

ISSN

AÑO. 2 NÚM. 3 JUNIO 2026

Synergia

Revista Multidisciplinaria



UNIVERSIDAD DE
GUADALAJARA
Red Universitaria e Institución Benemérita de Jalisco



DHEI
Maestría y Doctorado en Desarrollo
Humano, Educación e Interculturalidad

Synergia

Revista Multidisciplinaria

Directora de la Revista

Dra. Nancy Rubi Estrada Ledesma

Editores Adjuntos

Dr. Marco Antonio Santana Campas

Mtro. Iván Rogelio Hernández Quintero

Maquetación

Mtra. Heidi Aixa Santana Santana

Consejo Editorial

Dra. Nancy Pamela Castro Zazueta

Dra. Laura Elena de Luna Velasco

Dr. Oscar Gómez González

Mtro. Eduardo Rodolfo Ochoa Chávez

Comité Científico Nacional

Dra. Yolanda Viridiana Chávez Flores

Dra. Karla Patricia Valdés García

Dra. Laura Nadhieli Alfaro Beracoechea

Dra. Laura Rocío Juárez García

Dr. Morelos Torres Aguilar

Dr. Jesús Humberto Márquez Palacios

Dr. Rubén Muñoz Martínez

Dr. Juan Alfonso Cruz Vázquez

Mtra. Claudia María Ramos Santana

Corrección y Estilo

Mtra. María del Carmen Oliveros Sánchez

Mtro. José de Jesús Vargas Quezada

Lic. Marlene Caballero González

Lic. Marcela del Carmen Ávila Álvarez

Comité Científico Internacional

Dra. Jenny Zarela Quezada Zevallos

Dra. Claudia María Caballero Reyes

Dra. Cristina Fuentes Mejía

Dra. Elcy Yaned Astudillo Muñoz

Dra. Paula Belén Mastandrea

Dra. Irene Vicente Echevarría

Dr. Paulo César González Sepúlveda

Dr. Arcadio de Jesús Cardona Isaza

Dr. Lucas Guimarães Bloc

Mtro. Carlos Erasmo Sanhueza Sanzana

Lic. José Luis Martínez Torres

Directorio Institucional, Centro Universitario del Sur, Universidad de Guadalajara

Dr. Dante Jaime Haro Reyes. Rector del Centro Universitario del Sur

Dr. José de Jesús Chávez Cervantes. Secretario Académico

Mtra. Mariana Elizabeth Domínguez Cobián. Secretaria Administrativa

Dr. Enrique Arámbula Maravilla. Coordinador de Investigación y Posgrado

Dr. José Alejandro Juárez González. Director de la División de Ciencias Sociales y Humanidades.

Dra. Evangelina Elizabeth Lozano Montes de Oca. Jefa del Departamento de Ciencias Sociales

Mtro. Alfredo Tomás Ortega Ojeda. Jefe del Departamento de Artes y Humanidades.

Dr. Marco Antonio Santana Campas. Coordinador de la Maestría y el Doctorado en Desarrollo Humano, Educación e Interculturalidad

Synergia

Revista Multidisciplinaria

Editorial

Presentación de la portada	III
Presentación del Número y Agradecimientos	4

Artículos Científicos

Adaptación y Validación de la Escala CAMM en Niños Mexicanos de 10 a 12 años <i>Mayra Alejandra Hernandez, Luz Adriana Orozco Ramírez, Miguel Ángel Domínguez Barrera</i>	8
--	---

Comprensión lectora en estudiantes de la Escuela Preparatoria Regional de Ciudad Guzmán: Estudio de Caso <i>María del Carmen Oliveros Sánchez y Efrén Orozco López</i>	28
--	----

Compasión: Una Emoción de Autotrascendencia en Estudiantes Universitarios. Análisis conceptual según Walker & Avant <i>Ana Fabiola Campos Jazo, Lidia García Ortiz, Laura Nadhielii Alfaro-Beracoechea, Olaia Cusi Idigori</i>	54
--	----

Ensayos Académicos

¿Educación basada en procesos evolutivos?: Entre intervención monopolizada y bienes humanos fundamentales <i>Adoniram Ramírez-Hernández</i>	74
---	----

Escritura y bienestar: La escritura expresiva positiva como estrategia para el manejo de la ansiedad en estudiantes universitarios <i>José Antonio Rocha Flores</i>	105
---	-----

Leer y formarse: Literatura como práctica de configuración de lo humano <i>José de Jesús Vargas Quezada y Joseph Meza Gutiérrez</i>	121
--	-----

Synergia

Revista Multidisciplinaria

Portada de la Revista



Autoría: *Alexandra Martín González*

La portada de este número presenta la obra **El florecer de un ser**, una pintura que invita a contemplar el proceso de construcción de la identidad humana desde una mirada simbólica y profundamente reflexiva.

En la composición, las montañas evocan aquello que constituye nuestras raíces: la historia, el origen y las circunstancias que nos preceden y que no siempre es posible transformar. El río representa el movimiento constante de la vida, recordándonos que el cambio y la adaptación forman parte de la experiencia humana. Finalmente, las flores emergen como símbolo de la libertad y la capacidad de elección, expresando que cada persona decide qué valores, acciones y sueños desea cultivar.

La obra propone un diálogo entre lo dado y lo elegido, entre aquello que recibimos y aquello que construimos con nuestras decisiones. Desde esta perspectiva, *El florecer de un ser* nos recuerda que, aunque no elegimos el terreno donde iniciamos nuestro camino, sí somos responsables de las semillas que sembramos y de los frutos que hacemos florecer.

Con esta imagen, la revista invita a sus lectores a reflexionar sobre el desarrollo humano como un proceso de crecimiento consciente, en el que la libertad, la responsabilidad y la esperanza se entrelazan para dar sentido a la experiencia de ser.

alexandra.martin8053@alumnos.udg.mx

La obra *El florecer de un ser* es propiedad intelectual de su autora. Su uso en esta edición de la revista se limita exclusivamente a la ilustración de la portada, previa autorización, sin que ello implique cesión o transferencia de sus derechos patrimoniales o morales, los cuales permanecen íntegramente reservados a su autora.

Presentación y agradecimientos

Nancy Rubi Estrada Ledesma, Marco Antonio Santana-Campas, Iván Rogelio Hernández-Quintero

Con profundo entusiasmo ponemos en sus manos el tercer número de *Synergia*, la revista multidisciplinaria del Centro Universitario del Sur (CUSur). Este espacio no es un mero repositorio de hallazgos científicos; consideramos que es un ecosistema de saberes, un espacio compartido que hemos construido colectivamente para y desde nuestra comunidad universitaria. Este número se conforma de seis trabajos, de tres artículos científicos que desafían paradigmas, y tres ensayos que invitan a la reflexión y estudios de caso que conectan la teoría con la realidad tangible. Pero más allá de los textos, lo que celebramos es el diálogo que generan.

En esta tercera entrega, el contexto global y local nos exige repensar las condiciones que posibilitan el florecimiento humano. Por ello, los trabajos reunidos en este número tejen un diálogo profundo entre dos dimensiones fundamentales para nuestra sociedad: el bienestar psicológico y los procesos formativos. Ante los desafíos contemporáneos, los autores de esta edición problematizan cómo la atención plena, la compasión y la escritura expresiva actúan como catalizadores de la salud mental, especialmente frente al estrés y la ansiedad que atraviesan los estudiantes universitarios y las infancias.

El primer artículo, elaborado por Hernández, Ramírez y Barrera atiende una carencia significativa en el contexto actual; la falta de herramientas precisas y adaptadas culturalmente para evaluar el *mindfulness* en las infancias. A través de un riguroso estudio prospectivo de validación con una muestra de 536 escolares, las y el autor logran adaptar la escala CAMM al contexto mexicano. Este trabajo destaca por su solidez metodológica al identificar que una versión reducida de 9 ítems presenta una validez de constructo adecuada y una consistencia interna aceptable. Su principal aportación radica en dotar a los profesionales de la salud y la educación de un instrumento confiable

que permitirá detectar necesidades tempranas y diseñar intervenciones basadas en evidencia para promover la autorregulación emocional en las aulas.

El siguiente artículo, presentado por Sánchez y López nos traslada al ámbito de la educación media superior para abordar una urgencia socioeducativa como el rezago en la comprensión lectora. Mediante un estudio de caso cualitativo realizado en la Escuela Preparatoria Regional de Ciudad Guzmán, la y el autor analizan las barreras que impiden a los estudiantes de primer ingreso interpretar y valorar textos de forma profunda. Los resultados obtenidos son un llamado a la acción, al evidenciar que el 92% de los discentes evaluados no ha desarrollado habilidades inferenciales ni críticas, y un 69% presenta dificultades incluso en el nivel literal. Frente a este escenario multifactorial, que involucra dinámicas familiares, uso de bibliotecas y prácticas docentes. Lejos de reducirse a un diagnóstico, el artículo propone la integración estratégica de metodologías transversales de lectura como un motor clave para alcanzar el éxito académico y consolidar una ciudadanía genuinamente crítica

El tercer artículo de Campos Jazo, Garcia Ortiz, Alfaro-Beracoechea y Cusi Idigora nos invita a repensar la compasión como una emoción de autotranscendencia vital para las y los estudiantes universitarios. Apoyándose en la metodología de Walker y Avant, y bajo la lente humanista de Carl Rogers, las autoras realizan un riguroso análisis conceptual que identifica a la atención plena, la humanidad compartida y la aceptación incondicional como los atributos esenciales de la compasión. Ante los altos niveles de estrés y los desafíos existenciales que caracterizan el paso por la universidad, este trabajo demuestra que la compasión funciona como un factor protector que favorece la resiliencia y la regulación emocional. El texto trasciende el diagnóstico individual para proponer que cultivar esta competencia relacional es un paso necesario para consolidar instituciones más humanas, fortaleciendo el tejido social y alineándose con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 3, 4 y 16) para promover una verdadera cultura de paz en las aulas.

Continuando con la reflexión en las aulas sobre los fundamentos del bienestar, el ensayo de Adoniram Ramírez-Hernández introduce un debate incisivo sobre las problemáticas conductuales en las esferas escolares. El autor sostiene que los escenarios formativos han sido históricamente "colonizados" por un modelo de salud mental obsoleto y medicalizante, el cual prioriza el beneficio clínico y fomenta estigmas psicopatologizantes en detrimento de una verdadera visión de crecimiento. Frente a este paradigma, el texto hace un llamado a la desmonopolización de estas prácticas, proponiendo rescatar la salud psicológica como un bien humano fundamental. Para lograrlo, Ramírez-Hernández aboga por una "educación basada en procesos evolutivos", sustentada teóricamente en el modelo de Terapia Basada en Procesos (TBP), que trasciende la dicotomía de salud-enfermedad. Con

un marcado optimismo antropológico, este trabajo nos invita a recordar que la intervención educativa debe alejarse de herencias patologizantes para comprometerse, de manera genuina, con el potencial humano y el florecimiento del estudiantado.

El ensayo de Rocha Flores aporta una perspectiva práctica y accesible para el manejo del malestar emocional en los campus, al defender la pertinencia de la escritura expresiva positiva (PEW) como estrategia preventiva. Ante las elevadas tasas de estrés y ansiedad que afectan a nuestros estudiantes, el autor argumenta que esta herramienta, caracterizada por ser económica, versátil y de fácil implementación constituye un complemento viable dentro de los servicios de salud mental universitaria. A través de un análisis que revisa tanto los fundamentos históricos de la escritura terapéutica como la evidencia empírica actual, el autor aclara que, aunque la PEW es una estrategia valiosa para fomentar el bienestar y la positividad, su papel es complementario; no debe entenderse como un sustituto de la terapia psicológica especializada. Este ensayo es una invitación al autocuidado, recordándonos que, en una universidad volcada al rendimiento, dedicar tiempo a la propia narrativa es un acto necesario para reconocer nuestra humanidad y procesar las exigencias de la vida académica.

Finalmente, el ensayo de Vargas Quezada y Meza Gutiérrez nos ofrece una reflexión humanista sobre el papel de la literatura como una práctica esencial de configuración del ser humano. Los autores proponen que la lectura, lejos de ser un ejercicio puramente instrumental o de entretenimiento, constituye una experiencia transformadora que abre al sujeto a la complejidad, la contradicción y la diversidad de la vida. Recurriendo a la tradición filosófica y literaria, el artículo sostiene que la literatura trasciende el cultivo de la sensibilidad, el juicio y el autoconocimiento, para situarse en una dimensión profundamente ética centrada en la apertura al otro. En una época marcada por la premura y la simplificación de los discursos, esta colaboración nos recuerda que leer es una práctica que, sin garantizar transformaciones automáticas, dispone al sujeto a una comprensión más profunda y atenta de sí mismo y del mundo que habita.

Aunque los trabajos reunidos en esta entrega provienen de disciplinas y metodologías diversas, todos convergen en una preocupación central: la necesidad de rescatar la dimensión humana y relacional en los procesos educativos y de salud mental. Este número de *Synergia* articula un diálogo entre la rigurosidad científica y la sensibilidad pedagógica, proponiendo que la formación integral del estudiante no puede reducirse a la mera transmisión de información o a la atención de patologías.

En conjunto, los textos nos invitan a cuestionar los límites actuales de nuestras instituciones. Mientras algunos autores nos ofrecen herramientas precisas para medir la atención plena en la infancia

o evaluar la comprensión lectora en el bachillerato, otros nos desafían a superar la visión clínica y monopolizada de la salud psicológica, abogando por modelos basados en procesos evolutivos. A esta visión se suma la urgencia de integrar estrategias de autocuidado emocional, como la escritura expresiva, y de reivindicar a la literatura no como un mero objeto de consumo académico, sino como una práctica ética que moldea nuestra sensibilidad. El hilo conductor de esta edición es, por tanto, contundente: el bienestar emocional y el éxito académico son dimensiones inseparables del desarrollo de una conciencia compasiva y crítica, capaz de construir vínculos auténticos con el otro.

Llegar a este tercer número es un paso significativo en la consolidación de *Synergia*. Como equipo editorial, este hito nos impulsa a seguir elevando nuestros estándares de rigor científico y a ampliar la visibilidad de las investigaciones que aquí se alojan. Actualmente, nos encontramos trabajando en la mejora de nuestros procesos de gestión editorial y en el fortalecimiento de nuestra presencia en índices nacionales de calidad, siempre con el objetivo de garantizar que el conocimiento generado en el Centro Universitario del Sur sea una referencia sólida, ética y relevante para la comunidad científica global.

Deseamos expresar nuestro más profundo agradecimiento a los miembros del Comité Editorial y a nuestro cuerpo de pares evaluadores, su labor voluntaria, rigurosa es el pilar que garantiza la calidad y la integridad de *Synergia*. Asimismo, extendemos nuestro reconocimiento a las y los que, con confianza y rigor, han depositado los resultados de sus investigaciones en estas páginas, permitiendo que el diálogo académico continúe creciendo. Finalmente, agradecemos a la Universidad de Guadalajara por el respaldo institucional que hace posible este esfuerzo de divulgación.

Adaptación y Validación de la Escala CAMM en Niños Mexicanos de 10 a 12 años

Adaptation and Validation of the CAMM Scale in Mexican Children Aged 10 to 12

Adaptação e validação da Escala CAMM em crianças mexicanas dos 10 aos 12 anos

Mayra Alejandra Hernandez¹, Luz Adriana Orozco Ramírez², Miguel Ángel Domínguez Barrera³

Recibido: 19 de febrero de 2026.

Aceptado: 12 de mayo de 2026.

Para citar este artículo:

Hernandez, M. A., Orozco, L. A., & Domínguez, M. Á. (2026). Adaptación y validación de la Escala CAMM en niños mexicanos de 10 a 12 años. *Synergia Revista Multidisciplinaria*, 2(3). 8-27. <https://doi.org/10.32870/synergia.v2i3.29>

¹ Licenciada en Psicología por la Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Los Altos. Con formación y experiencia en las áreas de psicología social, clínica, organizacional y neuropsicología, así como un especial interés en la investigación psicológica y la salud mental. ✉ mayrah270303@gmail.com  <https://orcid.org/0009-0002-0396-6954>

² Doctora en Psicología por la Universidad de Sevilla, España. Docente investigadora de tiempo completo categoría "D" en la Universidad Autónoma de Tamaulipas (AUT). Miembro activo certificado por la American Psychological Association (APA) y Colegio de Psicólogos Victorenses A. C. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras Nivel 1. ✉ adyluz21@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0003-1073-5855>

³ Licenciado en Psicología por la Universidad Vizcaya de las Américas campus Saltillo. Integrante activo del club de investigación de la Universidad Vizcaya. Exponente de la jornada "El amor en tiempos de ciencias" impartida por la Universidad Vizcaya de las Américas. ✉ miandoba31@gmail.com  <https://orcid.org/0009-0000-6646-5271>

✉ Autor de correspondencia: mayrah270303@gmail.com

RESUMEN

Introducción: Dentro de la psicología, existe un enfoque psicoterapéutico llamado “*Mindfulness*” el cual se refiere a una técnica en la cual los seres humanos entrenan su atención, mantienen la consciencia, la respiración y otras sensaciones corporales, así como de pensamientos y estímulos externos. En México existen pocas herramientas psicológicas adaptadas que midan mindfulness en la infancia. **Objetivo:** Adaptar la escala CAMM. Esta investigación se centra en tener un instrumento validado y confiable. **Método:** Se utilizó un diseño prospectivo de validación de escalas con una muestra no probabilística por conveniencia, conformada por 536 participantes de quinto y sexto de primaria. Se utilizó la versión original de 10 ítems de la CAMM como lo refiere Greco et al. (2011), la cual fue sometida a análisis factorial exploratorio y pruebas de confiabilidad. **Resultados:** Los resultados muestran que, mediante el análisis factorial y pruebas de confiabilidad, la versión de 9 ítems presenta una adecuada validez de constructo y una consistencia interna aceptable ($\alpha = .716$). **Conclusiones:** Los hallazgos respaldan la utilidad de esta versión adaptada como instrumento confiable, esta versión adaptada representa un paso importante hacia la inclusión de prácticas de atención plena en la psicología infantil mexicana.

Palabras clave: *Adaptación, Atención plena, Conciencia, Niños, Salud mental.*

ABSTRACT

Introduction: Within the field of psychology, there is a psychotherapeutic approach called “*Mindfulness*,” which refers to a technique in which people train their attention and remain aware of their breathing and other bodily sensations, as well as thoughts and external stimuli. In Mexico, there are few adapted psychological tools that measure mindfulness in childhood. **Objective:** To adapt the CAMM scale. This research focuses on developing a valid and reliable instrument. **Method:** A prospective scale validation design was used with a non-probabilistic convenience sample, consisting of 536 fifth- and sixth-grade elementary school students. The original 10-item version of the CAMM, as described by Greco et al. (2011), was used; it underwent exploratory factor analysis and reliability testing. **Results:** The results show that, based on factor analysis and reliability testing, the 9 items has adequate construct validity and acceptable internal consistency ($\alpha = .716$). **Conclusions:** The findings support the usefulness of this adapted version as a reliable instrument; this adapted version represents an important step toward the inclusion of mindfulness practices in Mexican child psychology.

Key Words: *Adaptation, Full attention, Mindfulness, Children, Mental health.*

RESUMO

Introdução: Na psicologia, existe uma abordagem psicoterapêutica chamada “*Mindfulness*”, que se refere a uma técnica na qual os seres humanos treinam sua atenção, mantêm a consciência, a respiração e outras sensações corporais, bem como pensamentos e estímulos externos. No México, existem poucas ferramentas psicológicas adaptadas que avaliem a atenção plena na infância.

Objetivo: Adaptar a escala CAMM. Esta pesquisa tem como foco obter um instrumento validado e confiável. **Método:** Utilizou-se um projeto prospectivo de validação de escalas com uma amostra não probabilística por conveniência, composta por 536 participantes do 5º e 6º anos do ensino fundamental. Utilizou-se a versão original de 10 itens da CAMM, conforme descrito por Greco et al. (2011), a qual foi submetida a análise fatorial exploratória e testes de confiabilidade. **Resultados:** Os resultados mostram que, por meio da análise fatorial e dos testes de confiabilidade, a versão de 9 itens apresenta validade de construto adequada e consistência interna aceitável ($\alpha = 0,716$). **Conclusões:** Os resultados corroboram a utilidade dessa versão adaptada como instrumento confiável; essa versão adaptada representa um passo importante rumo à inclusão de práticas de atenção plena na psicologia infantil mexicana.

Palavras-chave: *Adaptação, Atenção plena, Mindfulness, Crianças, Saúde mental.*

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el concepto de *mindfulness* ha tenido gran relevancia dentro del ámbito psicológico, especialmente por sus implicaciones positivas en la autorregulación emocional, la atención sostenida y el bienestar psicológico de niños, niñas y adolescentes con mejoras en las prácticas docente, así como el desarrollo socioemocional tal como lo mencionan Hirshberg et al. (2024). Sin embargo, en México aún se carece de herramientas adaptadas que permitan evaluar con exactitud este constructo en la población infantil. Esta brecha en la evaluación es la que se busca subsanar con la presente investigación.

Evidencia reciente ha demostrado una carga importante de depresión, ansiedad y conducta suicida en adolescentes en México, en donde existen grandes brechas en prevención y acceso a servicios especializados en donde se han identificado factores familiares, escolares y comunitarios que pueden proteger o agravar la salud mental. Reynales-Shigematsu et al. (2024), realizaron una encuesta nacional en donde 7.1% de adolescentes de 10 a 19 años reportaron al menos dos síntomas depresivos; 7.6% ideación suicida y 6.5% intentos suicidas.

En un estudio realizado por Casas-Muñoz et al. (2024), llevado a cabo en 20 estados de la república, con un total de 6.766 adolescentes entre 11 y 19 años, identificaron que las conductas suicidas en adolescentes son un problema de salud pública, ya que dentro de los resultados un 10% reportó conducta suicida además de cinco problemas de salud mental relacionados a esta conducta suicidad.

Con estos estudios se puede inferir que es necesaria una intervención en escuelas y comunidades culturalmente adaptadas para poder detectar la sintomatología de trastornos como lo son la depresión, la ansiedad y el consumo de sustancias. La escala CAMM solo evalúa atención plena, esta podría servir como una herramienta para los docentes tengan un primer plano sobre la salud emocional de los alumnos y ellos puedan tomar acciones inmediatas para canalizarlos al departamento correspondiente.

Este instrumento, evalúa el nivel de atención plena, ha demostrado ser una herramienta breve, confiable y válida en diversos contextos internacionales. Existen adaptaciones en idiomas como el español en Perú (Gustin-García & Alegre-Bravo, 2021), catalán (Viñas et al., 2015), francés (Dion et al., 2018) o ruso (Gubanov et al., 2021) que han

reportado buenos indicadores psicométricos. No obstante, con las diferencias culturales, no se ha verificado si los factores subyacentes al constructo de *mindfulness* se manifiestan de forma similar en niños y niñas mexicanos.

La ausencia de instrumentos de evaluación psicológica adaptados y validados para la población mexicana conlleva a una serie de consecuencias (Bautista-Díaz et al., 2022). Primero, demanda que los profesionales utilicen escalas diseñadas en otros contextos, lo que lleva no solo a tener sesgos en la medición, sino también en diagnósticos e intervenciones imprecisas.

Segundo, limita la capacidad de conocer de las condiciones y circunstancias específicas de México que son relevantes para el estudio científico. Y tercero, sin las herramientas confiables para evaluar, difícilmente se pueden implementar programas de intervención psicológica, lo que deja un área de salud mental muy importante sin apoyo.

Esta investigación es de suma importancia, ya que en México no existe una traducción de la escala CAMM, así como de herramientas de *mindfulness* para la evaluación de la atención plena para el marco de la psicología infantil. En dicho trabajo se verán beneficiados la población infantil mexicana, así como la población de psicólogos en México. Dicha investigación, se planea sea de gran trascendencia ya que no existe una adaptación de esta prueba a una población mexicana.

El concepto de *mindfulness* se puede traducir como: atención o conciencia plena tal como lo explican Hirshberg, et al. (2024), allí afirman que el concepto va encaminado a focalizar la consciencia, la respiración entre otras sensaciones corporales, aunadas a esas se encuentra el mantener plenamente consciente los estímulos externos, pensamientos o sensaciones reconociendo cuando se divaga mentalmente para poder crear procesos para fortalecer esta capacidad para recuperar la atención y enfocar la mente.

Jon Kabat-Zinn, como lo cita Vásquez-Dextre (2016), fundador de este concepto como una disciplina científica, define *mindfulness* como “Prestar atención de manera intencional al momento presente, sin juzgar”. Además, Vásquez-Dextre (2016), mencionan que “Mindfulness es la traducción al inglés del término pali “*sati*”, que implica conciencia,

atención y recuerdo”. Las definiciones pueden variar, pero la mayoría implican vivir en el presente y aceptar la realidad sin juzgarla.

Vásquez-Dextre (2016), describe 3 componentes del *mindfulness*, el primero, el proceso atencional que se puede entrenar orientando de manera intencional la atención a lo que sucede. El segundo componente es la conexión con la experiencia, se refiere a enfocarse en el presente. Y, por último, el tercer componente es la actitud de aceptar el momento sin juzgar como es en realidad.

Los orígenes del *mindfulness* se remontan hace aproximadamente 2.500 años en las prácticas budistas, donde en medio de la búsqueda de entender el sufrimiento humano, con la meditación se detuvieron a observar directamente lo que estaba sucediendo, sin la preocupación de encontrar una respuesta, simplemente ver las cosas tal cual eran (Vásquez-Dextre, 2016).

La estructura conceptual de este marco teórico se basa en la jerarquía propuesta por el Tesauro de la UNESCO (s.f.), vinculando el concepto de atención plena como una herramienta de la salud mental en la infancia. Conforme el tiempo ha ido avanzado, el *mindfulness* ha ido encontrado espacio en la psicología como una estrategia de intervención psicoterapéutica, trayendo beneficios clínicos en la intervención de trastornos como la depresión, ansiedad, TOC, abuso de sustancias, trastornos alimentarios, psicosis y trastorno límite de la personalidad como lo sustenta Mohsenabadi (2020).

Tales intervenciones se han trabajado con adultos, pero también se han adaptado a niños y adolescentes, en un estudio realizado por Bockmann y Yu (2022), mencionan que en el transcurso de la pandemia de COVID-19 hubo un incremento de estrés y problemas de salud mental, así como de problemas comportamentales. En esta investigación mencionada anteriormente, se encontró que la intervención basada en *mindfulness* aplicada en entornos de la primera infancia a nivel mundial tuvo resultados positivos al enseñar tanto a los niños como a los padres de familia prácticas de atención plena.

Con anterioridad se creía que los niños no podrían beneficiarse del entrenamiento en atención plena, ya que se pensaba que a su edad no contaban con las habilidades cognitivas necesarias para poner en práctica la atención plena. Houghton et al. (2024), comentan que

niños, niñas y preadolescentes de una edad de 6 a 12 años pueden hacer el uso efectivo de técnicas de *mindfulness*, teniendo un resultado positivo en el tratamiento, dicho enfoque garantiza que los niños cuenten con las herramientas necesarias para mejorar sus habilidades de autorregulación, lo cual les garantizaría un bienestar presente.

La regulación emocional es una habilidad que poseen las personas para gestionar de manera asertiva las experiencias emocionales, tal como lo menciona Gutiérrez (2024), en donde afirma que esta regulación es importante para que exista un mayor entendimiento de los pensamientos y emociones. Por tal motivo plantea el uso del *mindfulness* como una herramienta para promover la regulación de las emociones, lo que en ese estudio se evidencia tanto a nivel fisiológico como a nivel neurofisiológico.

