapia de Aceptación y Compromiso: Un estudio de reflexión. *Revista Innovación Digital y Desarrollo Sostenible-IDS*, 2(2), 112-121.
<https://doi.org/10.47185/27113760.v2n2.70>
- Sáiz, P. A., Florez, G., Arrojo, M., Bernardo, M., Gonzalez-Pinto, A., Goikolea, J. M., Zorrilla, I., Cunill, R., Castells, X., Becoña, E., López, A., Torrens, M., Fonseca, F., Tirado-Muñoz, J., Arranz, B., Garriga, M. & San, L. (2022). Clinical practice guideline on pharmacological and psychological management of adult patients with an anxiety disorder and comorbid substance use. *Adicciones*, 34(2), 157-167.
<https://doi.org/10.20882/adicciones.1548>
- Saunders, R., Buckman, J. E. J., Suh, J. W., Fonagy, P., Pilling, S., Bu, F. & Fancourt, D. (2024). Variation in symptoms of common mental disorders in the general population during the COVID-19 pandemic: Longitudinal cohort study. *BJPsych Open*, 10(2), 1-10. <https://doi.org/10.1192/bjo.2024.2>

Berrío García, N.; Villanueva-Bonilla, C.; Martínez-Torres, J.; Galvis, Y.A.; Vieco, G.F. (2025).
Guía de práctica clínica para el trastorno de ansiedad Post-COVID-19.
Tempus Psicológico, 8(2) - ISSN: 2619-6336

Schünemann, H., Brožek, J., Guyatt, G. & Oxman, A. (2017). Manual GRADE para calificar la calidad de la evidencia y la fuerza de la recomendación (en español). *PA Orrego & MX Rojas (Trans.)*.

<https://gdt.gradepro.org/app/handbook/translations/es/handbook.html>

Swain, J., Hancock, K., Hainsworth, C. & Bowman, J. (2013). Acceptance and commitment therapy in the treatment of anxiety: a systematic review. *Clinical Psychology Review*, 33(8), 965–978.

<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2013.07.002>

Tauber, N. M., O'Toole, M. S., Dinkel, A., Galica, J., Humphris, G., Lebel, S., Maheu, C., Ozakinci, G., Prins, J. & Sharpe, L. (2019). Effect of psychological intervention on fear of cancer recurrence: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Clinical Oncology*, 37(31), 2899–2915.

<https://doi.org/10.1200/JCO.19.00572>





TEMPUS
Psicológico

Artículo de investigación

Pérdida de funciones cognitivas y burnout en docentes universitarios de Colombia

*Loss of cognitive functions and burnout
in university teachers in Colombia*

MARIA CAMILA GÓMEZ POSADA¹

Recibido: 10/01/2025 - Aprobado 5/05/2025 - Publicado: 24/07/2025

Para citar este artículo:

Gómez Posada, M.C. (2025). Pérdida de funciones cognitivas y burnout
en docentes universitarios de Colombia.

Tempus Psicológico, 8(2) - ISSN: 2619-6336

DOI: <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.8.2.5225.2025>

¹ Maria Camila Gómez Posada. <https://orcid.org/0009-0002-0511-5619>
Camilagomezp10@gmail.com Universidad de Manizales.

Resumen

El estrés laboral se encuentra frecuentemente en las organizaciones, y la población docente ha demostrado tener altos niveles de estrés derivados de su labor. El estrés se caracteriza por la liberación de cortisol; cuando estos niveles son altos y prolongados puede generar afecciones en la salud física y mental de quienes lo padecen. Metodología: estudio cuantitativo, de tipo descriptivo transversal, y tuvo como objetivo describir la prevalencia de estrés laboral y pérdida de capacidades cognitivas en docentes universitarios en Colombia. Resultados: los hallazgos demuestran que los docentes de instituciones de educación superior de Colombia poseen altos niveles de estrés laboral, agotamiento emocional y despersonalización; sin embargo, si bien perciben que sus capacidades cognitivas han disminuido, no evidencian deterioro cognitivo.

Palabras clave: *estrés, estrés laboral, profesor, atención, memoria*

Abstract

Work stress is frequently found in organizations, and the teaching population has been shown to have high levels of stress derived from their work. Stress is characterized by the release of cortisol; When these levels are high and prolonged, it can cause problems in the physical and mental health of those who suffer from it. Methodology: quantitative, cross-sectional descriptive study, and its objective was to describe the prevalence of work stress and loss of cognitive abilities in university teachers in Colombia. Results: the findings demonstrate that teachers at higher education institutions in Colombia have high levels of work stress, emotional exhaustion and depersonalization; However, although they perceive that their cognitive abilities have decreased, they do not show cognitive deterioration.

Keywords: *stress, work stress, teacher, attention, memory*

Introducción

El estrés es una problemática que está presente en el entorno organizacional frecuentemente; este se encuentra asociado a múltiples factores, tanto de las condiciones laborales como personales, y genera en el trabajador consecuencias físicas, emocionales y cognitivas (Buitrago et al., 2021). Sin embargo, el estrés, caracterizado por la liberación de cortisol, no siempre tiene consecuencias negativas, este puede llegar a ser estimulante para el cerebro cuando tiene niveles moderados (Gallego et al., 2018); mientras que cuando sus niveles son altos y prolongados puede generar afecciones en la salud del trabajador, como problemas del sueño, depresión, bajo rendimiento laboral (Van Dijk et al., 2020), deterioro cognitivo, ansiedad (Koutsimani et al., 2021), problemas atencionales y variaciones del apetito (Tacca & Tacca, 2019).

En el caso de los docentes, diversas investigaciones demuestran que su labor genera altos índices de estrés, esto afecta el desempeño laboral, y conlleva a una baja calidad en procesos académicos e investigativos (Freire Samaniego & Corrales, 2018). Los altos niveles de estrés en docentes pueden estar relacionados con la exigencia y las horas de dedicación que requiere esta actividad laboral, lo que desencadena que la mayoría de docentes sean susceptibles a desarrollar el Síndrome de Burnout (Posada Quintero et al., 2019).

Es importante reconocer que las variables sociodemográficas también juegan un papel relevante en los niveles de estrés percibido por los docentes (Teles et al., 2020). Como lo afirma el estudio de Bedoya et al. (2017), el Síndrome de Burnout se presenta con mayor frecuencia en las docentes mujeres, acompañado de síntomas de agotamiento emocional, mientras que en los hombres docentes se presentan con mayor frecuencia los síntomas de despersonalización (Ibarra-Luna, 2018).

Si bien existen numerosos estudios que demuestran los altos índices de estrés en docentes, y la relación entre estrés y afecciones cognitivas, no existen investigaciones que midan ambas problemáticas en población docente. La presente investigación se realizará con docentes universitarios de instituciones de educación superior públicas y privadas de Colombia, con el fin de ampliar el conocimiento en este campo y dar respuesta a la pregunta ¿cuál es la prevalencia de estrés laboral y pérdida de capacidades cognitivas en docentes universitarios de Colombia?

Metodología

Tipo de Estudio

Se trató de una investigación descriptiva transversal cuantitativa. Este tipo de estudios buscan establecer la situación problemática a través de la medición en un momento dado, sin el establecimiento de causalidades.

Población

Para el desarrollo de la investigación se contó con la participación de 17 docentes de 3 ciudades de Colombia. Para su elección se realizó un muestreo por conveniencia, teniendo en cuenta los siguientes criterios.

Criterios de inclusión. Ser docente de una institución de educación pública o privada ubicada en Colombia, y llevar ejerciendo por lo menos durante dos años.

Criterios de exclusión. Tener un diagnóstico previo de algún trastorno psiquiátrico y/o cognitivo.

Técnicas para la recolección de la información

Con el fin de dar cumplimiento a los objetivos de la investigación, se usaron los siguientes instrumentos:

- **Montreal Cognitive Assessment (MoCa).** Es un test de screening o tamizaje breve, diseñado para la detección del deterioro cognitivo leve en adultos, y cuenta con subpruebas para la evaluación de la memoria, la atención, el lenguaje, la abstracción y la orientación. Tiene un alto nivel de confiabilidad y validez, con una sensibilidad del 87% y una especificidad para detectar el deterioro cognitivo leve en un rango de 90%. (Pedraza et al., 2016).
- **Maslach Burnout Inventory (MBI).** Es un cuestionario constituido por 22 ítems en forma de afirmaciones que busca medir la frecuencia y la intensidad del estrés laboral percibido por los docentes (Hederich-Martínez & Caballero-Domínguez, 2016).
- **Cuestionario del deterioro cognitivo percibido.** Es un cuestionario diseñado para la investigación, con preguntas en forma de afirmaciones y respuestas en escala tipo Likert, que busca conocer la percepción de los docentes frente a sus capacidades cognitivas, y el impacto de su trabajo en ellas.
- **Cuestionario sociodemográfico diseñado para la investigación.**

Resultados

En la investigación participaron 17 docentes de instituciones de educación superior de Colombia, de las ciudades de Medellín, Bogotá y Bucaramanga. En la muestra se contó con 11 mujeres y 6 hombres, quienes se agrupan en edades desde los 26 a los 67 años, y siendo 11 solteros, 3 casados, 2 en unión libre y 1 divorciado; esto es un dato relevante, pues las características sociodemográficas de la población han demostrado tener un impacto significativo en los niveles de estrés percibidos y en sus consecuentes repercusiones en la salud física y mental de los trabajadores.

Tabla 1. Datos sociodemográficos

	Variable	Frecuencia	Porcentaje
Género	Hombre	6	35,5%
	Mujer	11	64,7%
	Total	17	100%
Edad	20 a 30 años	2	11,8%
	31 a 40 años	5	29,4%
	41 a 50 años	9	52,9%
	61 a 70 años	1	5,9%
	Total	17	100%
Estado civil	Soltero/a	11	64,7%
	Casado/a	3	17,6%
	Unión libre	2	11,8%
	Divorciado	1	5,9%
	Total	17	100%
Ubicación	Medellín	11	64,7%
	Bogotá	5	29,4%
	Bucaramanga	1	5,9%
	Total	17	100%

Adicionalmente, se tomó en consideración el nivel de formación académica con la que contaban los docentes participantes, siendo 3 de ellos profesionales con título de pregrado universitario, 3 especialistas, 3 magíster en algún área del conocimiento y 8 tienen un título doctoral. Aunado a esto, se consideró el tiempo de dedicación, teniendo en cuenta que los docentes que laboran a tiempo completo pueden exponerse a mayores y más constantes niveles de estrés, así como mayores impactos en sus capacidades cognitivas; los años de experiencia como docentes, factor que también ha demostrado tener influencia en el estrés laboral percibido y el impacto en la salud; y finalmente, el tipo de institución de educación superior al que pertenecen, con el fin de conocer si existen diferencias entre los niveles de estrés laboral

y pérdida de capacidades cognitivas en los docentes de universidades públicas y privadas. Esta información puede verse recopilada en la Tabla 2.

Tabla 2. Datos académicos y laborales

	Variable	Frecuencia	Porcentaje
Formación	Pregrado	3	17,6%
	Especialización	3	17,6%
	Maestría	3	17,6%
	Doctorado	8	47,1%
	Total	17	100%
Tiempo de dedicación	Tiempo completo	15	88,2%
	Medio tiempo	1	5,9%
	Cátedra	1	5,9%
	Total	17	100%
Experiencia	2 a 10 años	7	41,2%
	11 a 20 años	4	23,5%
	21 a 30 años	6	35,3%
	Total	17	100%
Tipo de institución	Pública	10	58,8%
	Privada	7	41,2%
	Total	17	100%

Posterior a la recolección de los datos sociodemográficos, académicos y laborales, se realizó la aplicación del Montreal Cognitive Assessment (MoCa Test); este es un test de screening que busca conocer el estado cognitivo general del sujeto, así como identificar de manera temprana el deterioro cognitivo. El test abarca 7 dominios; estos son: visoespacial/ejecutivo, identificación, memoria, atención, lenguaje, abstracción y orientación.

El MoCa Test arroja un resultado general que indica si el sujeto no tiene deterioro cognitivo, o si, por el contrario, los resultados ponen en evidencia que existe un deterioro cognitivo leve, o un deterioro cognitivo mayor. El test cuenta con un total de 30 puntos, y se considera que quienes obtengan un puntaje de 26 o más puntos presentan algún grado de deterioro.

Los resultados generales obtenidos de la aplicación del MoCa Test a los docentes participantes en la investigación se pueden observar en la Tabla 3.

Si bien la mayoría de los participantes obtuvo un puntaje que demuestra que no tienen un deterioro cognitivo clínicamente significativo, es importante considerar los tipos de errores que se cometieron en la presentación del MoCa Test, pues estos indican cuáles son los dominios que se ven más afectados en este tipo de labor.

Tabla 3.
Resultados del Montreal Cognitive Assessment (MoCa Test)

Resultado	Frecuencia	
	N	%
Sin deterioro cognitivo	13	76,5%
Deterioro cognitivo leve	4	23,5%
Deterioro cognitivo	0	0%
Total	17	100%

Los errores que se presentaron con mayor frecuencia entre los participantes fueron en el dominio de memoria (evocación) (82,3%), visoespacial/ejecutiva (52,9%) y atención (29,4%); mientras que en dominios como identificación y abstracción no se presentaron errores. Esto puede observarse en la Tabla 4.

Tabla 4.
Errores Presentados en el Montreal Cognitive Assessment (MoCa Test)

Dominio	Frecuencia	
	N	%
Visoespacial/ejecutiva	9	52,9%
Identificación	0	0%
Memoria	14	82,3%
Atención	5	29,4%
Lenguaje	2	11,7%
Abstracción	0	0%
Orientación	4	23,5%

Adicionalmente, y en contraste con la puntuación general obtenida en el MoCa Test, muchos de los docentes han expresado que desde comenzaron a laborar en esta área, sus capacidades cognitivas se han deteriorado; por tanto, es fundamental conocer cuál es su percepción acerca del detrimento de sus habilidades cognitivas.

Con el fin de conocer las dificultades que los docentes reconocen con más frecuencia en su desempeño cognitivo, se creó el Cuestionario de Deterioro Cognitivo Percibido. Este fue diseñado para la investigación y cuenta con 11 preguntas que abarcan procesos cognitivos como atención focalizada, atención sostenida, memoria a corto y largo plazo, memoria de trabajo, planeación, flexibilidad cognitiva e inhibición.

Este cuestionario fue aplicado a todos los participantes de la investigación, y sus respuestas fueron consignadas en la Tabla 5.

Tabla 5. Cuestionario de deterioro cognitivo percibido

#	Ítem	Frecuencia					
		Nunca		A veces		Siempre	
		N	%	N	%	N	%
1	¿Siente que su capacidad para concentrarse ha disminuido?	5	29,4%	11	64,7%	1	5,9%
2	¿Se distrae con facilidad ante estímulos externos?	3	17,6%	11	64,7%	3	17,6%
3	¿Deben repetirle las instrucciones para comprender y memorizar lo que debe realizar?	9	52,9%	7	41,2%	1	5,9%
4	¿Siente que olvida información más frecuentemente?	4	23,5%	11	64,7%	2	11,8%
5	¿Debe usar herramientas externas para recordar la información?	0	0%	4	23,5%	13	76,5%
6	¿Olvida información relacionada con su vida personal?	8	47,1%	9	52,9%	0	0%
7	¿Tiene dificultades con el manejo del tiempo y la planificación?	5	29,4%	10	58,8%	2	11,8%
8	¿Suele dejar tareas sin finalizar?	7	41,2%	10	58,8%	0	0%
9	¿Entrega sus pendientes a tiempo?	1	5,9%	6	35,3%	10	58,8%
10	Si se da cuenta que hay una mejor manera de realizar una actividad, ¿puede cambiar la forma de hacerla fácilmente?	1	5,9%	5	29,4%	11	64,7%
11	¿Interrumpe las conversaciones de los demás?	5	29,4%	12	70,6%	0	0%

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos del Cuestionario de Deterioro Cognitivo Percibido, los docentes consideran que desde que empezaron a ejercer en esta labor, sus capacidades atencionales y mnésicas se han visto afectadas, por lo tanto, presentan mayores dificultades para concentrarse en la tarea, mantener la atención en un estímulo determinado, y olvidan información de manera más frecuente, llegando incluso a olvidar información relacionada con su vida personal.

Adicionalmente, se encuentra que los docentes perciben dificultades en funciones ejecutivas, como memoria de trabajo, planeación e inhibición; aunque esto no ha generado en ellos dificultades laborales que no les permita realizar sus actividades y entregar a tiempo los pendientes que les solicitan.

Finalmente, el Inventario de Burnout de Maslach fue aplicado con el fin de examinar los niveles de estrés laboral percibido por los docentes en relación con su desempeño laboral. En este se evalúan 3 aspectos: el agotamiento emocional, el cual valora la vivencia de estar exhausto emocionalmente por las demandas del trabajo y es directamente proporcional al nivel de estrés laboral; la despersonalización, siendo esta la valoración del grado en que cada docente reconoce actitudes de frialdad y distanciamiento hacia los demás en su espacio laboral; y la realización personal, que evalúa los sentimientos de autoeficacia y realización personal en el trabajo, siendo inversamente proporcional a los niveles de estrés laboral.

Los resultados alcanzados por los participantes en este test pueden evidenciarse en la Tabla 6, y demuestran que el agotamiento emocional, relacionado con el estrés laboral en los docentes está muy presente en niveles medio y alto, indicando que las demandas del trabajo, en muchas ocasiones, son mayores que las capacidades de afrontamiento de los docentes, generando la sensación de estar exhausto emocionalmente.

Por otro lado, los niveles de despersonalización en los docentes participantes puntuaron, en su mayoría, en un nivel medio; esto evidencia que la labor que desempeñan los docentes los ha vuelto más distantes de sus compañeros y alumnos, llegando en casos a ser demasiado duros en su trato, o a no reconocer y validar las emociones de los demás.

Por último, y en contraste con los niveles de estrés, los docentes tuvieron puntajes en su mayoría medios en realización personal, demostrando que su sensación de logro y autoeficacia relacionados con su cargo se encuentran en un nivel intermedio. Es importante reconocer que ninguno de los participantes obtuvo un puntaje alto en esta subescala, y que dos de ellos tuvieron puntaje bajo.

Tabla 6. Resultados del Inventario de Burnout de Maslach

Subescala	Frecuencia					
	Bajo		Medio		Alto	
	N	%	N	%	N	%
Agotamiento emocional	5	29,4%	6	35,3%	6	35,3%
Despersonalización	5	29,4%	10	58,8%	2	11,8%
Realización personal	2	11,8%	15	88,2%	0	0%

Finalmente, en la Tabla 7 se pueden evidenciar todos los resultados del estudio, cruzando las variables sociodemográficas, los datos académicos y laborales de los participantes, y las puntuaciones obtenidas en el desempeño cognitivo y el estrés laboral.

Tabla 7. Tabla cruzada de datos sociodemográficos, académicos, laborales, y resultados de los instrumentos

Variables poblacionales	Estrés laboral						Deterioro cognitivo		
	Agotamiento emocional			Despersonalización			Realización personal		
	A	M	B	A	M	B	A	M	B
Género									
Hombre	16,7%	66,7%	16,7%	16,7%	66,7%	16,7%	0%	83,3%	16,7%
Mujer	45,5%	18,2%	36,4%	9,1%	54,5%	36,4%	0%	90,9%	9,1%
Edad									
20-30 años	0%	100%	0%	0%	100%	0%	0%	100%	0%
31-40 años	0%	20,0%	80,0%	0%	60,0%	40,0%	0%	100%	0%
41-50 años	66,7%	22,2%	11,1%	22,2%	44,4%	33,3%	0%	77,8%	22,2%
61-70 años	0%	100%	0%	0%	100%	0%	0%	100%	0%
Estado civil									
Soltero/a	36,4%	36,4%	27,3%	9,1%	54,5%	36,4%	0%	81,8%	18,2%
Casado/a	0%	66,7%	33,3%	0%	66,7%	33,3%	0%	100%	0%
Unión libre	50%	0%	50%	50%	50%	0%	0%	100%	0%
Divorciado/a	100%	0%	0%	0%	100%	0%	0%	100%	0%
Formación									
Pregado	0%	66,7%	33,3%	0%	66,7%	33,3%	0%	100%	0%
Especialización	33,3%	33,3%	33,3%	0%	66,7%	33,3%	0%	66,7%	33,3%
Maestría	0%	33,3%	66,7%	0%	33,3%	66,7%	0%	100%	0%
Doctorado	62,5%	25,0%	12,5%	25,0%	62,5%	12,5%	0%	87,5%	12,5%
Completo	40,0%	33,3%	26,7%	13,3%	60,0%	26,7%	0%	86,7%	13,3%
Dedicación									
Medio tiempo	0%	100%	0%	0%	100%	0%	0%	100%	0%
Cátedra	0%	0%	100%	0%	0%	100%	0%	100%	0%
Experiencia									
2-10 años	14,3%	28,6%	57,1%	0%	57,1%	42,9%	0%	85,7%	14,3%
11-20 años	25,0%	50,0%	25,0%	0%	75,0%	25,0%	0%	100%	0%
21-30 años	66,7%	33,3%	0%	33,3%	50,0%	16,7%	0%	83,3%	16,7%
Tipo de institución									
Pública	10,0%	40,0%	50,0%	0%	70,0%	30,0%	0%	90,0%	10,0%
Privada	71,4%	28,6%	0%	28,6%	42,9%	28,6%	0%	85,7%	14,3%

Nota: A* Alto / M* Medio / B* Bajo

La información de la Tabla 7 permite observar el impacto que tienen los factores sociodemográficos, formativos y laborales en el estrés percibido por los docentes, así como en el desempeño cognitivo que presentaron durante la ejecución de las pruebas.

Es posible reconocer que, en cuanto al estrés laboral, las mujeres presentan índices más altos de agotamiento emocional que los hombres, mientras que la despersonalización es más alta en los docentes hombres que en las mujeres. En cuanto a la realización personal es un poco más alta en las docentes mujeres. Por otro lado, los hombres presentaron mayor nivel de deterioro cognitivo, siendo este de grado leve; mientras que, en las mujeres, no se evidenció este tipo de deterioro.

En cuanto a los rangos de edad, el agotamiento emocional y la despersonalización es más alta entre los docentes que tienen entre 41 y 50 años; además, la realización personal también es más baja en este rango de edad. Por otro lado, el deterioro cognitivo fue mayor en los docentes de 20 a 30 años de edad.

El estado civil es otro factor importante que afecta los niveles de estrés laboral percibido, esto se puede evidenciar en el desarrollo del estudio, pues el agotamiento emocional es mucho mayor en los docentes divorciados; mientras que ninguno de los docentes que se encuentran casados obtuvo puntuaciones altas en este indicador. Asimismo, ninguno de los docentes casados obtuvo puntuaciones altas en el índice de despersonalización. El deterioro cognitivo fue mayor en aquellos docentes cuyo estado civil es “divorciado/a”.

Por otro lado, los docentes que muestran mayores índices de agotamiento emocional y de despersonalización son aquellos que cuentan con título de doctorado; contrario a quienes tienen título de magister, pues fueron quienes obtuvieron puntuaciones más bajas en estos dos indicadores de estrés laboral. Aunado a esto, los docentes con título de magister no evidenciaron deterioro de sus habilidades cognitivas.

El tiempo de dedicación a la docencia es otro factor que muestra diferencias significativas, siendo los docentes que laboran en esta área a tiempo completo los únicos que obtuvieron altas puntuaciones en los indicadores de agotamiento emocional y despersonalización. Contrario a esto, fueron los docentes de cátedra quienes evidenciaron un mayor deterioro cognitivo.

Relacionado a lo anterior, los docentes que llevan más tiempo ejerciendo esta labor (más de 21 años de experiencia), tuvieron mayores puntuaciones en agotamiento emocional y despersonalización; también son ellos quienes evidencian una realización personal más baja. El deterioro cognitivo es similar en aquellos docentes

con poca experiencia (2 a 10 años), y quienes llevan una más amplia trayectoria (21-30 años).

Por último, el tipo de institución de educación superior donde laboran los docentes también demostró ser un factor importante en cuanto a la medición del estrés laboral y el deterioro cognitivo, puesto que los docentes de instituciones privadas tienen niveles mucho más altos de agotamiento emocional y despersonalización. El rendimiento cognitivo también fue menor en el caso de los docentes de instituciones públicas, demostrando más altos índices de deterioro cognitivo leve entre los participantes.

Discusión

Los resultados de la investigación indican que los datos sociodemográficos como el género y la edad son factores influyentes en los niveles de estrés laboral percibidos, demostrando que las mujeres tienen niveles más altos de agotamiento emocional (45,4% de las mujeres y 16,6% de los hombres); esto es coherente con los resultados de otras investigaciones como la de Ibarra-Luna et al. (2018). Por el contrario, los altos índices de despersonalización fueron iguales en hombres y en mujeres en el caso de este estudio.

Por otro lado, ninguno de los docentes participantes obtuvo un alto puntaje de realización personal; sin embargo, aquellos participantes que evidencian una baja realización personal se encuentran o bien iniciando sus labores como docentes, o poseen más de 20 años de experiencia laboral. Estos resultados son comparables con los obtenidos en la investigación de Bedoya et al. (2017), quienes afirman que existen altos niveles en la dimensión de falta de realización personal, sobre todo en aquellos docentes que recién inician sus actividades laborales.

En relación al género, el estudio de Dávila Gómez y Londoño Cano (2022) halló que las mujeres docentes expresan un mayor nivel de realización personal que los docentes hombres; en el caso del presente estudio, el 83,3% de los hombres evidenciaron niveles intermedios de realización personal, mientras que el 90,9% de las mujeres participantes demostraron niveles intermedios de realización personal. Si bien los porcentajes son similares, sí fueron más las mujeres docentes que expresaron un nivel medio de realización personal, siendo coherente con los hallazgos de la investigación anteriormente nombrada.

Adicionalmente, según el estudio realizado por Martínez (2019), es fundamental el contar con una red social de apoyo para conseguir un buen afrontamiento del estrés, y la disminución de las consecuencias para la salud física y mental que

este causa. En este caso, el 41% de los docentes participantes que son solteros o divorciados presentaron altos niveles de agotamiento emocional; mientras que, de aquellos que se encuentran casados o en unión libre, sólo el 20% presentaron un nivel alto de agotamiento emocional. Esto refuerza la idea de que la red de apoyo, en este caso la pareja, sí contribuye a disminuir los niveles de agotamiento y de estrés percibido, así como sus consecuencias para la salud.

El estrés laboral enfrentado durante un largo periodo de tiempo, aunado a factores como los altos niveles de despersonalización, lleva a exteriorizar comportamientos como apatía e irritabilidad (Ibarra-Luna et al., 2018). En este estudio se pudo demostrar que, a más años de experiencia como docentes, mayores son los índices de despersonalización, siendo el 83.3% de los docentes con más de 21 años de experiencia quienes obtuvieron puntajes medios y altos en este índice; mientras que, el 75% de los docentes con 11 a 20 años de experiencia tuvieron estos mismos puntajes, y sólo el 57% de aquellos docentes con 2 a 10 años de experiencia laboral.

Estos resultados indican que, si bien la realización personal es menor en los docentes que recién comienzan sus labores, los niveles de despersonalización aumentan con los años de experiencia laboral y con el enfrentamiento de altos índices de estrés laboral de manera crónica en el tiempo.

Adicional a esto, según los resultados de la investigación de Ramos y Jordão (2015) de la relación entre el estrés laboral y las estrategias de afrontamiento en el sector público y privado, son los trabajadores del sector privado quienes experimentan niveles más altos de estrés laboral, en comparación con el sector público. Si bien esta investigación fue realizada con trabajadores de diferentes áreas, los resultados del presente estudio son coherentes con la afirmación realizada por Ramos y Jordão, ya que el 71,4% de los docentes de instituciones de educación superior privadas evidenciaron altos niveles de agotamiento emocional, mientras que sólo el 10% de los docentes de instituciones de educación superior públicas obtuvieron estos mismos resultados. Esto también se aplica en el índice de despersonalización, siendo el 28,5% de docentes de instituciones privadas quienes tuvieron puntuaciones altas, y ninguno de los docentes de instituciones públicas obtuvo este resultado. Por otro lado, los índices intermedios de realización personal no variaron mucho entre los docentes de instituciones públicas (90%) y privadas (85,7%).

Si bien se reconoce el estrés como una vivencia negativa, no siempre este tiene repercusiones en la salud de quien lo experimenta. Cuando los niveles de estrés son moderados, estos pueden llegar a ser estimulantes para el cerebro, mientras que los niveles altos y prolongados de estrés pueden generar efectos negativos en funciones cognitivas como la memoria y las funciones ejecutivas (Gallego Zuluaga

et al., 2018). En el caso de los docentes participantes, el 76,5% no presentaron deterioro cognitivo, y el 23,5% presentaron un deterioro cognitivo leve que no les impide realizar sus labores sin dificultad.

Estos resultados pueden deberse a la reserva cognitiva (RC), esta es la habilidad del cerebro para tolerar y afrontar cambios que se producen durante el deterioro cognitivo; este mecanismo se relaciona con el reclutamiento de redes cerebrales alternativas que permiten mantener un estado clínico dentro de la normalidad, y continuar realizando tareas de manera eficaz (Tolosa Ramírez & Martella, 2019). La reserva cognitiva está relacionada con el nivel educativo, el nivel ocupacional, el estatus socioeconómico y el coeficiente intelectual; por lo tanto, al considerar que los participantes son sujetos que en su mayoría cuentan con uno o varios títulos de posgrado y que actualmente se encuentran laborando a tiempo completo (88,2%), es factible que su reserva cognitiva les permita compensar aquellas redes neuronales que se han visto afectadas por factores como el estrés laboral.

Sin embargo, los participantes perciben que sus capacidades cognitivas sí se han deteriorado desde que iniciaron sus labores como docentes. Principalmente, perciben dificultades en sus habilidades mnésicas, olvidan información más frecuentemente, y deben usar herramientas externas para poder recordarla. Adicionalmente, perciben dificultades atencionales, experimentando disminución en su capacidad para concentrarse en la tarea, y facilidad al distraerse con estímulos externos. Por último, los participantes perciben dificultades en funciones ejecutivas, como memoria de trabajo, planeación e inhibición.

Los resultados obtenidos en el Cuestionario de Deterioro Cognitivo Percibido se complementan con el tipo de errores que se presentaron en el Montreal Cognitive Assessment; pues si bien estos no fueron los suficientes como para indicar un deterioro cognitivo en la mayoría de los participantes, sí logran poner en evidencia cuáles son los dominios cognitivos que más se ven afectados. Los principales errores cometidos fueron en los dominios de memoria (82,3%), visoespacial/ejecutiva (52,9%) y atención (29,4%); y estos se asocian con los principales síntomas cognitivos experimentados en diversas investigaciones que estudiaron los impactos en la salud del estrés laboral: poca concentración (Tacca Huamán & Tacca Huamán, 2019), dificultad para memorizar información (Ibarra-Luna et al., 2018), disfunción ejecutiva (Gallego et al., 2018), fallos en la atención y habilidades visoespaciales (Koutsimani et al., 2021), y disminución en la memoria de trabajo (Van Dijk et al., 2020).

Conclusiones

- Las mujeres docentes evidencian mayores niveles de agotamiento emocional derivado del estrés laboral que los hombres docentes.
- Los índices de despersonalización, directamente proporcionales a los niveles de estrés laboral percibido no muestran diferencias significativas entre docentes hombres y mujeres; sin embargo, este aumenta con los años de experiencia docente. Esto puede indicar que los docentes que se han visto enfrentados a altos niveles de estrés durante periodos muy prolongados (más de 20 años) suelen adoptar una actitud más fría y distante hacia sus compañeros y alumnos.
- La realización personal en los docentes universitarios que participaron en la investigación se ubica entre rangos medios y bajos; sin embargo, los docentes que exhibieron niveles más bajos de realización personal son aquellos que se encuentran al inicio de su etapa laboral, o que, por el contrario, cuentan con más de 20 años de experiencia. En lo que refiere al género, las mujeres obtuvieron puntajes más altos en el índice de realización personal.
- Los docentes que están casados o en unión libre evidenciaron menores niveles de agotamiento emocional que aquellos que están solteros o divorciados; esto refuerza la importancia de contar con una red de apoyo como estrategia de afrontamiento a los altos niveles de estrés laboral al que se enfrentan los profesores de instituciones de educación superior.
- Los niveles de agotamiento emocional y despersonalización son más altos en los docentes de instituciones de educación superior privadas, mostrando una gran diferencia con aquellos docentes que se desenvuelven en instituciones públicas. Los índices de realización personal no mostraron diferencias significativas entre docentes de instituciones públicas y privadas.
- La mayor parte de los participantes no presentaron deterioro cognitivo, esto puede deberse a la reserva cognitiva generada a partir del nivel educativo y el nivel ocupacional. Sin embargo, la mayoría de los docentes sí perciben que sus capacidades cognitivas (principalmente la memoria y la atención) se han deteriorado desde que iniciaron sus labores como docentes.

Referencias

- Bedoya, E., Vega, N., Severiche, C. & Meza, M. (2017). Síndrome de Quemado (Burnout) en Docentes Universitarios: El Caso de un Centro de Estudios del Caribe Colombiano. *Formación Universitaria*, 10(6), 51-58. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062017000600006>
- Buitrago-Orjuela, L., Barrera-Verdugo, M., Plazas Serrano, L. & Chaparro Penagos, C. (2021). Estrés laboral: una revisión de las principales causas, consecuencias y estrategias de prevención. *Revista Investigación en Salud de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Boyacá*, 8(2), 131-146. <https://revistasdigitales.uniboyaca.edu.co/index.php/rs/article/view/553>
- Freire Samaniego, J. & Corrales Suárez, N. (2018). Riesgos psicosociales y su influencia en el desempeño laboral de los docentes universitarios. *Didáctica y Educación*, 9(4), 53-68, 53-68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6716275>
- Gallego Zuluaga, Y., Gil Cardona, S. & Sepúlveda Zapata, M. (2018). *Revisión teórica de eustrés y distrés definidos como reacción hacia los factores de riesgo psicosocial y su relación con las estrategias de afrontamiento* [Tesis de especialización]. Universidad CES. <https://repository.ces.edu.co/items/d856e333-0ffb-413f-a03a-0a43426953e7>
- Hederich-Martínez, C & Caballero-Domínguez, C. (2016). Validación del cuestionario Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS) en contexto académico colombiano. *CES PSICOLOGÍA*, 9(1), 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423545768002.pdf>
- Ibarra-Luna, M., Erazo-Muñoz, P. & Gallego-López, F. (2018). Síndrome de burnout en profesores de una institución de educación superior de Manizales-Colombia. *Revista de Investigaciones UCM*, 18(32), 69-83. <https://doi.org/10.22383/ri.v18i32.114>
- Koutsimani, P., Montgomery, A., Masoura, E. & Panagopoulou, E. (2021). Burnout and Cognitive Performance. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 18(4), 21-45. <https://doi.org/10.3390/ijerph18042145>
- Martínez, D. (2019). *Relación de estrés laboral y depresión en docentes de secundaria en la Institución Educativa Monseñor Francisco Cristóbal Toro en la ciudad de Medellín en el año 2017 - II* [Trabajo de Grado de Psicología]. Universidad de Antioquia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/server/api/core/bitstreams/75b277f9-8b64-42f8-af56-0affd3845d8b/content>
- Pedraza, O., Salazar, A., Soler, D., Castro, J., Castillo, P., Hernández, A. & Piñeros, C. (2016). Contabilidad, validez de criterio y discriminante del Montreal Cognitive Assessment (MoCa) test, en un grupo de adultos de Bogotá. *Acta Med Colomb*, 41(4), 221-228. <http://www.scielo.org.co/pdf/amc/v41n4/0120-2448-amc-41-04-00221.pdf>
- Posada Quintero, J., Molano Vergara, P., Parra Hernández, R., Brito Osorio, F. & Rubio Orozco, E. (2019). Prevalencia del Síndrome de Burnout en docentes: Factores asociados al estatuto de vinculación laboral en Colombia. *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional*, 37(2), 119-133. <https://doi.org/10.21772/ripo.v37n2a04>
- Ramos, V. & Jordão, F. (2015). La relación entre el estrés laboral, las fuentes que le dan origen y las estrategias de coping en el sector público y el privado. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 31(1), 11-20. <https://www.redalyc.org/pdf/2313/231337099002.pdf>
- Tacca Huamán, D. & Tacca Huamán, A. (2019). Factores de riesgos psicosociales y estrés percibido en docentes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 323-353. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.304>
- Teles, R., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I. & Regueiro, B. (2020). Perceived Stress and Indicators of Burnout in Teachers at Portuguese Higher Education Institutions (HEI). *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 17(9), 32-48. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093248>

Gómez Posada, M.C. (2025). Pérdida de funciones cognitivas y burnout en docentes universitarios de Colombia. *Tempus Psicológico*, 8(2) - ISSN: 2619-6336

Tolosa Ramírez, D. & Martella, D. (2019). Reserva cognitiva y demencias: limitaciones del efecto protectos en el envejecimiento y el deterioro cognitivo. *Revista Médica de Chile*, 147(12), 1594-1612. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872019001201594>

Van Dijk, D., Van Rhenen, W., Murre, J. & Verwijk, E. (2020). Cognitive functioning, sleep quality, and work performance in non-clinical burnout: The role of working memory. *PLoS One*, 15(4), 1-22. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0231906>





TEMPUS
Psicológico

Artículo de investigación

Voces y relatos de las comprensiones de prácticas pedagógicas y atención a la diversidad de los maestros y maestras de educación física

Voices and Stories of the Understandings of Pedagogical Practices and Attention to Diversity of Physical Education Teachers

ANA MILENA ARROYO¹
CLAUDIA PATRICIA JIMÉNEZ GUZMÁN²

Recibido: 4/05/2025 - Aprobado 5/05/2025 - Publicado: 24/07/2025

Para citar este artículo:

Arroyo, A.M.; Jiménez Guzmán, C.P. (2025). Voces y relatos de las comprensiones de prácticas pedagógicas y atención a la diversidad de los maestros y maestras de educación física.

Tempus Psicológico, 8(2) - ISSN: 2619-6336

DOI: <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.8.2.5343.2025>

1 Universidad de Cundinamarca. aarroyo@ucundinamarca.edu.co ORC <https://orcid.org/0000-0002-8163-902X>

2 Universidad de Manizales. pjimenez@umanizales.edu.co. ORC <https://orcid.org/0000-0003-0897-3619>

Resumen

Este artículo centra su objetivo en comprender las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras de educación física en el marco de la atención a la diversidad, a partir de sus voces y relatos. La metodología se enmarca desde la fenomenología con enfoque cualitativo; la técnica utilizada fue una entrevista semi-estructurada; participaron 21 maestros y maestras titulados profesionalmente, de diferentes partes de Colombia, Brasil, Chile, España y Estados Unidos. En los resultados se identifican, describen y analizan dos categorías centrales. La primera, Más allá del hacer del maestro, agrupa comprensiones sobre la práctica pedagógica que trascienden lo operativo, y se expresan en tres subcategorías: la comprensión de la práctica pedagógica del maestro desde el concepto, su vivencia como un acontecimiento humano y su ejercicio en la cotidianidad del maestro y la maestra. La segunda categoría, Colores y matices de la diversidad, recoge comprensiones sobre la diversidad y su atención, desarrolladas en cuatro subcategorías: la diversidad como un asunto político y un derecho humano; como una cuestión filosófica y de relación con las cosmovisiones del mundo; como parte de procesos de clasificación; y como expresión de la potencia del cuerpo. Estas comprensiones permiten una mirada amplia, crítica y situada del quehacer docente en relación con la diversidad y la pedagogía en educación física..

Palabras clave: Maestros, prácticas pedagógicas, educación física, atención a la diversidad.

Abstract

This article focuses on understanding the pedagogical practices of physical education teachers in the framework of the attention to diversity, from their voices and stories. The methodology is framed from the phenomenology with a qualitative approach; the technique used was a semi-structured interview; 21 qualified teachers participated professionally, from different parts of Colombia, Brazil, Chile, Spain and United States. The results identify, describe and analyse two central categories. The first, Beyond the teacher's work, brings together understandings of pedagogical practice that transcend the operational, and is expressed in three subcategories: the understanding of the teacher's pedagogical practice from the concept, its experience as a human event and its exercise in the everyday life of the teacher. The second category, Colours and nuances of diversity, gathers understandings about diversity and its attention, developed in four subcategories: diversity as a political issue and a human right; as a philosophical issue and a matter of relation with worldviews; as part of classification processes; and as an expression of the power of the body. These understandings allow for a broad, critical and situated view of teaching in relation to diversity and pedagogy in physical education.

Keywords: Teachers, pedagogical practices, physical education, attention to diversity.

Introducción

La educación, la escuela y el aula, entendidas como el escenario educativo institucionalizado, históricamente han sufrido cuestionamientos. Uno de tantos, está relacionado con los proyectos educativos, pedagógicos, curriculares y políticas, ya que son homogéneos, tradicionales y estandarizados; por tanto, no responden a la realidad, necesidades y diversidad de los estudiantes, existe desconexión entre los contenidos y la realidad. Es importante preguntarse, ¿quiénes hacen educación, escuela y aula? Personal formado y capacitado, maestros y directivos, los cuales piensan, diseñan y gestionan estos proyectos y políticas, que se reflejan en las prácticas sociales y pedagógicas; es decir, los cuestionamientos también son para los que hacen vivo el proceso educativo institucionalizado. En esta investigación, los protagonistas son el maestro y la maestra, quienes han sido juzgados y poco valorados por su ardua labor. Es así como pensar la educación, la escuela y el aula actualmente, implica cuestionar qué está sucediendo en este escenario, no sólo como estructura, sino como proceso vivo. También, comprender el pensar, actuar, habitar y el vivir de los maestros y las maestras, y la forma cómo dan respuesta especialmente a la atención a la diversidad desde el campo disciplinar de la educación física. Además de reflexionar sobre la aplicación práctica de teorías al dialogar con el saber pedagógico y experiencia del maestro desde su hacer cotidiano.

En ese sentido, la práctica pedagógica se convierte en el saber fundante del maestro; es lo que le da su sello, su singularidad, su identidad, conciencia y apropiación profesional (Rojas & Castillo, 2016). La educación física, como parte de la educación institucionalizada, no ha estado exenta de críticas y cuestionamientos sociales. Desde su historicidad, la homogenización y estandarización del cuerpo han estado presentes en los discursos y prácticas, las cuales se ven reflejadas en los actúares y sentires de quienes las ejercen. Pensar otros cuerpos fuera del estándar establecido socialmente no era posible; la tecnificación, los test, la clasificación y las actividades estaban diseñadas para un cuerpo normalizado y aceptado culturalmente. Actualmente no es posible seguir pensando de esta manera, porque la diversidad humana está presente, pensante y actuante en los diferentes escenarios que componen la sociedad. Es así como, bajo la experiencia y diálogos que se han tenido con algunos docentes de esta disciplina, por necesidad personal y profesional, han comprendido que sus prácticas pedagógicas deben atender a las múltiples diversidades. Por tanto, es necesario resignificar esta construcción social, ya que por diferentes razones ellos se están desenvolviendo en otros escenarios distintos al escolar, como hogares geriátricos, fundaciones que atienden personas en situación de discapacidad,

turismo, administración, gimnasios, etc., ampliando el espectro laboral, y, en consecuencia, invitan a pensar que la educación física existe más allá de un escenario escolarizado e institucionalizado.