Stapleton et al. (2024), realizaron estudios para evaluar la autorregulación, la conciencia emocional, la felicidad y el rendimiento escolar en niños, en el cual encontraron grandes beneficios en donde se incluye la reducción de síntomas de ansiedad, el aumento de la autocompasión, la mejora del comportamiento social y un aumento en las habilidades cognitivas y socioemocionales.

El *mindfulness* en México ha ido tomando fuerza Turrado y Río (2023), llevaron a cabo un programa de intervención en *mindfulness* en donde evaluaron bienestar emocional y después de dicha intervención se mostró una mejoría en las relaciones interpersonales, en el bienestar emocional; así mismo permitió una mayor capacidad de concentración y adaptación.

Desde la perspectiva de Montero-Marín et al. (2022), consideran que prevenir la salud mental en la adolescencia temprana debería ser una prioridad. Ellos proponen el enseñar el entrenamiento en atención plena desde las escuelas para que tengan diferentes herramientas en el manejo de las emociones, ya que en esta etapa existe una aparente incomprensión de lo que cada niño y adolescente siente.

A lo largo de los años se han ido adaptando pruebas para medir los criterios de la ansiedad, de aquí surge la necesidad de crear una escala enfocada en niños y adolescentes de donde nace la escala *Child and Adolescent Mindfulness Measure* (CAMM). Gustin-García y Alegre-Bravo (2021), mencionan que para la construcción y validación realizada en Estados

Unidos se realizaron cuatro estudios en el cual como objetivo se tenía demostrar su validez y confiabilidad.

En cuanto a la adaptación de la escala CAMM al español, Perú ha sido pionero en esta área. Gustin-García y Alegre-Bravo (2021), llevaron a cabo análisis factoriales exploratorios y confirmatorios que, junto con el análisis de confiabilidad, arrojaron resultados satisfactorios, dando lugar a una versión reducida de ocho ítems.

El coeficiente Alfa de Cronbach obtenido fue de .76, lo que indica una consistencia interna adecuada. Los autores concluyen que esta versión de ocho ítems presenta evidencia de validez y confiabilidad para la evaluación de la atención plena en niños y adolescentes de Lima. Dentro de las adaptaciones a otros idiomas, se encuentra la adaptación para adolescentes de habla rusa (Gubanov et al., 2021) en donde se comparó la estructura factorial de la versión original para poder adaptar la escala, ellos utilizaron un análisis factorial de confirmación utilizando los coeficientes de *Spearman-Brown* y *Cronbach*.

Dicha investigación sugiere que esa adaptación tuvo buenos indicadores psicométricos dentro de los cuales la consistencia interna de la escala se evaluó calculando los coeficientes de *Spearman-Brown* y *Cronbach*. Para el cuestionario, el coeficiente de fiabilidad de *Spearman-Brown* $p. = 0,71$, el coeficiente de *Cronbach* $p. = 0,72$. Ambas estimaciones indican una fiabilidad aceptable de la prueba según lo mencionado por Zotova et al. (2020).

Hidalgo et al. (2025), evidencian cómo el *mindfulness* actúa como un componente transversal en las terapias de tercera generación, demostrando ser útil en una amplia variedad de trastornos, incluyendo ansiedad, depresiones, tres y dolor crónico, así como la mejora del bienestar general.

Reducción del Estrés Basada en Mindfulness (MBSR)

Desarrollada por Jon Kabat-Zinn en 1982, siendo el primer enfoque que incluye la atención plena en contextos clínicos, centrándose en el entrenamiento sistemático de la atención mediante prácticas formales informales que llevan a mejorar el estado, reducir el estrés y el dolor crónico (Hidalgo et al., 2025).

Terapia Cognitiva Basada en Mindfulness (MBCT)

De acuerdo con Hidalgo et al. (2025), este enfoque combina elementos de la terapia cognitiva tradicional, con prácticas de *mindfulness* impulsadas por Segal et al. (2002), su objetivo principal es prevenir recaídas de la depresión por medio de la modificación de los pensamientos automáticos negativos.

Terapia Dialéctico Conductual (DBT)

Marsha Linehan (1993) incorpora la teoría bio psicosocial en este modelo que permite que especialmente pacientes con trastornos de personalidad entrenen, la regulación emocional, la tolerancia al malestar y la conciencia de sus experiencias internas (Hidalgo Ramírez et al., 2025).

Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT)

Asimismo, Hidalgo et al. (2025) describen que, en esta terapia, Hayes et al. 1999 en lugar de intentar eliminar pensamientos o emociones desagradables, busca cambiar su relación del individuo con ellos a través de la flexibilidad psicológica, utilizando herramientas para promover la aceptación de las experiencias internas y el compromiso con valores personales.

Terapia Breve Relacional (BRT)

Hidalgo et al. (2025), resaltan el papel del *mindfulness* en la construcción de una relación terapéutica más auténtica y efectiva, este vínculo permite al individuo predecir las dinámicas lo cual potencia la posibilidad de sostener su pertenencia.

En conclusión, la incorporación del *mindfulness* en los diferentes enfoques terapéuticos, amplió las estrategias de intervención, no sólo para hacer los modelos más integradores, sino para centrarse en el presente y el desarrollo de habilidades psicológicas adaptativas. El objetivo del presente artículo es adaptar la escala CAMM a población mexicana en niños y niñas de 10 a 12 años.

MÉTODO

Esta investigación se llevó a cabo por medio de un estudio de tipo prospectivo (Montero & León, 2007), de validación de escalas como lo sugiere Ordoñez (2009). La muestra fue no probabilística por conveniencia, ya que según el estudio realizado Hernández-Sampieri et al. (2014), han sostenido que es la más adecuada para este tipo de investigación. La muestra estuvo conformada por 536 niños. Dentro de los criterios de inclusión se buscaron niños y niñas de 10 a 12 años de edad, quienes cursaban quinto y sexto año de primaria, los cuales hablaran español.

La aplicación del instrumento de investigación se llevó a cabo en escuelas primarias con población infantil, garantizando en todo momento el cumplimiento de principios éticos. Previamente, se solicitó la autorización de las autoridades escolares y de los padres o tutores, quienes firmaron el consentimiento informado. Asimismo, se explicó a los niños, de manera clara y acorde a su edad, el propósito de la actividad, asegurando su participación voluntaria, confidencialidad y el resguardo de la información obtenida.

De los 536 participantes que contestaron, se obtuvieron 533 casos válidos para el análisis estadístico que se realizó con el software SPSS 26.0, ya que hubo participantes que no contestaron todos los ítems y se excluyeron. Para la presente investigación se utilizó la *Child and Adolescent Mindfulness Measure* (CAMM) desarrollada por Greco et al (2011), versión en español adaptada, la cual evalúa el nivel de atención plena en niños y niñas y adolescentes. El instrumento en su versión original, 10 ítems, busca evaluar la capacidad para reconocer pensamientos y emociones sin emitir juicios ni intentar suprimirlos.

Cada ítem se responde en una escala tipo Likert de 5 puntos, que va de 1 (nunca) a 5 (siempre), donde puntuaciones más altas indican mayor nivel de *mindfulness*. La puntuación total se obtiene sumando las respuestas, con valores mayores que reflejan una mayor disposición a practicar CAMM.

Consideraciones éticas

Esta investigación se adhiere al código de ética del psicólogo de la Sociedad Mexicana de Psicología [SMP] (2010), con el fin de garantizar la protección de los usuarios del servicio

psicológico. Esto implica que, respecto a las normas de conducta, se respetan los derechos y la dignidad de las personas, se promueve la integridad en las relaciones y se asume la responsabilidad hacia la sociedad y la humanidad.

En esta misma línea, se cuida lo estipulado por los artículos 1, 2, 4, 5, 8 y 12 del código ético (SMP, 2010), en donde se enfatiza la competencia y honestidad del profesional de la salud. También se mantiene la calidad de las intervenciones psicológicas, tal como lo dictan los artículos 30, 31 y 36, y se garantiza la calidad de la supervisión en la investigación, conforme a lo establecido en los artículos 37, 43, 44, 47 y 48.

Finalmente, se vela por la calidad de la investigación y la completa profesionalidad de los investigadores en relación con los resultados del trabajo psicológico, según lo establecido en los artículos 50, 51, 52, 53, 55, 56, 58 y 59 (SMP, 2010).

Aunado a lo anterior, el proyecto de investigación fue presentado ante el Comité Técnico de Posgrado para su evaluación y dictaminación, y fue avalado por la Universidad Autónoma de Tamaulipas, con el propósito de asegurar su congruencia con las líneas de generación y aplicación del conocimiento, así como su pertinencia académica y rigor metodológico. Se obtuvo un dictamen favorable para su desarrollo.

RESULTADOS

Los estadísticos descriptivos correspondientes a los ítems de la *Child and Adolescent Mindfulness Measure* (CAMM) se muestran en la Tabla 1. Como se puede observar, el ítem que presenta la media más elevada es "Pienso en cosas que ocurrieron en el pasado en lugar de pensar en cosas que están ocurriendo ahora" ($M = 3.15$; $DE = 1.281$), seguido de "Alejo los pensamientos que no me gustan" ($M = 2.99$; $DE = 1.329$).

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de los ítems de la escala CAMM (estadísticas de elemento).

		<i>n</i>	<i>X</i>	Σ	<i>A</i>	<i>C</i>
1	Me molesto conmigo mismo(a) por tener sentimientos que no tienen sentido.	539	2.15	1.035	.765	.078
2	En la escuela camino de una clase a otra sin darme cuenta de lo que estoy haciendo	539	1.85	1036	1.082	.475
3	Me mantengo ocupado(a) para no prestar atención a mis pensamientos o sentimientos.	539	2.55	1.249	.389	-.844
4	Me digo a mí mismo(a) que no debería sentirme cómo me siento.	539	2.55	1.307	.416	-.953
5	Alejo los pensamientos que no me gustan.	539	2.99	1.329	.056	-1.096
6	Me es difícil prestar atención a una sola cosa a la vez.	539	2.74	1.325	.251	-1.036
7	Me molesto conmigo mismo(a) por tener ciertos pensamientos.	539	2.62	1.309	.272	-1.077
8	Pienso en cosas que ocurrieron en el pasado en lugar de pensar en cosas que están ocurriendo ahora.	539	3.15	1.281	-.159	-.980
9	Pienso que algunos de mis sentimientos son malos y que no debería tenerlos.	539	2.71	1.284	.232	-.991
10	Bloqueo los sentimientos que no me gustan.	539	2.88	1.368	.138	-1.185

Nota. *n* = Frecuencia; *X* = Media; Σ = Desviación estándar; *A* = Asimetría; *C* = Curtosis. Elaboración propia.

Los ítems con medias más pequeñas son "Me molesto conmigo mismo (a) por tener sentimientos que no tienen sentido" ($M = 2.15$; $DE = 1.035$), "Me mantengo ocupado (a) para no prestar atención a mis pensamientos o sentimientos" ($M = 2.15$; $DE = 1.249$) y "Me digo a mí mismo (a) que no debería sentirme como me siento" ($M = 2.15$; $DE = 1.307$) tal como se muestra en la tabla 1.

Se realizaron los análisis de normalidad de *Kolmogorov-Smirnov* y *Shapiro-Wilk* tal como se muestra en la tabla 2, los cuales mostraron una ausencia de normalidad.

Tabla 2
Pruebas de normalidad

		<i>Kolmogorov-Smirnov</i>			<i>Shapiro-Wilk</i>		
		<i>Est</i>	<i>gl</i>	<i>Sig.</i>	<i>Est</i>	<i>gl</i>	<i>Sig.</i>
1	Me molesto conmigo mismo(a) por tener sentimientos que no tienen sentido.	.239	536	.000	.858	536	.000
2	En la escuela camino de una clase a otra sin darme cuenta de lo que estoy haciendo	.186	.186	.186	.186	.186	.186
3	Me mantengo ocupado(a) para no prestar atención a mis pensamientos o sentimientos.	.195	536	.000	.883	536	.000
4	Me digo a mí mismo(a) que no debería sentirme cómo me siento.	.149	536	.000	.902	536	.000
5	Alejo los pensamientos que no me gustan.	.167	536	.000	.895	536	.000
6	Me es difícil prestar atención a una sola cosa a la vez.	.170	536	.000	.890	536	.000
7	Me molesto conmigo mismo(a) por tener ciertos pensamientos.	.157	536	.000	.906	536	.000
8	Pienso en cosas que ocurrieron en el pasado en lugar de pensar en cosas que están ocurriendo ahora.	.167	536	.000	.901	536	.000
9	Pienso que algunos de mis sentimientos son malos y que no debería tenerlos.	.169	536	.000	.895	536	.000
<i>Nota.</i> n = Frecuencia; X = Media; Σ = Desviación estándar. Elaboración propia.							

Los datos presentan una ligera asimetría principalmente positiva y una curtosis negativa moderada, lo cual demuestra una distribución algo plano por lo tanto se decidió realizar un análisis factorial exploratorio, utilizando la rotación *Promax* en la versión original consta de 10 ítems.

La medida de adecuación de la muestra de *Kaiser-Meyer-Olkin* fue de .814, mientras que la prueba de esfericidad de Bartlett arrojó un resultado significativo ($\chi^2 = 609.153$, $gl = 45$; $p < .000$).

Debido a la ausencia de normalidad al eliminar el ítem dos y dejando solamente nueve, en los datos respaldan el uso del Análisis Factorial Exploratorio sobre el Análisis Factorial Confirmatorio el cual requiere supuestos más estrictos y un modelo teórico previamente definido que se recuerda el instrumento es una adaptación cultural para

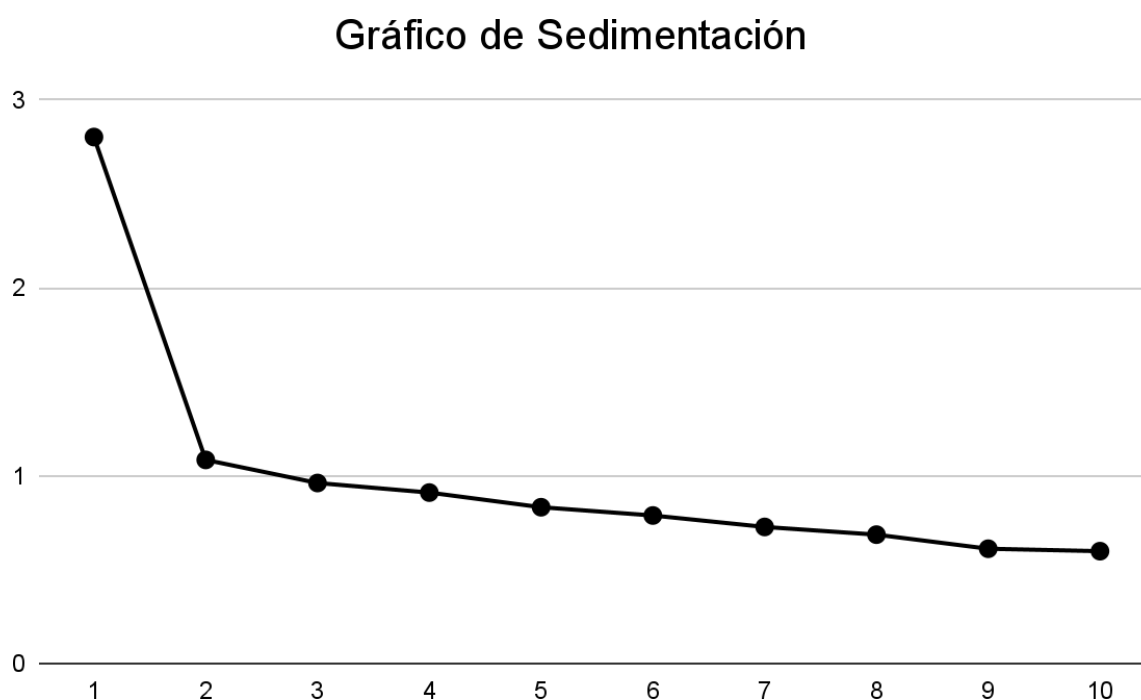
población infantil mexicana y no cuenta con una estructura factorial previamente validada en este contexto, por lo tanto, el análisis factorial exploratorio es el de elección

Los resultados iniciales mostraron la formación de dos factores, cada uno con valores propios superiores a 1, que en conjunto explican el 38.87% de la varianza total. El primer factor explicó el 28.033% de la varianza, mientras que el segundo factor explicó el 10.837%.

El gráfico de sedimentación (Figura 1) mostró un cambio pronunciado después del primer componente, sugiriendo la presencia de un factor principal dominante. El análisis paralelo confirmó que solo el primer factor tenía un valor propio superior al criterio aleatorio, apoyando una solución unidimensional.

Figura 1

Gráfico de sedimentación



Nota. Elaboración propia

La tabla de cargas factoriales para la solución de dos factores reveló que el ítem 2 ("En la escuela, camino de una clase a otra sin darme cuenta de lo que estoy haciendo") presentaba cargas factoriales problemáticas, con saturaciones cruzadas entre factores (.221

en el componente 1 y .823 en el componente 2), lo que comprometía la interpretabilidad de la estructura factorial.

Tras eliminar el ítem 2, se aplicó nuevamente el análisis factorial exploratorio forzando una solución de un solo factor, siguiendo la evidencia proporcionada por el análisis paralelo. Los resultados mostraron una estructura unidimensional sólida y coherente. Todas las cargas factoriales resultaron superiores a .45 (Tabla 3) y reflejando adecuadamente el constructo de atención plena. La varianza total explicada por este factor único fue del 30.794%.

Se evaluó la confiabilidad de la escala CAMM mediante el coeficiente Alfa de Cronbach. En la versión de 9 ítems (sin el ítem 2), el análisis mostró una consistencia interna buena con un valor de $\alpha = .716$ (Tabla 3), lo que indica una fiabilidad aceptable del instrumento según los criterios establecidos por George y Mallery (2003). Para finalizar con los resultados, en la tabla 4 se puede observar que al eliminar el ítem número dos, el Alfa de Cronbach tiene un aumento considerable a .716.

Tabla 3.

Versión final de la escala CAMM con puntaje de carga factorial y Alfa de Cronbach

Número	Ítem	Carga factorial (factor 1)
1	Me mantengo ocupado(a) para no prestar atención a mis pensamientos o sentimientos.	.599
2	Me molesto conmigo mismo(a) por tener ciertos pensamientos.	.589
3	Me digo a mí mismo(a) que no debería sentirme como me siento.	.579
4	Pienso en cosas que ocurrieron en el pasado en lugar de pensar en cosas que están ocurriendo ahora.	.579
5	Alejo los pensamientos que no me gustan.	.573
6	Bloqueo los sentimientos que no me gustan.	.545
7	Pienso que algunos de mis sentimientos son malos y que no debería tenerlos.	.530
8	Me molesto conmigo mismo(a) por tener sentimientos que no tienen sentido.	.529
9	Me es difícil prestar atención a una sola cosa a la vez.	.459
Varianza explicada		30.794%
α de Cronbach (9 ítems)		.716

Nota. Elaboración propia

DISCUSIÓN

Los hallazgos obtenidos en esta investigación respaldan una buena consistencia interna y validez de constructo de la Escala CAMM la versión de 9 ítems adaptada en español para niños y niñas mexicanos de 10 a 12 años. Tras el análisis factorial esta versión demuestra que funciona mejor con 9 ítems y una estructura unifactorial, representando adecuadamente el concepto de atención plena.

Estos resultados coinciden con adaptaciones previas en otros contextos culturales. Por ejemplo, Gustin-García y Alegre-Bravo (2021) reportaron una versión peruana de 8 ítems con propiedades psicométricas satisfactorias, mientras que Zotova et al. (2020) validaron la escala en adolescentes rusos con buenos indicadores de fiabilidad y estructura unifactorial. Asimismo, De Bruin (2022) destaca que las versiones en catalán, francés y portugués han mantenido la coherencia factorial, lo que refuerza la solidez del instrumento a nivel internacional.

La relevancia de contar con una versión adaptada a población mexicana de la CAMM radica en la necesidad de herramientas culturalmente pertinentes para evaluar el Mindfulness en contextos escolares. Estudios recientes de Hirshberg et al., (2024) han demostrado que las prácticas de atención plena pueden mejorar el funcionamiento ejecutivo, la autorregulación emocional y el comportamiento social en niños. En este sentido, disponer de una escala validada permite no solo evaluar, sino también diseñar intervenciones basadas en evidencia tal como lo refieren Stapleton et al., (2024).

Dentro de las limitaciones encontradas en esta investigación, se encuentra el hecho de que se llevó a cabo por medio de un muestreo no probabilístico por conveniencia, teniendo una población limitada a tres estados de la república los cuales fueron Tamaulipas, Jalisco y Coahuila. En esta investigación hay una ausencia de validez convergente y discriminante por lo cual se recomienda replicar en más estados de la república para comparar resultados. Aunque existe una varianza válida del 30.794 en este estudio viene a ser relativamente baja.

En conclusión, la versión adaptada de la CAMM, con su estructura de 9 ítems, representa una herramienta útil, confiable y culturalmente adecuada para evaluar la atención plena en niños mexicanos. Su implementación puede fortalecer las prácticas de salud mental

infantil, fomentar el bienestar emocional y abrir nuevas líneas de investigación en psicología positiva y educación socioemocional.

Esta herramienta favorecerá la práctica de los profesionales en salud mental y los educadores al evaluar con precisión la atención plena en contextos escolares, así como diseñar e implementar intervenciones basadas en evidencia que promuevan la autorregulación emocional y el bienestar psicológico, tal como lo sugieren estudios recientes (Hirshberg et al., 2024; Stapleton et al., 2024).

ANEXO 1.

Escala CAMM (Child and Adolescent Mindfulness Measure) Versión 9 ítems

Instrucciones: Responde con sinceridad a las siguientes preguntas, para ello piensa en ti antes de responder. Coloca una X en la casilla que tu consideres más adecuada.

1.- Nunca 2.- Casi nunca 3.- A menudo 4.- Casi siempre 5.- Siempre

	1	2	3	4	5
1.-Me molesto conmigo mismo(a) por tener sentimientos que no tienen sentido.					
2.- Me mantengo ocupado(a) para no prestar atención a mis pensamientos o sentimientos.					
3.- Me digo a mí mismo(a) que no debería sentirme cómo me siento.					
4.- Alejo los pensamientos que no me gustan.					
5.- Me es difícil prestar atención a una sola cosa a la vez.					
6.- Me molesto conmigo mismo(a) por tener ciertos pensamientos.					
7.- Pienso en cosas que ocurrieron en el pasado en lugar de pensar en cosas que están ocurriendo ahora.					
8.- Pienso que algunos de mis sentimientos son malos y que no debería tenerlos.					
9.- Bloqueo los sentimientos que no me gustan.					

REFERENCIAS

Bautista-Díaz, M. L., Franco-Paredes, K., & Hickman-Rodríguez, H. (2022). Objetividad, validez y confiabilidad: atributos científicos de los instrumentos de medición.
Educación y Salud Boletín Científico Instituto de Ciencias de la Salud Universidad

Autónoma del Estado de Hidalgo, 11(21), 1–10.

<https://doi.org/10.29057/icsa.v11i21.10048>

Bockmann, J., & Yu, S. (2022). Uso de intervenciones basadas en la atención plena para apoyar la autorregulación en niños pequeños: una revisión de la literatura. *Revista de Educación Infantil*, 51. 693 - 703. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01333-2>

Casas, A., Velazco-Rojano, Á., Rodríguez-Caballero, A., Loredó-Abdalá, A., Prado-Solé, E., & Álvarez, M. (2024). Asociación entre conducta suicida y síntomas de otros problemas de salud mental en adolescentes mexicanos. *Gaceta Médica de México*. 160. 36-42. <https://doi.org/10.24875/gmm.23000294>.

De Bruin, E. (2022). Medida de mindfulness en niños y adolescentes (CAMM). En Manual de evaluación en investigación en mindfulness. Springer. (pp. 1–14). https://doi.org/10.1007/978-3-030-77644-2_9-1

Dion, J., Paquette, L., Daigneault, I., Godbout, N., y Hébert, M. (2018). Validation of the French version of the Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM) among samples of French and indigenous youth. *Mindfulness*, 9(2), 645–653. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0807-x>

Greco, L. A., Baer, R. A., y Smith, G. T. (2011). Assessing mindfulness in children and adolescents: Development and validation of the Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM). *Psychological Assessment*, 23(3). 606–614. <https://doi.org/10.1037/a0022819>

Gubanov, A. V., Zotova, L. E., & Sidyacheva, N. V. (2021). Сокращённая версия русскоязычной шкалы диспозиционной осознанности (CAMM) для подростков [A shortened Russian version of the Child and Adolescent Mindfulness Measure for adolescents]. Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки, 1, 6–19.

Gustin-García, M. & Alegre-Bravo, A. (2021). Validación de Child and Adolescent Mindfulness Measure en escolares de Lima Perú. *Revista Evaluar*, 21(2). 63-79. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar>

- Gutiérrez, A. (2025). Mindfulness y regulación emocional. *Revista de Psicología*, 15(1). 79-96. <https://doi.org/10.36901/psicologia.v15i1.1780>.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Hidalgo, F., Contreras, G., & Camacho, E. J. (2025). Evaluación del efecto de una intervención con mindfulness en la ansiedad, depresión y estrés: Una revisión sistemática. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 14(44), 1–20.
- Hirshberg, M., Davidson, R., Knoeppel, C., Tello, L., Bolt, D., Gustafson, L., Flook, L., y McGehee, C. (2024). El entrenamiento en mindfulness mejora el funcionamiento ejecutivo y las habilidades socioemocionales de los estudiantes. *Ciencias Aplicadas al Desarrollo*. 29. 141-160. <https://doi.org/10.1080/10888691.2023.2297026>
- Houghton, S., Fox, A., Kander, T., Becerra, R., y Lawrence, D. (2024). Intervenciones basadas en mindfulness para niños preadolescentes: un metaanálisis exhaustivo. *Revista de psicología escolar*. 102. 101261. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2023.101261>
- Mohsenabadi, H., Zanjani, Z., Assarian, F., y Shabani, M. (2020). Propiedades psicométricas de la medida de mindfulness en niños y adolescentes: una medida psicológica de la atención plena en la juventud. *Ciencias del comportamiento en psiquiatría de Irán*, 14(1). e79986. <https://doi.org/10.5812/ijpbs.79986>
- Montero-Marín, J., Allwood, M., Ball, S., Crane, C., De Wilde, K., Hinze, V., Jones, B., Lord, L., Nuthall, E., Raja, A., Taylor, L., Tudor, K., Blakemore, S., Byford, S., Dalgleish, T., Ford, T., Greenberg, M., Ukoumunne, O., Williams, J., Kuyken, W. (2022). Entrenamiento de atención plena en la escuela en la adolescencia temprana: ¿qué funciona, para quién y cómo en el ensayo MYRIAD?. *Salud mental basada en la evidencia*, 25, 117 - 124. <https://doi.org/10.1136/ebmental-2022-300439>
- Reynales-Shigematsu, L., Rivera-Rivera, L., Séris-Martínez, M. Saenz-Miera, B. (2024). Un análisis transversal del comportamiento parental y la salud mental adolescente en México: perspectivas sobre el consumo excesivo de alcohol, el consumo de

- tabaco, el comportamiento suicida y la sintomatología depresiva. *Sanidad*. 12, (641). 1-13. <https://doi.org/10.3390/healthcare1206064>.
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2010). *Código Ético del Psicólogo*. Editorial Trillas.
- Stapleton, P., Douglas, A., Dao, V., Kewin, S., Vasudevan, A., Dispenza, J., & Sech, K. (2024). "Mantengamos la calma y respiremos": un programa de meditación de atención plena en la escuela y sus efectos en el comportamiento y la conciencia emocional de los niños: un estudio piloto australiano. *La psicología en las escuelas*, 61(9). 3679-3698. <https://doi.org/10.1002/pits.23249>
- Turrado, I., Rio, J. (2023). Una intervención educativa con adolescentes basada en el mindfulness: investigación cualitativa (An educational intervention with adolescents based on mindfulness: qualitative research). *Retos*. 49. 642-651. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.97037>.
- UNESCO. (s.f.). *Tesaurus de la UNESCO*. <https://vocabularies.unesco.org/unesco/es/>
- Vásquez-Dextre, Edgar R. (2016) Mindfulness: Conceptos generales, psicoterapia y aplicaciones clínicas. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 79(1), pp. 42-51. <https://www.redalyc.org/pdf/3720/372044762006.pdf>
- Viñas, F., Malo, S., González, M., Navarro, D., & Casas, F. (2015). Assessing mindfulness on a sample of Catalan-speaking Spanish adolescents: Validation of the Catalan version of the Child and Adolescent Mindfulness Measure. *The Spanish Journal of Psychology*, 18, E46. <https://doi.org/10.1017/sjp.2015.48>
- Zotova, L., Sidyacheva, N., y Gubanov, A. (2020). Características del uso de la versión rusa de la Escala Disposicional de Mindfulness (CAMM) para adolescentes. *Psychological-Educational Studies*, 12(2). 72-90. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2020120205>

<https://doi.org/10.32870/synergia.v2i3>

Comprensión lectora en estudiantes de la Escuela Preparatoria Regional de Ciudad Guzmán: Estudio de Caso¹

Reading Comprehension Among Students at the Ciudad Guzmán Regional High School: A Case Study

Compreensão de leitura entre os alunos da Escola Secundária Regional de Ciudad Guzmán: Estudo de caso

María del Carmen Oliveros Sánchez², Efrén Orozco López³

Recibido: 07 de mayo de 2026.