A partir de lo anterior, emerge el objetivo de la investigación el cual consiste en comprender las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras de educación física en atención a la diversidad. A nivel internacional se encontraron investigaciones donde se plantea la educación física y la atención a la diversidad en diferentes grupos poblacionales. Llama la atención que se centran en las prácticas pedagógicas de los docentes, y algunas en la percepción tanto de los docentes como de los estudiantes; asimismo plantean la necesidad de seguir investigando las prácticas pedagógicas como categoría de análisis; también mencionan la importancia de la formación inicial y permanente en atención a la diversidad e inclusión. Se encontró mayor relevancia en la investigación cuantitativa y mixta y algunas de ellas desde el enfoque cualitativo. Hay avances significativos, especialmente en España, Chile, Argentina, Honduras y Brasil.

A nivel nacional (Colombia) se encontró que es incipiente la investigación relacionada con las prácticas pedagógicas de los docentes de educación física en la atención a la diversidad. Prevalece el trabajo a la discapacidad o diversidad funcional; Solo dos de las investigaciones revisadas abordan de manera específica el tema central de este estudio, mientras que las otras tres se enfocan en las prácticas pedagógicas y en la atención a la diversidad en la educación básica primaria. Los avances más significativos se han registrado en las ciudades de Manizales y Bogotá, destacándose el uso de metodologías cualitativas en dichos contextos.

Material y método

Esta investigación es de enfoque cualitativo, el cual permite aproximarse a la interpretación y comprensión que tienen o construyen los actores sociales de la realidad y el significado que le dan; es un enfoque potente para profundizar en los sentimientos, emociones, valores y aspectos culturales (Behar-Rivero, 2008). Metodológicamente implica asumir un carácter dialógico en las creencias, mentalidades y sentimientos, que se consideran elementos de análisis en el proceso de producción y desarrollo del conocimiento con respecto a la realidad del hombre en la sociedad de la que forma parte (González, 2013, como se citó en Portilla et al., 2014). El método es fenomenológico; parte del diseño de una teoría de la que hace un análisis descriptivo con base en las experiencias compartidas. “Del mundo conocido y de las experiencias intersubjetivas se obtienen las señales, indicaciones para interpretar la diversidad de símbolos. A partir de

allí es posible interpretar los procesos y estructuras sociales” (Behar-Rivero, 2008, p.45).

Se realizó la búsqueda de investigaciones similares a esta temática, encontrando 16 documentos entre trabajos de grado de maestría y artículos científicos producto de investigación, 11 de ellos a nivel internacional (Canales et al., 2018; Castro & Eirín, 2018; Espinosa et al., 2022; Flórez et al., 2014; Gallardo et al., 2020; Gómez, 2018; Hernández & Barros, 2021; López et al., 2007; Molina & Mandarinó, 2009; Rodríguez et al., 2017; Valencia et al., 2019; Watts et al., 2021) y cinco a nivel nacional (Canal, 2021; López et al., 2022; Méndez et al., 2016; Ramírez, 2021; Vidal, et al., 2018).

La técnica de recolección de información aplicada fue la entrevista semiestructurada, con preguntas abiertas en torno a las comprensiones de práctica pedagógica, diversidad y atención a la misma. Se hizo de forma presencial y virtual. Las entrevistas fueron grabadas, luego se transcribieron, codificaron (abierto y axial) y se trianguló la información, donde emergieron dos categorías de análisis: la primera, más allá del hacer del maestro; y la segunda, colores y matices de la diversidad; cada una con subcategorías emergentes.

Participaron 21 maestros y maestras, ubicados geográficamente en Colombia, Brasil, Chile, España y Estados Unidos. Algunos se encuentran en escenarios educativos institucionalizados, otros no. Los criterios de inclusión para participar en esta investigación fueron: tener voluntad y disposición; ser titulados profesionalmente en Educación Física; estar laborando en el campo disciplinar; y, tener experiencia laboral de mínimo dos años. Todos los participantes diligenciaron y entregaron consentimiento informado donde autorizaron que sus relatos y voces pudiesen ser analizados y comprendidos.

Resultados y discusión

Se presentan los hallazgos desde dos categorías como dispositivo de unidad de análisis: 1) Más allá del hacer del maestro con tres subcategorías emergentes: comprensiones de la práctica pedagógica, la práctica pedagógica como acontecimiento humano, y la cotidianidad del maestro y la maestra. 2) Colores y matices de la diversidad, con cuatro subcategorías: diversidad como un asunto político y derecho humano, diversidad como asunto filosófico y de relaciones con las cosmovisiones de mundo, diversidad como asunto de clasificaciones y diversidad como asunto de potencia del cuerpo. Los relatos de los docentes se codificaron como P1, P2, P3... donde P=profesor(a); 1=número asignado de acuerdo al orden de realización de la entrevista.

Más allá del hacer del maestro

Los tiempos han cambiado y la educación no es la excepción, y con ella los saberes, percepciones y actuaciones de las maestras y maestros, quienes día a día se enfrentan a dilemas y transformaciones de sus prácticas en pro de nuevos escenarios y realidades en los contextos donde se encuentran. Escenarios donde también necesitan sensibilización, formación y capacitación para enfrentarse a las nuevas realidades y poder desenvolverse de mejor manera, ya que, en las instituciones educativas y otros escenarios no institucionalizados, desde diferentes áreas de conocimiento, se prepara a los niños, adolescentes, jóvenes, adultos y mayores para la vida en sociedad.

Hasta el momento, teniendo en cuenta el momento histórico, político y los intereses económicos se diseñan los proyectos y currículos, los cuales se reflejan en las prácticas pedagógicas. Pensar la educación es referirse también a quienes la ejercen, indistintamente del contexto donde se desenvuelva la labor docente, labor que actualmente se podría afirmar no es reconocida.

Y ¿qué es ser maestro y maestra?, se puede plantear desde la formación profesional recibida por la persona que realiza estudios superiores, donde adquiere contenidos teóricos y competencias que debe poner en práctica para enseñar, formar y evaluar en diferentes niveles. Es aquí donde se aprende el oficio de ser maestro y maestra, el cual es el facilitador, con un dominio de conocimiento disciplinar, que diseña e implementa objetivos, metas, estrategias y metodologías, de acuerdo con las necesidades y realidades del contexto.

Sin embargo, ser maestro y maestra es más que enseñanza, contenidos, teorías, metodologías, técnicas y dar clases; es más que solo hacer. Ellos tienen historias que los constituyen y los van haciendo o formando desde las experiencias; son sujetos políticos que se resisten a los condicionamientos, normatividades y directrices institucionales, que los condicionan y llevan a ser lo que no quieren ser, pero terminan siendo. Ser maestro y maestra es deconstruirse, cuestionarse; es asumir una postura y posición frente a las decisiones que toman dentro y fuera del aula. En sus palabras “el docente es capaz de resistirse a las normatividades, a las directrices, a los condicionamientos institucionales, también a nuestra historia como docentes. Nosotros tenemos historias de vida que nos constituyen y nos van haciendo docentes, pero muchas de esas experiencias condicionan maneras de ver” (P1). “Una práctica pedagógica no solamente cuando yo estoy en el colegio y tengo que estar dando una clase” (P19).

Ser maestro y maestra es ser aprendices eternos sólo si se reflexiona el hacer, pues no toda acción se piensa y reflexiona. Si se da ese salto al vacío de pensar y

reflexionar frente al hacer, este se transformará; ya no serán el maestro y maestra de la técnica, serán los mediadores entre la institucionalidad y el ser, serán sensibles y abiertos, serán personas que le apuestan a la formación del desarrollo humano, lo cual va más allá de sólo conocimientos, objetivos y formación profesional. Al respecto relatan: “el docente ha de ser sensible y estar abierto a esas especificidades y de esta manera no reducir su ejercicio” (P1). “No sólo su formación profesional, no sólo lo que el docente viene desarrollando dentro de su disciplina, de su ciencia; va más allá de sólo conocimientos o de objetivos académicos. Es ahí donde siento que empieza a jugar un papel fundamental la formación más que emocional, sino de la personalidad que tenga el docente” (P12). “Un maestro que no reflexiona sobre su práctica pedagógica es un maestro de la inmediatez, es un maestro de la simplicidad” (P15).

Un profesor tiene el reconocimiento social por medio de una disposición humana, cuando la comprensión de lo humano permea los conocimientos y las técnicas disciplinares, lo cual se hace a través de la práctica pedagógica. “En ese sentido, podemos decir que es en la práctica pedagógica donde *se juega* el maestro su razón de ser; eso es lo que debe dominar, pues le pertenece de suyo... La práctica pedagógica es una cuestión de disposición humana, más que de replicabilidad de técnicas” (Barragán, 2012, pp. 22-23). A lo anterior, un maestro relata: “es maestro instructor quien se limita a transmitir y a proveer de ciertos conocimientos, sin ningún tipo de revaloración acerca de eso que enseñó. Entonces el sentido, el gran sentido de la reflexión pedagógica, la reflexión sobre la práctica pedagógica tiene un sentido capital en la medida que le provee al maestro ser un aprendiz eterno” (P15).

Comprensiones de práctica pedagógica del maestro. La práctica pedagógica, como concepto megadiverso de las comprensiones de los maestros y maestras, se fortalece a partir de lo que viven y enfrentan cotidianamente en el contexto donde se desenvuelven laboralmente.

En este acápite se plantea la práctica pedagógica desde el concepto, porque varios maestros y maestras lo expresaron desde allí. Algunos, cuando se les preguntaba ¿qué comprendían por práctica pedagógica? respondieron: “para mí la práctica pedagógica conceptualmente es... la práctica educativa desde el término es... la práctica didáctica teóricamente hablando es... la práctica de la enseñanza es” (P1, P9, P15, P18) refiriéndose al ser y hacer cotidiano dentro y fuera del aula. Por ello, se hace necesario partir desde el concepto, desde los autores y desde las comprensiones relatadas por los maestros y maestras participantes, como lo expresaron: “yendo más al punto de vista del concepto que he venido construyendo durante mi trayectoria en la experiencia en los estudios” (P1). “Tenemos el concepto

de práctica pedagógica, de práctica educativa, el concepto de práctica enseñanza, de la práctica de la didáctica y la práctica reflexiva y la práctica y la práctica” (P9).

El maestro es un agente de enseñanza y aprendizaje que utiliza su conocimiento para resolver diversas situaciones en el aula; son estrategias, procedimientos para promover aprendizajes de sus alumnos, que se desarrollan en el contexto institucional escolarizado. Para Fierro et al. (2000), la práctica educativa es “una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso” (p.21). Como lo expresa un maestro: “establecer una frontera entre los conceptos y definir puntualmente un concepto es un poco complejo; la práctica educativa es una práctica social que reconoce las diferentes actividades académicas que se desarrollan diariamente desde los procesos intencionados, institucionalmente hablando, del ejercicio del docente” (P9). “Yo incursioné un poco por la de la práctica desde algunos estudios que realicé, sobre todo en la maestría, y eso me ha generado a mí algunos pilares conceptuales en el ejercicio profesional, pues de eso se trata ¿no? que los conceptos también lo movilicen a uno” (P15).

La práctica didáctica es definida teóricamente como una disciplina y un campo de conocimiento fundamentado desde la teoría y la práctica; es un escenario de relaciones y comunicaciones intencionadas, un proceso de enseñanza y aprendizaje que contribuye a la formación de los y las estudiantes. La didáctica concentra su razón en la intervención de la enseñanza y su compromiso con la práctica educativa. La enseñanza entendida como práctica social no se moviliza orientada o guiada por la didáctica (Domingo, 1994, como se citó en Granata, et al., 2000).

La práctica de la enseñanza está conformada por acciones o actividades intencionadas en función de los contextos donde se desenvuelven los maestros. Desde algunos teóricos es una construcción como objeto de estudio y la consideran una actividad intencional. Esta actividad cobra sentido en función del lugar donde se desenvuelve (Aiello, 2005). La didáctica se entiende como la teoría de las prácticas de la enseñanza, contextualizadas socioculturalmente; a su vez, las prácticas de la enseñanza se constituyen como la totalidad, y reconocen los contextos donde se dan, interpretándolas sociohistóricamente (Litwin, 1996, como se citó en Granata, et al., 2000).

Para Perrenoud (2007, como se citó en Muñoz, et al., 2017) la práctica reflexiva se da de manera intencionada desde la reflexión a partir de tres momentos: en la acción, sobre la acción y sobre el sistema de acción. En sintonía con esto, un maestro menciona: “una práctica que connote una práctica reflexiva reemplaza una práctica pedagógica, porque es dar un paso adicional, un paso más allá” (P10).

Finalmente, la práctica pedagógica se concibe como el escenario de interacción donde se consolidan procesos reflexivos sobre la experiencia vivida, donde se construye y reconstruye el saber pedagógico desde y sobre el diálogo entre la teoría y la práctica, como aspectos esenciales para el desarrollo del pensamiento crítico y mejora del actuar del maestro y la maestra. Es una constante de experiencias, aprendizajes y reflexiones de lo que sabe y hace el maestro. Es una correlación de aprendizajes donde se articulan procesos de carácter social, cultural, ético y educativo, los cuales no necesariamente tienen que ser institucionales. También es el escenario donde el docente reflexiona el propio ser; es una relación NO unidireccional entre la enseñanza y el aprendizaje. Cuando se reconoce el concepto de práctica pedagógica como un escenario de reflexión y de relación no unidireccional, se reconoce que está aconteciendo una práctica pedagógica, como lo menciona un maestro: “es reconocer el conocimiento del ejercicio de la experiencia y del conocimiento del ejercicio metodológico que le aporta la construcción del pensamiento del docente” (P9).

La práctica pedagógica como acontecimiento humano. La práctica pedagógica engloba las acciones intencionadas en el quehacer docente; es teoría y práctica, es experiencia. La teoría y la práctica se cruzan y tejen experiencias. Se es maestro y maestra todo el tiempo; por tanto, la práctica pedagógica es la vida cotidiana, un proceso de reflexión frente a un acontecimiento que sucede alrededor, dentro o fuera del aula. Como un maestro relata: “yo no creo que haya una teoría sin experiencia ni una práctica sin experiencia; en ese sentido creería que el ejercicio docente pedagógico debe estar antes que nada cruzado por la experiencia” (P15).

El acontecimiento humano se comprende como todas aquellas acciones o hechos que se salen de lo cotidiano, de la rutina; es la sorpresa, lo inesperado, lo no instaurado. Emerge a partir de las relaciones e interacciones que se dan entre los implicados: maestro, conocimiento y contexto. Pensar la práctica como acontecimiento humano es asumirla como una relación y encuentro desde la alteridad.

La práctica pedagógica contribuye a hacernos más humanos, sensibles y acogedores frente a los acontecimientos que emergen de las interacciones. De acuerdo con Barragán (2012), la práctica pedagógica debe pensarse desde la manera en que el maestro se sitúa en el mundo y, en consecuencia, desde allí comprende lo humano.

La cotidianidad del maestro y la maestra. La cotidianidad es aquel lugar donde estamos todo el tiempo; es aquello que se repite, que se hace todos los días una y otra vez, que desaparece o se olvida o se vuelve rutina de tanto repetirse. En ese vivir cotidiano está presente la reflexión, que puede ser superficial y que está presente en la rutina de las personas. También, está presente la reflexión profunda

que ahonda en analizar la obviedad de esas acciones diarias y las configuramos en nuevas formas de interpretación y relación, que dotan de sentido la existencia.

En ese sentido, la cotidianidad del maestro y la maestra es comprendida como las acciones que hacen diariamente. La cotidianidad como la vida en sí misma es dinámica y cambiante; por tanto, las acciones del maestro, reflejadas en las prácticas pedagógicas, también lo deben ser. La cotidianidad se da por las interacciones y situaciones educativas propias de la institucionalidad, el proyecto educativo, el currículo, programa, actividades, los contenidos, metodologías, las relaciones, historias de vida. “Es todo lo que el docente hace desde que empieza a tener contacto con los estudiantes, con los contenidos, con las familias” (P14). “Yo comprendo por la práctica pedagógica como todo el quehacer del docente no solamente en una clase, sino en el desarrollo de todo el contenido, de todo lo que tengo pensado en desarrollar en y con esa persona” (P21).

La cotidianidad del maestro no es una rutina ni acciones técnicas adquiridas y mecanizadas, aunque la realidad muchas veces los lleve allí por las exigencias institucionales y no institucionales. Cuando el maestro y la maestra reflexionan sus acciones, lo vivido frente a lo que emerge en las interacciones dadas con el contexto y los implicados, emerge el saber pedagógico consciente y transforma y configura su acción y práctica docente en la cotidianidad. Para de Tezanos (2007) el saber surge de una triple relación cuyos vértices esenciales son: práctica, reflexión y tradición del oficio. “Práctica pedagógica es un ejercicio con el que permanentemente el docente está viviendo y reflexionando. La práctica pedagógica también se debe retroalimentar por el ejercicio en la cotidianidad” (P15). “Yo creo que independiente si yo esté en el aula o no, lo que hago en mi día a día es una práctica pedagógica. Siento que lo que en sí estamos haciendo en nuestro diario vivir es una práctica pedagógica, no solamente cuando estoy en el colegio y tengo que estar dando una clase; es el cómo me comporto en mi día a día” (P19).

Cada maestro y maestra construyen su comprensión de práctica pedagógica, determinan su postura y se sitúan desde sus vivencias. A lo que se refieren los maestros y maestras en la práctica de enseñanza, práctica educativa y práctica didáctica es a su experiencia al interior de las aulas; por lo tanto, su comprensión la relatan desde allí, desde el contexto escolar. Asimismo, todas las comprensiones sobre prácticas pedagógicas tienen que ver entre ellas mismas, refiriéndose al accionar del maestro, al hacer, al contexto, a los objetivos, enseñanza, relaciones, aprendizaje, reflexión, experiencia e intencionalidad, a los acontecimientos, a lo conceptual y cotidiano, comprendiendo así que el ser maestro y maestra y su actuar desde la práctica pedagógica va más allá del hacer.

Colores y matices de la diversidad

La diversidad, desde su etimología en latín *diversitas*, hace referencia a la diferencia, a toda alteridad, a la desemejanza o multiplicidad de todo lo que constituye el universo. Pensar la diversidad y la singularidad en la educación y hacerla un hecho en la cotidianidad implica reconocer que todos somos seres diversos, que requerimos ser visibilizados desde nuestra identidad. Desde esta perspectiva es necesario promover el reconocimiento del otro, reduciendo así las desigualdades e impulsando la solidaridad, la cooperación y la equidad; sin embargo, pensar la diversidad no significa que se accione o habite, bien lo menciona González (2016): “pensar, accionar y habitar las diversidades son tres campos diferenciados, alguien puede pensar, escribir y proponer sobre diversidad, pero no implica que la accione o habite” (p.23).

En cuanto a la diversidad y la atención a la misma, en esta investigación se encontró, desde los relatos de los maestros y maestras, que la piensan, accionan y habitan de manera consciente o inconsciente en los diferentes contextos donde se encuentran cotidianamente; algunos de ellos no la piensan, pero sí la vivencian. Acorde con lo planteado por González (2016): habitar la diversidad es un modo de ser y estar que no implica pensarla, pero sí vivenciarla. Lo anterior, toma fuerza y es unidad de análisis a partir algunas narrativas como las siguientes: “Para los gustos los colores; esa es la mejor respuesta para la diversidad” (P9). “Me acordé en iniciación deportiva que hay un principio de individualización el cual dice que todos los seres humanos tienen aspectos totalmente diferentes, perspectivas y funciones diferentes, gustos diferentes. Así como las formas, tamaños, colores no hay dos personas iguales; la diversidad es eso” (P21).

Diversidad como un asunto político y derecho humano. La diversidad y la atención a la misma es alteridad, multiplicidad y heterogeneidad, las cuales, en el accionar en la escuela y fuera de ella, muchas veces no se manifiestan porque la tecnificación e instrumentalización permean y condicionan el accionar de las prácticas de los maestros y las maestras, atendiendo a los compromisos y exigencias institucionales y estatales. Esto refleja en la mayoría de las veces una educación homogénea y tradicional; que es una crítica que se le hace a la educación actualmente. Insta a los sujetos a pensar, ser y hacer de determinada manera, todos iguales, eliminando las diferencias sin tener en cuenta las diversidades y sus realidades. Un maestro relata: “hay prácticas educativas que son muy atroces, arcaicas; van en contra de cualquier ejercicio que le permita al estudiante encontrarse con esa relación de mundo. En referencia a su sentido, entonces es polémico” (P9).

Este objetivo de la educación que afirma que somos iguales y tenemos derecho a educarnos, implica también reconocer que hay otros, que hay otra comunidad

que está fuera y dentro del sistema educativo, que necesita ser incluida desde la ley y el Estado, asumiendo en su discurso político que todos tenemos “derecho a una educación”, “somos iguales”, “somos libres”, “tenemos derecho a una identidad” y a “estar en y junto a”, como mencionan Skliar y Téllez (2008), pues fue en el marco de tal tensión que el Estado moderno surgió también como promesa de “otra comunidad”: la comunidad de ciudadanos libres e iguales ante la Ley, la de “la libre cooperación de cuántos se reconocen en la ley común”; promesa en la que se anudan los ideales de bien común, de interés general y de acuerdo racional de voluntades. Así, el universalismo de la razón asumió, en el discurso político, la forma de “un modo de estar juntos” (p.24).