Aceptado: 05 de junio de 2026.

Para citar este artículo:

Sánchez, M. C., & Orozco, E. (2026). Comprensión lectora en estudiantes de la Escuela Preparatoria Regional de Ciudad Guzmán: Estudio de Caso. *Synergia Revista Multidisciplinaria*, 2(3). 28-53. <https://doi.org/10.32870/synergia.v2i3.24>

¹ Este artículo se deriva de la intervención titulada *Estrategia transversal de lectura para el desarrollo del nivel de comprensión inferencial en estudiantes del primer semestre de la Escuela Preparatoria Regional de Ciudad Guzmán*

² Licenciada en Letras Hispánicas y maestra en Docencia para la Educación Media Superior por la Universidad de Guadalajara (UdeG). Estudiante del Doctorado en Desarrollo Humano, Educación e Interculturalidad por la misma universidad y es profesora de asignatura en el Centro Universitario del Sur de la UdeG. ✉ carmen.oliveros@cusur.udg.mx  <https://orcid.org/0009-0003-5744-4550>

³ Doctor en Ciencias Sociales y Humanísticas por el Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica CESMECA. Es profesor-investigador en el Centro Universitario de los Valles y Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara. Es integrante del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras Nivel I. ✉ efren.lopez@academicos.udg.mx  <https://orcid.org/0000-0002-1686-8184>

✉ Autor de correspondencia: carmen.oliveros@cusur.udg.mx

RESUMEN

Introducción y Objetivo: Este artículo analiza los niveles de comprensión lectora y los factores que influyen para que los estudiantes de primero A de la Escuela Preparatoria Regional de Ciudad Guzmán presenten dificultades para interpretar y valorar textos. **Método:** El enfoque es cualitativo y el diseño es estudio de caso típico porque se busca coherencia en las respuestas y homogeneidad, además de analizar de manera situada las prácticas y problemáticas en torno a la comprensión lectora. Para este estudio, se aplicaron tres instrumentos de generación de datos: prueba de comprensión lectora, cuestionario autodirigido sobre prácticas lectoras y prueba escrita. **Resultados:** Los resultados evidencian que el 92 % de los discentes no ha desarrollado los niveles inferencial y crítico mientras que el 69 % no tiene el nivel literal. **Conclusiones:** Estas habilidades y competencias no han sido adquiridas por múltiples factores: en los hogares tienen pocos libros; no se fomenta la lectura durante la infancia; poca consulta de los libros de la biblioteca escolar; y en los espacios áulicos no todos los docentes se involucran en fortalecer la comprensión lectora, solo pocos profesores recomiendan textos literarios, pero no los leen.

Palabras Clave: *Comprensión lectora, Niveles de comprensión lectora, Éxito académico.*

ABSTRACT

Introduction and objective: This article analyzes the levels of reading comprehension and the factors that influence the difficulties first-year A students at the Ciudad Guzmán Regional High School have in interpreting and evaluating texts. **Method:** The approach is qualitative, and the design is a typical case study, as the study seeks consistency in responses and homogeneity, in addition to conducting a contextual analysis of the practices and challenges surrounding reading comprehension. For this study, three data-collection instruments were used: a reading comprehension test, a self-administered questionnaire on reading practices, and a written test. **Results:** The results show that 92% of the students have not developed inferential and critical reading skills, while 69% lack literal reading skills. **Conclusions:** These skills and competencies have not been acquired due to multiple factors: there are few books in their homes; reading is not encouraged during childhood; there is little use of books from the school library; and in the classroom, not all teachers are involved in strengthening reading comprehension; only a few teachers recommend literary texts, but do not read them themselves.

Key Words: *Comprehension levels, Academic success, Reading comprehension.*

RESUMO

Introdução e objetivo: Este artigo analisa os níveis de compreensão de leitura e os fatores que influenciam as dificuldades dos alunos do 1.º ano A da Escola Secundária Regional de Ciudad Guzmán na interpretação e avaliação de textos. **Método:** A abordagem é qualitativa e o desenho é um estudo de caso típico, uma vez que se procura coerência nas respostas e homogeneidade, além de analisar de forma contextualizada as práticas e as problemáticas em torno da compreensão de leitura. Para este estudo, foram aplicados três instrumentos de recolha de dados: teste de compreensão de leitura, questionário autoaplicável sobre práticas de leitura e teste escrito. **Resultados:** Os resultados evidenciam que 92 % dos alunos não desenvolveram os níveis inferencial e crítico, enquanto 69 % não possuem o nível literal. **Conclusões:** Estas habilidades e competências não foram adquiridas devido a múltiplos fatores: nos lares há poucos livros; a leitura não é incentivada durante a infância; há pouca consulta aos livros da biblioteca escolar; e nas salas de aula nem todos os professores se envolvem no fortalecimento da compreensão de leitura, apenas alguns recomendam textos literários, mas não os leem.

Palavras-chave: *Compreensão de leitura, Níveis de compreensão de leitura, Sucesso académico.*

INTRODUCCIÓN

La Escuela Preparatoria Regional de Ciudad Guzmán pertenece al Sistema de Educación Media Superior (SEMS) de la Universidad de Guadalajara (UdeG). Se localiza en Ciudad Guzmán, cabecera municipal de Zapotlán el Grande, Jalisco. Es una de las instituciones educativas más antiguas de esta ciudad y es la preparatoria pública con más demanda de esta localidad. Además, sus estudiantes proceden de planteles de educación básica tanto públicos como privados, pertenecen a diferentes clases sociales y son originarios de diferentes colonias y municipios de la región.

En la Escuela Preparatoria Regional de Ciudad Guzmán, se aplicó el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes, mejor conocido como prueba Planea, fue un conjunto de instrumentos que la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) implementaron con la finalidad de medir los aprendizajes obtenidos por los discentes que cursan el último grado en las áreas de Lengua y Comunicación y Matemáticas; sin embargo fue suspendida en 2017 en las preparatorias, en 2018 en las primarias y en 2019 en las secundarias (Camarena, 2021).

Por tanto, los últimos resultados que se dieron a conocer en 2017 presentaron que el rendimiento de los estudiantes, en el área de Lengua y Comunicación, fue bajo, pues el 33.9 % de los alumnos evaluados tiene un logro insuficiente en los aprendizajes clave y refleja carencias fundamentales para seguir obteniendo aprendizajes (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017).

Por otro, pero en este sentido, el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) mostró, en los últimos resultados de 2022, que sólo el 1 % de los estudiantes de 15 años en México tiene la capacidad para diferenciar entre hechos y opiniones en lo que leen. Esto significa que únicamente uno de cada 100 discentes se encuentra en el nivel cinco; por ello, tienen las habilidades para comprender textos complejos y aplican inferencias para comprender e interpretar un texto. No obstante, el 47 % no ha desarrollado las competencias mínimas, pues este año se obtuvieron cinco puntos menos que en 2018 (420) (Soto, 2024).

Como se observa, los resultados, tanto nacionales como internacionales, muestran que las dificultades de comprensión lectora se encuentran principalmente en los niveles

inferencial y crítico, debido a que los alumnos tienen problemas para inferir el propósito del texto, identificar las ideas principales, relacionar secuencias, valorar lo leído, emitir un juicio, entre otras (SEP, 2017; Soto, 2024). Desde esta perspectiva, la comprensión lectora es una problemática que ha incrementado en los últimos años en los diferentes planteles y niveles educativos. Existen estudios (Arrom, s.f.; Durango, 2017; Cisneros-Estupiñán et al., 2012; Cisneros et al., 2013; Martínez, 2013; Solé, 2017) en los que se muestra este ascenso y se señalan las consecuencias educativas, así como algunas propuestas de mejora.

Bajo este panorama, con la finalidad de explicar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de primer ingreso a la Escuela Preparatoria Regional de Ciudad Guzmán, es conveniente establecer las siguientes preguntas-guía, las cuales son de ayuda para profundizar en la problemática: ¿Cuáles son los niveles de comprensión lectora? ¿En cuál nivel de comprensión lectora tienen más dificultades los estudiantes? ¿A qué se deben los problemas de comprensión lectora?

Las interrogantes anteriores dan pie para establecer las tres preguntas rectoras de la presente investigación: ¿Cuál es el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del grupo primero A de la Escuela Preparatoria Regional de Ciudad Guzmán? ¿Cuál nivel de comprensión lectora se debe fortalecer más en los estudiantes de la Escuela Preparatoria Regional de Ciudad Guzmán? ¿Cuáles factores influyen para que los estudiantes presenten dificultades para interpretar y valorar los textos? Estas interrogantes permiten la pauta para contar con datos situados que podrán dar paso a la creación de propuestas didácticas para fortalecer la comprensión lectora de acuerdo con las necesidades de la comunidad estudiantil de este plantel.

Abordar esta problemática es fundamental porque la lectura y la comprensión lectora son temas importantes y latentes en el campo educativo, no solo a nivel nacional, sino internacional, debido a que contribuyen en el rendimiento académico, la formación de personas críticas y capaces de interpretar y cuestionar la realidad (Mero, 2025). En este sentido, el objetivo es analizar los niveles de comprensión lectora e identificar los factores por los que los estudiantes de primero A de la Escuela Preparatoria Regional de Ciudad Guzmán presentan dificultades para interpretar y valorar los textos. Este propósito pretende, en primera instancia, diagnosticar y proponer estrategias didácticas para contribuir en el

mejoramiento del aprendizaje y alcanzar los objetivos esperados de las unidades temáticas de lengua y literatura.

Además de la importancia de la mejora de la comprensión lectora y en general de los aprendizajes de los discentes —particularmente, entre los docentes que laboran en distintos centros universitarios de la Red Universitaria de la Universidad de Guadalajara— es preocupante el nivel de comprensión lectora y las capacidades de adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes. Lo cual lleva a plantear como tema sustancial encontrar los mecanismos de mejora de estas competencias, lo cual implica un reto mayúsculo, dado que se enfrentan a estudiantes que se forman en un sistema educativo que pone cada vez menos atención en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura y, por ende, en la formación de personas críticas capaces de cuestionar su realidad.

Referentes conceptuales de comprensión lectora

La lectura es una habilidad cognitiva que representa uno de los ejes rectores del proceso educativo, dado que su dominio permite que los estudiantes tengan acceso al conocimiento de cualquier disciplina y, por tanto, obtengan éxito escolar. La lectura tiene una función formativa y, en los últimos años, muchos estudiosos se han dedicado a profundizar acerca de ella desde diferentes enfoques tanto de investigación como de intervención.

El verbo *leer* proviene de la palabra latina *legere* que se entiende como escoger o elegir, es decir, esta actividad demanda extraer del texto las ideas que transmite el autor de este, en el que entreteje palabras para formar una unidad de sentido que será decodificada e interpretada por el lector. En otras palabras, significa “comprender el sentido de cualquier tipo de representación gráfica” (Diccionario de la Lengua Española [RAE], 2024, Definición 2). Esta definición puede extenderse a la lectura de la realidad, es decir, lograr comprender sentidos de vida, contextos y maneras de estar, o sea, el entendimiento de la lectura posibilita el entendimiento de espacios existenciales para la toma de decisiones.

Desde una perspectiva más compleja, Solé (2017) plantea que “leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura” (p. 17). Vinculando ambas definiciones, se podría plantear que, leer es una acción que va más allá de la decodificación porque intervienen diferentes

factores y el lector desempeña un papel fundamental, ya que es quien procesa el texto guiado por sus intereses, propósitos y por los logros que pretende alcanzar del acto lector. El aprendizaje obtenido a partir de la lectura incrementa en el lector las posibilidades de decisión e interpretación más allá del texto aprehendido.

Encontramos otros autores que presentan acepciones de la lectura y ofrecen profundidad en la definición anterior, por ejemplo, Jitrik (1987) indica que la lectura es un objeto de conocimientos que brinda sentido, interpretaciones y saberes. Dicho de otro modo, Jitrik profundiza en el significado del sustantivo *lectura*, pues lo concibe como un generador de saberes, los cuales serán interpretados por el lector-discente al poner en diálogo sus conocimientos, intuiciones, experiencias y el contenido del texto para traducirlo en aprendizajes significativos.

Al poner en diálogo a ambos autores (Jitrik, 1987; Solé, 2017), se plantea que el lector desempeña un papel fundamental en el proceso lector, ya que ejerce un rol activo al encargarse de construir y reconstruir saberes a partir de establecer “relaciones entre el texto, su contexto, sus experiencias y conocimientos” (Ochoa et al., 2017, p. 255). Así, este será capaz de establecer hipótesis, inferencias y conclusiones a partir de fusionar los conocimientos y el bagaje cultural del lector-aprendiz. Además de estas capacidades cognitivas, en un plano cotidiano, la persona puede llegar a ser capaz de tomar mejores decisiones, argumentar sus posiciones y externar de forma coherente sus ideas, funciones complejas para muchos estudiantes de nivel básico y medio, incluso superior.

Después del análisis anterior, se establece que la comprensión es una condición indispensable para hablar de lectura o viceversa, ya que estos dos conceptos son inherentes y no se pueden separar, pues el acto de leer implica entender lo que comunica el texto y, después, la realidad, para ello se requieren una serie de destrezas mentales y procesos cognitivos que le permiten al lector hacer inferencias sobre lo que sugiere la lectura. Al respecto, Garrido (2014) precisa que “sin comprensión no hay lectura. La comprensión está compuesta por el *sentido* [énfasis añadido] —emociones, intuiciones, lo que abarca la esfera de lo irracional— y el *significado* [énfasis añadido] —ideas, conocimientos, información: la esfera de lo racional—” (p. 19).

Retomando a Solé (2017), la investigadora precisa que la comprensión “es un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos comprender” (p. 37). Por

ello, el lector necesita ser activo y conocer cuál es la finalidad de la lectura, para que encuentre sentido y se sienta motivado para concluir el texto e identifique los conocimientos que este aportará a los ya existentes. Además de ampliar su vocabulario, su dimensión del mundo y su capacidad de reacción, entre otros efectos esenciales para la actividad crítica y la socialización de calidad. Cabe destacar que estos elementos pueden ser medibles y analizables, que es el objetivo que tendremos a partir de la interacción con estudiantes de nivel preparatoria.

Una taxonomía de la comprensión lectora

Como se menciona a lo largo de este texto, la comprensión de la lectura es uno de los ejes fundamentales de la práctica educativa y del desenvolvimiento humano en general; por lo consiguiente, Thomas Barret establece una taxonomía para clasificar los niveles y subniveles de comprensión textual: explícito, implícito y crítico. El primero se refiere a la capacidad de recuperar y extraer información que se presenta de manera explícita. El segundo requiere que el lector extraiga información que está implícita para formular conjeturas e hipótesis. Y, finalmente, el tercero en el que se valora o da un punto de vista sobre lo leído (Gallego & Cortés, 2013).

El nivel explícito es básico, y este predomina en el ámbito académico. Se caracteriza por tener dos subniveles: comprensión literal y reorganización, los cuales van desde lo más apegado al texto hasta una actividad más personal e independiente por parte del lector. El subnivel literal se enfoca en la extracción de información que se encuentra de manera manifiesta en el texto, esto genera que se reconozca y recuerde con facilidad (Gallego & Cortés, 2013).

Por su parte, el subnivel reorganización tiene la función de dar una nueva organización a las ideas u otros elementos del texto al apoyarse de la clasificación y síntesis, y el lector podrá citar de memoria hechos, lugares, ideas, frases, entre otros expresados en algún pasaje. Es importante resaltar que, este subnivel, comparte tanto lo explícito como lo implícito por medio de dos procesos: 1. *La esquematización*, la cual implica la reproducción del texto de manera esquemática. 2. *El resumen*, el cual se caracteriza por sintetizar la

información del texto mediante la identificación de las oraciones que producen sucesos principales (Gallego & Cortés, 2013).

El nivel implícito también nombrado *comprensión inferencial* demanda un alto grado de abstracción por parte del lector, se construye cuando se comprenden las ideas principales o significado general de un texto, en el que no están establecidas con claridad, se comprende por medio de la relación y asociación del significado global al fusionar los saberes previos para llegar a formular hipótesis y conclusiones (Gallego & Cortés, 2013; León, 2003).

La *inferencia* es “cualquier información que se extrae del texto y que no está explícitamente expresada en él, además de ser representaciones mentales que el lector construye, al tratar de comprender el mensaje leído” (León, 2003, p. 18). Por tanto, León (2003) considera a las inferencias como el corazón de la comprensión e interpretación de la realidad y uno de los cimientos del sistema cognitivo. Cabe destacar que en la medida en que el lector fortalezca la generación de inferencias aumenta significativamente su capacidad de leer y entender su realidad, a partir de su crecimiento cognitivo.

Retomando la idea expresada en el párrafo anterior, la *inferencia* se asemeja a representaciones mentales que el lector crea al tratar de comprender el pasaje o el mensaje leído, para lograrlo sustituye, añade, integra u omite información del texto. Por ende, la importancia de las inferencias radica en que gracias a ellas se puede descifrar lo oculto de un mensaje, leer entre líneas y hacer explícita la información que se encuentra implícita en el texto (León, 2003). Este ejercicio lleva a los discentes a lograr superar problemas comunes a los cuales se enfrenta constantemente en sus espacios de estudio y de vida, como lo son la pena para opinar, la vergüenza por emitir opiniones o la inseguridad para hablar y expresar lo que siente y piensa.

Finalmente, la comprensión crítica o el nivel crítico sienta sus bases en la formulación de conjeturas o hipótesis, al igual que la comprensión inferencial, pero este las establece para valorar lo leído desde un punto de vista racional y ético, al apreciar el valor estético que el texto ha producido. Este se puede nutrir de los conocimientos sobre las técnicas literarias, el estilo y de las estructuras empleadas en la creación de alguna obra (Gallego & Cortés, 2013).

El desarrollo del sentido crítico en los discentes es fundamental debido a que es el primer paso para lograr una comprensión política de la realidad, elemento poco observado en las construcciones mentales y argumentativos de muchos estudiantes, que no logran

dimensionar ese posicionamiento ético necesario para distinguir y analizar los discursos y acciones a las cuales se encuentran sometidos en los diversos contextos de los que participan activamente.

MÉTODO

El enfoque de la investigación fue cualitativo porque permite un mejor entendimiento de los factores que influyen en la comprensión lectora de los alumnos que ingresan a la educación media superior mediante la interpretación de los procesos de las prácticas en el aula, plantel y familiar. Por medio de este enfoque se observó la realidad del proceso de la adquisición de habilidades inferenciales y el papel que desempeña la formación escolar de los estudiantes, ya que permite generar significados a partir de los datos generados en el trabajo de campo (Creswell, 2009).

Se adoptó el diseño de estudio de caso típico porque la comunidad de estudio se encuentra cursando el primer semestre del bachillerato e ingresaron en el calendario A, es decir, estudiantes que no resultaron admitidos en el calendario B porque no alcanzaron los puntajes requeridos para la admisión; por tanto, se esperó coherencia en las respuestas (Muñiz, 2010) y homogeneidad. Asimismo, la finalidad fue analizar de manera situada las prácticas y problemáticas en torno a la comprensión lectora en uno de los planteles educativos de bachillerato con mayor demanda en Zapotlán el Grande.

Muestra

Para la selección de la muestra se recurrió a la técnica de muestreo por conveniencia porque se seleccionaron las unidades muestrales de acuerdo con las necesidades del estudio. En este caso, la muestra dependió del grupo que fue asignado por quien fuera la coordinadora académica de la Escuela Preparatoria Regional de Ciudad Guzmán, solo se consideraron dos criterios de inclusión en la asignación: el turno y que los estudiantes estuvieran cursando el primer semestre del nivel medio superior. Por tanto, la muestra estuvo integrada por 26 estudiantes del primer grado del grupo A del turno matutino.

Instrumentos

Para este estudio se aplicaron tres instrumentos de generación o recolección de datos: cuestionario autodirigido sobre prácticas lectoras, prueba de comprensión lectora y prueba escrita para medir el nivel crítico de comprensión lectora:

1. **Cuestionario autodirigido sobre prácticas lectoras.** Se aplicó el cuestionario del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte sobre hábitos lectores. Está compuesto por preguntas de opción múltiple y tiene la finalidad de conocer si los estudiantes tienen gusto por la lectura, si este gusto ha sido influido por sus padres o profesores o por gustos personales. Además, contempló indagar sobre las horas que se le dedican a la lectura y cuál es la finalidad de esta actividad, sobre todo para conocer si los estudiantes se acercan a la lectura con fines académicos. Asimismo, se pretendió conocer si las actividades de fomento a la lectura de la preparatoria son del gusto de los estudiantes, si estos participan en ellas y si estas contribuyen a que lean más.
2. **Prueba de comprensión lectora.** Se aplicó una prueba de comprensión lectora del texto narrativo “Una sombra en el espejo” de Cristina Pacheco, esta tiene diez ítems de opción múltiple orientados a indagar los niveles de comprensión literal e inferencial que manifiestan los alumnos en la educación media superior. En el instrumento tres preguntas evalúan el nivel de comprensión literal y siete el nivel inferencial.

En el nivel literal se identificaron las habilidades de los estudiantes en cuanto a su capacidad para reconocer espacios en los que se desarrolla la historia, detalles explícitos y de personajes principales. Mientras que en el nivel inferencial se conoció la interpretación del lenguaje figurado, la inferencia de secuencias lógicas, la capacidad para resumir sucesos del texto leído y la deducción de mensajes o acciones de los personajes.

3. **Prueba escrita.** Está basada en el diagnóstico del Sistema de Alerta Temprana (SisAT)⁴, la cual se enfocó en la redacción de un comentario sobre el texto leído en la prueba dos, esto con el propósito de conocer si los discentes tienen desarrollado el nivel crítico de comprensión lectora. Además, este instrumento cuenta con una rúbrica para evaluar la producción escrita, y valora si las ideas principales están

⁴ El SisAT es un conjunto de indicadores, herramientas y procedimientos sistemáticos de la Secretaría de Educación Básica, los cuales tienen la finalidad de detectar y atender a tiempo a los alumnos que estén en riesgo de no alcanzar los aprendizajes esperados o de abandonar la escuela (Secretaría de Educación Pública, s. f.).

fundamentadas con rigor, claridad y precisión, si se emite algún juicio sobre un comportamiento presente en el texto leído, si se analiza la intención del texto, se hace una valoración o da su punto de vista sobre el texto leído, si se utiliza una estructura gramatical correcta, entre otros. La ponderación que se asigna es: Requiere apoyo, En desarrollo o Nivel esperado.

La rúbrica evalúa seis ejes en la producción escrita, cada rubro califica si el insumo cumple con lo solicitado de manera excelente, bueno o insuficiente, y asigna de tres a un punto por cada uno de los seis ejes, como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1

Rúbrica de la prueba escrita

Eje	Criterio excelente	Valor	Criterio bueno	Valor	Criterio insuficiente	Valor
I	Las ideas principales están fundamentadas con rigor, claridad y precisión.	3	Claridad en la exposición de las ideas principales.	2	Exposición imprecisa y confusa de las ideas principales.	1
II	Emite algún juicio sobre un comportamiento presente en el texto leído.	3	Identifica algún comportamiento presente en el texto leído.	2	El escrito no muestra ningún juicio sobre el texto leído.	1
III	Analiza la intención del texto.	3	Analiza algún aspecto de la intención del texto leído.	2	La exposición carece de análisis.	1
IV	Hace una valoración sobre el texto leído.	3	Realiza una síntesis sobre el texto leído.	2	Ausencia de valoración sobre el texto leído.	1
V	Da su punto de vista sobre el texto leído	3	Identifica algunas ideas principales del texto leído.	2	Ausencia de punto de vista sobre texto leído.	1
VI	Utiliza una estructura gramatical correcta.	3	Se manifiesta una estructura gramatical	2	Frecuentes errores gramaticales.	1

Nota. Tomada de *Estrategia transversal de lectura para el desarrollo del nivel de comprensión inferencial en estudiantes del primer semestre de la Escuela Preparatoria Regional de Ciudad Guzmán* de Oliveros (2021).

Para los resultados se realiza la sumatoria de los puntos obtenidos en cada uno de los ejes, dependiendo la ponderación que se obtenga en alguno de los siguientes niveles: Nivel esperado: De 15 a 18; En desarrollo: De 10 a 14; y Requiere apoyo: 9 o menos.

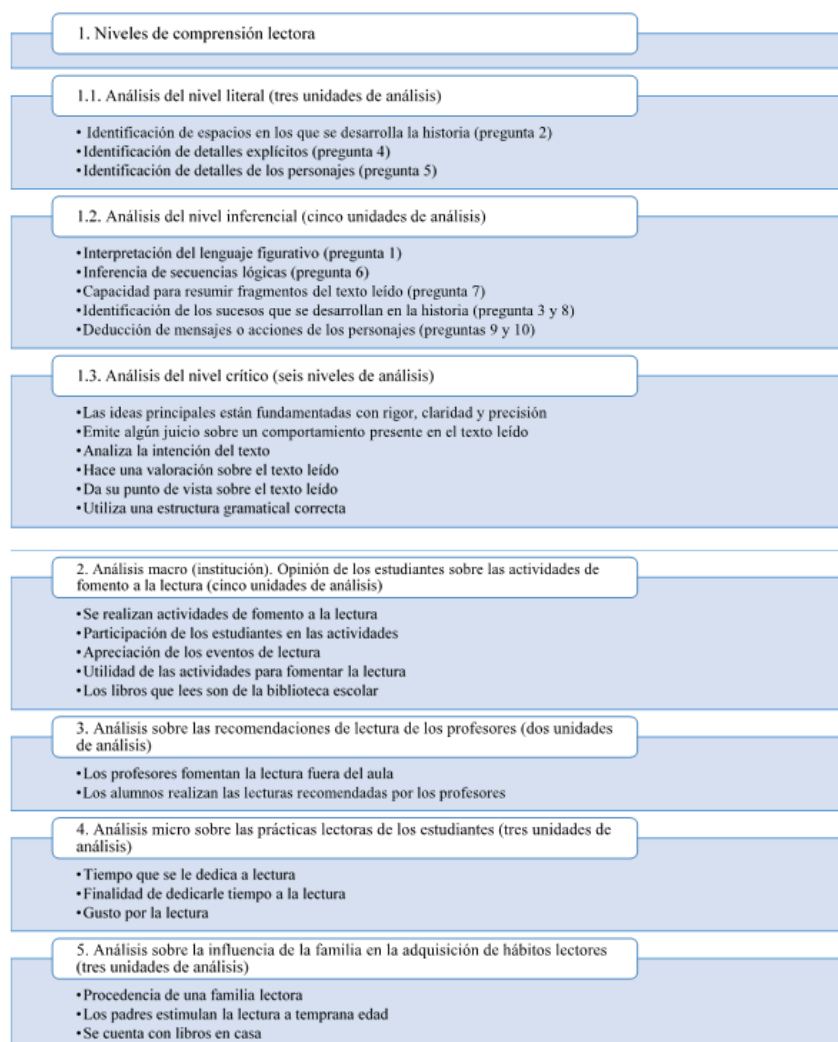
En este estudio se empleó la técnica de análisis de contenido porque permitió sistematizar, interpretar y categorizar los datos generados a partir de la aplicación de los tres instrumentos porque favoreció analizar cómo la comunidad estudiantil interpreta los textos,

las dificultades que presenta y los factores que influyen para desarrollar hábitos de lectura. Por tanto, se establecieron las categorías de análisis que se describen en la Figura 1.