Bajo un discurso estatal y ley común, la educación es un derecho que toda persona tiene, discurso que pareciese también es una obligación porque lo dicen la norma y el Estado: debemos estar y aprender a convivir juntos, ¿será una obligación o imposición?, bien lo expresan los maestros: “es polémico; este tipo de discusiones hay que darlas en estos escenarios: ¿qué es lo que está pasando realmente?, yo entiendo eso por diversidad, pero eso no es lo que se vive en la realidad de la práctica educativa. Se habla de inclusión, que es algo muy distinto. Es la primera vez que realmente me contextualizas en un ejercicio diferente; sin embargo, lo que nosotros planteamos es inclusión. Pero inclusión que esté respaldada por una verdadera política institucional de diversidad, no existe. De inclusión sí hay, pero porque nos obligan (P9).

La diversidad es una condición y exigencia que implica a la educación el no encasillar, sesgar o normalizar a una sola cosa, persona, situación o contexto. “Yo creo que la diversidad es ante todo el derecho que tenemos los seres humanos de expresarnos desde nuestras propias particularidades. El derecho humano de ser diferentes y en esa diferencia se constituye lo diverso. Entonces en ese sentido yo creo que la diversidad es una condición, es un requisito, es la exigencia primaria de lo que implica hoy en día la educación” (P1).

Reconocer la diferencia y alteridad, desde la pedagogía, es también reconocer la heterogeneidad y las diversidades que cotidianamente se ven reflejadas en la escuela y fuera de ella. Para Skliar y Téllez (2008) “entre las múltiples dimensiones implicadas en la tarea de pensar la educación de otro modo, una de las más relevantes es la concerniente a la cuestión de la alteridad” (p.28).

Diversidad como asunto filosófico y de relaciones con las cosmovisiones de mundo. La diversidad, y atender sus necesidades, también es un asunto que se relaciona con la cosmovisión acorde con unos principios culturales que se materializa en comprensiones, comunicación, expresiones, corporeidades o estilos de vida y múltiples relaciones de interacción.

En ese sentido, es tarea de la educación y de quienes la hacen posible insistir en la necesidad de una filosofía en y desde la diversidad. “Apreciar lo humano, la diversidad cuando entra al humano, a mí me parece que es ahí cuando se comienza a complejizar y más cuando uno trae la cabeza cosas como tan arraigadas, que todos debemos ser iguales y todos tenemos que pensar igual” (P16). Al respecto afirma Sánchez (2022): educar en la diversidad, en la diferencia que pone énfasis en los modos de vida pero que no fragmenta la totalidad del género humano. Imbernón (1999, como se citó en Sáez Alonso, 2006) menciona: “el desarrollo de la diversidad no debe ser un resultado acabado, sino un proceso de construcción de conocimiento. Es un reto porque la educación en la diversidad debe poder generar y facilitar el intercambio, ya que sólo este intercambio garantiza el enriquecimiento y crecimiento personal mutuo” (p.869). Así lo expresan los maestros y maestras: “la diversidad la comprendo dentro de dos aspectos: la riqueza de lo diferente y la importancia de entender las diferencias. Eso, básicamente, para mí es diversidad, es entender que somos diferentes, que existen diferencias pero que estamos de una u otra forma ligados a enseñar y a comprender la riqueza y la importancia de esas diferencias” (P12).

La forma de pensar y actuar de cada persona, de acuerdo con las cosmovisiones de cada contexto, también lo determinan diferentes formas de comprender otras diversidades: religiosa, étnica, cultural, sexual, física. Es una necesidad y parte principal humana de ser diferentes. Eso diferente es lo que nos hace únicos, nos permite reconocer y entender otras diferencias, cosmovisiones y escenarios, otros maestros y maestras, otras prácticas.

La diversidad como asunto de clasificaciones. La diversidad también es entendida por los maestros y maestras como un asunto de clasificación desde el conocer, caracterizar, diagnosticar o hacer lectura del contexto de la población con la que va a interactuar para identificar sus necesidades y desde allí desarrollar su práctica pedagógica. Como lo plantean los maestros: “en la parte física de las personas hay una diversidad, de pronto mal llamada discapacidad. Ellos tienen una diversidad dentro de sus funcionalidades, de pronto por nacimiento, por alguna lesión, algún accidente que haya tenido; entonces para mí hay diversidad, hay varias formas de tener una diversidad” (P3). “Yo diría que es la diversidad social; es la que yo más veo, no todas las poblaciones son iguales, todas tienen sus propias características: la diversidad étnica, cultural; digamos el tema que se viene con las diferentes generaciones, ahorita LGTBIQ+ y los trans; todo eso es diversidad incluso el color de piel es diverso” (P7).

Por otro lado, la diversidad es comprendida como diversidad funcional, física, cognitiva o discapacidad desde el diagnóstico médico. Es tomada en cuenta como parte de caracterización, clasificación o lectura del contexto en la educación. Asi-

mismo, es pensada, accionada y habitada como proceso inclusivo, planteamiento riesgoso y peligroso ya que esta comprensión del mundo se interpreta desde las limitaciones humanas, en especial desde lo físico y cognitivo. Además, es entendida como un proceso educativo inclusivo refiriéndose sólo a la discapacidad. Lo anterior responde a lo que viven los maestros y maestras en su labor cotidianamente, diagnósticos que los llevan a aprender sobre lo que no saben, como el lenguaje de señas o el adaptar las actividades para potenciar los aprendizajes de los estudiantes o las personas con las que interactúan. Como expresa un maestro: “Existen prejuicios de tipo religioso, político y económico que inciden directamente sobre lo que considero debería ser el verdadero propósito de la educación. Entonces, ¿de qué diversidad hablamos realmente? No hablamos de nada concreto. Hablamos de un proceso de inclusión, pero ¿inclusión de quién? De unos niños previamente diagnosticados con discapacidades, y esa es la forma en que se vive. Por ejemplo, tengo estudiantes sordos; yo sé lengua de señas, pero hasta ahí llega la inclusión para ellos. ¿Y qué pasa con los niños con discapacidad cognitiva? La diversidad, tal como se vive hoy en día en la práctica educativa, se reduce a un ejercicio de inclusión centrado exclusivamente en el niño que no consideramos ‘normal’ o convencional: el niño sordo, ciego, mudo. ¿Por qué ocurre esto? Porque seguimos anclados a una concepción tradicional de la educación” (P9).

La diversidad como asunto de potencia del cuerpo. La diversidad también es comprendida desde el cuerpo como potencia relacional y de acción; es decir, es reconocida desde las diferencias, de la limitación y reducción, de lo que es posible hacer el cuerpo y no desde el impedimento, sino desde las posibilidades potentes de exploración con el mismo; por tanto, el cuerpo se va conformando en la medida que se va relacionando y afectando con otros, no es comprendido como una dualidad cuerpo/mente, máquina o la suma de las partes para una totalidad; es la posibilidad infinita para percibir la realidad y complementarla. Para Espinoza (2012, como se citó en López, 2015): nadie, hasta ahora, ha determinado lo que puede el cuerpo (p.15). Un maestro afirma: “Yo entiendo más la diversidad por la idea de las diferencias que por la idea de la limitación; la entiendo por la idea de la potencia, de lo que es posible hacer, de lo que puede el cuerpo” (p. 15).

También, el cuerpo define las acciones cotidianas, en este caso en la labor y trabajo reflejadas en las prácticas pedagógicas, lo cual lleva a la reflexión del pasado, presente y futuro en cuanto al hacer y el sentido del mismo, como una postura política situada en la reflexión, la vivencia, la experiencia vivida y los acontecimientos o sucesos humanos que se dan allí. Como afirma Arendt (1996, como se citó en Patierno & Rocha, 2015): “el propio pensamiento surge de los incidentes de la experiencia viva y debe seguir unido a ellos a modo de letrado indicador exclusivo

que determina el rumbo” (p. 20). En este sentido los maestros afirman: “diversidad, comprendo que es las diferentes formas de vivir el mundo, de observar el mundo y actuar en él. Formas de pronto de vivir con el cuerpo, cómo tratar el cuerpo, la diversidad en cuanto a las formas de pensar” (P5).

Patierno y Rocha (2015) afirman: “desde la elección de una prenda de vestir, la preferencia por una práctica determinada, la participación política o la elección de una carrera profesional; la acción implica la palabra y el acto con todo el potencial que conllevan a la existencia humana” (p.10).

De acuerdo con lo anterior, los maestros y las maestras reconocen la diversidad, los colores y matices de la multiplicidad de otras diversidades existentes en cada uno de sus contextos donde interactúan. Se percibe que existe la atención a la diversidad sin darse cuenta, pues hay una preocupación permanente desde la institucionalidad como obligación o desde la empatía por no dejar a nadie por fuera. Esa acción la entienden como inclusión, la cual hacen porque están respondiendo a una educación para todos y atienden la diversidad a partir de las realidades contextualizadas, sea desde la lectura del contexto, diagnóstico o caracterización. Reconocen y saben qué es la diversidad, que hay matices de la misma, las cuales piensan y accionan, desde la ley/hacer y desde el ser humano; tensiones existentes de los maestros entre lo estatal e institucional y toma de decisiones para hacerlo posible en la práctica pedagógica. Finalmente, la maestra y el maestro es cuerpo, nada se hace sin que lo atraviese, este pensar se refleja en el actuar como sujeto político, ético y humano.

Conclusiones

Esta investigación permitió comprender las prácticas pedagógicas de los maestros y las maestras de educación física en el marco de la diversidad y atención a la misma, desde los cuerpos con los que se interactúa cotidianamente. Estas comprensiones se dan a partir de los relatos que se originaron con cada uno de ellos, interpretando desde sus propias voces que van más allá del hacer. En relación con la diversidad y la atención a la misma, existen colores y matices que dan lugar a la alteridad y diferencia para convivir juntos, siendo este un asunto básico de la educación; además de una actitud y disposición humana a través de pensar, actuar, habitar, vivenciar y reflexionar sobre las mismas.

Se devela que la práctica pedagógica de los maestros y maestras es comprendida como una acción educativa, didáctica, docente, reflexiva, de enseñanza, que depende del escenario donde se desenvuelvan laboralmente, pero dotan de sentido cuando se intenciona y reflexiona sobre la misma. Igualmente, hay una vocación,

esfuerzo y preocupación ya sea desde la institucionalidad o desde la empatía porque su práctica sea pedagógica, superando la tecnificación e instrumentalización de su hacer desde la fundamentación teórica, el acontecimiento humano y la cotidianidad.

Los maestros y maestras describen que atienden la diversidad desde sus prácticas pedagógicas en la Educación Física desde el contexto donde interactúan, sea en lo escolar o no. Se encontró que hay algunos que están en el aula, sea en la primaria, secundaria o universidad. También otros que se encuentran liderando sus emprendimientos, laborando en centros de entrenamiento. Adicionalmente, algunos de ellos trabajan con adultos mayores, personas con discapacidad, deportistas, trabajo extraescolar con niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

Los maestros y maestras comprenden la diversidad y la atención a la misma a través de sus prácticas pedagógicas, que la piensan, accionan y habitan de manera consciente o inconsciente, que algunos de ellos no la piensan, pero sí la accionan y la vivencian. Algunos relacionan la diversidad con la inclusión; piensan que es lo mismo y reclaman que desde la institucionalidad no hay políticas, pero no se deja a nadie por fuera porque la normatividad los obliga. Finalmente, relatan una idea apropiada del significado o comprensión de diversidad, la atención a la misma, de práctica pedagógica y lo que ello involucra.

Agradecimientos

Gracias a cada maestra y maestro de educación física que participó en esta investigación; a la academia universitaria y quienes la hacen posible porque desde allí se activan dispositivos de reflexión e investigación, resistiendo por poder habitar, actuar y vivir en otros escenarios, otras prácticas y seguir siendo otros maestros y otras maestras. Las prácticas pedagógicas, así como la vida, son de colores y matices; que la diversidad y la atención a la misma sea un grito de libertad desde la misión y responsabilidad ética, política, pedagógica y humana que tenemos como maestros y maestras en cada uno de los contextos donde estemos presentes.

Referencias

- Aiello, M. (2005). Las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio: Una propuesta de abordaje en la formación docente. *Educere*, 9(30), 329-332.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000300008&lng=es&tlng=es
- Barragán, D. F. (2012). Práctica pedagógica: pensar más allá de las técnicas. En: D. F., Barragán, Gamboa, A., y Urina, J. E. (comp.) *Práctica pedagógica: perspectivas teóricas* (pp. 17-38). Hal Open Science. <https://shs.hal.science/halshs-0235830/document>
- Behar-Rivero, D. (2008). *Metodología de la investigación*. Editorial Shalom.
- Canal, M. (2021). *Prácticas pedagógicas de los docentes del colegio franciscano del Virrey Solís, sede Bogotá, en relación con la atención a la diversidad en el aula de clase* [Tesis de maestría]. Universidad Externado de Colombia.
<https://bdigital.uexternado.edu.co/entities/publication/b8ca02b8-50ff-49cc-b910-8e1a15a611dc>
- Canales, P., Aravena, O., Cárcamo, J., Lorca, J. & Martínez, C. (2018). Prácticas pedagógicas que favorecen u obstaculizan la inclusión educativa en el aula de educación física desde la perspectiva del alumnado y profesorado. *Retos*, 2041(34), 212–217. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.59620>
- Castro, M. & Eirín, R. (2018). Evaluación de materiales de educación física para la atención a la diversidad. Análisis de una propuesta. *Retos*, 2041(34), 356–362. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.65894>
- De Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar-saber pedagógico: la relación fundante. *Educación y ciudad*, (12), 7-26. <https://doi.org/10.36737/01230425.n12.175>
- Espinosa, V., Ocampo, J., Prieto, F. & Quevedo, E. (2022). *La práctica pedagógica de los docentes de aula en el área de Educación Física mediada por los recursos educativos digitales de la institución educativa municipal Liceo Integrado de Zipaquirá* [Trabajo de Grado de Maestría]. Universidad de Cartagena. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/entities/publication/fc65674b-d20e-4935-8df9-a924525f77f4>
- Fierro, C., Fortuol, B. & Rosas, L. (2000). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción*. Editorial Paidós.
- Flórez, G., Prat, M. & Soler, S. (2014). La voz del profesorado de educación física sobre su formación académica ante la realidad multicultural: análisis de la situación y propuestas de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 1-17.
<https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.197501>
- Gallardo, F., López, V., Martínez, C. & Carter, B. (2020). Evaluación Formativa en educación física y atención a la diversidad. Percepción del alumnado en educación física. *Magis*, 12(25), 169–186.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-25.efef>
- Gómez, L. (2018). La investigación de las prácticas pedagógicas en Educación Física: perspectiva latinoamericana. *SaDe- Revista de Ciencias de la Salud y el Deporte*, 1, 79–88.
<https://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/sade/article/view/223>
- González, M. A. (2016). *Aprender a vivir juntos: Lenguajes para pensar diversidades e inclusiones*. Noveduc.
- Granata, M. L., Chada, M., & Barale, C. (2000). La enseñanza y la didáctica. Aproximaciones a la construcción de una nueva relación. *Fundamentos en Humanidades*, 1(1), 40-49.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400103>
- Hernández, A. & Barros, C. (2021). Inclusión, atención a la diversidad y neuroeducación en Educación Física. *Retos*, 2041(41), 555–561. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.86070>
- López, C., Arcila, W. & Betancur, J. (2022). Prácticas evaluativas en la clase de Educación Física: un asunto de desconocimiento. *Retos*, 44, 77–86. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.88630>
- López, M. F. (2015). *Cuerpos como potencias. Una mirada desde Spinoza*. [Sesión de congreso]. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.
<https://cdsa.aacademica.org/000-061/1014.pdf>

- López, V. M., Pérez, Á. & Monjas, R. (2007). La atención a la diversidad en el área de Educación Física: la integración del alumnado con Necesidades Educativas Específicas, especialmente el alumnado inmigrante y de minorías étnicas. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 11(106), 29. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/citart?info=link&codigo=2697908&orden=164073>
- Méndez, A., Rojas, S. & Castro, J. (2016). *Prácticas pedagógicas para la atención a la diversidad*. [Trabajo de Grado de Maestría]. Universidad de Manizales. <https://ridum.umanizales.edu.co/server/api/core/bitstreams/8029a4e5-b48a-4f07-812c-d7c1b0cd9865/content>
- Molina, J. & Mandarinó, C. (2009). Experiencia docente en Educación Física y alumnos con necesidades educativas específicas: estudio de correlación. *Retos. Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, 16, 16–21. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i16.34966>
- Muñoz, J. A. J., Rossi, F. & Riveros, C. G. (2017). La práctica reflexiva como posibilidad de construcción de saberes. Aportes a la formación docente en Educación Física. *Movimiento*, 23(2), 587-600. <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115351637011.pdf>
- Patierno, N. & Rocha L. (2015). *Introducción al concepto de cuerpo en la teoría de Hannah Arendt*. [Sesión de congreso]. 11º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias. Ensenada, Argentina. Universidad Nacional de La Plata.
- Portilla, M., Rojas, A. F. & Hernández, I. (2014). Investigación cualitativa: una reflexión desde la educación como hecho social. *Revista Universidad y Salud*, 3(2), 86-100. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/duniversitaria/article/view/2192>
- Ramírez, J. (2021). *Reconociendo las capacidades otras en la escuela: Aportes desde la educación física* [Trabajo de Grado de Maestría]. Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/80216>
- Rodríguez, J. Civeiro, A., & Navarro, R. (2017). Formación del profesorado de Educación Física en atención a la diversidad en Educación Primaria. *Sportis-Scientific Technical Journal of School Sport Physical Education and Psychomotricity*, 3(2), 323–339. <https://doi.org/10.17979/sportis.2017.3.2.1886>
- Rojas, L. M. & Castillo, M. C. (2016). La práctica pedagógica y su incidencia en el contexto educativo. *Rastros y Rostros del Saber*, 1(1), 60-72. <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/rastrosyrostros/article/view/9361>
- Sáez Alonso, R. (2006). La educación intercultural. *Revista de educación*, 339, 859-881. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:fb7c7729-7f7a-4616-bc9b-8f65a561e3d2/re33937-pdf.pdf>
- Sánchez, L. A. (2022). En contexto para una filosofía de la educación y una educación filosófica en América Latina. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 43(126). <https://doi.org/10.15332/25005375.7603>
- Skliar, C. & Téllez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la Diferencia*. Noveduc.
- Valencia, A., Mínguez, P. & Martos, D. (2019). La formación inicial del profesorado de Educación Física: una mirada desde la atención a la diversidad. *Retos*, 40(9), 597–604. <https://doi.org/10.47197/RETOS.V37I37.74180>
- Vidal, E., Martínez, B. & Manrique, J. (2018). *Respuesta a la diversidad en las prácticas pedagógicas de los docentes en los niños y niñas del colegio técnico Comfacaucá del municipio de Popayán, Departamento del Cauca* [Trabajo de Grado de Maestría]. Universidad de Manizales. <https://ridum.umanizales.edu.co/items/bde6224b-dc1c-4481-b825-51292f26db12>
- Watts, W., Zwierewicz, M. & Tafur, J. (2021). De la práctica pedagógica instrumental a la práctica reflexiva en educación física: retos y posibilidades manifestados en investigaciones precedentes. *Retos*, 43, 290–299. <https://doi.org/10.47197/RETOS.V43I0.88330>





TEMPUS

Psicológico

Artículo de investigación

Incidencia del modelo de aprendizaje experiencial en los procesos de comprensión lectora

*Incidence of the experiential learning model
on reading comprehension processes*

**YENNY ANDREA GUTIERREZ TORO¹ LUZ ADRIANA ACEVEDO FRANCO²
ANGIE STÉFANY CUÉLLAR OSPINA³ JENNIFER PELÁEZ GARCÍA⁴**

Recibido: 5/03/0225 - Aprobado 5/05/2025 - Publicado: 24/07/2025

Para citar este artículo:

Gutiérrez Toro, Y.A.; Acevedo Franco, L.A.; Cuellar Ospina, A.S.; Peláez García, J. (2025).
Incidencia del modelo de aprendizaje experiencial en los procesos de comprensión lectora.
Tempus Psicológico, 8(2) - ISSN: 2619-6336
DOI: <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.8.2.5348.2025>

-
- 1 Yenny Andrea Gutierrez Toro. yennyandrea@umanizales.edu.co <https://orcid.org/0009-0008-3569-4248> Universidad de Manizales
 - 2 Luz Adriana Acevedo Franco. luzadrianaacevedofranco51@gmail.com <https://orcid.org/0009-0005-5916-0687> Institución Educativa El Edén
 - 3 Angie Stéfany Cuéllar Ospina. angie.cuellar@sedtolima.edu.com <https://orcid.org/0009-0000-0345-3601> Institución Educativa Camacho Angarita
 - 4 Jennifer Peláez García. jennifer_pelaez15@hotmail.com <https://orcid.org/0009-0001-6168-9089> Institución Educativa La Felisa

Resumen

El artículo presenta los resultados de un ejercicio investigativo que tuvo como objetivo implementar el modelo de aprendizaje experiencial para determinar su incidencia en el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes de 3° de la institución educativa Jesús Antonio Amézquita, ubicada en el municipio de Rioblanco, Tolima. Se empleó un enfoque cualitativo a través del método de Investigación Acción, que privilegió el uso de técnicas como la observación participante, el diario de campo y el grupo focal.