En este mismo sentido, para profundizar en el análisis interpretativo y formular una comprensión más global de la problemática de estudio, se incluyen algunos gráficos con fines descriptivos y de contextualización. Estos recursos visuales permiten organizar y comunicar con mayor claridad los hallazgos, así identificar las tendencias generales de las habilidades de comprensión lectora de la comunidad de estudio.

Figura 1

Categorías de análisis



Nota. Tomada de *Estrategia transversal de lectura para el desarrollo del nivel de comprensión inferencial en estudiantes del primer semestre de la Escuela Preparatoria Regional de Ciudad Guzmán de Oliveros* (2021).

Consideraciones éticas

Finalmente, la investigación se fundamentó en el artículo 17, fracción I del *Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud* porque es un estudio sin riesgo, debido a que no se realizó ninguna intervención o modificación intencionada en aspectos psicológicos, fisiológicos o sociales de los participantes, únicamente contestaron los tres instrumentos aplicados con fines académicos y de investigación.

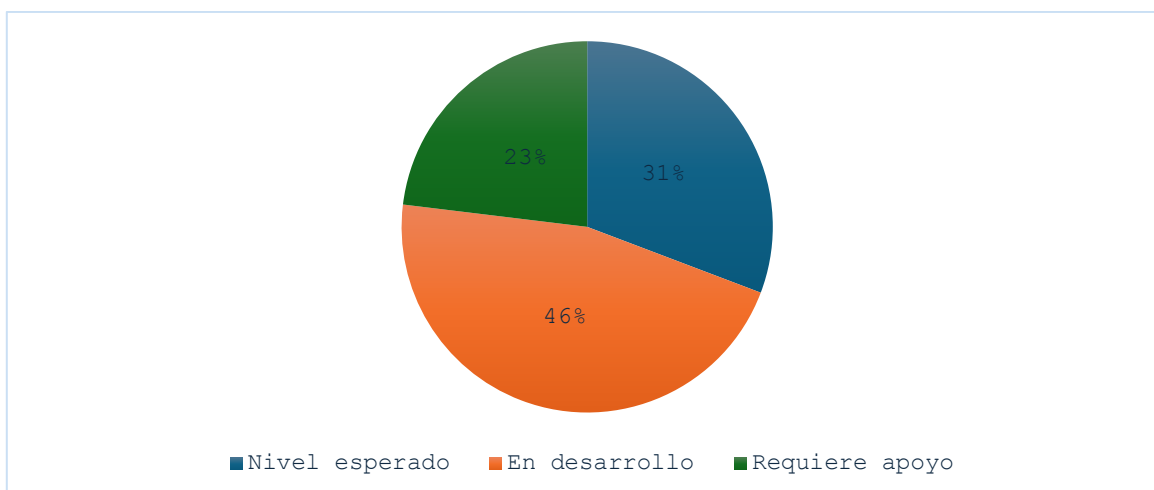
Como se establece en los artículos 20 y 21 de la citada ley, no se solicitaron datos personales, la identificación fue mediante un número y se informó sobre los objetivos del estudio, se contó con la autorización del director del plantel, padres de familia y estudiantado. Asimismo, cada persona participante firmó un consentimiento informado, como establece el reglamento, con la finalidad de cumplir con las consideraciones éticas correspondientes

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis de los niveles de comprensión lectora evidencia que los estudiantes del primer grado del grupo A del turno matutino presentan desafíos significativos en su formación académica y desarrollo integral, debido a que sólo el 31 % de los discentes tiene el nivel literal, es decir, el esperado. Sin embargo, el 46 % tiene este nivel en desarrollo mientras que 23 % requiere apoyo. Estos resultados significan que la mayoría de los alumnos, un 69 % específicamente, tiene dificultades para interpretar textos literarios y no cuenta con el nivel literal de comprensión lectora de acuerdo con el grado que están cursando, como se muestra en la Figura 2.

Figura 2

Nivel de comprensión lectora literal



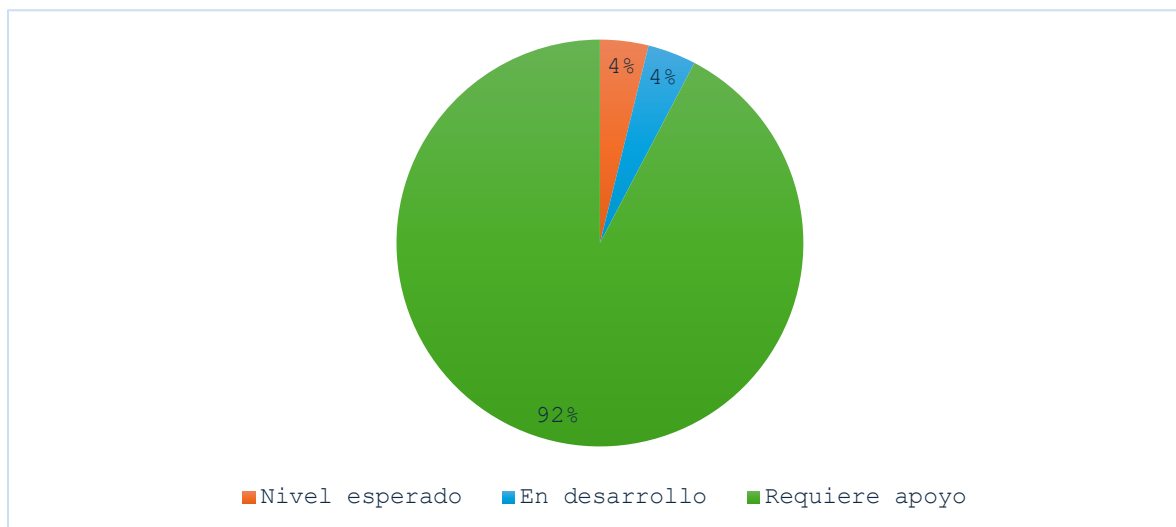
Nota. Tomada de *Estrategia transversal de lectura para el desarrollo del nivel de comprensión inferencial en estudiantes del primer semestre de la Escuela Preparatoria Regional de Ciudad Guzmán de Oliveros* (2021).

Enfocándose en la identificación de espacios donde se desarrolla la historia y la descripción física y psicológica de los personajes, la mayoría de los participantes no presenta dificultades para identificar estos aspectos en los textos literarios. Sin embargo, más de la mitad de los estudiantes (58 %) no tiene habilidades para distinguir detalles explícitos en la lectura. Estos resultados muestran la necesidad de implementar estrategias didácticas que fomenten la adquisición de habilidades para realizar una lectura más analítica y dé la pauta para interpretar textos de diversos géneros textuales, no sólo ficcionales.

En este tenor, la comunidad de estudio muestra que tiene severas complicaciones para realizar una lectura analítica y crítica, pues el 92 % no puede hacer deducciones a partir de aspectos que no están descritos y explícitos en el texto. Esta cifra resulta alarmante porque la lectura desempeña una función fundamental para la construcción de conocimientos (Jitrik, 1987; Ochoa et al., 2017; Solé, 2017) y, por ende, repercute en la trayectoria académica de los discentes, así como en sus capacidades de decisión, opinión e incluso, valoración, fundamentales para un desarrollo cognitivo y humano integral (ver Figura 3).

Figura 3

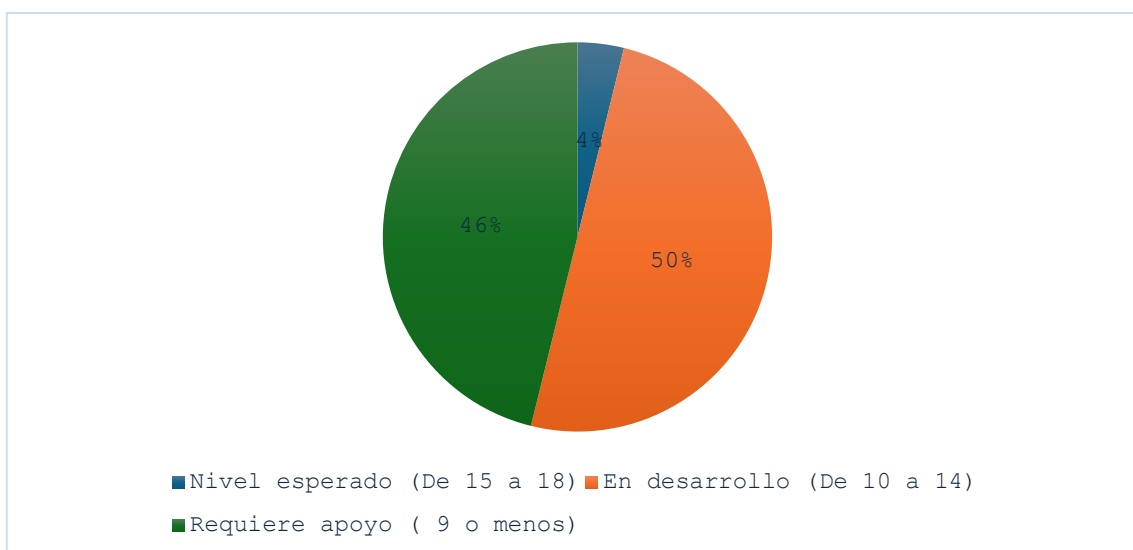
Nivel de comprensión inferencial



Nota. Tomada de *Estrategia transversal de lectura para el desarrollo del nivel de comprensión inferencial en estudiantes del primer semestre de la Escuela Preparatoria Regional de Ciudad Guzmán* de Oliveros (2021).

Entre los resultados más significativos se encuentra que el 63 % no tiene la capacidad para sintetizar la información de los textos que leen, el 58 % no puede deducir mensajes o acciones de los personajes y el 58 % tiene dificultades para identificar las relaciones lógicas entre las ideas. Cabe resaltar que una de las fortalezas de más de la mitad de los participantes puede identificar diferentes sucesos que se desarrollan en la historia.

Finalmente, el 96 % de los estudiantes de primer grado del grupo A matutino de la Escuela Preparatoria Regional de Ciudad Guzmán no cuenta con el nivel crítico, pues no pueden hacer una valoración sobre lo leído y, por tanto, una lectura profunda y cuestionada. Llama la atención que sólo el 4 % cuenta con el nivel crítico de comprensión lectora, es decir, un discente de 26. Los resultados de este nivel se infieren porque desde el nivel más básico — literal— más de la mitad no identifica la información explícita en el texto (ver la Figura 4).

Figura 4*Nivel comprensión lectora crítico*

Nota. Tomada de *Estrategia transversal de lectura para el desarrollo del nivel de comprensión inferencial en estudiantes del primer semestre de la Escuela Preparatoria Regional de Ciudad Guzmán* de Oliveros (2021).

De manera complementaria, y que sirve para generar un contexto que permita dimensionar de mejor manera los resultados de investigación, en el análisis institucional, la comunidad estudiantil dio su opinión sobre las actividades que realiza el plantel para la formación de lectores y, por ende, contribuir al fortalecimiento de los niveles de comprensión lectora. El 52 % de los participantes confirman que sí realizan algunas actividades en la preparatoria y el 20 % considera que pocas. Referente a su asistencia a las actividades o eventos, casi la mitad (el 40 %) de la muestra tiene una participación nula mientras que el 32 % casi nunca participa. Estos datos son significativos porque, aunque la lectura y el desarrollo de habilidades lectoras son fundamentales para realizar una lectura profunda, así como adquirir conocimientos y desarrollar habilidades esenciales para la comunicación y el desenvolvimiento personal, las y los estudiantes muestran desinterés, lo que representa un reto mayúsculo presente y futuro para el plantel, pues corre el riesgo que el grupo A del turno matutino no adquiera las competencias del perfil de egreso al término de sus estudios. y que este problema persista en las siguientes generaciones.

Asimismo, se profundiza en los beneficios de las actividades para incrementar las prácticas lectoras. Sin embargo, el 38 % considera que algo mientras que el 27 % señala que

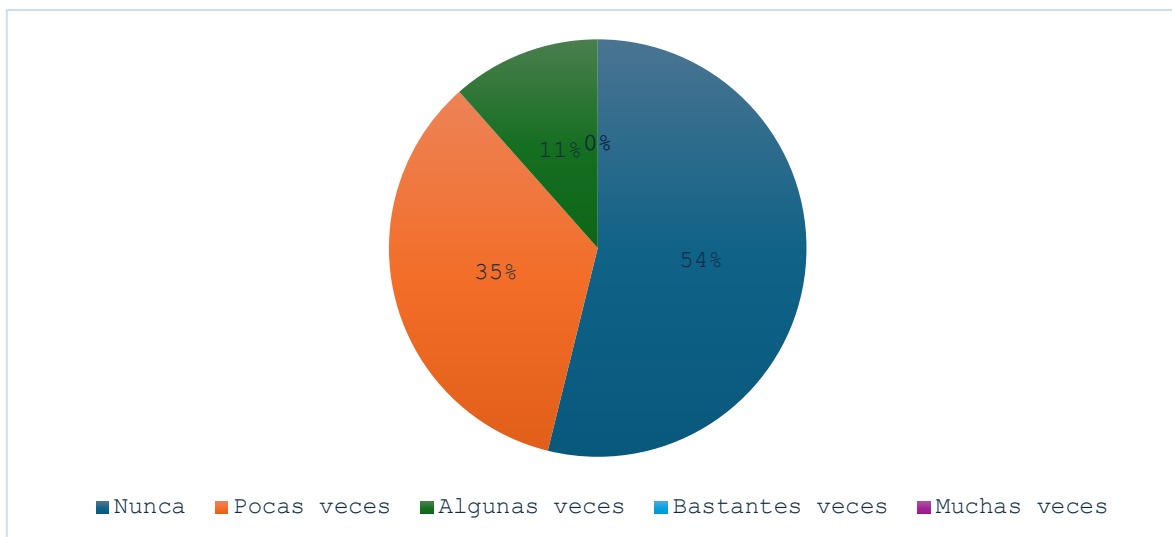
muy poco. Sin duda, se evidencia que el programa de fomento de la lectura del plantel debe hacer una evaluación de las actividades, pues se debe verificar que estén cumpliendo con el objetivo y que atiendan las necesidades e intereses de su comunidad estudiantil, ya que la función de la comprensión lectora trasciende los límites de las aulas, se convierte en parte fundamental del desarrollo cognitivo futuro de los discentes y de su participación activa en la sociedad.

Con respecto a la valoración de las actividades realizadas por el plantel, las respuestas están divididas entre la calidad de los eventos, pues 50 % percibe que son de calidad y el 42 % regulares y estas se encuentran centradas fuertemente al programa establecido. Por tanto, el plantel debe enfatizar prácticas educativas que se enfoquen en la vivencia del estudiante más que en el temario, pues se debe vincular el proceso lector con las experiencias de las y los estudiantes (González, 2021), con la finalidad de que el estudiantado construya aprendizajes significativos entorno a la lectura y fortalezca su gusto por ella, sobre todo que dimensione su utilidad presente y futura en el desarrollo humano de los y las implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Un elemento más encontrado en el diagnóstico, se evidencia una desconexión con la biblioteca escolar, un espacio que tiene la función de fomentar la alfabetización informacional y la lectura, es decir, facultar a la comunidad estudiantil para que comprenda e interprete información en formatos multimodales (Marzal, 2022). Por tanto, una de las misiones de la biblioteca escolar es diversificar sus espacios y convertirlos en nuevas lecturas y hechos lectores. Sin embargo, el 54 % de los participantes menciona que no leen libros de la biblioteca en su tiempo libre y el 35 % pocas veces solicita materiales bibliográficos en préstamo de las colecciones de la biblioteca (ver la Figura 5).

Figura 5

Procedencia de los libros que leen en el tiempo libre



Nota. Tomada de *Estrategia transversal de lectura para el desarrollo del nivel de comprensión inferencial en estudiantes del primer semestre de la Escuela Preparatoria Regional de Ciudad Guzmán* de Oliveros (2021).

Además, se indagó sobre el rol de los profesores en el desarrollo de la comprensión lectora, quienes desempeñan una labor fundamental porque son los modeladores de experiencias que permiten la adquisición de la competencia lectora, pues su labor permite el diseño de vivencias educativas motivadoras (Armijos-Uzho et al., 2023; Salazar-Calderón et al., 2024). No obstante, la mayoría de los participantes mencionan que la planta docente muy pocas veces les recomienda textos para leer fuera del aula. Asimismo, se profundiza en si realizan las lecturas que recomienda el profesorado, el 31 % señala que nunca mientras el 46 % casi nunca. Estas cifras son significativas y evidencian que no se están diseñando actividades de manera consciente para guiar el proceso de comprensión lectora (Pérez-Theran et al., 2022) y que no se está generando el interés por la lectura esperado en los discentes.

Respecto al análisis micro sobre las prácticas lectoras de los estudiantes, se profundiza sobre si la comunidad estudiantil está incrementando sus lecturas en los dos últimos años. Sobre todo, porque están cursando el bachillerato y deberían realizar más actividades relacionadas con la lectura, pero el 9 % indica que mucho menos, el 26 % menos, el 30 % igual. Estos datos evidencian que desde la secundaria el sistema educativo y, por ende, los programas de lectura no están cumpliendo con los objetivos de enseñanza-

aprendizaje, ya que los alumnos se acercan menos a la lectura o lo mismo en lugar de incrementar. Estos resultados impactan directamente en la prueba de comprensión lectora, ya que la mayoría no tiene el nivel inferencial ni el crítico de acuerdo con el primer grado del nivel medio superior, lo cual llega a convertirse en un problema sistémico.

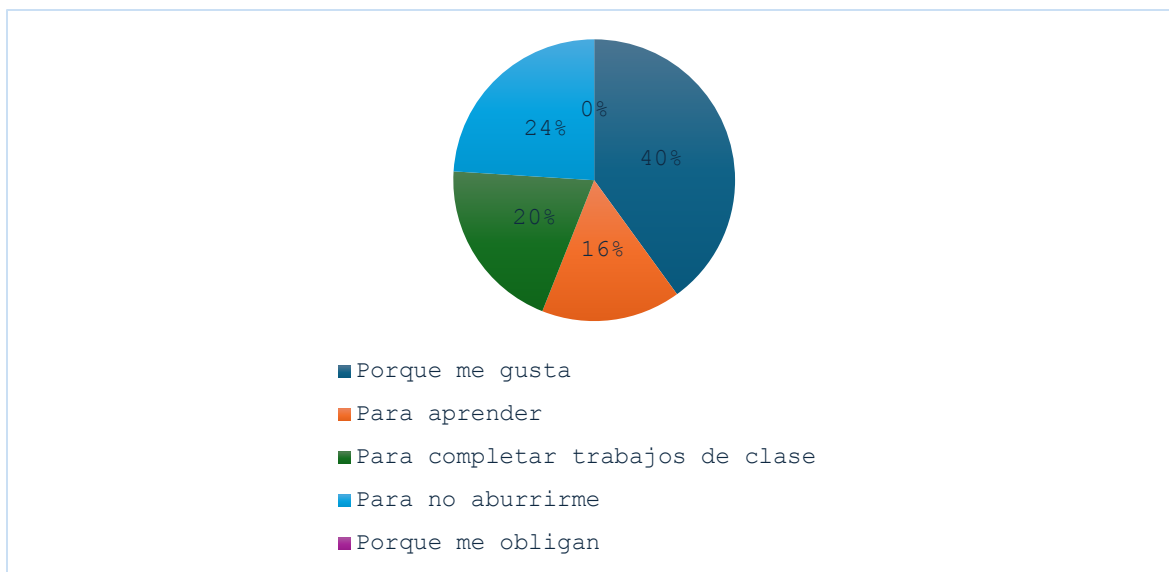
En este mismo tenor, se profundiza en el tiempo dedicado a la lectura diariamente con la finalidad de que se convierta en una actividad cotidiana. No obstante, el 27 % puntualiza que nada, el 38 % muy poco y el 27 % algo. Estos datos muestran que, cuando no se lee de manera frecuente, afecta la adquisición de habilidades lectoras, como inferir, interpretar y valorar un texto. Por tanto, cuando no se lee con regularidad, la comprensión tiende a estancarse en el nivel literal, como se evidencia en los resultados de la prueba de comprensión lectora, pues el 69 % tiene su habilidad limitada para relacionar ideas o identificar información implícita (Gallego & Cortés, 2013).

Lo grave de la situación es que el problema no se circunscribe a la valoración de textos escolares, esto se tiene alcances mucho más significativos porque atraviesa la interpretación y valoración de acciones cotidianas, en la toma de decisiones y definición de actitudes que reproducen patrones de conducta y posibles estereotipos que se mantienen arraigados y se reproducen sin cuestionamiento alguno.

Siguiendo con el diagnóstico, se encuentra que los motivos por los que se acercan a la lectura los estudiantes son por gusto, para no aburrirse, para hacer tarea o para incrementar sus conocimientos. No obstante, aunque existe disposición y gusto por la lectura, no se evidencia en el desarrollo del nivel inferencia o crítico, pues la mayoría requiere apoyo para adquirir el nivel literal, pues no se logra inferir significados implícitos, hacer relaciones y construir interpretaciones complejas (ver la Figura 6). Por tanto, esta apertura por parte de la comunidad estudiantil es la pauta para que la planta docente o la institución diseñen nuevas estrategias que permitan el desarrollo del nivel inferencial y crítico.

Figura 6

Motivo por que leen los estudiantes



Nota. Tomada de *Estrategia transversal de lectura para el desarrollo del nivel de comprensión inferencial en estudiantes del primer semestre de la Escuela Preparatoria Regional de Ciudad Guzmán* de Oliveros (2021).

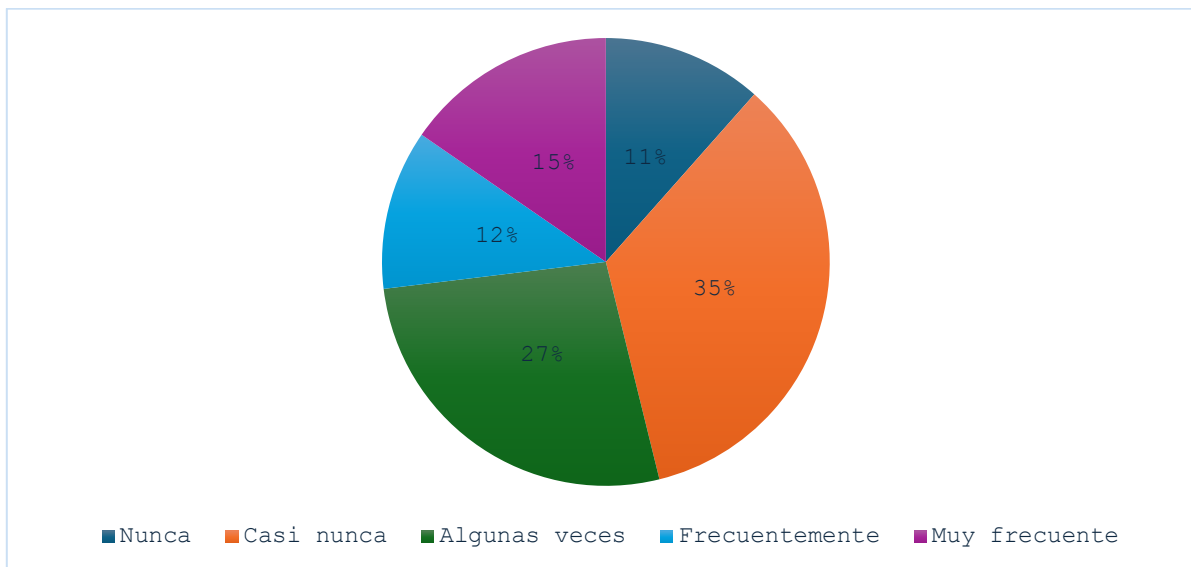
Ahora bien, referente a la influencia de los padres de familia en la adquisición de hábitos lectores, la comunidad estudiantil señala que sus padres no estimularon la lectura a edad temprana, pues el 11 % indica que nunca, el 35 % casi nunca y el 27 % algunas veces (ver Figura 7). Aunque el apoyo de los progenitores es fundamental en el proceso de aprendizaje de la comprensión lectora porque estimula el interés por leer de manera cotidiana, se fortalece la interpretación y se amplía el bagaje cultura (Chuquimia et al., 2024), los padres no están brindando el apoyo y, por tanto, la mayoría de los estudiantes no logran éxito escolar, pues los resultados de la prueba de comprensión lectora lo demuestran.

En este sentido, es importante mencionar que el problema de comprensión lectora puede interpretarse como generacional. Aunado a las limitaciones de incentivación de la lectura por parte de las instituciones educativas, se enfrenta un panorama poco alentador, debido a que, si el hábito de la lectura no es impulsado desde el seno familiar y tampoco es introyectado desde los procesos escolares, indica una continuidad tanto institucional como personal del poco interés lector, lo cual tiene impactos en el desarrollo académico de los

discentes, pero, también, en el nivel de participación de los individuos en la sociedad, es decir, es un problema estructural.

Figura 7

Estimulación de la lectura a edad temprana



Nota. Tomada de *Estrategia transversal de lectura para el desarrollo del nivel de comprensión inferencial en estudiantes del primer semestre de la Escuela Preparatoria Regional de Ciudad Guzmán* de Oliveros (2021).

Algunas cifras que fortalecen el argumento anterior dictan que la mayoría de los discentes no se están formando en un ambiente parental lector, pues el 36 % de los progenitores lee poco y el 36 % algo. Además, en casa cuentan con muy pocos libros, ya que más del 50 % dijo tener entre 1 y 20 libros. Por tanto, los niveles de comprensión lectora de la comunidad estudiantil de primer grado del grupo A matutino son consecuencia de múltiples factores y el contexto familiar no está exento. Siguiendo los postulados de Garrido (2014), para formar un lector se requiere el material y el promotor de lectura, y estos discentes muestran que estos han estado ausentes durante su formación académica, ya sea en su hogar o en el plantel educativo.

CONCLUSIONES

El presente estudio ha tenido como objeto analizar los niveles de comprensión lectora e identificar los factores para que los estudiantes de primero A de la Escuela Preparatoria

Regional de Ciudad Guzmán presenten dificultades para interpretar y valorar los textos. A lo largo del análisis, se evidencia que la comprensión lectora sigue representando un reto mayúsculo en la educación media superior, pues el 69 % de los discentes evaluados no tienen el nivel literal y el 92 % no han desarrollado los niveles inferencial y crítico

Esta problemática es multifactorial y se agudiza porque en el espacio áulico no todo el profesorado se involucra en diseñar estrategias de comprensión lectora, pues algunos recomiendan a los discentes ciertos textos para leer en casa, pero no les dan lectura. Además, en el contexto familiar no se les acerca desde pequeños a la lectura y la participación en las actividades de fomento de la lectura de la biblioteca escolar es casi nula.