Para ello se implementaron intencionalmente experiencias lúdico pedagógicas ancladas a los cuatro momentos propuestos por el modelo, para dinamizar y develar su incidencia desde las percepciones y puntos de vista de los estudiantes; desde allí se generan reflexiones en torno a su aplicación, trayendo a escena vivencias significativas de la interacción entre los estudiantes y los diferentes tipos de textos que permite una construcción más autónoma de significados y representaciones de la realidad. Se concluye a través de la relación entre las categorías de análisis que existe una incidencia significativa del modelo en el proceso lector, desde la vivencia de emociones, la construcción compartida de significados y la producción creativa de textos, que fortalece habilidades cognitivas y comunicativas para una comprensión más autónoma y consciente.

Palabras Clave: *modelo de aprendizaje experiencial, comprensión lectora, emociones, construcción colectiva.*

Abstract

The article presents the results of a research exercise aimed at implementing the experiential learning model to determine its impact on strengthening the reading comprehension of 3rd-grade students at Jesús Antonio Amézquita educational institution, located in the municipality of Rioblanco, Tolima. A qualitative approach was employed through the Action Research method, which prioritized the use of techniques such as participant observation, field diaries, and social mapping.

Intentional pedagogical playful experiences anchored to the four moments proposed by the model were implemented to dynamically reveal their impact from the perceptions and viewpoints of the students. From there, reflections on its application are generated, bringing to the scene significant experiences of interaction between students and different types of texts, allowing a more autonomous construction of meanings and representations of reality. It is concluded through the relationship between the categories of analysis that there is a significant impact of the model on the reading process, from the experience of emotions, the shared construction of meanings, and the creative production of texts, which strengthens cognitive and communicative skills for a more autonomous and conscious comprehension.

Keywords: *experiential learning model, reading comprehension, emotions, collective construction.*

Introducción

El desarrollo de experiencias de aprendizaje que favorezcan la comprensión lectora en el ámbito escolar es un tema crucial, que genera constantes reflexiones y debates en dicho contexto, debido a la incidencia que tienen la formación integral de los estudiantes y su desempeño académico, así como en la adquisición de aprendizajes significativos, lo cual redundará en los resultados de pruebas estandarizadas y uso de los aprendizajes adquiridos en los contextos reales.

En este sentido, la comunidad académica y las autoridades educativas enfrentan continuamente el reto de fomentar el desarrollo de habilidades y destrezas lectoras que permitan a los estudiantes acceder a los conocimientos de forma estratégica efectiva e interpretativa a fin de potenciar las competencias del siglo XXI.

Con relación a lo anterior es pertinente mencionar que a nivel internacional:

La UNESCO (2021), en su último reporte ejecutivo del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019), construido por el Laboratorio Latinoamericano de **Evaluación de la Calidad de la Educación** (LLECE), en el cual se evaluó el desempeño en áreas de conocimiento como lo son: matemáticas, lenguaje y ciencias en los países de América Latina y el Caribe, Presenta un análisis claro y conciso sobre los resultados, indicando que el rendimiento en lectura de dichos países no es del todo satisfactorio.

Dicho reporte revela la necesidad de fomentar programas y escenarios de aprendizaje que promuevan la lectura desde edades tempranas, así como la formación docente que posibilite la resignificación de las prácticas a fin de potenciar los niveles de comprensión lectora, lo cual impactará positivamente no sólo en el rendimiento académico de los estudiantes sino también en su desarrollo personal, profesional y posteriormente aportará al progreso de la región y el país.

Es así como nuestro país, en reconocimiento de la importancia de este tema, ha promovido la generación de alianzas interinstitucionales para la construcción del Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad, denominado “Leer es mi cuento” 2018-2022, en el cual participa el Ministerio de Educación Nacional - MEN, en articulación con el Ministerio de cultura. Según el MEN (2021), se ha establecido el siguiente objetivo:

Incrementar el número de lectores y la cantidad y calidad de lecturas, así como visibilizar la lectura como una herramienta esencial para la equidad. El plan se orientó a fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas, a través de la mejora de los niveles de lectura y escritura

(comportamiento lector, comprensión lectora y producción textual) de estudiantes de educación inicial, preescolar, básica y media. (p. 19)

Se evidencian así los múltiples esfuerzos realizados en el sector educativo desde su apuesta por mejorar las competencias comunicativas de los estudiantes, especialmente la comprensión lectora y la producción textual en todos los niveles educativos desde la educación inicial hasta la media, un acierto que puede tener un impacto positivo a largo plazo en la calidad educativa y en la vida de los estudiantes.

Lo anterior se ratifica en los resultados de diferentes investigaciones realizadas a nivel internacional, nacional y local que resaltan la tendencia hacia el reconocimiento de la comprensión lectora como pilar fundamental en el desarrollo integral de los estudiantes, lo cual conduce hacia el éxito académico. Los estudios de Aldaz (2021) en Ecuador, Hernández (2019) en Argentina, y Peña (2019) en México, realizados desde diferentes enfoques, convergen en la importancia de fortalecer esta habilidad desde edades tempranas a través de estrategias pedagógicas innovadoras, estableciendo objetivos claros y realizando anticipaciones a la lectura, subrayando la importancia de dichas herramientas en el desarrollo del pensamiento crítico para fortalecer la capacidad de inferir, resumir, interpretar y sintetizar la información como competencias claves en el ámbito académico.

Así mismo, investigaciones recientes en Colombia, revelan una creciente preocupación por fortalecer dichas habilidades en los estudiantes. Los estudios de Hurtado y Barahona (2021); Piñeros, Medina y Reyes (2018); Carvajal (2022); y Carmona y Moreno (2019), destacan la comprensión lectora como una competencia esencial en el desarrollo académico y personal de los estudiantes y la importancia de emplear estrategias innovadoras y el uso de recursos lúdicos y corporales para mejorar los procesos de lectura; además estos aportes evidencian la necesidad de identificar en los estudiantes las dificultades específicas en esta área, para generar nuevas metodologías que permitan un aprendizaje significativo. En general, dichas investigaciones subrayan la necesidad de incorporar experiencias de aprendizaje en torno a la comprensión lectora de manera integral, considerando aspectos multifactoriales como los emocionales, sociales e individuales, para lograr desde allí un pleno desarrollo de pensamiento y comprensión.

De acuerdo con lo anterior, en la institución educativa Jesús Antonio Amézquita del municipio de Rioblanco, Tolima, se han observado dificultades significativas en los procesos de comprensión lectora de los estudiantes de primaria, lo cual redundando en la comprensión e interpretación de textos, y se ve reflejado en su actitud frente a la lectura y el establecimiento de hábitos frente a esta área, aspectos que inciden de una manera significativa en su desempeño académico.

Con el objetivo de abordar esta problemática y contribuir al mejoramiento de la calidad educativa de la institución, la presente investigación buscó fortalecer la comprensión lectora a través de experiencias de aprendizaje que permitan comprender desde las voces de los estudiantes la incidencia de metodologías innovadoras frente a escenarios que permitan el trabajo colaborativo y experiencial. En este sentido se planteó la siguiente pregunta: ¿cuál es la incidencia del modelo de aprendizaje experiencial en la comprensión lectora de los estudiantes de 3° de la institución educativa Jesús Antonio Amézquita? Para lo cual, se plantearon los siguientes objetivos:

Objetivo general

Develar la incidencia del modelo de aprendizaje experiencial para fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes de 3° de la institución educativa Jesús Antonio Amézquita.

Objetivos específicos

1. Diseñar e implementar un plan de trabajo basado en la metodología de aprendizaje experiencial orientado al desarrollo de habilidades de comprensión lectora.
2. Identificar la incidencia del modelo de aprendizaje experiencial en la comprensión lectora de los estudiantes de 3° de la institución educativa Jesús Antonio Amézquita.
3. Analizar las percepciones de los estudiantes en torno a la experiencia vivida con relación a las actividades y estrategias implementadas desde el modelo.

Perspectivas teóricas

La presente investigación desarrolla su estructura conceptual a partir de las siguientes categorías de análisis:

Comprensión lectora

De acuerdo con los postulados de Bormuth y Pearson (como se citó en Cervantes, Pérez y Alanís, 2017), la comprensión lectora se entiende como el “conjunto de habilidades cognitivas que permiten al sujeto adquirir y exhibir una información obtenida a partir de la lectura del lenguaje impreso” (p. 75).

Este componente integra un conjunto de procesos que van mucho más allá de una simple decodificación o interpretación literal del texto, y trasciende a una visión panorámica de su contenido, que parte de una aproximación a éste de manera intencional para interiorizar los elementos más significativos o relevantes, y hacer de ésta una experiencia de aprendizaje y comunicación asertiva.

Con respecto a lo anterior, Solé (1999) afirma que:

Leer es comprender, y comprender es ante todo un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos comprender. Es un proceso que implica activamente al lector, en la medida en que la comprensión que realiza no es un derivado de la recitación del contenido que se trata. (p. 37)

Comprender lo que se lee involucra habilidades y destrezas que permiten al estudiante ponerse en contexto, identificar el propósito de lo que lee, el sentido y significado de la temática que se expone y la posibilidad de entrar en diálogo con el texto, de formular preguntas, inferir, discutir y sacar conclusiones. Al respecto Cassany et al. (1994) consideran que “quien aprende a leer eficientemente y lo hace con constancia desarrolla, en parte, su pensamiento” (p. 193).

El anterior planteamiento permite comprender que la lectura se constituye en un proceso que permea todas las áreas del conocimiento, siendo uno de los factores que subyacen al aprendizaje y posibilita la apropiación del acervo cultural, el uso del idioma y el desarrollo de habilidades de pensamiento. Por ello, es preciso darle gran relevancia en la dinámica del aula de clase, haciendo de este proceso un escenario más participativo y dotado de ambientes que favorezcan la experiencia.

En concordancia con lo anterior para Cassany et al. (1994), la comprensión de un texto se ve intervenida por 9 micro habilidades (percepción, memoria, anticipación, lectura rápida y atenta, inferencia, ideas principales, estructura y forma, leer entre líneas y autoevaluación) que permiten al lector identificar detalles, formular hipótesis y posteriormente emitir juicios de valor. Para el autor es crucial activar los conocimientos previos y formular hipótesis sobre el contenido, preparándose así para lo que está por venir, sobre lo cual menciona que “el éxito de una lectura depende en buena parte de todo lo que hayamos podido prever antes de leerla: de la información previa que poseemos y podemos activar, de la motivación que tenemos para leer, de las expectativas que nos hemos planteado sobre el texto” (p. 214); en este sentido, generar escenarios de aula que permitan al estudiante identificar sus predicciones, ideas previas o consideraciones antes de iniciar la lectura, le predispone positivamente al estudiante para ésta, haciéndola más amena, asertiva y motivante.

Por otra parte, durante la lectura, el lector identifica la estructura del texto y selecciona la información más relevante con el fin de captar el mensaje completo del autor y profundizar en el significado del texto, lo cual, anclado en los postulados de Cassany et al. (1994) implica que:

La inferencia es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Es decir, consiste en superar las lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión. Puesto que las lagunas de comprensión son un hecho habitual en la lectura, la inferencia se convierte en una habilidad importantísima para que el alumno adquiera autonomía. (p. 218)

Este planteamiento deja claro que la inferencia resulta esencial para descifrar el significado de alguna palabra o idea a partir de la información explícita del texto. Implica para el docente incentivar el interés y la capacidad para llegar a ciertas conclusiones, yendo más allá de la información literal del texto, identificando datos o ideas implícitas que supongan elementos valiosos para comprender el texto al abordarlo con mayor profundidad.

Enfocarse en el curso de la lectura implica la puesta en marcha de todo un conjunto de habilidades y destrezas, como la velocidad lectora, el uso de signos de puntuación, entonación y matices diversos que van a permitir recrear el contenido abordado y profundizar en él, partiendo de las expresiones más literales para ir configurando una secuencia clara de los hechos, situaciones, conceptos, argumentos o ideas fundamentales que de manera explícita aportan saberes significativos al lector.

Una vez finalizada la lectura, es importante que el lector realice una reflexión sobre lo leído y la evaluación crítica del contenido, lo que le permite consolidar el aprendizaje y extraer conclusiones significativas; en este momento se aplica la micro habilidad de Autoevaluación, que según Cassany et al (1994) se refiere al: “control, consciente o no que el lector ejerce sobre su proceso de comprensión, desde antes de empezar a leer hasta acabar. Es preciso tener en cuenta la situación de lectura en la que se encuentran y actúan inteligentemente para resolverla” (p. 224).

Ahora bien, los tres niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico, se entienden como un proceso de interacción entre el texto y el lector. El primer nivel implica una decodificación del contenido del texto, identificando datos, personajes, lugares, hechos o situaciones que aparecen explícitos y aportan información clara sobre el tipo de texto que está siendo abordado. Sobre lo anterior Gordillo y Flórez (2009) consideran que “el lector reconoce las frases y palabras clave del texto y capta lo que éste dice sin una intervención muy activa de la estructura cognitiva e intelectual, que corresponde a una reconstrucción del texto” (p. 97).

El segundo nivel implica un grado de interacción más profundo con el texto, que lleva al lector a jugar con la información que éste le aporta para sacar conclusiones

o hacer algunas hipótesis. Aquí resulta relevante el planteamiento de Rodríguez (como se citó en Hinojosa & Valencia, 2019), para quien la inferencia es considerada como la acción de “deducir algo, sacar una consecuencia de otra cosa, conducir a un resultado” (p.1), lo cual permite establecer relaciones entre los elementos de la lectura para hacer deducciones o hallar información implícita. Este ejercicio exige gran atención y concentración por parte de los estudiantes. De acuerdo con Pinzas (como se citó en Macay & Veliz, 2019):

Por último, en el nivel crítico o intertextual, “el lector emite juicios personales acerca del texto, valorando la relevancia o irrelevancia del mismo”. El lector discrimina los hechos de las opiniones y logra integrar la lectura en sus experiencias propias. Este nivel es el más alto respecto de la comprensión lectora porque, además de los procesos anteriores, exige la opinión, el aporte, la perspectiva del lector respecto de lo que está leyendo; por lo que exige un conocimiento respecto del tema y de la realidad en el que el mismo se desarrolla. (p. 10)

Modelo de aprendizaje experiencial

Este enfoque educativo propuesto por David Kolb, propone que el aprendizaje efectivo se logra a través de un ciclo continuo que involucra la experiencia directa y la reflexión sobre dicha experiencia. Para Kolb (1984), “el aprendizaje es el proceso por el que se crea conocimiento mediante la transformación de la experiencia” (p. 1).

El modelo de Kolb incluye cuatro etapas (experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta, experimentación activa); aunque estas etapas están organizadas en un orden particular, el proceso de aprendizaje puede iniciarse en cualquiera de ellas.

Este enfoque de educación tiene numerosos beneficios para los participantes porque es un equilibrio entre aprendizaje afectivo (emocional), conductual y cognitivo (basado en el conocimiento). Además, el aprendizaje es inductivo, lo que significa que los participantes llegan a sus propias conclusiones sobre la experiencia y contenido, lo que hace más fácil para ellos aplicar directamente su aprendizaje a situaciones del mundo real.

La **experiencia concreta** proporciona la base inicial para todo el proceso de aprendizaje, porque las personas aprenden al estar involucradas en una actividad o experiencia y recordando cómo se sintieron. Posteriormente, en la etapa de **observación reflexiva**, los estudiantes reflexionan sobre su experiencia con el objetivo de obtener información adicional y profundizar en su comprensión personal de lo sucedido.

En la etapa de **conceptualización abstracta**, los estudiantes teorizan, clasifican o generalizan su experiencia. Esta fase es esencial porque permite a los estudiantes transferir el conocimiento adquirido de un contexto a otro, generando así nueva información y consolidando aprendizajes significativos. Finalmente, la **experimentación activa** cierra el ciclo, donde los estudiantes aplican activamente sus nuevos conocimientos en situaciones prácticas del mundo real.

Metodología de investigación

Tipo de investigación

La investigación se orientó desde una perspectiva cualitativa, ya que se centra en el estudio de las vivencias de aprendizaje escolares desde la perspectiva de las personas que participan en ellas, en este caso los estudiantes de grado tercero. El método trabajado fue la Investigación Acción, la cual, de acuerdo con Kemmis y McTaggart (como se citó en Latorre, 2005) tiene beneficios como “la mejora de la práctica, su comprensión y la mejora de la situación en la que tiene lugar dicha práctica”. Esto explica la posibilidad de este método para vincular la teoría con la práctica, que propende por un abordaje más profundo del problema y el contexto específico en el que se desarrolla la investigación.

Según Elliott (como se citó en Latorre, 2005), la investigación acción educativa se centra en el descubrimiento y resolución de problemas a los que se enfrentan los docentes para llevar a la práctica su quehacer educativo.

Unidad de trabajo

La unidad de trabajo estuvo conformada por 18 estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa Jesús Antonio Amézquita del municipio de Rioblanco, Tolima.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Se utilizaron tres técnicas para la recolección de la información: la **Observación Participante**, que es una estrategia inherente a la investigación-acción, en tanto se puede considerar como un método interactivo que requiere una implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que está observando. La implicación supone participar en los procesos y compartir las actividades fundamentales que realizan las personas que forman parte de la institución. (Latorre, 2005); el **Diario de Campo** que es una técnica que recoge observaciones, reflexiones, interpretaciones o explicaciones sobre lo ocurrido en un momento determinado; además, debe considerarse que este “aporta información de gran utilidad, por cuanto constituye un

compendio de datos que pueden motivar al docente a desarrollar su pensamiento y a mejorar sus prácticas. Es una técnica narrativa que reúne sentimientos y creencias capturados en el momento que suceden o justo después” (Latorre, 2005, p. 60-61). Y **Grupo Focal**, como técnica de investigación que consistió en reunir al grupo de estudiantes para discutir y responder preguntas orientadoras relacionadas con el ejercicio realizado. Las respuestas obtenidas se recopilaron y organizaron visualmente en un “muro”, lo que permitió obtener información sobre las percepciones, opiniones, actitudes y experiencias de los estudiantes en relación con dicho ejercicio.

Fases del diseño

De acuerdo con las fases estructuradas con Latorre (2005), el proceso de investigación se desarrolló en cumplimiento a lo siguiente:

En la presente investigación inicialmente se identificó la situación concreta a estudiar, mediante la observación directa de la cotidianidad escolar. Partiendo de este punto se planteó el problema de investigación, priorizando las principales falencias detectadas para tener una línea base y tener claras las necesidades de los estudiantes.

Luego, se realizó una revisión bibliográfica que facilitó la elaboración del marco conceptual o teoría donde se situó el problema de investigación en Latorre (2005). El constructo teórico permitió fundamentar el problema de investigación y hallar las herramientas temáticas y metodológicas para formular el plan de intervención basado en el modelo experiencial, en pro del fortalecimiento de procesos de comprensión lectora en los estudiantes seleccionados.

Posteriormente se diseñaron y aplicaron los talleres prácticos para el fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes de grado tercero, a la luz del modelo experiencial propuesto por Kolb, y de conformidad con los Derechos Básicos de Aprendizaje para tal grado. Intencionalmente se realizaron procesos de observación y registro de experiencias vividas para hacer un seguimiento al desarrollo de la intervención, identificar fortalezas y aspectos por mejorar, y tener al alcance información valiosa para el análisis de investigación.

Proceso de análisis de los datos

En un primer momento se realizó la transcripción de la información recolectada a través de los diferentes instrumentos; asimismo, se realizó un análisis de las observaciones registradas y en los diarios de campo, a fin de identificar patrones, tendencias o relaciones entre los datos recolectados, y finalmente se realizó la triangulación de los datos, contrastando los hallazgos que incluyen las percepciones

de los actores con los postulados de las categorías iniciales y la construcción de sentido que establece la posturas de las investigadoras.

Resultados y discusión

Sobre el estudio realizado, emergen tres categorías de las cuales se presenta un análisis centrado en las etapas del ciclo de aprendizaje experiencial propuesto por David Kolb, evidenciando como las experiencias vividas por los estudiantes en el aula contribuyen positivamente a una comprensión lectora significativa.

Aprendizaje emocionante

Los estudiantes narran el aprendizaje desde esta metodología como un proceso divertido y emocionante, en el cual se viven diferentes situaciones donde pueden identificarse gran variedad de emociones y formas de sentir de los estudiantes, que van desde la curiosidad o expectativa por conocer la temática central, el gusto por lo nuevo e interesante y la diversión de llevar a escena un personaje. Los textos utilizados van movilizandopreciaciones y posturas que condicionan el desarrollo de las actividades y el proceso de comprensión en los estudiantes. “Yo no me aburría porque hacíamos cosas diferentes” (E1), “Es divertido dibujar y contar historias” (E2), “Cuando la maestra nos cuenta historias emocionantes y nos deja leer libros interesantes” (E3).

Estas ideas permiten identificar cómo las experiencias que los estudiantes viven van generando unas condiciones favorables en sus estructuras cognitivas y afectivas, que les permite abordar los aprendizajes de manera más consciente. Aquí cobra importancia Brody (1999), quien ve las emociones como:

Sistemas motivacionales con componentes fisiológicos, conductuales, experienciales y cognitivos, que tienen una valencia positiva o negativa (sentirse bien o mal), que varían en intensidad, y que suelen estar provocadas por situaciones interpersonales o hechos que merecen nuestra atención porque afectan a nuestro bienestar. (p. 15)

En consonancia con ello, debe decirse que las percepciones de los estudiantes frente a un texto determinado claramente se dan desde su disposición para abordarlo, y van nutriéndose a través de la forma como el docente va dinamizando la actividad.

En el proceso de comprensión lectora las emociones juegan un papel clave, y varían desde el temor o la incertidumbre por una producción textual incipiente hasta la satisfacción por el deber cumplido. En este sentido, como lo manifiestan los si-

guientes estudiantes, se da cuenta de lo que sienten o esperan en el desarrollo de cada momento. “Me gustó poder jugar mientras aprendía de los cuentos, la noticia y los comics” (E4), “Me gusta descubrir cosas asombrosas” (E5), “Me gusta cuando hacen preguntas y recuerdo los cuentos para responder” (E6).

Puede notarse que las emociones constituyen un elemento transversal en todo el ejercicio de aprendizaje, pues están presentes en cada una de las etapas, y dan cuenta de la empatía que sienten los estudiantes frente a las diferentes situaciones que se generan en la lectura, creando conexión entre las sensaciones que experimentan los personajes y los lectores, contribuyendo a su desarrollo personal e interpersonal.

Cabe resaltar en esta discusión el postulado de Salazar (2005), quien considera que: “las emociones son cruciales en los procesos de aprendizaje. Lo que aprendemos está influenciado y organizado por emociones y estructuras mentales basadas en expectativas, inclinaciones y prejuicios personales, grados de autoestima y la necesidad de interactuar socialmente” (p. 13).

En consonancia con ello, se dirá que tanto las emociones positivas como las negativas forman parte de la disposición del estudiante hacia el proceso de aprendizaje, y particularmente el proceso de lectura.

Las emociones en el proceso lector enriquecen notablemente la interpretación del contenido, al considerarse desde las apreciaciones y punto de vista de los estudiantes, lo cual hace que se sientan más motivados e identificados con los personajes o ciertos hechos, y posteriormente estimulan su inspiración y sensibilidad para producir nuevos textos con coherencia y estilo propio.

Es así como el aprendizaje emocionante se vincula con la **experiencia concreta** propuesta por el modelo experiencial, dado que se origina desde la expectativa, agrado e interés que los estudiantes vivencian frente a la lectura abordada, que crean una disposición más positiva para acercarse al contenido, estimula la atención y concentración que han de favorecer dicho proceso.

Se relaciona además con el momento llamado **observación reflexiva**, por cuanto se nutre con reflexiones y puntos de vista de los estudiantes frente al contenido del texto, que muestran el significado que le dan a los sucesos, personajes o situaciones que a su vez les permite evocar hechos de su vida real que guardan cierta similitud con el texto.

Asimismo, esta categoría guarda estrecha relación con la micro habilidad anticipación planteada por Cassany et al. (1994), sobre lo cual los autores mencionan que:

El éxito de una lectura depende en buena parte de todo lo que hayamos podido prever antes de leerla: de la información previa que poseemos y podemos activar, de la motivación que tenemos para leer, de las expectativas que nos hemos planteado (p. 214).

En esta categoría hay una clara relación con el nivel de lectura literal, ya que trae a escena una visión preliminar del texto, una lectura que aporta información explícita sobre hechos, personajes y algunas relaciones entre ellos. En este nivel el estudiante va exteriorizando sensaciones, apreciaciones y formas de asumir el contenido que va leyendo.

Por último, Ibarrola (2014) resalta que “la importancia de las emociones en el aprendizaje radica en que los estímulos emocionales interactúan con las habilidades cognitivas, repercutiendo al razonamiento, la memoria, la toma de decisiones, la memoria y la disposición para aprender” (p. 139).

Sentidos y significados: una construcción colectiva

En el ejercicio de la lectura resulta significativo e interesante para los estudiantes, pues genera la posibilidad de compartir con sus pares sus ideas y puntos de vista sobre algún tema determinado. El abordaje de la lectura da lugar espacios para intercambiar información relevante, nociones y aportes frente a la temática motivo de estudio, que cobran un sentido más amplio cuando se asumen desde la construcción colectiva y el diálogo. Al respecto algunos estudiantes expresaron:

E7: “A mí me gusta aprender jugando con mis amigos”

E8: “Me gusta jugar con mis compañeros y compartir nuestras ideas”

E9: “me gusta escuchar historias de mis amigos”

Claramente, en diferentes momentos de la lectura los estudiantes le dan un gran valor a interactuar con sus compañeros, comunicando abiertamente sus experiencias y saberes, buscando complementarse o confrontar puntos de vista. Con respecto a lo anterior resulta conveniente citar las palabras de Galindo (2008) cuando menciona que:

La comunicación no sólo es una necesidad emergente, sino un estilo de vida, una cosmovisión, el corazón de la sociabilidad. La comunicación es efecto de un contexto ecológico de posibilidad, donde las diferencias se encuentran, pueden ponerse en contacto y establecer una estrategia para vincularse cooperando, coordinando, co-representando. (p.115)

Este planteamiento explica cómo el hecho de compartir ambientes de aprendizaje fomenta en los estudiantes habilidades y destrezas que conllevan a una visión más diversa de las situaciones planteadas desde los textos, invitándolos a expresar ideas y pensamientos distintos que enriquecen la experiencia de comprensión y su desarrollo personal.

Resulta interesante el modo como los estudiantes perciben la interacción con sus pares en el marco del trabajo disciplinar:

E10: “Los juegos hacen que me ría con mis amigos”

E11: “Mis amigos me ayudan a responder las fichas”

E12: “Me gusta que me expliquen y hacer todo con mis amigos”

Estas expresiones dejan en evidencia que la interacción entre pares genera discusiones positivas en torno al tema de estudio, que les permite tener una visión más amplia de la interpretación de éste, una mejor apropiación de conceptos y la posibilidad de ser, hacer y aprender colaborativamente gracias a los momentos de confrontación de ideas o puntos de vista para consolidar verdaderos significados e imaginarios.

Es preciso traer a escena a Collins (como se citó en Rizo, 2015), que habla de lo significativo de la interacción humana y postula:

En la medida en que los ingredientes se combinen con acierto y logren acumular elevados niveles de coincidencia en el foco de atención y la emoción compartidos, los participantes experimentarían: solidaridad grupal, sentimiento de membresía; energía emocional individual: una sensación de confianza, contento, fuerza, entusiasmo e iniciativa para la acción. (p. 73)

Lo anterior se articula con la **conceptualización abstracta** del modelo experiencial, pues tiene lugar desde la construcción de conceptos o representaciones mentales que hacen los estudiantes sobre el contenido abordado en el texto, que dan cuenta de lo que significa para ellos los hechos y situaciones planteados.

Sobre lo cual Solé (1999) apunta a que el estudiante sea un lector activo, que construye una interpretación del texto a medida que lo lee. Éste aplica estrategias concretas a la lectura propiamente dicha, durante la cual tiene lugar el mayor esfuerzo comprensivo por parte del lector, y están pensadas para que éste pueda regular su comprensión.

Asimismo, esta categoría incorpora el nivel de lectura inferencial, pues se refleja en una discusión más profunda que hacen los estudiantes sobre el contenido del texto, formulando hipótesis, deduciendo conclusiones o tratando de relacionar ideas para hallar información no explícita.

Para Solé (1999), las tareas de lectura compartida deben ser consideradas como la ocasión para que los alumnos usen las estrategias que les son útiles para comprender los textos, y son el medio más poderoso de que dispone el profesor para proceder a la evaluación formativa de la lectura de sus alumnos. Durante la lectura compartida, el profesor y los alumnos asumen unas veces uno y otras veces otros, la responsabilidad de organizar la tarea de la lectura y de implicar a los demás en ella.

Paulo Freire (como se citó en Iovanovich, 2003), resalta la importancia del valor del trabajo cooperativo e interdisciplinario como generador de visiones integrales con el aporte de distintas perspectivas, que contribuye a eliminar la posibilidad del “pensamiento único”. Esto se refleja en la experiencia de trabajo colaborativo en el marco del proceso lector, dejando ver las diversas perspectivas que asumen los estudiantes acerca del tema abordado

Experiencia creadora

Desde la experiencia de la lectura se potencian muchas habilidades y destrezas que permiten al estudiante abordar nuevas situaciones relacionadas con el tema central de los textos, que les permite entender dichas nociones desde su propia perspectiva para dar paso a la creación, la imaginación y a la construcción individual. Al respecto los estudiantes expresaron:

E13: “cambiamos partes de los cuentos, o a veces inventamos cosas chistosas”

E14: “inventar otras partes por ejemplo lo del lobo”

E15: “a mí me gustó poder crear mi comic”

En este momento resulta interesante mencionar los planteamientos de Guilera, (2010) para quien la creatividad es:

Un proceso complejo, dinámico e integrador, que involucra simultáneamente factores perceptivos, cognoscitivos y emocionales. Se asocia con percibir y pensar de forma original, única, novedosa, pero a la vez útil y bien valorada socialmente. Se refiere a la producción de algo nuevo, que amplía o transforma un conocimiento, un producto o un servicio, y que es aplaudido por los expertos de dicho dominio. (p. 21)

Partiendo de lo anterior, puede decirse que la creación de nuevos textos implica para el estudiante poner en juego habilidades cognitivas para expresar ideas originales, que traigan a escena otras visiones de la realidad, diferentes apreciaciones, hechos y personajes que muestran en conjunto una intención comunicativa propia. Tal ejercicio tiene lugar desde el fomento de la curiosidad y el uso de interrogantes que desafían el pensamiento para fortalecer esa capacidad de innovar y proponer.

Claramente, para que la creación de textos tenga lugar en el aula de clase, deben darse unas condiciones favorables que van desde una experiencia previa de aprendizaje, un ambiente motivador no sólo desde lo físico sino desde lo social y pedagógico, acompañado de un desafío cognitivo planteado por el docente, que lleve al niño a pensar en nuevas ideas o discursos que expresen su autenticidad y el propósito que se ha fijado frente a sus compañeros u otros interlocutores.

Sin duda alguna, es fundamental crear genera cierta expectativa y motivación en los estudiantes asumiéndolo como un reto de aprendizaje, como puede apreciarse:

E16: “nos sirve para ser inteligentes y aprender nuevas cosas”

E17: “sirve para ayudarnos en las cosas de la vida”

E18: “aprender para saber todos lo que uno más pueda”

Lo anterior demuestra que, a través de la experiencia creativa, los estudiantes llevan a la práctica los conocimientos aprendidos y desarrollan competencias para la producción textual que los motiva a elaborar su propio contenido, organizar sus ideas y expresar abiertamente lo que sienten, piensan y han interiorizado a través de vivencias de aprendizaje en el aula de clase.

Tal como lo afirma Ballerster (2002):

Las situaciones abiertas de aprendizaje, a partir de experiencias y emociones personales, con estímulo del pensamiento divergente en que el alumnado proyecta sus ideas, potencian la diferencia individual y la originalidad y se convierten en hechos clave y decisivos para una enseñanza activa y creativa. (p. 72)

Al respecto, debe considerarse la forma como el ejercicio de lectura comprensiva potencia la imaginación y el razonamiento, permitiéndole a los niños dimensionar los saberes que han adquirido, desde las temáticas que más les interesa y los escenarios más significativos para ellos, que incentivan por supuesto una mayor fluidez y libertad de expresión para producir textos auténticos con una intención comunicativa clara.

La creación lleva a los estudiantes a visualizar mentalmente situaciones, personajes e ideas que luego van a exteriorizar a través de una construcción individual que nace en el aula de clase y atiende a su contexto inmediato. Ellos pueden ponerse incluso en el lugar de los personajes que crean para atribuirle emociones, valores y conductas, tratando de motivar a las personas que leen dicho contenido. Esto fortalece no sólo sus habilidades comunicativas, sino además sus destrezas cognitivas y socio-afectivas.

Para esta categoría se encuentra relación con la **experimentación activa** del modelo experiencial, pues motiva a los estudiantes a aplicar los conocimientos aprendidos a nuevas situaciones, posibilitando la creación de sus propios textos desde sus concepciones sobre la realidad, sus vivencias y los valores que desean fortalecer.

Esta categoría guarda estrecha relación con el nivel de lectura crítico, ya que se asume el texto desde el juicio valorativo del estudiante, dejando ver la relevancia que tiene para ellos su contenido, buscando incorporar la lectura en su experiencia propia a través de la creación, nutriéndola con elementos significativos que han interiorizado en el proceso de comprensión ya vivido.

Conclusiones

La implementación del modelo de aprendizaje experiencial fortaleció significativamente los procesos de comprensión lectora en los estudiantes. Este enfoque práctico, basado en la experiencia concreta, reveló las apreciaciones y perspectivas de los estudiantes sobre las actividades realizadas. Además, fomentó una participación comprometida, involucrándolos cada vez más en su aprendizaje y en la transferencia del conocimiento a diversos ámbitos.

Las experiencias compartidas proporcionaron espacios para potenciar habilidades y destrezas en los estudiantes, convirtiendo la lectura en un escenario de construcción individual y colectiva. Esto generó oportunidades para que los niños y niñas pudieran problematizar, dialogar y encontrar un mayor sentido a la lectura en su vida cotidiana.

En torno a la **observación reflexiva**, se evidenció que, a medida que avanzaba la lectura, los estudiantes asumían un rol más protagónico, reflexionando sobre los hechos narrados y compartiendo con los compañeros sus puntos de vista, prestando atención a las imágenes y vinculando los personajes con situaciones de sus vidas, lo cual permitió identificar diferentes emociones y sentimientos como la alegría, la tristeza, la empatía, entre otros. Se pudo identificar también con la lectura en voz alta y las actividades colaborativas facilitaron la comprensión e interpretación de los

textos, logrando desde este aspecto en los estudiantes la capacidad de identificar sus fortalezas y debilidades.

Con respecto a la **conceptualización abstracta**, los estudiantes demostraron una mayor apropiación en torno a la información clave presentada en los textos, formulando hipótesis y preguntas orientadas hacia niveles superiores al literal. Asimismo, la construcción colectiva permitió consolidar con sus pares, conceptos y relacionarlas con hechos importantes con oportunidad de hacer uso de dicha información en situaciones de su vida cotidiana, fortaleciendo saberes, habilidades y actitudes que contribuyen a su desarrollo integral.

Por último, en torno a la **experimentación activa**, los estudiantes pusieron en práctica lo aprendido a través de ejercicios de interpretación e inferencia expresando sus opiniones sobre el contenido de las lecturas propuestas, lo cual permitió la creación de sus propias versiones haciendo uso de la creatividad y el desarrollo de habilidades comunicativas. Un aspecto relevante en este punto está relacionado con la representación de personajes y escritos propios que fomentaron la interiorización de los conceptos y uso de los conocimientos en otras situaciones. El fortalecimiento de habilidades para la producción textual se evidenció en una aplicación más clara de los aprendizajes adquiridos y el sentido que le dieron a la lectura como mediación importante para su desarrollo comunicativo.

Referencias

- Aldaz, K. E. (2021). *La comprensión lectora y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de primero BGU de la unidad educativa “Aníbal Salgado Ruiz” del Cantón Tisaleo* [Trabajo de Grado de Pregrado]. Universidad Técnica de Ambato. <https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/33376/1/TESIS%20ALDAZ%20CASTRO%20KAREN%20ESTEFANIA.pdf>
- Ballester, V. (2002). *El aprendizaje significativo en la práctica. Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula*. Eduteka.
- Brody, L. (1999). *On Understanding Emotion*. Harvard University Press.
- Carmona, N. Z. & Moreno, Y. (2019). *Comprensión lectora y estilos de aprendizaje: una posible relación* [Trabajo de Grado de Maestría]. Universidad Católica de Manizales. <https://repositorio.ucm.edu.co/bitstream/10839/2552/1/Nidia%20Zuelima%20Carmona.pdf>
- Carvajal, S. M. (2022). *Fortalecimiento de las habilidades de Comprensión Lectora de estudiantes de cuarto de primaria en la Escuela Normal Superior Sagrado Corazón de Riosucio Caldas* [Trabajo de Grado de Maestría]. Universidad de Caldas. <https://repositorio.ucaldas.edu.co/server/api/core/bitstreams/ffe757e8-1941-4317-8137-76dcfbe57784/content>
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Editorial GRAÓ.
- Cervantes, R. Pérez, J. A. & Alanís, M. D. (2017). Niveles de comprensión lectora. sistema Conalep: caso específico del plantel n° 172, de ciudad victoria, Tamaulipas, en alumnos del quinto semestre. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 27(2), 73-114. <https://www.redalyc.org/journal/654/65456039005/html/>

- Galindo, L. J. (2008). Comunicología y estudios culturales encuentro entre la comunicación y la cultura visto desde el inicio del siglo XXI. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*. 14(27), 113-131. <https://www.redalyc.org/pdf/316/31602705.pdf>
- Gordillo, A. & Flórez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Actualidades Pedagógicas*, (53), 95-107. <https://ap.lasalle.edu.co/article/view/452>
- Guilera, L. (2010). *Anatomía de la creatividad*. Marge Books.
- Hernández, C. (2019). *Los procesos de comprensión lectora que se promueven en San Salvador de Jujuy a través de las prácticas docentes en 7mo.Grado: un enfoque cognitivo* [Trabajo de Grado de Maestría]. FLACSO Andes. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/16826>
- Hinojosa, N. E. & Valencia, Y. A. (2019). *Fortalecimiento de la comprensión lectora inferencial a partir de la lectura de textos biográficos en el grado tercero de la escuela Niño Jesús Palenque de Quibdó* [Trabajo de Grado de Maestría]. Universidad de Medellín. https://repository.udem.edu.co/bitstream/handle/11407/6243/T_ME_425.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Hurtado, A. M. & Barahona, C. A. (2021). *Fortalecimiento de la Comprensión lectora en estudiantes del grado quinto* [Trabajo de Grado de Maestría]. Fundación Universitaria Los Libertadores. <https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/c7d414f1-c044-4ab2-8464-7b567ab5c4ba/content>
- Ibarrola, B. (2014). *Aprendizaje Emocionante. Neurociencia para el aula*. Ediciones SM.
- Iovanovich, M. (2003). El pensamiento de Paulo Freire: sus contribuciones para la educación. En CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Ed.), *Lecciones de Paulo Freire, cruzando fronteras: experiencias que se completan*. CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100720092748/19iovanovich.pdf>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience k the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.
- Latorre, A. (2005). La investigación-acción. *Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.
- Macay, M. E. & Veliz, F. Z. (2019). Niveles en la comprensión lectora de los estudiantes universitarios. *Revista Polo de Conocimiento*, 4(3), 401-415. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/1090/html#:~:text=Comprensi%C3%B3n%20crítica%3A,lectura%20en%20sus%20experiencias%20propias>
- Ministerio de Educación Nacional, Ministerio de Cultura. (2021). *Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (PNLEO) «Leer es mi cuento» 2018-2022*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411450_recurso_01.pdf
- Peña, S. N. (2019). El desafío de la comprensión lectora en la educación primaria. *Revista Panorama*, 13(24), 43-56. <http://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v13i24.1205>
- Piñeros, L. C., Medina, D. M., Reyes, L. A. (2018). Fortalecimiento de la Competencia lectora. *Revista U Distrital*, 23(1), 34-41. <http://doi.org/10.14483/22486798.12561>
- Rizo, M. (2015). Interacción y emociones. La microsociología de Randall Collins y la dimensión emocional de la interacción social. *Psicoperspectivas*. 14(2), 51-61. <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE2-FULLTEXT-439>
- Salazar, S. F. (2005). El aporte de la neurociencia para la formación docente. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5(1), 1-19. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44750102.pdf>
- Solé, I. (1999). *Estrategias de Lectura*. Editorial GRAÓ.
- UNESCO. (2021). *Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019): reporte nacional de resultados; Ecuador*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380246.locale=es>





TEMPUS
Psicológico

Artículo de investigación

Relación entre la capacidad de perdón y la salud mental positiva en el Eje Cafetero

Relationship between forgiveness capacity and positive mental health in the Coffee Axis

PAULO CÉSAR GONZÁLEZ SEPÚLVEDA¹

Recibido: 14/02/2025 - Aprobado 5/05/2025 - Publicado: 24/07/2025

Para citar este artículo:

González Sepúlveda, P.C. (2025). Relación entre la capacidad de perdón y la salud mental positiva en el Eje Cafetero.

Tempus Psicológico, 8(2) - ISSN: 2619-6336

DOI: <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.8.2.5379.2025>

¹ Paulo César González Sepúlveda. <https://orcid.org/0000-0001-9126-0200>.
Paulo.gonzalez@unad.edu.co Universidad Nacional Abierta y a Distancia

Resumen

Esta investigación analiza la relación entre la capacidad de perdón y la salud mental positiva en habitantes de Armenia, Colombia. Mediante un enfoque cuantitativo transversal, se evaluó una muestra aleatoria de 139 participantes (20-69 años). Los resultados indican que el 26% de las personas presenta alta capacidad para perdonar, mientras solo un 17.3% exhibe indicadores robustos de salud mental positiva. Se identificaron asociaciones moderadamente significativas entre la capacidad de perdón y dimensiones específicas de salud mental positiva, particularmente en habilidades de relaciones interpersonales y resolución de problemas. El análisis sugiere que individuos con elevada capacidad de perdón muestran mayor probabilidad de experimentar estados óptimos de salud mental. Estos hallazgos subrayan la pertinencia de estimular la capacidad de perdón como componente terapéutico en intervenciones clínicas y como mecanismo facilitador de procesos de reconciliación social. El estudio contribuye a la comprensión de factores psicológicos positivos en el contexto del Eje Cafetero colombiano, aportando evidencia empírica sobre la interrelación entre perdón y bienestar psicológico en poblaciones expuestas a contextos sociales complejos.

Palabras clave: *Perdón, Salud mental positiva, Autocontrol, Relaciones interpersonales, Reconciliación*

Abstract

This research analyzes the relationship between forgiveness capacity and positive mental health among residents of Armenia, Colombia. Using a cross-sectional quantitative approach, a random sample of 139 participants (aged 20-69) was evaluated. Results reveal that 26% of subjects demonstrate high forgiveness capacity, while only 17.3% exhibit robust indicators of positive mental health. Moderately significant associations were identified between forgiveness capacity and specific dimensions of positive mental health, particularly in interpersonal relationship skills and problem-solving abilities. The analysis suggests that individuals with elevated forgiveness capacity show greater probability of experiencing optimal states of mental health. These findings underscore the relevance of incorporating the development of forgiveness capacity as a therapeutic component in clinical interventions and as a facilitating mechanism for social reconciliation processes. The study contributes to understanding positive psychological factors in the context of Colombia's Coffee Growing Region, providing empirical evidence on the interrelationship between forgiveness and psychological well-being in populations exposed to complex social contexts.