El desafío de la institución es diseñar estrategias didácticas eficaces, las cuales son empleadas por lectores eficientes y autónomos. Por ello, resulta fundamental que las autoridades educativas, planta docente y padres de familia generen las condiciones para ofrecer educación de calidad a las infancias y jóvenes. Apostar por la comprensión lectora es guiar por una educación de calidad, por el éxito académico y por el mejoramiento de las habilidades de socialización, que se traducirá en generar una ciudadanía robusta en términos de conocimientos, consciente y crítica.

A partir de los resultados más críticos del presente estudio, se propone aprovechar los espacios académicos y el enfoque transdisciplinar para que la comunidad estudiantil desarrolle el nivel inferencial y crítico y tenga éxito escolar. Por ello, se recomienda implementar en los espacios áulicos las estrategias de lectura de Solé (2017), quien realizó una investigación exhaustiva para documentar las estrategias que implementan los lectores autónomos y eficientes. Así, la investigadora propone fortalecer la comprensión lectora aplicando estrategias de lectura antes, durante y después del proceso lector.

Antes de la lectura, se proponen cinco estrategias: motivar a los discentes, formular objetivos, establecer predicciones sobre el texto, activar el conocimiento previo y formular preguntas previas. Las estrategias le permitirán al lector-aprendiz determinar cómo se situará ante el texto y cómo trazará la vía o el camino para lograr la meta planteada, es decir, alcanzar a comprender la intención que el autor plantea en el texto. Además, estas facilitan una lectura compartida y flexible porque las estrategias podrán emplearse en diferentes situaciones reales y en diversos contextos.

Para la etapa durante la lectura, se recomiendan cuatro estrategias: formular predicciones sobre el texto que se va a leer, aclarar posibles dudas acerca del texto, plantearse preguntas sobre lo que se ha leído y resumir las ideas del texto. Estas siguen el mismo propósito que las anteriores: fomentar actividades de lectura compartida, en las que se busca enseñar al alumno a emplearlas en diversas situaciones y a usar las que les resulten útiles para comprender un determinado texto.

En la etapa final del proceso de comprensión lectora, se proponen tres estrategias: identificación de la idea principal, formulación y respuesta de preguntas y elaboración de un resumen, de las cuales algunas ya han sido contempladas en prácticas previas de la lectura. Las estrategias son flexibles y admiten intercalarlas e incrementar su complejidad de acuerdo con su contexto de aplicación, pues la enseñanza de la lectura es un proceso global y la adquisición de estas habilidades impactará en la toda la formación académica, familiar y social del educando.

REFERENCIAS

- Armijos-Uzho, A., Paucar, C., & Quintero, J. (2023). Estrategias para la comprensión lectora: Una revisión de estudios en Latinoamérica. *Revista Andina de Educación*, 6(2), 1-6. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.2.6>
- Arrom, J. (s.f.). *La comprensión inferencial en el alumnado de Bachillerato* [Disertación de maestría]. Universidad de Sevilla.
- Camarena, S. (2021, 14 de octubre). México, sin pruebas en educación. *El Financiero*. <https://www.elfinanciero.com.mx/opinion/salvador-camarena/2021/10/14/mexico-sin-pruebas-en-educacion/>
- Chuquimia, M. J., Zevallos, J., Ayma, R. M., & Dávila, O. M. (2024). El apoyo de los padres de familia en el aprendizaje de la comprensión lectora. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(34), 1838-1849. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i34.837>
- Cisneros-Estupiñán, M., Olave-Arias, G., & Rojas-García, I. (2012). Cómo mejorar la capacidad inferencial en estudiantes universitarios. *Educ. Educ.* 15(1), 45-61.
- Cisneros, M., Olave, G., & Rojas, I. (2013). *Alfabetización académica y lectura inferencial*. Eco Ediciones.

- Creswell, J. W. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* [Diseño de la investigación. Enfoques cualitativos, cuantitativos y de métodos mixtos] (3ª ed.). SAGE Publications.
- Diccionario de la Lengua Española. (2024). Leer. <https://dle.rae.es/leer>
- Durango, Z. (2017). Niveles de comprensión lectora en los estudiantes de la Corporación Universitaria Rafael Núñez (Cartagena de Indias). *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 51, 156-174.
<http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/850/1368>
- Gallego, J., & Cortés, D. (2013). *Comprensión y producción textual*. Editorial Fundación Promigas.
[http://www.fundacionpromigas.org.co/es/Biblioteca/Documents/Libros/Comprensio
n%20y%20Producci%C3%B3n%20Textual%20-%20Version%20Digital.pdf](http://www.fundacionpromigas.org.co/es/Biblioteca/Documents/Libros/Comprensio%20y%20Producci%C3%B3n%20Textual%20-%20Version%20Digital.pdf).
- Garrido, F. (2014). *Para leer mejor. Mecanismos de la lectura y de la formación de lectores capaces de escribir*. Paidós.
- González, M. R. (2021). Las herramientas de pensamiento en los Grados Universitarios de Educación. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (45), 121-147.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8374890>
- Jitrik, N. (1987). *Lectura y cultura*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- León, J. (2003). Una introducción a los procesos de inferencias en la comprensión del discurso escrito. En J. León (Coord.), *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender* (pp. 23-44). Ediciones Pirámide.
- Marzal, M. Á. (2022). La función de la biblioteca escolar en la construcción de la sociedad lectora. *Métodos De información*, 13(24), 38–66. <https://doi.org/10.5557/IIMEI13-N24-038066>
- Muñiz, M. (2010). Estudios de caso en la investigación cualitativa. *División de estudios de posgrado Universidad Autónoma de Nuevo León. Facultad de Psicología*. 1-8.
- Ochoa, J., Mesa, S., Pedraza, Y., & Caro, E. (2017). La lectura inferencia, una clave para potenciar la comprensión lectora. *Educación y Ciencia*, 20, 249-263.
- Oliveros, M. C. (2021). *Estrategia transversal de lectura para el desarrollo del nivel de comprensión inferencial en estudiantes del primer semestre de la Escuela*

Preparatoria Regional de Ciudad Guzmán [Disertación inédita de maestría].

Universidad de Guadalajara.

Pérez-Theran, A., y Cola-López-Echaniz, E. (2022). Estrategia didáctica para el mejoramiento de la comprensión lectora a partir de la mediación que hace el docente como factor pedagógico atribuible en las instituciones educativas rurales. *Revista Oratores*, 1(17), 42-59. <https://doi.org/10.37594/oratores.n17.721>

Reglamento de la Ley General de la Salud en Materia de Investigación para la Salud [R.L.G.S.M.I.S], reformado, Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 2 de marzo de 2014 (México).

Salazar-Calderón, E. V., Carbonell-García, C. E., Temoche-Guevara, C., & Mendoza-Hernández, C. A. (2024). Efectividad de estrategias docentes para la comprensión lectora. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(1), 625-635. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i1.2823>

Secretaría de Educación Pública. (2017, 18 de septiembre). Resultados de PLANEA 2017 confirman que la agenda de transformaciones de la Reforma Educativa es adecuada y pertinente: SEP. <https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-262-resultados-de-planea-2017-confirman-que-la-agenda-de-transformaciones-de-la-reforma-educativa-es-adecuada-y-pertinente-sep?idiom=es-MX>

Solé, I. (2017). *Estrategias de lectura* (25ª ed.) Universidad de Barcelona y Editorial GRAÓ.

Soto, J. (2024, 8 de abril). Prueba PISA 2022: Los jóvenes de México pierden comprensión lectora... ¿pueden distinguir las fake news? *Economicón*. <https://economicon.mx/blog/los-jovenes-de-mexico-estan-preparados-para-enfrentar-las-fake-news/>

<https://doi.org/10.32870/synergia.v2i3>

Compasión: Una Emoción de Autotrascendencia en Estudiantes Universitarios. Análisis conceptual según Walker & Avant

Compassion: A Self-Transcender Emotion in University Students. A Conceptual Analysis According to Walker & Avant

Compaixão: uma emoção que transcende o eu em estudantes universitários: uma análise conceitual segundo Walker e Avant

Ana Fabiola Campos-Jazo¹, Lidia Garcia-Ortiz², Laura Nadhielii Alfaro-Beracoechea³, Olaia Cusi Idigora⁴

Recibido: 26 de mayo de 2026.

Aceptado: 22 de junio de 2026.

Para citar este artículo:

Campos-Jazo, A. F., García-Ortiz, L., Alfaro-Beracoechea, L. N., Cusi Idigora, O. (2026). Compasión: Una Emoción de Autotrascendencia en Estudiantes Universitarios. Análisis conceptual según Walker & Avant. *Synergia Revista Multidisciplinaria*, 2(3). 54-73. <https://doi.org/10.32870/synergia.v2i3.26>

¹ Licenciada en Psicología y Maestra en Salud Pública por la Universidad de Guadalajara. Estudiante del Doctorado en Desarrollo Humano Educación e Interculturalidad. UdeG-CUSur.  fabiola.campos@cusur.udg.mx  <https://orcid.org/0009-0002-7027-4974>

² Profesora e investigadora de tiempo completo Titular "A" en el Centro Universitario del Sur (CUSur), de la Universidad de Guadalajara. Miembro del núcleo académico de Maestría y Doctorado en Desarrollo Humano, Educación e Interculturalidad. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. CAC UDG-CA-954.  lidia.garcia@cusur.udg.mx  <https://orcid.org/0000-0002-1597-2721>

³ Licenciada en Psicología, Maestra en Ciencias Forenses y Criminología y Doctora en Psicología con Orientación en Calidad de Vida y Salud por la Universidad de Guadalajara. Profesora investigadora de la Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de la Ciénega.  nadhielii.alfaro@academicos.udg.mx  <https://orcid.org/0000-0002-9857-7339>

⁴ Licenciada en Psicología y Doctora en Psicología por la Universidad del País Vasco. Profesora e investigadora de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.  cusiolaia@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-4518-1824>

 Autor de correspondencia: fabiola.campos@cusur.udg.mx

RESUMEN

Introducción: El paso por la vida universitaria está caracterizado por la existencia de desafíos existenciales y altos niveles de estrés; las estrategias de afrontamiento desde una mirada transformadora permiten integrar a la compasión, una emoción de autotranscendencia que mueve a las personas a identificar el sufrimiento ajeno, desear aliviarlo y entrar en contacto con una humanidad común, lo que tiene el potencial de favorecer la regulación emocional y fomentar una cultura de paz y buen trato. **Objetivo:** aclarar y delimitar los atributos, antecedentes y consecuencias de la compasión en el ámbito de la educación universitaria para potenciar el desarrollo humano. **Método:** Análisis conceptual siguiendo la metodología de revisión establecida por Walker y Avant (2011), localizando en las bases de datos SciELO, CUIDEN, EBSCO, MEDLINE y LILACS artículos que definieran el concepto de compasión y analizando mediante el lente de la tendencia actualizante de Carl Rogers (1961/2012). **Resultados:** Identificamos como atributos primordiales de la compasión la atención plena, la humanidad compartida y la aceptación incondicional. El análisis conceptual muestra que la compasión permite a un estudiante ampliar sus límites y encontrar significado en su relación de interdependencia. **Conclusiones:** La compasión no es simplemente un sentimiento, es un proceso espiritual y relacional que lleva a darle sentido a la vida y a reforzar el tejido social. La compasión se articula en las políticas universitarias estrategias para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 3, 4 y 16), consolidando instituciones más humanas, resilientes y comprometidas con la agenda global post-2030.

Palabras Clave: *Compasión, Emociones de autotranscendencia, Desarrollo humano, Estudiantes universitarios, Bienestar psicológico.*

ABSTRACT

Introduction: University life is characterized by existential challenges and high levels of stress. Coping strategies from a transformative perspective allow the integration of compassion, a self-transcendent emotion that motivates individuals to recognize the suffering of others, desire to alleviate it, and connect with a shared humanity, thereby fostering emotional regulation and promoting a culture of peace and respectful coexistence. **Objective:** To clarify and delimit the attributes, antecedents, and consequences of compassion within the context of higher education in order to promote human development. **Method:** A conceptual analysis was conducted following the review methodology established by Walker and Avant (2011). Articles defining the concept of compassion were identified in the SciELO, CUIDEN, EBSCO, MEDLINE, and LILACS databases and analyzed through the lens of Carl Rogers' actualizing tendency theory (1961/2012). **Results:** Mindfulness,

shared humanity, and unconditional acceptance were identified as the primary attributes of compassion. The conceptual analysis showed that compassion enables students to expand their personal boundaries and find meaning through relationships of interdependence. **Conclusions:** Compassion is not merely a feeling, but a spiritual and relational process that helps individuals give meaning to life and strengthen the social fabric. Compassion can also be integrated into university policies and strategies aimed at achieving the Sustainable Development Goals (SDGs 3, 4, and 16), thereby consolidating more humane, resilient institutions committed to the post-2030 global agenda.

Key Words: *Compassion, Self-Transcendent emotions, Human development, University students, Psychological well-being.*

RESUMO

Introdução: A passagem pela vida universitária caracteriza-se pela existência de desafios existenciais e elevados níveis de stress; as estratégias de enfrentamento, numa perspectiva transformadora, permitem integrar a compaixão, uma emoção de autotranscendência que leva as pessoas a identificar o sofrimento alheio, a desejar aliviá-lo e a entrar em contacto com uma humanidade comum, o que tem o potencial de favorecer a regulação emocional e promover uma cultura de paz e bom tratamento.

Objetivo: Esclarecer e delimitar os atributos, antecedentes e consequências da compaixão no âmbito da educação universitária, a fim de potenciar o desenvolvimento humano. **Método:** Análise conceptual seguindo a metodologia de revisão estabelecida por Walker e Avant (2011), localizando nas bases de dados SciELO, CUIDEN, EBSCO, MEDLINE e LILACS artigos que definissem o conceito de compaixão e analisando-os através da lente da tendência atualizante de Carl Rogers (1961/2012). **Resultados:** Identificamos como atributos primordiales de la compasión la atención plena, la humanidad compartida y la aceptación incondicional. El análisis conceptual muestra que la compasión permite a un estudiante ampliar sus límites y encontrar significado en su relación de interdependencia. **Conclusiones:** La compasión no es simplemente un sentimiento, es un proceso espiritual y relacional que lleva a darle sentido a la vida y a reforzar el tejido social. La compasión se articula en las políticas universitarias estrategias para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 3, 4 y 16), consolidando instituciones más humanas, resilientes y comprometidas con la agenda global post-2030.

Palabras-chave: *Compaixão, Emoções de autotranscendência, Desenvolvimento humano, Estudantes universitários, Bem-estar psicológico.*

INTRODUCCIÓN

La etapa universitaria reúne diversos factores, donde la posibilidad del desarrollo personal y la clarificación de valores se encuentran, en muchas ocasiones, con la dura realidad que la experiencia universitaria -un nivel alto de estrés, las muestras de autonomía del estudiante o de la crisis de sentido que embarga la experiencia del estudiante- puede dar cuenta (Matos et al., 2022). Esto no solo compromete el bienestar, sino que provoca una gran desconexión del estudiante con la experiencia de sí mismo y de su entorno. Ante este contexto, las Emociones de Autotrascendencia (EA) se presentan como un área de estudio importante, en tanto que se trata de estados que hacen virar la conciencia del YO hacia los demás, la naturaleza o los objetivos superiores, facilitando la salud mental y el sentido de pertenencia (García et al., 2022; O'Dea et al., 2026).

Dentro de las EA, la compasión constituye una de sus manifestaciones más concretas y observables. A diferencia de la empatía, no solamente se limita a una comprensión del sufrimiento de los demás, sino que también conlleva una sensibilidad profunda que viene acompañada de una intención activa de aliviar dicho sufrimiento (Pessi, 2026). Es lo que promueve formas de actuar con cierto cuidado, el cual no afecta solo a quien recibe la acción compasiva, sino que también transforma a quien la ejerce. En este sentido, datos recientes muestran cómo la compasión, tanto en su forma de haberla recibido como en la auto-compasión, actúa como un impulsor de la resiliencia y del florecimiento personal en estudiantes universitarios (Chan et al., 2022; Cowand et al., 2024).

Desde la mirada de la tendencia actualizante que introduce Carl Rogers (1961/2012), esta compasión podría entenderse como una condición que favorece el desarrollo humano. Rogers formulaba, en efecto, que las personas poseen una inclinación natural hacia el crecimiento, la autonomía y la madurez y que, sin embargo, este potencial humano solo puede desplegarse totalmente en contextos donde existe la aceptación incondicional. En este contexto, la compasión es una de las condiciones que, en el espacio educativo, permite establecer situaciones en las que el miedo al juicio pueda ser reducido, facilitando la implementación del potencial del estudiante el cual avanza en la construcción de sí mismo.

La conexión humana, interpretada como esos intensos y recíprocos vínculos (Reed, 2003), es uno de los elementos centrales en la creación del sentido de pertenencia en aquellos

entornos académicos que habitualmente se entienden como impersonales. Numerosas investigaciones demuestran que la población estudiantil presenta niveles de ansiedad y depresión más elevados que la población general, que se intensificaron durante la crisis provocada por la COVID-19 (Chan et al., 2022; Matos et al., 2022; Wang et al., 2024), por lo que es necesario detectar factores protectores del florecimiento. La evidencia muestra que la compasión en el entorno social desencadena el crecimiento de la autocompasión, creación que refuerza un proceso recursivo en el que se produce un aumento de la satisfacción con la vida (Cavalcanti et al., 2023; Wong & Yeung, 2017).

Así, la particular manera de incorporar intervenciones mediante la compasión en el currículum universitario es una forma de abordar el desgaste de los docentes y alumnos. La compasión no sólo entiende la esfera de lo emocional, sino que también acompaña los procesos de aprendizaje cooperativo (Neff, 2003); al mismo tiempo, el convertir la conexión humana como estrategia de afrontamiento pone en práctica actitudes compasivas para crear comunidades académicas más resilientes (Frankl, 2002; Reed, 2003).

El método de análisis conceptual propuesto por Walker y Avant (2011) ofrece una estructura ordenada y replicable que permite identificar los usos del concepto, construir un caso modelo y diferenciar casos límite, contrarios y relacionados. Este enfoque, originalmente desarrollado en el campo de la teoría de enfermería, ha demostrado su utilidad en áreas más amplias del conocimiento porque permite transformar constructos ambiguos en herramientas teóricas con mayor precisión semántica y potencial operacional (Dang & Dearholt, 2023). Aplicarlo al concepto de compasión en estudiantes universitarios no solo responde a una necesidad teórica, sino que sienta las bases para el diseño de intervenciones fundamentadas y coherentes con la realidad de este grupo poblacional.

Por lo tanto, el presente análisis de tipo conceptual, tiene como objetivo aclarar y delimitar los atributos, antecedentes y consecuencias de la compasión en el ámbito de la educación en el nivel superior. Con la finalidad de determinar sus atributos definitorios, así como los antecedentes y consecuencias que tiene en la promoción de la vinculación humana y en el despliegue de la tendencia autoactualizante en estudiantes universitarios.

MÉTODO

Para la clarificación y delimitación del constructo objeto de estudio, se utilizó el método del análisis del concepto de Walker y Avant, el cual es un método sistemático para analizar la estructura y la función de una palabra para fines de investigación y de aplicación en la práctica clínica (Dang & Dearholt, 2023; Parhiyar & Soomro, 2021; Walker & Avant, 2011). Dicho proceso se llevó a cabo siguiendo las ocho etapas secuenciales propuestas por estos autores:

1. Selección del concepto: Compasión como emoción de autotrascendencia.
2. Determinación de los objetivos del análisis: Clarificar el uso del término en la educación superior.
3. Identificación de los usos del concepto: Revisión multidisciplinar del término.
4. Determinación de los atributos definitorios: Características que hacen al concepto único.
5. Identificación de un caso modelo: Ejemplo del modelo que represente el concepto.
6. Identificación de casos adicionales: Incluyendo casos límite y contrarios para establecer fronteras conceptuales.
7. Identificación de antecedentes y consecuencias: Eventos que preceden y resultan de la compasión.
8. Definición de indicadores empíricos: Formas de medir el concepto en la realidad académica.

La identificación de los elementos integrantes se realizó mediante una revisión exhaustiva de la literatura en tres niveles:

- Fuentes Lexicográficas: Se revisaron fuentes especializadas como el Diccionario de la lengua española de la Real Academia Española y diccionarios etimológicos del español, con el propósito de identificar el origen etimológico y la evolución semántica inicial del término compasión.
- Literatura Científica: Se realizó una búsqueda avanzada en bases de datos indexadas: SciELO, CUIDEN, EBSCO, MEDLINE y LILACS. Se utilizaron los descriptores en ciencias de la salud (DeCS/MeSH): “Compasión”, “Autocompasión” y sus equivalentes en inglés (“Compassion”, “Self-Compassion”).

- Fuentes documentales: Análisis de textos fundamentales sobre autocompasión, desarrollo humano y psicología existencial, entre ellos las propuestas de Kristin Neff sobre autocompasión (Neff, 2003; 2012), la perspectiva humanista de Carl Rogers acerca de la tendencia actualizante (Rogers, 1961/2012) y los aportes de Viktor Frankl sobre sentido de vida y autotrascendencia (Frankl, 2002). Para garantizar la calidad y pertinencia de la evidencia, se aplicaron los siguientes criterios de selección:
- Inclusión: Artículos originales, revisiones sistemáticas y capítulos de libros que presentaran los descriptores en el título, palabras clave o cuerpo del texto, publicados en español, inglés o portugués, con acceso a texto completo.
- Exclusión: Literatura gris (tesis no publicadas, reportes técnicos), cartas al editor y documentos que abordaran el término de forma superficial o fuera del contexto humano y educativo.

La síntesis y propuesta conceptual se construyó como una integración dialéctica de las rotulaciones situadas con una finalidad, esto es, determinar la definición que, además de ajustarse a los requerimientos de una operatividad correcta se adecuara a la tendencia actualizante sostenida por Rogers (1961/2012), la de la compasión como un factor que favorece el crecimiento del estudiante.

El análisis de este estudio se inserta en la tradición de un humanismo contemporáneo particularizado a partir de la concepción actualizante que formula Carl Rogers (2012), el cual pone de manifiesto al ser humano como un ser-orgánico que tiende de forma persistente a la búsqueda del crecimiento y la autorrealización en la medida en la cual van encontrando condiciones relacionales adecuadas; dicha consideración fue la que fijó el lenguaje de las fuentes y la lectura de los atributos que habían sido considerados, proporcionando al análisis una continuidad epistemológica que iba más allá de la mera descripción de su conceptualización. Como complemento, también se recogieron los aportes ofrecidos por Viktor Frankl (2002) en torno a la búsqueda de sentido como motivación humana fundamental, de modo que se pudiera articular la compasión con la dimensión existencial y espiritual del proceso de desarrollo universitario.

RESULTADOS

El proceso analítico mantuvo los ocho pasos descritos por Walker y Avant (2011), cada uno de los cuales fue llevado a cabo de forma sucesiva y fue registrado, lo que permitió ir de una explicación intuitiva del concepto a una definición operacional basada en la evidencia. Este proceso evolutivo asegura que los atributos localizados no respondan a preconceptos del propio equipo de investigadores, sino a los usos reales del concepto en la comunidad que lo aplica.

Paso 1: Selección del concepto

El concepto seleccionado es el concepto de compasión, definido como una emoción de autotranscendencia (EA) que pone en relación la sensibilidad por el sufrimiento ajeno, con la intencionalidad del otro de aliviarlo. Un concepto que tiene su origen en la lengua latina cum (junto a) y pathos (sufrimiento), y que se distingue de la pena porque requiere de un contacto directo y activo (Gaceta UNAM, 2022).

Por otra parte, el concepto de compasión es afín a otros conceptos como la empatía, la autocompasión y la condescendencia, aunque tiene particularidades diferenciadoras. La empatía requiere de una comprensión o una sintonía emocional con la experiencia del otro, mientras que la compasión incluye la motivación de actuar para aliviar el sufrimiento en el otro, en cambio, la autocompasión aplica esa actitud comprensiva hacia uno mismo (Neff, 2003). La literatura reciente también ha descrito fenómenos asociados, como el miedo a la compasión y la fatiga por compasión, los cuales evidencian la complejidad emocional y relacional del constructo (Cavalcanti et al., 2023).

Paso 2: Determinación de los objetivos del análisis

El objetivo que persigue el análisis es el de clarificar el constructo de compasión en el contexto de la educación superior, para poder contribuir a fortalecer el desarrollo humano. En particular, se busca comprender la manera en la que la compasión actúa como facilitadora de la tendencia actualizante conforme a lo propuesto por Rogers (1961/2012), así como del

papel que desempeña en la promoción de la salud mental y la resiliencia en la comunidad universitaria.

Paso 3: Identificación de los usos del concepto

La literatura reporta aplicaciones relevantes de la compasión en distintos ámbitos, entre los que destacan:

- Pedagogía de la empatía: Como recurso orientado a promover la sensibilidad y el respeto mutuo en el contexto áulico (Amutio et al., 2015; Pessi, 2026).
- Modificación conductual: Como estrategia para sustituir patrones de autocrítica disfuncional por prácticas de autocuidado y apoyo mutuo (Cavalcanti et al., 2023; Neff, 2003; Wang et al., 2024).
- Formación ética: Como valor central en la promoción de la responsabilidad social y el desarrollo personal (Frankl, 2002; García et al., 2022; O'Dea et al., 2026).
- Intervención centrada en la persona: En concordancia con la propuesta de Carl Rogers, como un clima de aceptación incondicional que favorece el despliegue del potencial del estudiante (Rogers, 1961/2012)

Paso 4: Identificación de los atributos definitorios

Los atributos esenciales que permiten identificar y delimitar el concepto de compasión son los siguientes:

1. Atención plena (mindfulness): Reconocimiento del sufrimiento sin juicio ni evitación (Neff, 2012).
2. Humanidad compartida: Comprensión de que el dolor y la imperfección forman parte de la experiencia humana común (Neff, 2012).
3. Bondad y aceptación incondicional: Respuesta afectiva caracterizada por la calidez y la suspensión de la crítica (Rogers, 1961).
4. Intencionalidad proactiva: Disposición interna que orienta acciones conscientes hacia el alivio del malestar.

Paso 5: Identificación de un caso modelo

Escenario: Ana observa a Marcos, un compañero, visiblemente afectado por el estrés derivado de los exámenes. En lugar de emitir juicios, reconoce en él una experiencia que también le resulta familiar, lo que favorece una respuesta basada en la humanidad compartida. De manera espontánea, le ofrece apoyo mediante un gesto sencillo —como compartir una bebida— y palabras de acompañamiento: “No estás solo, esto es difícil para todos”. Este caso ejemplifica la presencia de los atributos definitorios del concepto, al integrar atención consciente, ausencia de juicio y una acción orientada al alivio del sufrimiento.

Paso 6: Identificación de otros casos (caso contrario)

Escenario: Ante la misma situación, Ana percibe el malestar de Marcos; sin embargo, su respuesta se orienta a la comparación: “Yo también estoy estresada y logro resolverlo”. En lugar de establecer una conexión empática, adopta una postura defensiva que prioriza su propio desempeño, lo que limita la emergencia de una respuesta compasiva. Este caso muestra la desconexión del yo y el bloqueo de la tendencia actualizante, donde el juicio impide que la compasión emerja.

Paso 7: Identificación de Antecedentes y Consecuencias

Antecedentes: Los antecedentes son las condiciones que deben estar presentes antes de que la compasión pueda emerger como respuesta. En este caso, se requiere un entorno de vulnerabilidad reconocida (estrés académico compartido por estudiantes), una capacidad de autorregulación neurofisiológica (seguridad polivagal) y la disposición a la apertura emocional.

El análisis identificó que, en el contexto universitario, la compasión requiere de al menos tres condiciones previas. En primer lugar, la percepción del sufrimiento, ya sea propio o ajeno, pues sin este reconocimiento no existe el estímulo que activa la respuesta compasiva (Gaceta UNAM, 2022; Matos et al., 2022).

En segundo lugar, una cierta regulación emocional que permita al individuo entrar en contacto con el dolor sin ser desbordado por él, lo que implica que niveles muy elevados de autocritica o miedo a la compasión pueden bloquear su aparición (Cavalcanti et al., 2023). En tercer lugar, un contexto relacional que favorezca la seguridad psicológica, es decir, un entorno donde expresar vulnerabilidad no conlleve consecuencias negativas, condición que las instituciones universitarias tienen la responsabilidad de crear y sostener.

Consecuencias: Las consecuencias son los resultados que se derivan de la presencia de la compasión en el individuo y en su entorno. La integración de la compasión produce una reducción de la rumiación, un aumento de la resiliencia, el fortalecimiento de la conexión social y la activación de la tendencia actualizante hacia la plenitud y el sentido vital (Chan et al., 2022; Rogers, 1961).

A nivel individual, la compasión se asocia con mayor bienestar psicológico, menor sintomatología depresiva y ansiosa, mejor calidad del sueño y perfiles hormonales más saludables (Cowand et al., 2024; Liu et al., 2024; Wang et al., 2024). A nivel relacional, favorece el establecimiento de vínculos de confianza, la reducción del conflicto interpersonal y el fortalecimiento del sentido de pertenencia a la comunidad universitaria (Chan et al., 2022). A nivel existencial, la compasión actúa como un puente hacia la autotrascendencia, permitiendo al estudiante encontrar significado en la relación con los demás y anclar su desarrollo personal en un propósito que lo supera (García et al., 2022; O'Dea et al., 2026; Reed, 2003;). Estas consecuencias confirman que la compasión no es un lujo emocional sino una necesidad formativa en la educación universitaria contemporánea.

Paso 8: Definición de Indicadores Empíricos

La presencia del concepto se valida mediante:

1. Instrumentos psicométricos de autoreporte: Puntuaciones en la Escala de Autocompasión (Neff, 2012) y la Escala de Compasión hacia los Demás (Amutio et al., 2015).
2. Observación Conductual en ámbitos escolares: Incremento en actos de ayuda, acompañamiento, apoyo prosocial y redes de tutoría entre pares.

3. Manifestaciones relacionales y emocionales asociadas: Expresiones de empatía, conductas de escucha activa, disposición al apoyo emocional, trato amable hacia sí mismo y hacia los demás, así como respuestas no punitivas frente al error o al sufrimiento en contextos universitarios.

Propuesta conceptual sintética

A partir del análisis conceptual realizado desde la metodología de Walker y Avant, la compasión fue identificada como un constructo multidimensional integrado por diversos atributos recurrentes en la literatura revisada. Entre ellos resalta: el reconocimiento del sufrimiento, la toma de conciencia de la humanidad compartida, la ausencia de juicio, la sensibilidad afectiva hacia uno mismo y hacia los demás y la disposición de realizar acciones para el alivio de dicho sufrimiento. Asimismo, la discusión teórica permitió hacer la articulación entre los aportes de Rogers en torno a la tendencia actualizante y las propuestas de Neff sobre autocompasión, con particular hincapié en los componentes de atención plena, humanidad compartida y bondad hacia uno mismo.

A partir de este marco conceptual y en función del espacio específico de la educación superior, se propone la siguiente definición operativa.

La compasión puede ser definida como la capacidad de reconocer el sufrimiento como expresión de una humanidad compartida y responder a tal sufrimiento desde la aceptación incondicional y ausencia de juicio, tanto hacia uno mismo como hacia los demás. Este proceso implica poner en marcha acciones conscientes que buscan aliviar el malestar propio o ajeno, y está relacionado con el ejercicio de la tendencia actualizante propuesta por Rogers. Desde esta posición, la compasión, en el ámbito educativo, permite que el estudiante desarrolle recursos personales y relacionales para resignificar situaciones de error, estrés o dificultad como experiencias de aprendizaje, crecimiento humano y responsabilidad colectiva.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Una de las aportaciones más reseñables de este estudio es la vinculación de la compasión y la autotrascendencia como procesos que se constituyen mutuamente de manera explícita. La autotrascendencia es definida por Reed (2003) como un desbordamiento de los límites del yo en direcciones interpersonales, intrapersonales y transpersonales, y los hallazgos descritos recogen que la compasión constituye uno de los mecanismos emocionales a través de los cuales ese desbordamiento acontece de una manera concreta y situada. Esta lectura es consistente con las aportaciones de O'Dea et al. (2026) quienes documentan que los estados emocionales de autotrascendencia se asocian con un mayor sentido de la vida y un bienestar mantenido, y con las aportaciones de García et al. (2022) que asocian la autotrascendencia con el bienestar psicológico en distintas etapas del desarrollo.

Un hallazgo que justifica una atención particular es la identificación del miedo a la compasión como antecedente negativo que puede bloquear la posibilidad de que la compasión emerja incluso en situaciones orientadas a ello. En este sentido, Cavalcanti et al. (2023), repasan que el miedo a la compasión refuerza los efectos de la rumiación y de la preocupación en la relación entre la autocrítica y la depresión, sugiriendo que no es suficiente con crear ambientes universitarios cálidos, si los estudiantes han interiorizado esquemas de autocrítica que impiden recibir o expresar el cuidado. Esta dimensión del constructo ha sido poco atendida en la literatura educativa y representa un área de intervención prioritaria.

Los resultados de este análisis se alinean con la evidencia empírica que posiciona la compasión como factor protector de la salud mental universitaria. Wang et al. (2024) documentaron asociaciones significativas entre autocompasión, estilos de afrontamiento adaptativos y reducción de síntomas depresivos, mientras que Cowand et al. (2024) encontraron que la autocompasión se asocia con perfiles de cortisol más saludables, lo que indica que sus efectos regulatorios operan también en el plano biológico. Estos datos refuerzan la idea de que cultivar la compasión no es una iniciativa optativa, sino una respuesta necesaria y basada en evidencia ante el malestar creciente de los estudiantes universitarios.

La incorporación del humanismo rogeriano como marco teórico complementario permitió dotar al análisis de una perspectiva que va más allá de la medición de variables. Rogers (2012) sostenía que la aceptación incondicional, la empatía y la autenticidad son las

condiciones necesarias para que el crecimiento psicológico ocurra, y el presente análisis sugiere que estas mismas condiciones son las que hacen posible la emergencia de la compasión como proceso relacional genuino. Esta lectura contrasta con enfoques más instrumentales que reducen la compasión a una habilidad entrenable mediante técnicas específicas, y propone en cambio que su cultivo requiere una transformación más profunda de las condiciones relacionales en que se desarrolla la vida universitaria.

Si la compasión conforma una emoción de autotranscendencia que promueve el bienestar, el sentido de la vida y la cohesión social, esto debería ser parte explícita de los objetivos educativos de las instituciones de educación superior. Pessi (2026) nos habla de la pedagogía del cuidado, donde la compasión se entiende como una forma de autotranscendencia estructurante de la relación educativa. Por su parte, Amutio et al. (2015) han dado cuenta de los resultados positivos de las intervenciones basadas en mindfulness y compasión en el campo escolar. No obstante, introduciendo estos fundamentos en la formación docente, en el diseño de la curricular y en las políticas de bienestar estudiantil estaremos realizando un paso concreto hacia unas universidades más humanas e inclusivas.

El análisis conceptual efectuado permite sostener que la compasión, en el ámbito de la universidad, se organiza a partir de tres atributos que nunca operan de manera separada, sino como un sistema dinámico interdependiente. La atención plena brinda la apertura perceptiva que permite captar el sufrimiento, sin huir de él, la humanidad compartida provee el marco relacional que impide que dicha captación derive en distancia o en superioridad moral y la aceptación incondicional, en sentido rogeriano, permite mantener la presencia con el otro sin condicionarla en función del cambio o de la mejora (Rogers, 2012; Neff, 2003). Todos estos atributos acaban por organizar la disposición existencial, en un punto que va mucho más allá que la mera respuesta emocional espontánea.

Como resultado de la revisión de los elementos conceptuales, el presente análisis pone de relieve que la compasión, lejos de ser un fenómeno pasivo o simplemente una característica superficial, sería una determinada forma de autotranscendencia en continuo movimiento. Todo ello, constituye un proceso diferenciado, múltiple, totalizador, que también aparece cuando la persona se ve afectada a las fronteras de su propia experiencia individual al percibir interdependencia con los otros y tomar conciencia de ella. Es un

contexto universitario que acaba siendo un espacio que no sólo promueve el bienestar como estado propio, sino que es explícitamente una condición importante que incide en el desarrollo humano total (Liu et al., 2024).

A partir de la teoría de Carl Rogers (1961), la compasión puede verse como un recurso que favorece el desdoblamiento de la tendencia actualizante. En la medida en que las instituciones educativas proyectan entornos de aceptación incondicional y de empatía, aparecen espacios que favorecen el tránsito del estudiante desde estados reactivos relacionados con el estrés hacia procesos de desarrollo más genuinos. Al mismo tiempo, la compasión —esperanzada para uno mismo y para los demás— también puede contribuir a reducir el aislamiento y la autocrítica, pudiendo así redirigir los recursos psicológicos hacia la creatividad, el aprendizaje y la cohesión social.

La compasión se define en función de las particularidades del contexto actual y configura el punto de vista de la propuesta en el ámbito de las ciencias sociales. El hallazgo permite entender la compasión como una forma de la capacidad humana para dar sentido a la experiencia al relacionarse con el prójimo. De esta manera, se hace hincapié en que es imposible separar el logro académico de la salud emocional, pues formar a personas con competencias socioemocionales es un aspecto fundamental para la evolución social. Por último, la compasión aparece como una competencia importante a la vista de los retos a los que nos enfrentamos actualmente y de los programas de desarrollo posteriores a 2030, pues su incorporación en la educación superior se puede tomar como una estrategia adecuada para abordar problemáticas como la violencia, la desigualdad y la fragmentación social, ya que, al reconstruir el tejido social desde las universidades, se avanza hacia el desarrollo sostenible y el bienestar común.

La conceptualización alcanzada mediante esta metodología permitió demostrar que la compasión permite una serie de atributos potenciales; nombramos como atributos determinantes la sensibilidad ante el sufrimiento, la conciencia plena de la experiencia humana, la comprensión sin juicio y la preocupación de ayudar a uno mismo y ayudar a los demás eliminando el sufrimiento. Estos atributos demuestran que la compasión consiste en procesos emocionales, pero también en procesos cognitivos y conductuales y, por lo tanto,

podemos decir que la compasión se convierte en una emoción con la característica de comportamiento e impulso del cuidado y la acción humana.

Del mismo modo, se reconoce que la compasión está conformada por características propias de las emociones de la autotrascendencia, ya que trasciende una mirada centrada en uno mismo para reconocer y aceptar la interdependencia de pertenecer a los otros. Este último aspecto en el contexto universitario toma especial relevancia a medida que los estudiantes afrontan múltiples retos como son el estrés académico, la presión social, la incertidumbre sobre el futuro y actitudes violentas y las dificultades emocionales que emergen de las exigencias del presente. En este aspecto, la compasión se presenta como un recurso protector, capaz de contribuir a la autorregulación emocional, a la resiliencia, al bienestar psicológico y al sentido de pertenencia.

En la misma línea, la intención de la compasión en la educación superior también ofrece la posibilidad de superar los modelos de enseñanza basados exclusivamente en el rendimiento y la productividad. La construcción de una cultura universitaria basada en la compasión entendida como un espacio de apertura, lugar en el cual también se aprende de la escucha, el acompañamiento, el respeto y la dignificación de los aprendizajes. Por lo tanto, formar estudiantes compasivos no tan solo impacta a su bienestar, sino que también a su modo de relacionarse con el entorno, su forma de llevar adelante el ejercicio del liderazgo y su relación con lo social.

Por otra parte, la compasión puede entenderse también como un aspecto esencial de la propia construcción de los entornos educativos orientados hacia una cultura de paz y prevención de la violencia. Fomentar la empatía, la humanidad compartida, las conductas sociales se favorecerán las dinámicas de convivencia, así como reducir prácticas de exclusión, indiferencia y agresión en el entorno escolar. Así, la universidad puede llegar a ser un espacio donde no solo se transmiten conocimientos, sino donde se promueve la formación integral de estudiantes conscientes, empáticos y comprometidos por el bienestar individual y colectivo.

Bajo el marco del desarrollo humano integral, la inclusión de las dimensiones afectivas y éticas hace posible ampliar la concepción habitual del Índice de Desarrollo Humano, de tal forma que, la compasión se constituye un elemento que favorece el

cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y, tal como afirman su cumplimiento los ODS 3 "salud y bienestar", el ODS 4 "educación de calidad" o el ODS 5 "igualdad de género" y el ODS 16 "paz, justicia e instituciones sólidas" orientado a la promoción de sociedades pacíficas e inclusivas, encuentra en la compasión uno de sus principales fundamentos humanos y relacionales, ya que una cultura de paz difícilmente puede construirse sin la capacidad de reconocer el sufrimiento ajeno y responder de manera sensible y solidaria ante éste (O'Dea et al., 2026).

Nuestra propuesta es la creación de una intervención psicoeducativa centrada en la compasión hacia uno mismo y hacia los demás para disminuir la violencia, con el propósito de contribuir al bienestar subjetivo del estudiante universitario que hemos denominado Universitarios Promoviendo Ambientes de Paz (UNIPAZ) que incluye alfabetización emocional mediante talleres de inmersión para estudiantes de nuevo ingreso sobre autocompasión y regulación emocional como herramientas de permanencia estudiantil, para aumentar la amabilidad, incrementar la humanidad común, fomentar mindfulness, disminuir el no juzgar y aumentar el perdón.

En conclusión, la compasión es el motor de una universidad que no solo instruye, sino que transforma. Al incorporar este constructo como competencia curricular estructural, las universidades son universidades humanas que están comprometidas con el florecimiento de la vida en todas sus formas. Desde este modo de ver, la compasión no se concibe solamente como una respuesta emocional ante el sufrimiento y pasa a ser un potencial humano que facilita el reconocimiento de la vulnerabilidad común, producir vínculos más éticos y generar comunidades universitarias más empáticas y comprometidos con el florecimiento de la vida en todas sus formas.

REFERENCIAS

- Amutio, A., Franco, C., Pérez-Fuentes, M. C., Gázquez, J. J., & Mercader, I. (2015). Mindfulness y compasión: Una propuesta de intervención en el ámbito educativo. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 241-255. <https://doi.org/10.1387/revpsicodidact.12651>
- Cavalcanti, L. G., Steindl, S. R., Matos, M., & Boschen, MJ (2023). Fear of compassion magnifies the effects of rumination and worry in the relationship between self-criticism and depression. *Current Psychology*, 42(2), 1157–1171. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01510-3>
- Chan, K. K. S., Lee, J. C-K., Yu, E. K. W., Chan, A. W. Y., Leung, A. N. M., Cheung, R. Y. M., & Tse, C. Y. (2022). The impact of compassion from others and self-compassion on psychological distress, flourishing, and meaning in life among university students. *Mindfulness*, 13(4), 1490–1498. <https://doi.org/10.1007/s12671-022-01891-x>
- Cowand, A., Amarsaikhan, U., Ricks, R. F., Cash, E. D., & Sephton, S. E. (2024). Self-compassion is associated with improved well-being and healthier cortisol profiles in undergraduate students. *Mindfulness*, 15(7), 1831–1845. <https://doi.org/10.1007/s12671-024-02383-w>
- Dang, V. N., & Dearholt, S. L. (2023). Evidence translating ability: A Walker and Avant concept analysis. *Florence Nightingale Journal of Nursing*, 31(1), 62–68. <https://doi.org/10.5152/FNJJN.2022.22177>
- Frankl, V. E. (2002). *Fundamentos y aplicaciones de la logoterapia*. San Pablo.
- Gaceta UNAM. (1 de diciembre de 2022). *La compasión es movida por el amor y el impulso de ayudar*. UNAM. <https://www.gaceta.unam.mx/la-compasion-es-movida-por-el-amor-y-el-impulso-de-ayudar/>
- García, M. J., López, A., & Martínez, R. (2022). La autotrascendencia y su relación con el bienestar psicológico en diferentes edades: Una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 54, 123-134. <https://doi.org/10.14201/rla.24516>

- Liu, C., Wang, K., & Zhang, Y. (2024). Self-compassion and psychological flourishing among college students: The mediating role of hope and the moderating role of emotion regulation. *Behavioral Sciences*, 14(12), 1149.
<https://doi.org/10.3390/bs14121149>
- Matos, M., McEwan, K., Kanovský, M., Halamová, J., Steindl, S. R., Ferreira, N., & Gilbert, P. (2022). Compassion protects mental health and social safeness during the COVID-19 pandemic across 21 countries. *Mindfulness*, 13(4), 863–880.
<https://doi.org/10.1007/s12671-021-01822-2>
- Neff, K. D. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85–101.
<https://doi.org/10.1080/15298860309032>
- Neff, K. D. (2012). *Self-compassion: The proven power of being kind to yourself*. William Morrow Paperbacks.
- O’Dea, M. K., & colleagues. (2026). The impact of self-transcendent emotions and meaning in life. *Motivation and Emotion*. <https://doi.org/10.1007/s11031-026-10219-4>
- Parhiyar, S., & Soomro, S. (2021). Compassion in nursing: A concept analysis study using Walker and Avant’s framework. *Global Scientific Journal*, 9(8), 1–9
- Pessi, A. B. (2026). Pedagogy of care: Compassion as self-transcendence. *Oxford Review of Education*. <https://doi.org/10.1080/03057240.2026.2636317>
- Reed, P. G. (2003). Self-transcendence and mental health in oldest-old adults. *Nursing Science Quarterly*, 16(3), 207-213. <https://doi.org/10.1177/0894318403253328>
- Rogers, C. R. (2012). *El proceso de convertirse en persona: Mi técnica terapéutica*. Paidós. (Obra original publicada en 1961).
- Wang, Y., Li, X., & Chen, H. (2024). The relationship between self-compassion, coping style, sleep quality, and depression among college students. *Frontiers in Psychology*, 15, 1378181. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1378181>

Walker, L. O., & Avant, K. C. (2011). *Strategies for theory construction in nursing* (5.^a ed.). Pearson.

Wong, C. C. Y., & Yeung, N. C. (2017). Self-compassion and post-traumatic growth: Cognitive processes as mediators. *Mindfulness*, 8(4), 1078–1087.
<https://doi.org/10.1007/s12671-017-0683-4>

<https://doi.org/10.32870/synergia.v2i3>

¿Educación basada en procesos evolutivos?: Entre intervención monopolizada y bienes humanos fundamentales

Education Based on Evolutionary Processes?: Between Monopolized Intervention and Fundamental Human Assets

Educação baseada em processos evolutivos?: Entre a intervenção monopolizada e os bens humanos fundamentais

Adoniram Ramírez-Hernández¹

Recibido: 04 de diciembre de 2025.

Aceptado: 05 de mayo de 2026.

Para citar este artículo:

Ramírez-Hernández, A. (2026). ¿Educación basada en proceso evolutivos?: Entre intervención monopolizada y bienes humanos fundamentales. *Synergia Revista Multidisciplinaria*, 2(3). 74-104. <https://doi.org/10.32870/synergia.v2i3.30>

¹ Licenciatura en Pedagogía por la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato/UVEG (México). Sus dos publicaciones recientes han aparecido en revistas arbitradas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y la Universidad de San Carlos de Guatemala.

 a.ramh@outlook.com  <https://orcid.org/0000-0002-6605-2394>

RESUMEN

Introducción: Intervenir en las problemáticas conductuales de las esferas escolares, refluje sobre su desmonopolización y desmedicalización en virtud del bien humano fundamental: la salud psicológica, asumiendo la existencia de escenarios formativos colonizados por el modelo anquilosado de salud mental; que históricamente ha optado por sus beneficios clínicos en desdén de una visión de desarrollo. **Objetivo:** En este ensayo, valorizamos la educación como un medio de desarrollo humano, para comprender que los procesos educativos imbrican un eje evolutivo que supera la idea de anormalidad y que exige intervenciones que no hereden y generen estigmas psicopatologizantes. Para atajar esta problemática, conducimos a recuperar el significado y alcance de la salud psicológica escolar como una aplicación teleológica que supera su campo de intervención y no es reducida a entornos clínicos. **Desarrollo:** En la sección de desarrollo, exponemos la idea detrás de la pendiente tarea de “enjaular al pájaro dodo”, con miras a que, implícitamente la búsqueda de salud psicológica escolar tenga como eje de acción potenciar los procesos de desarrollo humano a través de una educación basada en procesos evolutivos; finalidad que nace y armoniza con la implementación del reciente modelo de terapia basada en procesos (TBP), como un modelo fundamentado en la ciencia evolutiva que ofrece procesos evolutivos de cambio y no basados en la diada salud-enfermedad. **Conclusiones:** Se concluye con optimismo antropológico que vincularse al modelo de frontera precitado, coadyuvará a una toma de consciencia comprometida con el potencial humano mediado por la intervención áulica; alejada del proclive expansionismo de inversión de valores prácticos en el desarrollo estudiantil.

Palabras Clave: *Bienes humanos, Desarrollo humano, Educación superior, Monopolios epistémicos, Procesos evolutivos.*

ABSTRACT

Introduction: Intervening in behavioral problems within school settings involves de-monopolizing and de-medicalizing them in favor of the fundamental human good: psychological health. This assumes the existence of educational environments colonized by an ossified model of mental health, which has historically prioritized clinical benefits over a developmental perspective. **Objective:** In this essay, we value education as a means of human development, understanding that educational processes are interwoven with an evolutionary axis that transcends the idea of abnormality and demands interventions that do not perpetuate and generate psychopathological stigmas. To address this problem, we aim to recover the meaning and scope of school psychological health as a teleological application that extends beyond its field of intervention and is not limited to clinical settings. **Development:** In the development section, we explain the idea behind the ongoing task of "caging the dodo bird," with the aim that the pursuit of school psychological health implicitly focuses on enhancing human development processes through an education based on evolutionary processes. This purpose arises from and aligns with the implementation

of the recent process-based therapy (PBT) model, a model grounded in evolutionary science that offers evolutionary processes of change rather than a health-disease dichotomy. **Conclusions:** It is concluded with anthropological optimism that aligning with the aforementioned frontier model will contribute to a committed awareness of human potential mediated by classroom intervention, moving away from the tendency towards an expansionist approach that inverts practical values in student development.

Key Words: *Human goods, Human development, Higher education, Epistemic monopolies, Evolutionary processes.*

RESUMO

Introdução: Abordar problemas comportamentais nas escolas envolve desmonopolizá-los e desmedicalizá-los em favor do bem humano fundamental: a saúde psicológica. Isso requer o reconhecimento da existência de ambientes educacionais colonizados por um modelo ultrapassado de saúde mental, que historicamente priorizou benefícios clínicos em detrimento de uma perspectiva desenvolvimentista. **Objetivo:** Neste ensaio, valorizamos a educação como um meio de desenvolvimento humano, entendendo que os processos educacionais estão intrinsecamente ligados a um eixo evolutivo que transcende a ideia de anormalidade e demanda intervenções que não perpetuem e gerem estigmas psicopatológicos. Para lidar com esse problema, buscamos recuperar o significado e o alcance da saúde psicológica escolar como uma aplicação teleológica que se estende para além de seu campo de intervenção e não se limita a ambientes clínicos. **Desenvolvimento:** Na seção sobre desenvolvimento, explicamos a ideia por trás da tarefa contínua de "enjaular o pássaro dodô", sugerindo que a busca pela saúde psicológica escolar deve se concentrar implicitamente na promoção dos processos de desenvolvimento humano por meio de uma educação baseada em processos evolutivos. Este objetivo surge e se alinha com a implementação do recente modelo de terapia baseada em processos (TBP), um modelo fundamentado na ciência evolutiva que oferece processos evolutivos de mudança em vez de uma dicotomia saúde-doença. **Conclusiones:** Conclui-se, com otimismo antropológico, que o alinhamento com o modelo de vanguarda mencionado contribuirá para uma consciência comprometida do potencial humano mediada pela intervenção em sala de aula, afastando-se da tendência a um investimento expansionista de valores práticos no desenvolvimento do estudante.

Palavras-chave: *Bens humanos, Desenvolvimento humano, Ensino superior, Monopólios epistêmicos, Processos evolutivos.*

INTRODUCCIÓN

La salud psicológica sugiere para su realización definitiva orientar soluciones hacia la mejora del equilibrio pleno, en virtud del manejo terapéutico de los desajustes comportamentales con enfoque a la actividad psíquica y el bienestar personal-social; a diferencia de los movimientos de higiene mental en los cuáles históricamente se ha ligado el concepto de salud mental (Sánchez, 2022).

Homologar un apeo epistemológico, metodológico y ontológico de tal magnitud consiste en trazar una renovación conceptual y disciplinar que encamine esta primera necesidad, para que los ajustes genéricos del comportamiento sean la piedra de toque que trasvase sus intentos terapéuticos y consolide paulativamente sus linderos de intervención sin improvisaciones profesionales que generen daño moral: “El fundamento moral del sistema de salud se asienta sobre estos cuatro pilares de la moralidad: autonomía del paciente, beneficencia, no maleficencia y justicia social” (Heston & Pahang, 2023).

En palabras lisas y llanas, elaborar una crítica sobre la salud psicológica como eje de visión constitutiva de rasgos axiológicos y criterios teleológicos, resulta de interés para numerosas esferas que necesitan intervenciones conductuales que no necesariamente trabajan con personas trastornadas (p. ej. Educativas, sociales, pastorales, corporativas). Además, obliga a considerar el objetivo de complementarse con un modelo psicoterapéutico multifacético de validez empírica y basado en una ciencia psicológica que nunca debe promoverse como ganadora e infalible (Haeffel, 2022).

Antes bien, adoptar el compromiso de facilitar teóricamente las decisiones dentro de la arena de las profesiones del comportamiento, completa a la superación de las disquisiciones monopólicas en el ámbito clínico como resultado del neoliberalismo médico que: “ha reestructurado la prestación de servicios de salud, convirtiéndola en un producto de consumo, en lugar de un derecho innato” (Ratna, 2020, p. 1).

Este reducto no implica otra operación que repensar sobre una posible salud psicológica educativa y escolar partiendo de los agentes formativos, y reexaminar los influjos que la crisis de la profesión médica ha dejado: el comercialismo, el gerencialismo y la medicalización (González-Amarante, 2021, p. 335). Otra justificación ágil, concierne en

descolonizar los cauces epistemológicos de este gramaje de salud, para diferenciarla de otras prácticas que asumen aparentemente el mismo o un equiparable objeto de estudio (p. ej. psicoanálisis, psiquiatría, neuropsiquiatría); y además de, prácticas asiduas como la consejería comportamental de opinión, o el coaching ontológico que ha venido a ser un oxímoron monstruoso (Molteni, 2022).

De este modo, se suma a lo anterior que tales procederes vislumbran la apertura para tomar distancia profesional de tales prácticas que inducen a la consultoría. En lo que concierne a una visión que gira alrededor de una diada arraigada y preconcebida, alineada al dominio del proceso dualista salud-enfermedad, el cual, histórica y monopólicamente ha sido extrapolado en el ejercicio científico-profesional de la psicología consultiva y de intervención.