Keywords: *Forgiveness, Positive mental health, Self-control, Interpersonal relations, Reconciliation*

Introducción

En el campo científico de la salud mental, el fenómeno del perdón ha emergido como un paradigma de investigación particularmente fecundo. La literatura especializada ha documentado consistentemente la influencia beneficiosa que la disposición a perdonar ejerce sobre diversos parámetros de bienestar físico y equilibrio psicológico (Frederick, 2015).

La incorporación de este constructo dentro del corpus científico contemporáneo puede situarse, según los planteamientos convergentes de investigadores como Kaplan y colaboradores (1994) y el equipo de Prieto-Ursúa (2012), en la esfera conceptual que aborda los mecanismos de afrontamiento, regulación del estrés y sus correlatos con el estado de salud integral.

La naturaleza multifactorial del proceso de perdón involucra una constelación de variables psicológicas, cuya interacción demanda análisis pormenorizados para dilucidar su rol operativo dentro de esta dinámica intrapsíquica compleja. Los datos empíricos disponibles establecen nexos significativos entre la capacidad reconciliadora y dimensiones cruciales como la percepción subjetiva de bienestar y la calidad de las interacciones sociales, elementos que constituyen pilares fundamentales en los procesos de reconstrucción del entramado comunitario tras experiencias traumáticas colectivas (Cameron & Caza, 2002; Hook et al., 2012; Morales & Arias, 2014).

En el contexto colombiano, la investigación sobre el perdón adquiere particular relevancia debido a la historia nacional marcada por crisis sociales recurrentes y violencia sistemática. Emerge el interrogante sobre cómo las personas expuestas a actos prolongados de violencia desarrollan procesos de perdón, considerando que posiblemente carecen de marcos de referencia adecuados debido a la exposición continua a dinámicas violentas (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013).

Las comunidades que buscan establecer mecanismos reconciliatorios posteriores a etapas de conflicto prolongado, requieren evaluar la disposición psicosocial de su población para reincorporar a antiguos combatientes, quienes han desempeñado roles tanto de agresores como, en determinados contextos, de sujetos vulnerados. Este escenario demanda un análisis exhaustivo del estado de bienestar psicológico colectivo, conceptualizado desde la aproximación salutogénica y el marco epistemológico de salud mental positiva formulado inicialmente por Jahoda (1958), constructo que permite identificar recursos psicológicos adaptativos individuales (Kobau et al., 2011).

El vínculo hipotético entre los indicadores de salud mental positiva y la disposición hacia el perdón se fundamenta en la hipótesis de que el primer elemento constituye

un marcador fiable del equilibrio psicológico en población no clínica. La evolución conceptual del paradigma de salud mental positiva ha transitado desde las formulaciones seminales de Jahoda, posteriormente refinadas y ampliadas mediante los trabajos de Lluch Canut y Casullo. Dichas investigaciones han delimitado componentes cruciales como la competencia para establecer vínculos interpersonales satisfactorios y la orientación prosocial, dimensiones inherentemente relacionadas con las estructuras cognitivas que optimizan la interacción comunitaria.

Paralelamente, la literatura especializada ha identificado dimensiones que intervienen decisivamente en los mecanismos de adaptación psicológica: capacidad autorregulatoria, tendencia actualizante, percepción satisfactoria de la propia existencia y funcionamiento independiente. Estos constituyentes esenciales del bienestar psicológico positivo adquieren relevancia capital en contextos donde el sujeto debe procesar experiencias adversas provocadas por agentes transgresores. Los hallazgos contemporáneos sugieren que estos elementos no sólo catalizan la recuperación posterior a eventos traumáticos, sino que configuran simultáneamente las condiciones cognitivo-afectivas que posibilitan la emergencia del perdón como estrategia adaptativa funcional (Couto et al., 2018; Maltby et al., 2004).

En este marco conceptual, la capacidad de perdón se configura como un constructo multidimensional determinado por al menos tres factores fundamentales y diferenciables: 1. La capacidad de perdonar a otros individuos, que implica un proceso cognitivo-emocional de reevaluación de la transgresión y del transgresor. 2. La capacidad de perdón situacional, que trasciende la concepción interpersonal y se orienta hacia circunstancias adversas que exceden el control individual y no son atribuibles específicamente a agentes humanos. 3. La capacidad de autoperdón, que constituye posiblemente el proceso más complejo desde una perspectiva psicológica (Maganto & Garaigordobil, 2010).

Resulta particularmente relevante la vinculación teórica entre esta última dimensión, el autoperdón, y los constructos centrales de la salud mental positiva como la autonomía, el autocontrol y la autoactualización.

El perdón ha sido objeto de interés en múltiples disciplinas y perspectivas, desde la psicología ha sido abordado por los enfoques clínicos, sociales y de la salud. Aunque sus raíces conceptuales se remontan a tradiciones filosóficas y religiosas, las primeras investigaciones empíricas en el ámbito psicológico emergieron hacia la década de 1960. Autores como Enright y Arendt comenzaron a relacionar el perdón con el desarrollo moral propuesto por Kohlberg, dando lugar a una perspectiva más estructurada del perdón como proceso psicológico (Baskin & Enright, 2004; Enright et al., 1991). Posteriormente, McCullough (2000), centró su atención en la dimensión

motivacional del perdón y su influencia en la regulación emocional, destacando su papel en las relaciones interpersonales.

Durante los años noventa, la investigación sobre el perdón se consolidó con marcos teóricos más sofisticados y metodologías empíricas rigurosas. Se incorporaron escalas psicométricas y se exploraron sus efectos sobre la salud mental, el afrontamiento del trauma y la restauración de vínculos sociales. Desde entonces, el perdón ha sido conceptualizado como un proceso multifactorial que trasciende lo moral, involucrando dimensiones cognitivas, emocionales y conductuales. Así, se reconoce su relevancia como estrategia terapéutica y como factor clave en la reconstrucción del tejido social, particularmente en contextos de conflicto y la reconciliación (Casullo, 2005).

Una investigación seminal examinó la influencia de las expresiones de disculpa en población infantil de tres grupos etarios diferenciados (6, 9 y 12 años) frente a escenarios de inculpación y sanción, mediante la implementación de recursos visuales con personajes ficticios. Los hallazgos empíricos revelaron que una proporción significativa de los sujetos infantiles infería mayor facilidad de perdón por parte del personaje cuando los argumentos presentados mostraban mayor solidez retórica.

El corpus teórico establecido por Kohlberg sobre el desarrollo del razonamiento moral ha catalizado la proliferación de estudios empíricos orientados a dilucidar los mecanismos subyacentes a la capacidad reconciliatoria en diversos estadios del ciclo vital humano. Entre las evidencias más significativas destaca la constatación de que la población adulta exhibe una propensión y competencia reconciliatoria superior en contraste con la manifestada por sujetos adolescentes, lo cual sugiere una interrelación funcional entre el desarrollo de estructuras morales y la consolidación de la madurez en la esfera afectiva (Casullo, 2005).

No obstante, temas cruciales como el tipo de ofensa sufrida y la dinámica de reestructuración de las relaciones interpersonales posteriores a la solicitud de perdón han sido escasamente abordados en investigaciones previas. Esto ha generado la necesidad de profundizar en aspectos metodológicos, incluyendo el diseño de técnicas e instrumentos más precisos para evaluar el perdón. En esta línea, destaca el estudio realizado por Girard y Mullet, quienes propusieron una clasificación empírica de los niveles del perdón: 1. Ausencia total de perdón, donde predomina el resentimiento y el deseo de castigo. 2. Perdón condicionado, en el cual la víctima sólo está dispuesta a perdonar si se cumplen ciertas condiciones. 3. Perdón social, expresado públicamente pero no necesariamente interiorizado. 4. Perdón pleno, caracterizado por la reconstrucción emocional de la relación, la superación

del daño y la restauración de la confianza. Esta categorización ha permitido avanzar en la comprensión del perdón como un proceso gradual, multidimensional y profundamente influenciado por variables cognitivas, afectivas y contextuales (Casullo, 2005; Girard & Mullet, 1997).

En las últimas décadas, el estudio del perdón ha cobrado relevancia en el ámbito de la psicología positiva, perspectiva que enfatiza las fortalezas y virtudes humanas para promover el bienestar psicológico. Investigaciones recientes han explorado cómo el perdón, concebido como una dimensión esencial de la salud mental positiva, contribuye significativamente al desarrollo individual y social.

Diversos estudios han evidenciado que la práctica del perdón se asocia con una mejora en la salud mental, manifestada en una mayor satisfacción con la vida, incremento de emociones positivas y reducción de afectos negativos como la ansiedad y la depresión. Además, se ha observado que el perdón facilita la restauración de relaciones interpersonales y fortalece la cohesión social, aspectos fundamentales para el funcionamiento saludable de las comunidades. Estos hallazgos subrayan la importancia de integrar el perdón en las intervenciones psicológicas orientadas al fomento del bienestar y la resiliencia (Gao et al., 2022).

En el ámbito de las aplicaciones terapéuticas de la reconciliación interpersonal, investigaciones recientes han examinado la correlación entre la manifestación de indicadores psicopatológicos y la disposición reconciliatoria, empleando una muestra constituida por sujetos que demandaban evaluación inicial para tratamiento ambulatorio psicoterapéutico o psiquiátrico en instituciones privadas de atención a la salud mental. Los datos empíricos más significativos evidencian que, en contextos de intervención clínica y asesoramiento psicológico, la capacidad reconciliatoria promueve la consolidación de patrones conductuales psicológicamente más adaptativos (Scheinsohn & Casullo, 2007).

La reconciliación interpersonal ha sido igualmente conceptualizada como instrumento terapéutico en modalidades de intervención individual y diádica. Un estudio metanalítico sobre constructos fundamentales de la Psicología de la Reconciliación y su contribución a la praxis clínica, particularmente en el dominio de la terapia matrimonial, examinó los principales corpus de investigación sobre reconciliación en relaciones conyugales, las variables correlacionadas con este fenómeno en el vínculo matrimonial y su implementación en intervenciones clínicas con diadas. Su descubrimiento principal sugiere que las respuestas reconciliatorias o no-reconciliatorias podrían generar efectos longitudinales sobre la salud únicamente cuando presentan suficiente periodicidad, magnitud o persistencia temporal (Prieto-Ursúa et al., 2012).

Desde una aproximación sociopolítica, investigaciones han propuesto un paradigma interpretativo de la reconciliación como mecanismo transformador de las dinámicas entre sujetos vulnerados y agentes transgresores en procesos de recomposición social. Este análisis reveló que la reconciliación puede configurarse como un dispositivo micropolítico con potencial significativo para resolver problemáticas de coexistencia en escenarios post-conflicto. Se determinó que la reconciliación, aunque constituye una determinación individual, evoluciona como proceso temporal que resulta incompatible con la persistencia de antagonismos o circunstancias de elevada perturbación emocional. Adicionalmente, se postula que, si bien los representantes gubernamentales no deben arrogarse la facultad reconciliatoria en representación de los afectados, sí deben establecer políticas que proporcionen recursos colectivos e individuales facilitadores del proceso reconciliatorio (Garrido-Rodríguez, 2008).

Las revisiones sistemáticas de la literatura científica convergen en subrayar la relevancia de examinar las fluctuaciones en los mecanismos reconciliatorios según las diversas tipologías vinculares, y sugieren investigar integradamente los elementos potenciadores o inhibidores del acto reconciliatorio, enfatizando la necesidad de contextualización según parámetros confesionales, socioculturales o institucionales. Asimismo, recomiendan implementar diseños longitudinales y experimentales para establecer relaciones de causalidad entre variables (Guzmán, 2010).

Mediante el modelado por ecuaciones estructurales, dos estudios evaluaron la relación entre variables de perdón y satisfacción en las relaciones. El primer estudio incluyó 523 participantes y el segundo 446. Los resultados demostraron que las variables medidas mantienen una asociación significativa entre el perdón y la satisfacción relacional. Estos hallazgos fueron robustos tanto en análisis transversales como longitudinales, a través de múltiples medidas de perdón y considerando la satisfacción relacional basal y el compromiso interpersonal. Los mecanismos paralelos identificados se vinculan con dimensiones positivas y negativas del perdón y la transformación motivacional que fundamenta este proceso. Se discutieron las implicaciones teóricas y prácticas para intervenciones (Braithwaite et al., 2012).

Investigadores coinciden en revisar el perdón de acuerdo con las características de las transgresiones según el tipo de relación (de pareja, de amistad, entre otras) y el género (Donovan & Priester, 2017). La investigación confirma que la infidelidad se considera la ofensa más severa, particularmente entre las mujeres, quienes manifiestan emociones más intensamente negativas y una mayor dependencia emocional en comparación con los hombres. Además, se encontró que las emociones negativas actúan como mediadoras en la relación entre la percepción de la

gravedad de la transgresión y la inclinación hacia actitudes vengativas en casos de infidelidad (Beltran-Morillas et al., 2015).

En contextos de conflictos armados, el proceso de perdón enfrenta obstáculos significativos debido a la profunda carga emocional y traumática que estos generan. Un estudio realizado con 180 musulmanes bosnios exploró su predisposición a otorgar perdón por las acciones perpetradas por serbios bosnios durante la guerra de 1992-1995. Los resultados, derivados de un análisis exhaustivo de los factores antecedentes y las implicaciones del perdón, indicaron que la calidad de las interacciones y el contacto con miembros del grupo opuesto son predictores tanto de la disposición al perdón como de la tendencia a mantener distancia social. Asimismo, se evidenció que la empatía y la confianza median la relación entre el contacto interpersonal y la capacidad de perdonar (Cehajic et al., 2008).

El estudio realizado en Chile donde se indagó sobre el perdón en personas afectadas y no afectadas por la violencia política, mostró que este no está determinado principalmente por las emociones, sino por factores de carácter institucional y social. Aunque emociones como la ira, la esperanza, el dolor o la vergüenza juegan un papel en la disposición a perdonar, su impacto es limitado y es más evidente en víctimas directas. Las personas con niveles bajos de ira y altos niveles de esperanza y reconocimiento social hacia las víctimas pueden facilitar actitudes favorables al perdón; sin embargo, es la confianza en las instituciones y la percepción de justicia, quien aparece como predictor más sólido de reconciliación social. Con estos resultados, se considera que la justicia transicional no debe centrarse exclusivamente en promover el perdón, sino en restablecer la confianza pública mediante acciones reparadoras, que rescaten la verdad principalmente para las víctimas (Cárdenas & Ascorra, 2013).

El análisis del perdón en el contexto del conflicto armado colombiano requiere considerar el marco normativo de la Ley 1448 de 2011, que prioriza el reconocimiento de las víctimas y los eventos victimizantes. Esta legislación busca garantizar los derechos a la verdad, la justicia y la reparación en un escenario de violencia prolongada (Agencia Presidencial para la Acción Social y la Cooperación Internacional, 2011). Los impactos de estos hechos se extienden más allá del ámbito individual, afectando los entornos familiares, comunitarios y sociales. En el Eje Cafetero, el informe *Un Pacto por la Región* documenta la complejidad de esta problemática, destacando las consecuencias sociales, económicas y comunitarias derivadas del conflicto (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), 2004).

El conflicto colombiano, cuya duración supera las seis décadas, carece de un consenso claro sobre su origen, atribuido a disputas en torno a políticas, normati-

vas legales y problemas estructurales como la exclusión social y la falta de reforma agraria (Pécaut, 2006). Aunque la historia del país registra múltiples confrontaciones internas, el conflicto contemporáneo suele situarse a partir de los años cincuenta. En este contexto, el perdón emerge como un constructo psicológico multidimensional con un rol crucial en la justicia transicional y los procesos de reconciliación. Este mecanismo, definido como un proceso que transforma experiencias de violencia en oportunidades de convivencia, ha demostrado ser efectivo en escenarios de posconflicto en países como Ruanda, Congo, Irlanda del Norte y Sudáfrica (Garrido-Rodríguez, 2008; Kadiangandu et al., 2001).

Desde una perspectiva psicológica, el perdón se configura como un proceso complejo que abarca tres dimensiones: el perdón interpersonal, el perdón situacional y el autoperdón. Estas facetas, vinculadas a indicadores de salud mental positiva como la autonomía, el autocontrol y la satisfacción personal, facilitan la recuperación tras eventos traumáticos y fortalecen la cohesión social. En el caso colombiano, caracterizado por una violencia estructural prolongada, el perdón no sólo contribuye a preservar el bienestar psicológico, sino que también promueve la reconstrucción de vínculos sociales y la confianza colectiva, elementos esenciales para la reconciliación.

La relevancia del perdón en contextos de posconflicto radica en su capacidad para transformar dinámicas de confrontación en oportunidades de coexistencia pacífica. Al proporcionar herramientas para que los individuos y las comunidades superen el trauma, este constructo psicológico se posiciona como un pilar de los procesos de justicia transicional, especialmente en sociedades marcadas por conflictos de larga data como el colombiano.

Metodología

Este estudio es de naturaleza cuantitativa, de tipo descriptivo prospectivo de corte transversal y un nivel de análisis relacional. La obtención de datos se realizó mediante muestreo probabilístico aleatorio simple, empleando como instrumento principal la adaptación de la escala CAPER desarrollada por Thomson. El universo poblacional comprende individuos con edad superior a 20 años, residentes en el municipio de Armenia (Quindío). La determinación del volumen muestral se efectuó mediante el software de acceso abierto Epidat 3.5.

El tamaño muestral que se determinó definió una muestra mínima de 139 participantes. Este cálculo se basó en una desviación estándar de 3.5 (obtenida de estudios previos), un nivel de confianza del 95%, una precisión absoluta mínima de 1 y un efecto de diseño de 3. Para la selección de las unidades de análisis, se

consideraron las 11 comunas de Armenia y se establecieron parámetros selectivos para la inclusión de sectores habitacionales, priorizando aquellos caracterizados por índices moderados o reducidos de actividad delictiva. Posteriormente, se estableció que la configuración definitiva del tamaño muestral contemplaría exclusivamente una selección representativa de dichos sectores residenciales, atendiendo a criterios de proporcionalidad y representatividad estadística.

Para la evaluación de los datos, se definieron rangos específicos de puntuación como criterios de clasificación. En las dimensiones del perdón autoperdón, perdón interpersonal y perdón situacional, los puntajes comprendidos entre 6 y 29 se categorizaron como indicativos de una capacidad de perdón baja o media, mientras que aquellos entre 30 y 42 se clasificaron como altas. Respecto a la escala global de perdón, los valores entre 18 y 89 se asociaron con una capacidad de perdón baja o media, y los puntajes de 90 a 126 se consideraron representativos de una alta capacidad de perdón global.

Respecto a la interpretación dimensional del constructo de Salud Mental Positiva, la distribución clasificatoria de las puntuaciones se determinó mediante la implementación de parámetros demarcatorios específicos para cada componente evaluado. A modo ilustrativo, en la dimensión de actitud prosocial, se estableció que las puntuaciones comprendidas en el intervalo 0-2,9 representaban niveles insuficientes o moderados del atributo, mientras que valores iguales o superiores a 3,0 fueron categorizados como expresión de desarrollo óptimo de dicha dimensión. Esta metodología clasificatoria se aplicó homogéneamente a todas las dimensiones constitutivas del constructo evaluado, garantizando así una aproximación estandarizada en la interpretación de los resultados obtenidos (Llunch, 2002).

Resultados

El análisis sociodemográfico reveló una distribución asimétrica por género, con predominio femenino (68.3%) sobre masculino (31.7%). La distribución etaria mostró mayor concentración en adultos intermedios (34.5%), mientras que los adolescentes constituyeron el segmento menos representado (7.2%). Respecto al estado civil, predominaron los participantes solteros (40.3%), seguidos por aquellos en unión libre (25.2%).

Respecto al estatus socioeconómico y educativo, se identificó una prevalencia del estrato socioeconómico bajo (54%), correlacionado con niveles educativos moderados, donde el 30.2% de los participantes completó educación secundaria (bachillerato). Los niveles educativos menos representados fueron educación primaria y estudios de posgrado, ambos con idéntica proporción (5.8%).

En cuanto a las condiciones de salud la mayoría de los participantes (84.9%) no reportó problemas de salud identificables. Consistente con este hallazgo, el 86.3% de la muestra no había recibido intervención psicológica o psiquiátrica previa.

Respecto a la afiliación religiosa se mostró predominio de la afiliación católica (68.3%), seguida por la cristiana (17.3%). Las identificaciones menos frecuentes correspondieron a mormones y agnósticos (0.7% cada uno). En cuanto a intensidad de la práctica religiosa, el 53.2% se autodefinió como “algo religioso”, contrastando con un 7.9% que se identificó como “nada religioso”.

En cuanto a la configuración familiar, la configuración familiar predominante fue la biparental nuclear (47.5%), seguida por estructuras monoparentales (23.7%). Un reducido porcentaje (1.4%) no presentó estructura familiar definida.

En lo que respecta a las experiencias de victimización, un hallazgo significativo fue que el 80.9% de los participantes no reportó haber experimentado hechos victimizantes. Entre quienes sí los reportaron, se identificaron casos de homicidio, abandono, despojo forzado de tierras y desplazamiento forzado, cada uno representando el 0.7% de la muestra. Específicamente respecto al conflicto armado, el 19.4% de los encuestados se identificó como víctima, mientras que el 80.6% no reportó afectación directa por este fenómeno en ninguno de los hechos victimizantes mencionados por la ley de víctimas.