De ahí que se medre al resto de profesionales de intervención educativa, pedagógica-social o de desarrollo humano en el involucramiento en tales temas de mejora, al emplear una interrupción a su modo de intervenir: “El trabajo del profesor y por extensión de aquellos que participan en la educación del profesorado, incluye ser capaz de introducir interrupción, suspense y subsistencia de un modo pedagógico” (O’Brien, 2023, p. 37).

Dado este escenario, si mejorar la salud escolar requiere en la actualidad abrir un camino de progreso competencial que sobreexceda tal menguado ideario monopólico, como consecuencia, en los contextos prácticos, el agente de cambio debe reconocerse facultado para renovarse y desgastar manifiestamente la perenne —adaptada y adoptada— connaturalización de la psicología clínica como ciencia y disciplina subyugada.

Para contextualizar esta perspectiva, la psicología clínica o anormal ha sido proveída de un marco hermenéutico originario a las ciencias biosanitarias y sociomédicas para ocuparse de la salud mental como objeto de estudio importado, pues su sometimiento consiste en que mayoritariamente trabaja con personas psicopatologizadas y que padecen psicopatía de conformidad con el DSM y el CIE (Álvarez, 2025).

Su dinamismo gira en torno al estilo de la clínica psiquiátrica que busca higiene mental para sus pacientes; donde difícilmente puede mirarse al usuario de otra forma no estigmatizadora, como, por ejemplo, dejar de priorizar el mejorar la enfermedad y buscar su

desarrollo humano. Mas aún, este enfoque medicalizante, de origen no ha valorizado a la psicología como una disciplina de primera línea en salud conductual y útil en su rol de atención al paciente; sino más bien, dubitadamente la ha depositado en una aparente integración multidisciplinaria sustituyéndola por la psiquiatría como servicio médico de salud mental (Dandan et al., 2024).

En el mejor de los casos, la psicología clínica o anormal es coadyuvante de la psiquiatría, para un “tratamiento integral”. Lo psicológico excede los linderos de lo patológico y cabe aclarar que la psicología anormal refiere a un área de estudio de la psicología, pero en ocasiones este término resulta peyorativo y compromete a toda la ciencia psicológica: “Aquellos indicados por “psicología anormal” tenían más probabilidades de inferir que las personas que experimentaban enfermedades mentales tenían rasgos retorcidos, inhibidos, de mente estrecha, oscuros, violentos, antisociales y divididos, así como valores/moralidad problemáticos” (Ge, 2024, p. 1). En consecuencia, hablar de salud psicológica refiere al comportamiento en diversidad de escenarios no necesariamente clínicos o de enfermedad.

La problematización de la cuestión anterior se justifica por una laxidad gnoseológica heredada, que subsume las propuestas de mejora terapéutica en escenarios educativos. Así, la profesión importa más que el conocimiento, en la lógica de que se pone por delante la profesión “abocada” o que domina el campo, sin que ésta critique si sus saberes son útiles para el mismo.

En esta lógica traducida a nuestro caso, importaría más quien haya cursado años de cursos aparentemente especializados, que el profesional que maneje un modelo efectivo y actualizado. En este sentido, los adelantos en salud psicológica han sido escasos en aplicaciones e innovaciones en el campo educativo, pues estos permanecen afincados a propuestas para la promoción de competencias cognitivo conductuales como iniciativas dadas por y para profesionales de la psicoterapia, en el entendido que se miden en escalas psicométricas, como la provista por Rodríguez-Quintana et al. (2021) donde exclusivamente participaron profesionales de la salud mental.

En esta lógica, son copiosos los escenarios sociohumanos que son acribillados por una lucha de profesiones, mientras la multidisciplinariedad en la mayoría de casos es

condicionada a las relaciones de poder, en el campo de la psicoterapia se han destacado cuatro áreas de poder, a saber, poder profesional, poder transferencial, poder sociopolítico y poder burocrático (Fors, 2021).

Al mismo tiempo introduce una paradoja, porque la conducta escolar en su salutogénesis se ha entendido como lastrada por una gramática debilitada y una rémora irreflexiva, nativa del quehacer profesional en el campo de la psicología clínica, que intercambia su labor por una profesión artesanal, ingenuamente idealista, desgastada por los usos y costumbres sanitarios con sus violencias epistémicas que generan subordinación de saberes (Bernstein, 1977).

Es decir, al psicoterapeuta solo se le permite intervenir en la salud mental siguiendo el modelo biomédico y sus categorías nosológicas, entre tanto, a la fecha no existe un lenguaje psicológico que verse sobre el bienestar psíquico exento del poder profesional de la salud mental. Antes bien, es poco razonable el beneficio que los modelos salud-enfermedad o biomédicos pueden ofrecer a un campo social como el escolar, los profesionales de estos campos que buscan mejorar los procesos conductuales deben limitarse a lo que ofrece la tradición higienista de la mente, al ser escasamente sofisticadas las oportunidades de generar conocimiento para el mismo objeto de estudio. Lo anterior se refrenda por:

La idea -y su aplicación-de que ciertas personas o ciertos tipos de personas no son capaces de producir saberes adecuados, o no podrán evaluarlos o comprenderlos, es una de las formas más evidentes de la violencia epistémica, incluso al punto de opacar otras formas más sutiles, pero igualmente efectivas. (Pérez, 2019, p. 96)

Obligación, subordinación y no producción del conocimiento, tan solo se ha heredado una comprensión patologizante generalizada, de pocos beneficios, y por demás estigmatizadora, con consecuencias por resolver y desafíos pendientes de los psiquiatras hacia los trastornados mentales para reducir la discriminación y aumentar la alfabetización en salud mental pública (Kågström et al., 2025).

Esta prestancia disminuida también es propia de la praxis psicoterapéutica, la cual, además de lo anterior, no ha sido atenta a los avances científicos, propios y connaturales en las ciencias psicológicas, más aún, permanece desmadejada al aplicar saberes concomitantes de la nueva era (Singer & Nievod, 2003) que no constituyen una auténtica práctica de la

clínica psicológica. De manera que, es inviable pensar en aplicaciones conductuales en la educación, si su centro de gravedad está deteriorado a causa de que los responsables de implementar los modelos en el decurso de la pandemia recrudecieron su praxis, ejemplo de esto es al optar por modalidades telepsicológicas (Oliveros et al., 2023) en lugar de tecnopsicológicas (Aagaard & Birk, 2025).

Por uno u otro caso, buscar dar cuenta de las problemáticas que se enfrentan los profesionales respecto el bienestar psíquico, a la luz de intervenir en la esfera escolar sí y solo sí bajo el acompañamiento obligado de profesiones de la psicoterapia solo refuerza los monopolios de la salud psicológica al no comprender su diferencia con la salud mental (Sánchez, 2022).

Todo ello, deshumaniza las situaciones conductuales que pudieran presentarse, por cuanto, el propio sector salud todavía no es atendido con garantía de capital humano para la innovación (Álvarez-Aros et al., 2021), mucho menos pudiera hacerse un escrutinio similar en el profesorado que ha sido privado de capacidad para realizar intervenciones afines.

Conjugadamente, ha sido un *habitus profesional* poco sensible que profesionales ajenos a la esfera necesitada intervengan en un campo desconocido o poco redituable para ellos, pues las prácticas sociales que componen un *habitus* nunca descuidan el capital y la cotidianidad (Cerón-Martínez, 2019).

Los servicios de salud, se habitúan a que en la cotidianidad exista una retribución que garantice la acumulación de recursos, sean materiales o simbólicos, como un emolumento o el prestigio. Como cambio de giro a este costumbrismo utilitarista, hasta este punto valoramos la necesidad de amparar las buenas prácticas educativas con modelos científicos que potencialicen los procesos de desarrollo humano.

En esta complementariedad atenderemos las problemáticas conductuales del alumnado desde una perspectiva evolutiva, lo que permitirá valorar más a la educación como una auténtico fuente y medio de desarrollo humano (Fernández, 2019; Cortijo et al., 2023), esto significa, mejorar una de las dimensiones más íntimas de la persona en su escenario más humano: la conducta escolar.

Un profesional de la educación, debe no reducir su ejercicio en una lisa y llana manera de didactizar los saberes disciplinares, sino que comprender al discente en su integralidad de persona, de modo irremediable, lo constriñe a reflexionar que muchos de los problemas relacionados al aprendizaje y la formación preservan una estrecha reciprocidad con una conducta estudiantil escollada por los estragos perniciosos que puede ocasionar un desarrollo humano bajo (Villarreal & Zayas, 2021).

Asumiendo que el desarrollo humano no solo entabla e interesa por el acento que los índices de los organismos internacionales pudiesen proveer, sino que, para su realización o satisfacción existen procesos afectivos y de creatividad entendidos como líneas de aprendizajes emergentes (Ortiz et al., 2021), dentro de lo cual, subyacen las hojas de ruta donde la conducta y las dimensiones evolutivas participan.

Haciendo hincapié en la marginalidad sistemática en el objeto de estudio que es la conducta no solo anormal sino para el bienestar, la ligereza en la práctica del modelo tradicionalista de salud mental a corto plazo en los egresados bajo este enfoque ha generado una suerte de comodismo epistémico, y ausencia de capacidad para elaborar análisis críticos sobre una posible singularidad de la praxis psicológica como campo no dependiente.

Producto de esta dependencia supremacista, su ideario ha heredado el narcisismo médico que pone como prioridad la autoimagen del profesional de la conducta: “los médicos con alto contenido de narcisismo, en comparación con los con menor contenido de narcisismo, tenían más probabilidades de responder a la amenaza del ego intentando reforzar su autoimagen” (Alexander et al., 2010, p. 947), situación que comporta una habituada y normalizada ausencia temprana de empatía cognitiva como sucede con los estudiantes de medicina (Alcorta-Garza et al., 2025), y evita pensar en la innovación humana de la praxis.

Un estudio reciente informa que en las especialidades quirúrgicas “las etapas más tempranas del desarrollo profesional podrían estar asociadas con niveles más altos de rasgos narcisistas, que parecen disminuir a medida que los individuos adquieren más experiencia y completan su formación” (Moellmann et al., 2024), lo que indica una normalizada grandiosidad en este tipo de profesionales desde sus años iniciales de formación y que el tiempo puede ser un aliado para la disminución de este rasgo de personalidad.

Ante esta desavenencia ontológica de raíz libertina para las capacidades humanas, se produce un acomplejamiento disciplinario; pues el camino profesional del psicoterapeuta está plagado de imprudentes ignorancias correlacionadas a un obsesivo “privilegio terapéutico” que no propende hacia el *mejor interés del paciente* (Salinas et al., 2017).

En principio, porque se priva de comprender cuestiones como la iatrogenia y la injusticia epistémica psicoterapéutica hacia la *primera persona* o consultante (Arboleda-Sánchez, 2024). Esto refuerza las ideas afincadas a la visión añeja de que el ejercicio en la intervención psicológica consiste en un servicio aparejado a las lógicas del mercado, adyacente u opcional a las necesidades humanas, accesorio o terciariamente facultativo en el rubro de una salud monopolizada; representada por segundas personas estratificadas, clasistas, partidarias de una mala atención, burocratizadas y desprofesionalizadas (Rodríguez et al., 2020).

Con todo, cabe preguntarse si en esta visión subsiste una praxis basada en la *ciencia comportamental* al servicio de la humanidad. El objetivo del artículo subsiste en exponer el arrastre colonialista que ha presentado la intervención conductual, en la búsqueda de establecer un desarrollo en tres tiempos que problematice la cuestión haciendo mención de la salud psicológica como un bien humano fundamental que ha sido colonizado, para seguidamente poner en la palestra la distorsión que ha generado la “paradoja del pájaro dodo” en el campo psicoterapéutico y sus procedimientos.

Finalmente, daremos lugar a hablar de una educación basada en procesos evolutivos, como aplicabilidad del modelo de psicoterapia basada en procesos para el campo formativo. De este modo, con el presente ensayo, pretendemos contribuir a unificar un diálogo descolonizador, que asuma la premisa de concientizar sobre la necesidad de desmonopolizar el campo de intervención conductual, al optar por la visión que ofrece la salud psicológica, con sus alcances evolutivos y de desarrollo humano en la esfera escolar. Por medio de modelos de la ciencia psicológica transdisciplinaria, como herramientas que contribuyen a los bienes humanos fundamentales.

DESARROLLO

La salud psicológica, bien configurador de la dignidad humana

Como se arguye en la introducción, la relación de la praxis psicoterapéutica ha estado subyugada y desprovista de proveer dimensiones humanas a sus procesos. Lo anterior pudiese parecer un acomodo de galimatías o juego retórico de palabras, no obstante, las ideas secundarias poco a poco convergen en que es necesario recuperar la dignidad del consultante en todas sus fases.

En este entendido debemos preguntarnos junto con Massini-Correas (2023) y Ruhl (2024), ¿cuáles son los bienes configuradores de los principios primeros de la praxis humana, de la praxis jurídica y de todas las realidades constitutiva y prácticamente relacionadas con la dignidad humana práctica? En un primer momento, las realidades constitutivas del ser humano constriñen una praxis netamente humana. Se trata de imbuirnos críticamente en la pregunta para responder cómo generar un contexto clínico con principios axiológicos; que abonen sobre lo que debe otorgarse en esencia a un ser humano dentro del proceso psicoterapéutico.

Un inmejorable inicio es entender la existencia de los bienes humanos básicos o fundamentales que se relacionan con la práctica profesional, y que condicionan la dignidad humana. Para que la praxis psicológica sea una praxis humana, debe aunar a sus dimensiones fundamentales el mantenimiento del bienestar humano que trasciende lo sintomático (Cerquera et al., 2022).

En este sentido, se habla de salud psicológica, donde su realización dependerá de modelos psicoterapéuticos que estén al servicio de este campo de intervención. Así pues, tampoco puede existir realización psicoterapéutica sin bienes fundamentales que busquen el bienestar, la salud mental debe considerar no solo la enfermedad sino una cara diferente: “El modelo de salud mental sostenible deja claro que existen varias vías para los diferentes resultados de la enfermedad mental y el bienestar mental” (Bohlmeijer & Westerhof, 2021, p. 4).

Lo sostenible, en esta lógica es que el uso del modelo que provea salud psicológica, no se centre como de costumbre en la enfermedad mental sino en el bienestar mental, pues

este servicio es el medio para el logro de un bien fundamental humano y no un producto de consumo.

Lo anterior amplifica algunas concesiones definitorias para que la búsqueda de salud psicológica sea una vía humanizadora en la consultoría psicológica generalizada transdisciplinaria. Primeramente, como se menciona en la introducción, esto debe hacerse de modo desmonopolizado, pues la salud mental no solo es una necesidad en ambientes clínicos sino también en otros ámbitos sociales como es el sector formativo donde los principales problemas son los modelos educacionales y la falta de espacios en la agenda escolar (Rojas-Andrade & Leiva, 2018), de ahí que la articulación de redes dentro y fuera de la escuela sean difíciles de construir, pues esto conlleva dejar de pensar en la salud mental como una suma de patologizaciones, dada la naturaleza higienista de la misma.

En un segundo momento, es verdad que, la necesidad de propugnar por una salud psicológica de un enfoque distinto al de la salud mental, propicia que sea una tarea que no solo deba ser acaparada por los profesionales de la salud o los psicoterapeutas de profesión; sino que al ser un bien fundamental, debe atraer la mirada de cualquier profesional que busque trabajar dignamente con humanos.

A primera vista, es dable seguir que los presupuestos teleológicos del comportamiento humano para la praxis psicológica y en consecuencia la salud psicológica escolar, pueden amoldarse en una lista (no necesariamente escrita o legislada) de bienes humanos fundamentales, que, en nuestro caso, es prioritario para el trabajo de intervención educativa como vía moral y ordinaria:

[...] la educación ejerce un papel fundamental en el proceso de desarrollo moral, desde la niñez hasta la edad adulta, ya que en este escenario se debe estimular al individuo en la interacción natural con su medio, buscando el desarrollo progresivo de su propia conciencia y juicio ante situaciones contextuales. [...] se ha considerado el desarrollo moral uno de los objetivos esenciales en los sistemas educativos, dada su progresión gradual, se requiere aunar esfuerzos que propendan a la evolución de competencias morales, articuladas con la formación académica y habilidades prácticas, destacando tres dimensiones esenciales, gestadas en escenarios de aprendizaje: transición, reconstrucción e interiorización moral. (Reyes-Ruiz et al., 2021, p. 2-3).

Ante este panorama, por lo esclarecido líneas atrás y para complementar la pregunta abierta del desarrollo, en el análisis del defensor de la ley natural, el filósofo tomista Finnis (2011) de la Universidad de Oxford, concordamos con su respuesta a esta cuestión que consiste en asentir que los principios primeros de toda deliberación, elección y acción son las razones básicas para la acción, y uno de ellos es la vida corporal (y psíquica) y los aspectos integrantes de su plenitud: la salud, el vigor y la seguridad.

En los términos empleados, abogar por estos bienes en la educación atañe el uso de modelos dirigidos a un deber natural, y que el mismo se alinee a principios científicos, críticos, y éticos. Para comprender esta responsabilidad, debemos tener en cuenta que lo humano es esencialmente natural, no se deriva, sino que conduce el actuar, y compone principios ejercitantes de la razón práctica desde la persona ejercitante:

El examen de las percepciones de la mente no es más que la observación del contenido de la experiencia interna, separada del conjunto vivo del ser humano, el cual constituye al sujeto propio de todas las acciones, también de las acciones morales razonables. (Elton, 2023, p. 264).

A partir de ello podemos sostener que las acciones morales razonables, se separan del conjunto o de un comportamiento masivo, y constituyen al sujeto de las mismas. Si atizamos que los profesionales de la salud detentan una visión neoliberal y mercadológica, su autoimagen puede ser convincente en lo sensorial, aunque no humanamente honesta para la razón, ya que su práctica basada en una exterioridad puede carecer de realizar un bien honesto interiorizado.

Pues bien, la razón corre riesgo cuando se enfrenta al dictamen de los sentidos que propende a producir su esclavización, dada su naturaleza orientada a la perfección del ser humano (Wojtyla, 1980). Por lo tanto, el profesional de la salud, nace con una capacidad para el uso de la razón que le facilita adquirir la impronta de existir siguiendo bienes humanos fundamentales que respalden una plenitud de vida meramente razonable. A ultranza, se suman los principios del deber práctico que lo inducen a trabajar con humanos persiguiendo finalidades de perfección humana, por encima de los sentidos y las naturales pasiones desordenadas de la acción humana (Moya, 2007).

Cabe aclarar que, los primeros principios al igual que los últimos principios pueden oscurecerse en solo axiomas filosóficos poco realizables, pero la mayor diferencia radical consiste en que los primeros son de origen lógico-preceptivo y comportan una justificación racional básica para el logro de los derechos subjetivos (o derechos humanos).

Una síntesis afirmativa de esta declaración es que los derechos humanos como últimos principios son necesariamente prácticos, siempre y cuando se faculte que los saberes especulativos del hombre sobre su conducta o las proposiciones jurídicas son subsecuentes a las leyes naturales, divinas o morales: “Cualquier evidencia histórica, antropológica, filosófica, teológica y moral de los Derechos Humanos debe ser demostrada a través de un equilibrio entre sus dimensiones iusnaturalista, teológica y axiológica; cualquier otra consideración no es más que mera especulación y simple hipótesis falaz” (Huelgos, 2015, p. 76).

Antes bien, en estas justificaciones racionales, se detenta que las realizaciones básicas son axiológicas por su esencialidad y axiomáticas por su materialidad. Ello compele que al hablar de la salud psicológica nos refiramos a su valor, un fin axiológico, un bien que no permanece sujeto a discusiones, o no se cierne a una esclavitud de reflexiones posteriores acerca del bien humano o de una decodificación deontológica.

Si la salud psicológica es lograble y es digna de buscarse, tenemos como vértice los medios axiomáticos (p. ej. Guías clínicas, códigos de ética profesional, manuales de intervención, etc.) que se diseñan de modo complementario y coadyuvante para facilitar el bien fundamental referido. Por ende, es ideal cuestionar si es moralmente lícito apoyar la idea de que el consultante debe apostar más por una autoimagen basada en una trayectoria o educación continua del terapeuta, en lugar de preguntarse si el profesional es conocedor de los principios axiológicos y sus medios axiomáticos, para interpelar la existencia de una utilidad sanitaria que pudiese medrar el progreso humano.

Trabajar en aras de la dignidad humana conlleva pues, en su cuño irremplazable una preponderancia dado su intrínseco valor moral que no es dependiente de otras acciones humanas y que garantiza un orden político para los derechos humanos:

La idea de la dignidad humana es el eje conceptual que conecta la moral del respeto igualitario de toda persona con el derecho positivo y el proceso de legislación democrático, de tal forma que su interacción puede dar origen a un orden político fundado en los derechos humanos. (Habermas, 2010, p. 10).

En esta categoría, también hemos deslindado que la salud psicológica al ser un bien fundamental es igual de independiente de otras acciones humanas, y que constituye un derecho humano. Esto se traduce en que, para pensar la genuinidad profesional que sugiere el tópico argumentativo de este trabajo, se debe buscar en la educación la preminencia de la salud psicológica sobre la base de la dignidad humana, y jamás la dignidad humana debe atenerse o quedar expuesta a las falencias procedimentales y mercantilistas de los profesionales de la salud.

Enjaular al pájaro dodo

Derivado de lo anterior, para estimar los bienes humanos básicos a partir de su inviolabilidad, la praxis psico-clínica debe cimentar sus operaciones de manera hermenéutica-analógica (Beuchot, 2015). Hasta aquí, no se trata de una orientación exigua, sino de la adquisición de un *modus operandi*, que estribe en evitar costumbrismos extremos o rígidos, al estimar la misiva de dos encomiendas, en primera instancia, buscar tomar desemejanza de la *unicidad* caracterizada por presumir el modelo de psicoterapia desde su efectividad y que es contingente a solo observar la responsabilidad del paciente en términos de autoeficacia y adherencia al tratamiento en los términos experimentales ejemplificados por Martos-Méndez (2015).

En el otro polo, debemos concienciar lo adverso que resulta el dejarse dominar por una *equivocidad*, en la que se intenta perseguir a medias un artificioso absoluto moral que porfiadamente se reduce a insistir en los códigos de ética psicológica o las leyes sanitarias, pero que tal laboriosidad tiene como trinchera el desconocimiento de una mala praxis profesional generada por una autocrítica frágil:

Sin una reflexión autocrítica de nuestro hacer disciplinario, se corre el peligro de convertir a las propuestas teóricas en dogmas y doctrinas, resistir por inercia al

cambio razonado y argumentado, y a estar sujetos a modas conceptuales e intereses prácticos ajenos a la comprensión genuina del comportamiento psicológico. (Ribes, 2023, p. 158).

Por uno u otro caso, el psicoterapeuta o el profesional de la intervención conductual debe evitar estas amenazas y utilizar una analogía para sus interpretaciones: la adherencia natural hacia «lo que no debe hacerse nunca con el ser humano», como el principio que enraíza los procesos humanos y otorga criterios para las reparaciones al daño moral desde el orden de los derechos humanos (León, 2020).

No obstante, a patrón concreto, tal demarcación moral se da por sentada y es incuestionada, si miramos la ignorancia profesional persistente, no percibida con frecuencia, pero típica en su uso; a saber, el situarse confortable e indiscriminadamente frente a las omisiones que permanecen lejos de buscar establecer relaciones entre, las semejanzas o afinidades humanas del consultante y una psicoterapia alineada a que sus decisiones sean para evitar actos perniciosos a la dignidad humana.

Con todo, es al usuario de servicios de salud psicológica a quien se le debe otorgar en todo momento un itinerario ético indagatorio de mejoras objetivas para su salud psicológica. En síntesis, esto vale transitar hacia este bien configurador de la praxis humana, para hacer realidad su existencia como un bien humano básico.

Respecto a lo anterior, es una primera necesidad considerar que la praxis psicológica debe encaminar acciones basadas en los primeros principios de la praxis humana, como deseable es entender que los modelos de psicoterapia son un camino oficioso para la salud psicológica de criterios desmonopolizados. Una urgencia a tener en cuenta, en aras de desterrar el escollo troncal que impide resultados en salud psicológica —vista como primer principio de realización humana— es el recrudescimiento irrito de la confiabilidad de las competencias psicoterapéuticas que con diligencia deben fortalecerse desde las prácticas profesionales (Valdés-Sánchez et al., 2025).

Irremediablemente podríamos argumentar desde la *vox populi*, pero además basta con poner atención a un dinamismo de arraigo conocido por la mayoría de consultantes: las decisiones del psicoterapeuta que entran y salen como falsas categorías modélicas, no basadas en la evidencia, que atentan contra los usuarios de los servicios de salud,

deshumanizan la praxis psicoterapéutica y contraen implicancias sociales (Ticona et al., 2025). Desde luego, la dimensión humana queda en entredicho al no proyectar un compromiso basado en un principio fundamental de la dignidad humana como es la priorización profesional de la salud psicológica.

En este quehacer egotista y acomplexado, existe un antecedente que suaviza esta mala práctica y la corrobora, de modo que, al causar antagonismos epistemológicos, se potencializan las fallas en la toma de decisiones. Nótese y evóquese, la postura nacida en la década de los 30 del siglo XX donde se pudo axiomatizar sobre los factores comunes de cambio (Rosenzweig, 1936; Uribe, 2008), pues, dada las disculpables limitaciones de la época a causa de las escasas opciones de modelos de psicoterapia, se llegó a predicar que el elegir entre una tradición terapéutica u otra era irrelevante, y que no existían diferencias significativas entre las psicoterapias: “En Psicología, el veredicto del pájaro Dodo ha valido para representar metafóricamente la idea de que todas las psicoterapias obtienen resultados equivalentes” (González-Blanch & Carral-Fernández, 2017, p. 94).

Por lo que a esto respecta, se encalleció el campo profesional al proponer que el terapeuta tiene la libertad de elegir el modelo de sus preferencias o corriente militante; más aún, se indujo el mercantilismo sanitario al amoldar que el paciente está facultado para optar por cualquier servicio de psicoterapia, sin reparos o notas críticas que miren su efectividad, o en todo caso, valorar por sí mismo la priorización de su necesidad diagnóstica y esmerarse por una elección terapéutica concienzuda.

En este punto lo únicamente necesario era participar del decurso de un proceso de consulta psicoterapéutica para percibir socialmente un beneficio generalizado, servicio que actualmente se encuentra en ruinas a causa de la ausencia de basamentos científicos y la aparición de listas negras de copiosos modelos pseudo-psicoterapéuticos emergentes (Celis, 2019).

Desacierto que, además, dio como resultado una visión basada en tradicionalismos que perpetúa el rezago competencial de frontera, al sugerir al profesional de la salud psicológica su sujeción y filiación hacia una escuela de terapia psicológica o psicoanalítica. Perspectiva plagada de una idiosincrasia añeja que se infiltra a ultranza, y con justa razón provoca una reputación terapéutica lapidada que sigue en mantenimiento hasta nuestros días.

Por cuanto, el progreso en competencias psicoterapéuticas y la apertura hacia nuevas escuelas psicológicas basadas en evidencia se ve como una opción banalmente estéril o incómoda.

Hasta entonces, la expectativa de progreso competencial no ha tenido liberalidad porque en el fondo las prácticas psicoterapéuticas y la difusión sobre su efectividad no ha sido objetiva sino discursiva, y hacer consciente esta situación errática podría generar que el psicoterapeuta no encuentre una hoja de ruta para que esta situación se vea superada y opte por una dialéctica mejorada sin esperanzas de mejora.