Los resultados de la capacidad del perdón muestran diferencias sutiles de acuerdo con el sexo biológico. En la dimensión de perdón a sí mismos, las mujeres presentan un puntaje promedio de $29,19 \pm 4,6$, ligeramente superior al de los varones, que obtienen un promedio de $28,98 \pm 5,0$. Esta diferencia podría reflejar una mayor tendencia de autocompasión o comprensión en las mujeres. Sin embargo, en la dimensión de perdón a otros, los varones presentan un promedio más alto de $26,2 \pm 4,4$ en comparación con $25,3 \pm 6,0$ en mujeres, lo que sugiere que los hombres pueden ser, en promedio, más inclinados a perdonar a los demás que las mujeres.

En cuanto al perdón a la situación, los puntajes son bastante similares, con $27,2 \pm 4,9$ en mujeres y $26,91 \pm 5,0$ en varones, lo que indica una actitud comparable en ambos géneros hacia el perdón en situaciones adversas. Respecto a la capacidad global de perdón, los varones alcanzan un puntaje promedio ligeramente superior de $82,09 \pm 11,5$ frente a $81,7 \pm 12,4$ en mujeres. Estas diferencias sugieren que, aunque los hombres y las mujeres presentan actitudes de perdón similares en general, existen variaciones mínimas en la disposición a perdonarse a sí mismos y a otros según el género.

Tabla 1. Distribución de las características de los participantes de la ciudad de Armenia

Características de la muestra		%
Sexo	Mujer	68,3
	Hombre	31,7
Estado civil	Soltero	40,3
	Unión libre	25,2
	Separado	7,2
	Viudo	3,6
	Casado	23,7
Nivel socio económico	Bajo	54
	Medio	39,6
	Alto	6,5
Presencia de problema de salud	Si	15,1
	No	84,9
Antecedentes de atención psicoterapéutica	Si	13,7
	No	86,3
Tipología familiar	Biparental nuclear	47,5
	Monoparental extenso	7,9
	Biparental extenso	10,1
	Sin núcleo	6,5
	Unipersonal	2,9
	No reporta	1,4
	Monoparental	7,9
Condición de víctima	Víctima	19,4
	No es víctima	80,6

Tabla 2. Puntuaciones promedio de la capacidad del perdón de acuerdo con el sexo biológico

	Perdón a sí mismo	Perdón a otros	Perdón a la situación	Capacidad global del perdón
Mujeres	29,19±4,6	25,3± 6,0	27,21± 4,9	81,7±12,4
Varones	28,98±5,0	26,2±=4,4	26,91± 5,0	82,09±11,5

Los resultados (Tabla 3) evidencian una ligera tendencia de las personas que se identifican como víctimas a mostrar mayores puntajes en la dimensión de perdón a sí mismas, con un promedio de 30,33±4,1 en comparación con 28,83±4,8 para aquellos que no son víctimas. En cuanto al perdón a otros, ambos grupos presentan puntajes similares, con un promedio de 25,96±6,8 en víctimas y 25,50±=5,3 en no víctimas, lo que indica una actitud comparable hacia el perdón a otros sin importar la experiencia de victimización.

En la dimensión de perdón a la situación, los puntajes promedio también son cercanos entre los dos grupos, con una leve diferencia de $27,26 \pm 5,0$ en no víctimas frente a $26,52 \pm 4,9$ en víctimas. Sin embargo, al observar la capacidad global de perdón, las personas que se consideran víctimas muestran un promedio ligeramente superior de $82,81 \pm 12,6$ frente a $81,59 \pm 12,0$ en no víctimas. Esto sugiere que, aunque las diferencias son mínimas, el estatus de víctima parece estar asociado con una mayor capacidad global de perdón y una mayor tendencia a perdonarse a sí mismas.

Tabla 3. Puntuaciones promedio de la capacidad del perdón en función de la condición de víctimas y no víctimas del conflicto armado

	Perdón a sí mismo	Perdón a otros	Perdón a la situación	Capacidad global del perdón
No víctima	$28,83 \pm 4,8$	$25,50 \pm 5,3$	$27,26 \pm 5,0$	$81,59 \pm 12,0$
Víctima	$30,33 \pm 4,1$	$25,96 \pm 6,8$	$26,52 \pm 4,9$	$82,81 \pm 12,6$

Resultados de la asociación

Las pruebas indican que entre la capacidad de perdón y la salud mental positiva en su conjunto, hay una relación estadísticamente significativa y moderada con $\chi^2(1) = 15.901$, $p < 0.001$, y un coeficiente de contingencia de 0.320. La estimación de riesgo mostró que los individuos con baja o media capacidad de perdón tienen una probabilidad 5.92 veces mayor de presentar niveles bajos o medios de salud mental positiva en comparación con aquellos con alta capacidad de perdón (IC 95%: 2.32-15.08). Este hallazgo sugiere que la capacidad de perdón puede ser un factor protector para el bienestar psicológico, destacando su relevancia en la promoción de la salud mental.

El análisis a través de la prueba de chi-cuadrado mostró una relación significativa entre la capacidad de perdón y la autonomía, con $\chi^2(1) = 4.992$, $p = 0.027$, evidenciando una asociación débil pero positiva (coeficiente de contingencia = 0.184, $p > 0.005$). De manera similar, se identificó una asociación significativa con la satisfacción personal, con $\chi^2(1) = 4.280$, $p = 0.039$, también con una correlación positiva débil (coeficiente de contingencia = 0.173, $p > 0.005$).

La capacidad de perdón mostró una relación significativa con las habilidades de relaciones interpersonales, con $\chi^2(1) = 8.617$, $p = 0.003$, y una asociación positiva moderada (coeficiente de contingencia = 0.242, $p > 0.005$). Un patrón comparable se observó para la resolución de problemas y la autoactualización, con $\chi^2(1) = 8.092$, $p = 0.004$, y una relación positiva moderada (coeficiente de contingencia = 0.235, $p > 0.005$). Asimismo, se encontró una asociación significativa con la actitud prosocial,

con $\chi^2(1) = 5.524$, $p = 0.019$, reflejando una relación positiva débil (coeficiente de contingencia = 0.196, $p > 0.005$).

Se detectó una asociación notable entre la capacidad de perdón y el autocontrol, con $\chi^2(1) = 9.242$, $p = 0.002$, y una correlación positiva débil (coeficiente de contingencia = 0.250, $p > 0.005$). El análisis de razón de probabilidades indicó que los individuos con una alta capacidad de perdón tienen cuatro veces más probabilidad de presentar niveles elevados de salud mental positiva.

Por el contrario, no se encontró una asociación significativa entre la capacidad de perdón y el estatus de víctima, como lo demuestra $\chi^2(1) = 2.166$, $p = 0.141$, sugiriendo que estas variables son independientes. Entre las víctimas, el 37% mostró disposición a perdonar, mientras que el 63% no exhibió esta capacidad. En comparación, entre los individuos identificados como víctimas, el 23.2% presentó capacidad de perdón, frente a un 76.8% que no la mostró.

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que la capacidad de perdón actúa como un factor relevante en la promoción de la salud mental positiva, mostrando asociaciones significativas con dimensiones como el autocontrol, la resolución de problemas, las habilidades interpersonales, la satisfacción personal, la actitud prosocial y la autonomía, con correlaciones que varían de débiles a moderadas (χ^2 entre 4.280 y 15.901, $p < 0.05$). La relación más robusta, observada con la salud mental positiva global ($\chi^2(1) = 15.901$, $p < 0.001$, coeficiente de contingencia = 0.320), sugiere que el perdón puede contribuir al bienestar psicológico al fomentar rasgos adaptativos como la autorregulación y la competencia social. Sin embargo, la ausencia de asociación con la condición de víctima ($\chi^2(1) = 2.166$, $p = 0.141$) en esta población, indican que el perdón podría no estar influenciado por experiencias de victimización, lo que resalta la necesidad de explorar otros factores psicosociales en este contexto.

Estos hallazgos subrayan la importancia de integrar el desarrollo de la capacidad de perdón en intervenciones orientadas a fortalecer la salud mental positiva, aunque se requiere investigación adicional para comprender su interacción con otras variables contextuales.

Discusión

Los resultados evidencian una prevalencia elevada de salud mental positiva entre los participantes; sin embargo, la proporción de individuos con alta capacidad de perdón es considerablemente menor. Esto sugiere que la salud mental representa únicamente una dimensión parcial en la compleja ecuación que explica el proceso

del perdón, existiendo variables adicionales no contempladas en este estudio que podrían contribuir significativamente a la comprensión de este fenómeno en la población estudiada (Worthington et al., 2015).

A diferencia de investigaciones previas que señalan la variabilidad del perdón en función de factores sociodemográficos como la edad y el sexo (Fehr et al., 2010; Toussaint et al., 2012), nuestros hallazgos no revelan diferencias estadísticamente significativas respecto a estas variables. Este contraste sugiere que el perdón constituye un constructo multidimensional influenciado por elementos contextuales y culturales específicos, aspecto que merece consideración prioritaria en futuras líneas de investigación (Sandage & Williamson, 2005).

Los habitantes de Armenia que presentan indicadores de salud mental positiva manifiestan mayor disposición hacia el perdón; no obstante, este proceso requiere intervenciones que trasciendan el ámbito clínico e incorporen consideraciones culturales, especialmente teniendo en cuenta que las características sociodemográficas analizadas no muestran diferencias sustanciales. Como señala McCullough (2008), el perdón no se configura únicamente como un fenómeno intrapsíquico, sino como un proceso con profundas raíces socioculturales.

Las asociaciones identificadas entre la capacidad de perdón y la salud mental positiva, aunque generalmente débiles, revelan patrones significativos. Particularmente destacable resulta la correlación más robusta observada entre el autocontrol y la capacidad de sobreponerse a las adversidades con la disposición al perdón. El autocontrol, definido como la capacidad para afrontar efectivamente situaciones estresantes o conflictivas manteniendo equilibrio emocional (Tangney et al., 2018), emerge como factor relevante en la capacidad de perdonar. Esta relación sugiere que, para incorporar el perdón en el repertorio conductual, se requiere un adecuado desarrollo de mecanismos de autorregulación emocional.

Las dimensiones que exhiben una correlación moderadamente significativa con la capacidad de perdón incluyen las habilidades de relaciones interpersonales y la resolución de problemas combinada con la autoactualización. En relación con esta última, se deduce que el ejercicio del perdón requiere rasgos de personalidad específicos, tales como la capacidad para tomar decisiones, el análisis contextual, la flexibilidad ante transformaciones y una disposición hacia el desarrollo personal sostenido.

La autoactualización, entendida como la búsqueda constante de autorrealización y renovación personal (Maslow, 1968), muestra coherencia conceptual con el perdón, pues este proceso puede facilitarse en individuos con motivación intrínseca hacia el

mejoramiento personal, lo que implica aceptación de circunstancias incontrolables y orientación hacia el cambio positivo. Similarmente, la capacidad resolutoria ante conflictos constituye un factor protector que potencia el ejercicio del perdón, ya sea dirigido hacia situaciones adversas, terceros o uno mismo, puesto que permite examinar las confrontaciones con mayor objetividad, facilitando decisiones adaptativas y flexibilidad cognitiva (Enright & Fitzgibbons, 2015).

En cuanto a la asociación entre relaciones interpersonales y capacidad de perdón, resulta fundamental destacar el papel de la empatía, conceptualizada como la habilidad para adoptar la perspectiva ajena sin invalidar las emociones propias, comprendiendo y respetando la experiencia del otro (Davis, 1983). Esta correlación puede interpretarse considerando que los individuos con mayor facilidad para establecer vínculos interpersonales desarrollan probablemente un sentido social más agudo y capacidades empáticas superiores, trascendiendo su propia experiencia emocional. Consecuentemente, podrían manifestar mayor facilidad para contextualizar las acciones lesivas de otros, comprendiendo posibles determinantes situacionales de su comportamiento transgresivo, como presiones externas o historias personales adversas. Esta perspectiva empática facilita el reconocimiento de que, independientemente de su dolorosidad, ciertas situaciones resultan inmutables y exceden nuestro control, siendo el rencor un factor amplificador del malestar, mientras el perdón genera alivio sostenido (McCullough et al., 2009).

En síntesis, cuando un individuo posee habilidades interpersonales desarrolladas, elevados niveles de empatía, orientación hacia la autorrealización y destrezas para la resolución de problemas, incrementa la probabilidad de desarrollar capacidad de perdón. Estas características constituyen recursos psicológicos valiosos para afrontar adaptativamente el malestar derivado de experiencias de victimización directa o indirecta, o de vulneración de derechos en contextos amenazantes (Strelan & Covic, 2006; Worthington & Scherer, 2004).

Referencias

- Agencia Presidencial para la Acción Social y la Cooperación Internacional. (2011). *Ley de víctimas y restitución de tierras*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=43043>
- Baskin, T. W. & Enright, R. D. (2004). Intervention studies on forgiveness: A meta-analysis. *Journal of Counseling & Development*, 82(1), 79–90. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2004.tb00288.x>
- Beltrán-Morillas, A. M., Valor-Segura, I. & Expósito, F. (2015). El perdón ante transgresiones en las relaciones interpersonales. *Psychosocial Intervention*, 24(2), 71–78. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2015.05.001>
- Braithwaite, S. R., Selby, E. A. & Fincham, F. D. (2012). Forgiveness and relationship satisfaction: Mediating mechanisms. *Journal of Family Psychology*, 25(4), 551–559. <https://doi.org/10.1037/a0024526>

- Cameron, K. & Caza, A. (2002). Organizational and leadership virtues and the role of forgiveness. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 9(1), 33–48. <https://doi.org/10.1177/107179190200900103>
- Cárdenas, M. & Ascorra, P. (2013). Emociones como predictores del perdón en el contexto de la violación a los derechos humanos en Chile. *Psicoperspectivas*, 12(1), 30–49. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol12-issue1-fulltext-241>
- Casullo, M. M. (2005). La capacidad para perdonar desde una perspectiva psicológica. *Revista de Psicología de la PUCP*, 23(1), 41–63. <https://www.redalyc.org/pdf/3378/337829529002.pdf>
- Cehajic, S., Brown, R. & Castano, E. (2008). Forgive and forget? Consequences and antecedents of intergroup forgiveness in Bosnia and Herzegovina. *Political Psychology*, 29(3), 351–367. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2008.00634.x>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *Basta ya: Colombia, memorias de guerra y dignidad*. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Couto, R. N., da Fonseca, P. N. & de Medeiros, E. D. (2018). Questionnaire on forgiveness in divorce-separation: Adaptation and evidence of validity. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 36(1), 183–196. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.5026>
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113–126. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>
- Donovan, L. A. N. & Priester, J. R. (2017). Exploring the psychological processes underlying interpersonal forgiveness: The superiority of motivated reasoning over empathy. *Journal of Experimental Social Psychology*, 71, 16–30. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2017.02.005>
- Enright, R. D. & Fitzgibbons, R. P. (2015). *Forgiveness therapy: An empirical guide for resolving anger and restoring hope*. American Psychological Association.
- Enright, R., Al-Mabuk, R., Conroy, P., Eastin, D., Freedman, S., Golden, S., Hebl, J., Huang, T., Park, Y., Pierce, K. & Sarinopoulos, I. (1991). The moral development of forgiveness. En W. Kurtines & J. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (pp. 123–151). Erlbaum.
- Fehr, R., Gelfand, M. J. & Nag, M. (2010). The road to forgiveness: A meta-analytic synthesis of its situational and dispositional correlates. *Psychological Bulletin*, 136(5), 894–914. <https://doi.org/10.1037/a0019993>
- Frederick, T. (2015). Forgiveness and mental health practice. *Mental Health, Religion & Culture*, 18(5), 418–424. <https://doi.org/10.1080/13674676.2015.1077210>
- Gao, F., Li, Y. & Bai, X. (2022). Forgiveness and subjective well-being: A meta-analysis review. *Personality and Individual Differences*, 186, 111350. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111350>
- Garrido-Rodríguez, E. (2008). El perdón en procesos de reconciliación: El mecanismo micropolítico del aprendizaje para la convivencia. *Papel Político*, 13(1), 123–167. <http://www.scielo.org.co/pdf/papel/v13n1/v13n1a05.pdf>
- Girard, M. & Mullet, E. (1997). Forgiveness in adolescents, young, middle-aged, and older adults. *Journal of Adult Development*, 4(4), 209–220. <https://doi.org/10.1007/BF02511412>
- Guzmán, M. (2010). El perdón en relaciones cercanas: Conceptualización desde una perspectiva psicológica e implicancias para la práctica clínica. *Psykhé*, 19(1), 19–30. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282010000100002>
- Hook, J. N., Worthington, E. L., Utsey, S. O., Davis, D. E., Gartner, A. L., Jennings, D. J. & Dueck, A. (2012). Does forgiveness require interpersonal interactions? Individual differences in conceptualization of forgiveness. *Personality and Individual Differences*, 53(5), 687–692. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.05.026>
- Jahoda, M. (1958). *Current concepts of positive mental health*. Basic Books. <https://doi.org/10.1037/11258-000>

- Kadiangandu, J. K., Mullet, E. & Vinsonneau, G. (2001). Forgivingness: A Congo-France comparison. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(4), 504–511. <https://doi.org/10.1177/0022022101032004009>
- Kaplan, B. H., Munroe-Blum, H. & Blazar, D. G. (1994). Religion, health and forgiveness: Traditions and challenger. En J. Levin (Ed.), *Religion in aging and health: Theoretical foundations and methodological frontiers* (pp. 52-77). SAGE Publications.
- Kobau, R., Seligman, M. E. P., Peterson, C., Diener, E., Zack, M. M., Chapman, D. & Thompson, W. (2011). Mental health promotion in public health: Perspectives and strategies from positive psychology. *American Journal of Public Health*, 101(8), e1–e9. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2010.300083>
- Llunch, M. T. (2002). Evaluación empírica de un modelo conceptual de salud mental positiva. *Salud Mental*, 25(004), 42–55. <https://www.redalyc.org/pdf/582/58242505.pdf>
- Maganto, C. & Garaigordobil, M. (2010). Evaluación del perdón: Diferencias generacionales y diferencias de sexo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(3), 391–403. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80515851004.pdf>
- Maltby, J., Day, L. & Barber, L. (2004). Forgiveness and mental health variables: Interpreting the relationship using an adaptational-continuum model of personality and coping. *Personality and Individual Differences*, 37(8), 1629–1641. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.02.017>
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being* (2ª ed.). Van Nostrand Reinhold.
- McCullough, M. E. (2000). Forgiveness as human strength: Theory, measurement, and links to well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19(1), 43–55. <https://doi.org/10.1521/jscp.2000.19.1.43>
- McCullough, M. E. (2008). *Beyond revenge: The evolution of the forgiveness instinct*. Jossey-Bass.
- McCullough, M. E., Root, L. M. & Cohen, A. D. (2009). Writing about the benefits of an interpersonal transgression facilitates forgiveness. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74(5), 887–897. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.74.5.887>
- Morales, F. & Arias, C. J. (2014). El perdón como motivador prosocial en la vejez. *Neurama*, 1(2), 31–43. https://www.researchgate.net/publication/269872586_El_perdon_como_motivador_prosocial_en_la_vejez
- Pécaut, D. (2006). *Crónica de cuatro décadas de política colombiana* (1ª ed.). Norma.
- Prieto-Ursúa, M., Carrasco Galán, M. J., Cagigal de Gregorio, V., Gismero González, E., Martínez Díaz, M. P. & Muñoz San Roque, I. (2012). El perdón como herramienta clínica en terapia individual y de pareja. *Clínica Contemporánea*, 3(2), 121–134. <https://doi.org/10.5093/cc2012a8>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2004). *Un pacto por la región: Informe regional de desarrollo humano* (1ª ed.). PNUD. <http://hdl.handle.net/20.500.12324/12398>
- Sandage, S. J. & Williamson, I. (2005). Forgiveness in cultural context. En E. L. Worthington Jr. (Ed.), *Handbook of forgiveness* (pp. 41–55). Routledge.
- Scheinsohn, M. & Casullo, M. (2007). Capacidad de perdonar en pacientes en tratamiento psiquiátrico y psicológico ambulatorio. *Psicodébate*, 8, 129-140. <https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/psicodébate/article/view/421>
- Strelan, P. & Covic, T. (2006). A review of forgiveness process models and a coping framework to guide future research. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 25(10), 1059–1085. <https://doi.org/10.1521/jscp.2006.25.10.1059>
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F. & Boone, A. L. (2018). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72(2), 271–324. <https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00263.x>
- Toussaint, L. L., Owen, A. D. & Cheadle, A. (2012). Forgive to live: Forgiveness, health, and longevity. *Journal of Behavioral Medicine*, 35(4), 375–386. <https://doi.org/10.1007/s10865-011-9362-4>

González Sepúlveda, P.C. (2025). Relación entre la capacidad de perdón y la salud mental positiva en el Eje Cafetero. *Tempus Psicológico*, 8(2) - ISSN: 2619-6336

Worthington, E. L. & Scherer, M. (2004). Forgiveness is an emotion-focused coping strategy that can reduce health risks and promote health resilience: Theory, review, and hypotheses. *Psychology & Health*, 19(3), 385–405. <https://doi.org/10.1080/0887044042000196674>

Worthington, E. L., Witvliet, C. V. O., Pietrini, P. & Miller, A. J. (2015). Forgiveness, health, and well-being: A review of evidence for emotional versus decisional forgiveness, dispositional forgivingness, and reduced unforgiveness. *Journal of Behavioral Medicine*, 30(4), 291–302. <https://doi.org/10.1007/s10865-007-9105-8>.