Lo incómodo es lo engorroso que resulta modificar el prestigio terapéutico que los profesionales de la psicoterapia se han afamado, y que están poco dispuestos a pagar con hechos científicos y escrutinios praxeológicos, dado el confort impulsivo que a base de repetición ha dogmatizado sus prácticas. Por ello, es nítido afirmar que, los fetichismos profesionales están a la orden del día en la esfera de lo psicoterapéutico: muchas escuelas psicoterapéuticas se han inclinado por inducir a los graduados de psicología para un ejercicio sistémico de exaltación profesional e inclusive social-jerárquica, sin autocritica para la contribución al bien común, a la dignidad humana, y al perfeccionamiento científico de sus servicios de consultoría; alejados de un genuino desarrollo profesional continuo y a lo largo de la vida (Friedman, 2023).

En esta tesitura, si se relaciona esto con el “factor común” que existe entre la mayoría de modelos, en un estudio sobre percepciones de clientes y terapeutas acerca de la contribución de los factores comunes al cambio terapéutico se llega a concluir la existencia de percepciones disímiles y poco armonizadas, que dan pie a que se relativice la eficacia terapéutica tras la idea de que al final: “es el cliente quien más contribuye al cambio en un proceso terapéutico” (Thomas, 2006).

Paradójicamente, esta indulgente visión basada en factores comunes como el mínimo para el cambio psicoterapéutico, parte del hecho de que existen factores que potencializan la eficacia y no el modelo por sí mismo, su significancia cobró éxito como un problema declarativo donde todas las psicoterapias aportaban al bienestar, sin importar la gravedad del caso o sus características diferenciales: y desemboca en señalar como principal responsable o protagonista del cambio terapéutico al consultante. Además, tal pauperización epistémica se difundió tácitamente para que los partidarios de los movimientos psicoterapéuticos

abogaran por la defensa y uso de sus modelos, al conferirles valor útil para operar como un modo de intervención —en clave heredada de la tradición médica—. Ante esta incertidumbre, en años recientes se ha propuesto que el término intervención tampoco es idóneo para la praxis, invirtiendo nuevamente el rol de responsabilidad de cambios, donde el cliente es quien aporta su conocimiento y experiencia:

Las limitaciones e implicaciones de considerar la psicoterapia como una intervención no pretenden representar un desafío a la posible relevancia de las perspectivas médicas y biológicas para la práctica de la psicoterapia. Más bien, llamar la atención sobre el uso que se da por sentado del concepto de intervención invita a considerar aspectos importantes de este constructo metateórico que rara vez se consideran, como suponer que la capacidad de generar cambios reside en última instancia en el conocimiento y la experiencia profesional, en lugar de basarse en un proceso colaborativo emergente que se basa en el conocimiento y la experiencia del cliente. (McLeod & Sundet, 2022, p. 2).

Ambas trasposiciones inmorales achacadas al cliente, en nuestra explicación, se lograron a costa de sacrificar el sentido crítico de la ciencia, al reforzar la tradicionalista subjetividad y el popular sensacionalismo de los profesionales de la psicoterapia que dieron la pauta para que la eficacia psicoterapéutica comenzara a presumirse y justificar su validez en función de un beneficio clínico y no como una práctica maximizada para el desarrollo humano.

De tal manera los profesionales de la salud mental se desentendieron de su responsabilidad moral, científica y humana. Una primera aproximación para el deslinde del problema descrito y buscar atajar la cuestión evolutiva, se apoya en la idea justificada de “enjaular al pájaro dodo”, con miras a superar el ideario de que en psicoterapia todo cuenta y todo vale (Ramírez-Hernández, 2023); como si se tratase de una amalgama de “especialidades psicoterapéuticas” al estilo de los usos y costumbres del ámbito médico plagado de luchas jerárquicas (Castro & Villanueva, 2019).

El preludio que argumenta el núcleo de esta panorámica, es asentar una apología justa entre la salud medicalizante respecto de la psicológica; lo cual representa el primer paso modélico para poder diferenciar entre una salud psicológica y la salud mental (Sánchez, 2022). Se requiere precisar el significado de *indicadores de desajuste del comportamiento*, y

posteriormente, escindirlos de la precitada tradición médica psiquiátrica. En el sentido de Sánchez (2022), esto vale una toma de conciencia documentada y diseñar vías generadoras que den pie a actuar conscientemente, ante la necesidad final de evaluar tales desajustes con “instrumentos específicos para identificar los niveles de desajuste de la salud psicológica de la persona” (p. 13).

Analizar los instrumentos específicos, fuera del ámbito clínico y más cercanos a lo escolar, inicia por estrategias metodológicas afines a los procesos evolutivos y de desarrollo humano, al buscar convergencias, para desmonopolizar y descolonizar el ámbito de intervención. Lo cual dará espacio para que la reflexión misma ajuste las líneas aplicativas y permita generar entramados conceptuales reconfigurativos

Psicoterapia basada en procesos (TBP) y la admisible educación basada en procesos evolutivos

Siguiendo el sentido de la lógica de *enjaulamiento psicoterapéutico*, para que la actualidad sanitaria psicológica se cristalice, es urgente hablar explícitamente de las tradiciones terapéuticas existentes que pueden contribuir positivamente a este bien fundamental descrito, que es la salud psicológica, y por supuesto, su aplicabilidad en la esfera escolar. De esta forma, la cognitive behavioral therapy (CBT, por sus siglas en inglés), en palabras de David et al. (2018) es calificada como la *gold standar* de la intervención psicoterapéutica:

Si el estándar de oro se define como el mejor estándar disponible en el campo actualmente, argumentamos que la TCC es, de hecho, el estándar de oro. [...] argumentamos que la TCC es el tratamiento psicológico de referencia —como el mejor estándar disponible actualmente en el campo— por las siguientes razones [véase también Hofmann et al. (2)]: (1) La TCC es la forma de psicoterapia más investigada. (2) Ninguna otra forma de psicoterapia ha demostrado ser sistemáticamente superior a la TCC; si existen diferencias sistemáticas entre las psicoterapias, estas suelen favorecer a la TCC. (3) Además, los modelos teóricos/mecanismos de cambio de la TCC han sido los más investigados y coinciden con los paradigmas dominantes actuales de la mente y el comportamiento humanos

(p. ej., el procesamiento de la información). Al mismo tiempo, existe un claro margen de mejora, tanto en términos de la eficacia/efectividad de la TCC como de sus teorías/mecanismos de cambio subyacentes. Además, abogamos por una psicoterapia científica integrada, donde la TCC sirva como plataforma fundamental para la integración. La TCC moderna es un término general que abarca tratamientos con respaldo empírico para psicopatologías claramente definidas, dirigidas con estrategias de tratamiento específicas (3). (p. 1).

A pesar de sus múltiples convergencias de eficacia, la terapia cognitivo conductual no puede ser considerada un campo unificado; más bien, hablar de ella es asentar una perspectiva global de terapias psicológicas. Ahora bien, tal diversidad terapéutica presume multiplicidad de enfoques mas no falta de eficacia, o en su defecto, no evidencia comportamientos antiéticos con prohibiciones sanitarias respecto de esta tradición científica, lo cual resultada valioso, pues los modelos de dicho campo unificado son al mismo tiempo independientes por sí mismos, y al referir a su apoyo empírico quedan aislados del juego de la paradoja del pájaro dodo dada su evidencia científica.

Por añadidura, la American Psychological Association (APA) ha publicado el manual *Handbook of Cognitive Behavioral Therapy*, en dos volúmenes editados por Wenzel (2021), el cual: “con su amplia cobertura, investigación actualizada y abundantes ejemplos clínicos, [...] es un recurso invaluable para todos los profesionales que ofrecen TCC” (Wenzel, 2021).

La terapia cognitivo conductual entendida como un ramaje de psicoterapias ha atravesado en las últimas décadas numerosos cambios, como el hecho de que actualmente la terapia cognitivo conductual trabaja sobre meta modelos evolucionarios extendidos (Ong et al., 2022). Dentro de la misma línea, se considera a la psicoterapia moderna como un proceso evolutivo multidimensional y multinivel:

La evolución no es simplemente una cuestión de genética. La epigenética, el comportamiento y la cognición juegan un papel clave en la evolución. La evolución depende de la variación, la selección, la retención, las dimensiones, los niveles y el contexto. Los problemas de conducta humana son el resultado de déficits en una o más de estas seis áreas. La psicoterapia representa lo

inverso y se considera mejor como una ciencia de la evolución aplicada.
(Hayes & Sanford, 2015)

El ser humano en constante evolución no debe desatender a la mejora de su comportamiento, que con total garantía pueden abonar a los procesos educativos que requieran dominios de desarrollo humano. Dentro de escenarios donde la salud escolar conductual debe tomar distancia de la salud mental, buscar acercarse más al concepto de salud psicológica, es poner el acento en la evolución humana como eje dominante del desarrollo humano.

En la actualidad, de acuerdo con Hayes y Sanford (2015), la psicoterapia forma parte de una ciencia de la evolución aplicada, y derivarse en esta última simplificará la toma de distanciamiento de las visiones patologizantes y medicalizantes. En este sentido, las formulaciones de casos no necesariamente perseguirán objetivos clínicos de salud-enfermedad, sino de procesos evolutivos de cambio (Ong et al., 2022), que empatan con la búsqueda de un ideal cristalizado de desarrollo humano promovido en la vida universitaria (Benhumea et al., 2020).

Solo resta argüir que hablar de la terapia basada en procesos, como una aplicación de la ciencia evolutiva, en términos áulicos de intervención de salud psicológica escolar, nos promete urdir teórica y materialmente una educación basada en procesos, como lo sugiere la pregunta del presente ensayo.

Metodizar lo evolutivo en relación directa con el desarrollo humano, describe un ideal primigenio para la educación superior y este modelo concede elaborar un análisis de sus dominios valiéndose de las diferencias individuales de variación, selección, retención, dimensiones, niveles y contextos.

CONCLUSIONES

Repensar la educación para el desarrollo humano, compromete los usos y costumbres heredados de los modelos hegemónicos y colonizadores de conocimiento. Significa el destierro de los monopolios afamados de alta especialidad y sedicentes en campos de intervención, pero que en la práctica han causado multiplicidad de daños no reparados,

generado tradicionalismos reduccionistas y violencias epistémicas. Avanzar en la innovación y búsqueda de desarrollo humano en el ámbito formativo resulta innegociable, pues de ello dependen realidades disímiles que por demás de considerarlas cognitivas, psicológicas o pedagógicas como tradicionalmente se les ha diferenciado, deben cristalizarse en dominios antropológicos interiores y evolutivos para su solvencia.

En las líneas anteriores nuestro afán investigativo ha sido proveer un marco de referencia que permita abrir autocriticamente un análisis de los procesos educativos, a sabiendas de la existencia del modelo evolutivo de la psicoterapia basada en procesos. Coincidimos que el modelo de psicoterapia basada en procesos (PBT) es de corte metateórico, pues, en primer lugar, su base científica y aplicabilidad no es exclusivista del campo psicoterapéutico, sino que entiende la conducta desde sus ramales evolutivos, y en segundo término al descifrarla en clave evolutiva sus mejoras se proyectan hacia todos los procesos subyacentes del ser humano y su desarrollo.

Así mismo, para ampliar nuestro criticismo bajo el modelo precitado, en la praxis de escenarios de apoyo escolar, los docentes abocados al campo de la conducta escolar requieren de métodos propios y no extrapolados de otras ciencias afines (p. ej. la salud mental-psiquiátrica, la clínica psicoanalítica clásica o la consejería-coaching) para su ejercicio profesional. Toda vez que, este tipo de conducta se alinea a más a una conducta evolutiva, psicológica-educativa, que yergue a la salud psicológica atendida desde el modelo PBT. Dentro de lo que se podría hablar de una salud escolar, sin conceptualizaciones patologizantes o biomédicas, y que la atención al desarrollo humano basado en la conducta como objeto de intervención no implica anormalidad o psicopatología como de larga data se ha legado.

Sobre esta realización epistémica, se asume como prioridad un distanciamiento del concepto de salud mental propio de las ciencias biosanitarias utilitaristas; vislumbrar la salud psicológica como un bien configurador de la praxis humana desde la epistemología de las ciencias psicológicas. Sobre este concepto de bien humano fundamental, consideramos que, para promover un genuino desarrollo humano a través de la educación, habría que *enjaular a nuestro pájaro dodo* y abandonar prácticas añejas y no basadas en la ciencia conductual aplicada. Posteriormente, abogar por una educación basada en procesos, idea que empata con la PBT, solo que extendida al campo formativo. Este miramiento hacia este novedoso enfoque

de salud aplicada a entornos escolares, coadyuva a que exista un mayor desempeño académico, y, por tanto, una mayor redundancia para el desarrollo humano.

En este asentimiento humanamente científico, será posible entender que el uso de este modelo, de acuerdo con nuestras exigencias, de desarrollo humano educativo, merece un doble ofrecimiento al usuario de servicios de salud escolar: la actualización en este modelo de frontera evolutiva y su deslinde profesional de otras prácticas acríticas o pseudoprácticas.

Al ser un meta modelo evolucionario, no acorta su aplicación escolar en una implementación psicológica o de consejería, sino de progreso humano. Es decir, los procesos evolutivos relacionados con el cambio escolar, no se reducen a dinamismos clínicos pretéritos que buscan explicar la evolución humana como un acople directamente proporcional; donde se supone rutinariamente que, a mayores síntomas positivos, mayores resultados de desarrollo humano.

Baste concluir que la educación en la mayoría de niveles, requiere una innovación en la salud escolar de los estudiantes para que, en términos evolutivos y no biomédicos, se espere un mayor desarrollo humano de la masa discente. Apostamos por un optimismo antropológico, en el cual el ser humano natural e indistintamente de sus circunstancias nace con el potencial de evolucionar, y la escuela ocupa un lugar de desarrollo para este fin.

La educación formal requiere de modelos de frontera adecuados y no monopolizados, que integren el desarrollo humano como eje formativo, para no seguir arraigadamente en prácticas psicológicas arcaicas, o dependiendo de modelos de uso exclusivo de profesionales sanitarios. La principal limitación del presente trabajo ha sido facilitar una mejor comprensión de aquellos procesos evolutivos donde interaccionan las variables de cambio escolar, y cómo su mejoría coadyuva al desarrollo humano mediado por la educación; que será objetivo primario de futuras reflexiones y esquemas adaptativos competentes en el tema tratado.

REFERENCIAS

- Aagaard, J., & Birk, R. (2025). Technopsychology: A new wave of psychological inquiry. *New Ideas in Psychology*, 79, 101176.
<https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2025.101176>
- Alcorta-Garza, A., Vidal-Gutiérrez, O., González-Guerrero, J. F., Alcorta-Núñez, F., Porras Garza, G. A., San-Martín, M., ... & Vivanco, L. (2025). Characterizing the early relationship between covert narcissism and cognitive empathy in medical students: a cross-sectional study. *BMC Medical Education*, 25(1), 57.
<https://doi.org/10.1186/s12909-024-06626-1>
- Alexander, G.C., Humensky, J., Guerrero, C., Park, H. and Loewenstein, G. (2010), Brief Report: Physician Narcissism, Ego Threats, and Confidence in the Face of Uncertainty. *Journal of Applied Social Psychology*, 40: 947-955. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2010.00605.x>
- Alvarez-Aros, E. L., Alvarez Aros, J. D. J., & Salas Salazar, K. M. (2021). Capital humano e innovación en el sector salud. Una revisión sistemática de literatura y análisis cuantitativo. *Revista de El Colegio de San Luis*, 11(22).
<https://doi.org/10.21696/rcsl102120201255>
- Álvarez, J. A. (2025). Psicopatología y psicopatía. *Revista Mexicana de Ciencias Penales*, 9(27), 45–58. <https://doi.org/10.57042/rmcp.v9i27.939>
- Arboleda-Sánchez, V. A. (2024). La Primera Persona en la Psicología Clínica: Más Allá de las Ciencias Naturales y del Método Científico. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 9046-9072. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.12062
- Benhumea, C., Arriaga, J., y Velasco, J. (2020). ¿Promover el desarrollo humano en la universidad? El caso de la Universidad Autónoma del Estado de México y su modelo de Innovación Curricular. *Revista de la Educación Superior*, 49(196), 21-37. <https://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/1405>
- Bernstein, B. (1977). *Clases, códigos y control*. Akal.

- Beuchot, M. (2015). Elementos esenciales de una hermenéutica analógica. *Diánoia*, 60(74), 127–145. <https://doi.org/10.21898/dia.v60i74.71>
- Bohlmeijer, E., & Westerhof, G. (2021). The model for sustainable mental health: future directions for integrating positive psychology into mental health care. *Frontiers in psychology*, 12, 747999. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.747999>
- Castro, R., & Villanueva, M. (2019). El campo médico en México. Hacia un análisis de sus subcampos y sus luchas desde el estructuralismo genético de Bourdieu. *Sociológica (México)*, 34(97), 73-113. <https://sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1528>
- Celis, M. (2019). De qué hablamos cuando hablamos de pseudoterapias. Plan para la Protección de la Salud frente a las Pseudoterapias. *Clínica Contemporánea*, 10, e7, 1 - 5. <https://doi.org/10.5093/cc2019a7>
- Cerón-Martínez, A. U. (2019). Habitus, campo y capital. Lecciones teóricas y metodológicas de un sociólogo bearnés. *Cinta de moebio*, (66), 310-320. <http://dx.doi.org/10.4067/s0717-554x2019000300310>
- Cerquera, A. M., Moreno, A. K., & Lizarazo, R. A. (2022). Bienestar humano: Trascender el síntoma desde el humanismo y el psicoanálisis. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, (66), 243–264. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n66a10>
- Cortijo, G., Riquelme, V., & Galvis, M. J. (2023). La educación superior como plataforma para el desarrollo humano. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 53(2), 367-383. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.2.548>
- Dandan, N., Mansour, F., & Diab, T. (2024). The role of psychology in a multi-disciplinary psychiatric inpatient setting: perspectives from the multidisciplinary team. *Middle East Current Psychiatry*, 31(1), 26. <https://doi.org/10.1186/s43045-024-00417-6>
- Elton, M. (2023). Dos versiones de razón práctica: Hume y Tomás de Aquino. *Humanidades: Revista de la Universidad de Montevideo*, (14), 255–275. <https://doi.org/10.25185/14.11>

- Fernández, T. G. (2019). La educación fuente de desarrollo humano. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(2), 204-210.
<http://dx.doi.org/10.30545/academo.2019.jul-dic.9>
- Finnis, J. (2011). *Human rights and common good: Collected essays volume III* [Vol. 3]. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199580071.001.0001>
- Fors, M. (2021). Power dynamics in the clinical situation: A confluence of perspectives. *Contemporary Psychoanalysis*, 57(2), 242-269.
<https://doi.org/10.1080/00107530.2021.1935191>
- Friedman, A. L. (2023). Continuing professional development as lifelong learning and education. *International Journal of Lifelong Education*, 42(6), 588-602.
<https://doi.org/10.1080/02601370.2023.2267770>
- Ge, X. (2024). The term “abnormal psychology” cues mental illness stigma: A study in China. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 18.
<https://doi.org/10.1177/18344909241264771>
- González-Amarante, M. del P. (2021). Entendiendo la crisis de la profesión médica: una perspectiva sociológica. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 58(3), 335-341.
https://revistamedica.imss.gob.mx/index.php/revista_medica/article/view/2607
- González-Blanch, C., & Carral-Fernández, L. (2017). ¡Enjaulad a Dodo, por favor! El cuento de que todas las psicoterapias son igual de eficaces. *Papeles del Psicólogo*, 38(2), 94-106. <https://www.psychologistpapers.com/pdf/2828.pdf>
- Habermas, J. (2010). El concepto de dignidad humana y la utopía realista de los derechos humanos. *Diánoia*, 55(64), 3–25. <https://doi.org/10.21898/dia.v55i64.218>
- Haefffel, G. J. (2022). Psychology needs to get tired of winning. *Royal Society Open Science*, 9(6). <https://doi.org/10.1098/rsos.220099>

- Hayes, S. C., & Sanford, B. T. (2015). Modern psychotherapy as a multidimensional multilevel evolutionary process. *Current Opinion in Psychology*, 2, 16-20. <http://dx.doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.01.009>
- Heston, T. F., & Pahang, J. A. (2023). Moral injury and the four pillars of bioethics. *F1000Research*, 8, 1193. <https://doi.org/10.12688/f1000research.19754.4>
- Huelgos, R. L. (2015). Derechos humanos: ley natural, ley divina o ley moral. *Nuevo Derecho*, 11(16), 69–78. <https://doi.org/10.25057/2500672X.440>
- Kågström, A., Guerrero, Z., Aliev, A. A., Tomášková, H., Rüsch, N., Ouali, U., ... & Winkler, P. (2025). Mental health stigma and its consequences: a systematic scoping review of pathways to discrimination and adverse outcomes. *EClinicalMedicine*, 89. <https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2025.103588>
- León, P. K. (2020). Reparación del daño moral con base en los lineamientos de la Corte Interamericana de Derechos Humanos. *Revista Lex*, 3(8), 116–133. <https://doi.org/10.33996/revistalex.v3i8.50>
- Martos-Méndez, M. J. (2015). Autoeficacia y adherencia al tratamiento: el efecto mediador del apoyo social. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 7(2), 19–29. <https://doi.org/10.5460/jbhsi.v7.2.52889>
- Massini-Correas, C. I. (2023). Consideraciones filosóficas sobre el principio jurídico de dignidad humana. *Ius Publicum*, (50), 13-29.
- McLeod, J., & Sundet, R. (2022). Psychotherapy as making. *Frontiers in Psychology*, 13, 1048665. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1048665>
- Moellmann, H. L., Rana, M., Daseking, M., Petersohn, H., & Rana, M. (2024). Exploring grandiose narcissism among surgeons: a comparative analysis. *Scientific Reports*, 14(1), 11665. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-62241-6>
- Molteni, E. J. (2022). Reseña: Vidas diseñadas. Crítica del coaching ontológico. *Culturales*, 10, 1–13. <https://doi.org/10.22234/recu.20221001.re088>

- Moya, P. (2007). Las pasiones en Tomás de Aquino: entre lo natural y lo humano. *Tópicos (México)*, (33), 141-173. <https://revistas.up.edu.mx/topicos/article/view/163>
- O'Brien, E. (2023). El Educador, interrumpido. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 19–38. <https://doi.org/10.14201/teri.29418>
- Oliveros, J. E., Fernández, M. A. P., Díaz, C. H. R., & Molina, R. I. R. (2023). ¿Presencialidad o teleconsulta?: Buenas prácticas clínicas en estudiantes de psicología durante el Covid-19. *Revista de ciencias sociales*, 29(2), 406-420. <https://doi.org/10.31876/rcs.v29i2.39985>
- Ong, C. W., Hayes, S. C., & Hofmann, S. G. (2022). A process-based approach to cognitive behavioral therapy: A theory-based case illustration. *Frontiers in Psychology*, 13, 1002849. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1002849>
- Ortiz, L. M., Arboleda, J. C., y Ramírez, A. (2021). Educación y desarrollo humano: experiencias de aprendizaje desde perspectivas emergentes. *Boletín Redipe*, 10(2), 230-236. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i2.1209>
- Pérez, M. (2019). Violencia epistémica: reflexiones entre lo invisible y lo ignorable. El lugar sin límites. *Revista de Estudios y Políticas de Género*, 1(1), 81-98. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/ellugar/article/view/288>
- Ramírez-Hernández, A. (2023). Intervención Clínica Psicológica: una Práctica basada en la Evidencia y una Evidencia basada en la Práctica. *Salud y Administración*, 10(28), 40-48. <https://revista.unsis.edu.mx/index.php/saludyadmon/es/article/view/267>
- Ratna, H. N. (2020). Medical neoliberalism and the decline in US healthcare quality. *Journal of hospital management and health policy*, 4. <http://dx.doi.org/10.21037/jhmhp.2020.01.01>
- Reyes-Ruiz, L., Núñez-Ariza, A., Núñez-Ordóñez, A., Sánchez-Villegas, M., Carmona Alvarado, F. A., Raphael Bataglia, P. U., & Paiva Alves, C. (2021). Desarrollo moral en contextos educativos: Una revisión sistemática. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 9(1), 1–32. <https://doi.org/10.32457/ejpad.v9i1.1508>

- Ribes, E. (2023). Reflective self-criticism, a necessary condition in science. Has been accomplished by behavior analysis?. *Mexican Journal of Behavior Analysis*, 49(2). <https://doi.org/10.5514/rmac.v49.i2.87881>
- Rodríguez, A., Jarillo, E. C., y Casas, D. (2020). Flexibilización, precarización laboral y burocracia en salud: tres determinantes de desprofesionalización médica. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, 42(2), e53134. <https://doi.org/10.4025/actascihumansoc.v42i2.53134>
- Rodriguez-Quintana, N., Choi, S. Y., Bilek, E., Koschmann, E., Albrecht, J., Prisbe, M., & Smith, S. (2021). The cognitive behavioral therapy competence scale (CCS): Initial development and validation. *The Cognitive Behaviour Therapist*, 14, e39. <https://doi.org/10.1017/s1754470x21000362>
- Rojas-Andrade, R. M., & Leiva, L. (2018). La salud mental escolar desde la perspectiva de los profesionales chilenos. *Psicoperspectivas*, 17(2). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol17-Issue2-fulltext-1101>
- Rosenzweig, S. (1936). Some implicit common factors in diverse methods in psychotherapy. *American Journal of Orthopsychiatry*, 6, 412–415. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1936.tb05248.x>
- Ruhl, L. U. (2024). La dignidad humana según siete autores contemporáneos. *Revista Jurídica Austral*, 5(1), 255-311. <https://doi.org/10.26422/RJA.2024.0501.ruh>
- Salinas, R., Echeverría, C., Arriagada, A., Goic, A., Quintana, C., Rojas, A., Serani, A., Taboada R, P., & Vacarezza Y, R. (2017). ¿Tiene cabida, hoy, el "privilegio terapéutico"? *Revista Médica de Chile*, 145(9). <http://dx.doi.org/10.4067/s0034-98872017000901198>
- Sánchez, H. H. (2022). Salud mental, salud psicológica y desajustes del comportamiento. *Ciencia y Psique*, 1(1), 13-29. <https://doi.org/10.59885/cienciaypsique.v1n1.01>
- Singer, M. T., & Nievod, A. (2003). New age therapies. In S. O. Lilienfeld, S. J. Lynn, & J. M. Lohr (Eds.), *Science and pseudoscience in clinical psychology* (pp. 176–204). The Guilford Press.

- Thomas, M. L. (2006). The contributing factors of change in a therapeutic process. *Contemporary Family Therapy*, 28(2), 201-210. <https://doi.org/10.1007/s10591-006-9000-4>
- Ticona, E., Mamani, M., Parizaca, S., Aracayo, J., & Condori, E. (2025). Prácticas psicológicas sin base científica: riesgos e implicancias sociales. *Revistalexenlace*, 2(2), 208-237. <https://doi.org/10.63644/tfwd772>
- Uribe, M. (2008). Factores comunes e integración de las psicoterapias. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 37(Suppl. 1), 14-28.
- Valdés-Sánchez, N., Gómez-Gallo, D. M., Ocampo-Lopera, D. M., & Espinosa-Duque, D. (2025). Desarrollando las competências terapêuticas básicas de estudiantes de psicología: Un modelo genérico basado en la técnica de videofeedback. *Terapia psicológica*, 43(2), 225-247. <https://www.teps.cl/index.php/teps/article/view/734>
- Villarreal, E. M., & Zayas, F. (2021). Desarrollo humano y Educación: una perspectiva de la educación enfocada al desarrollo humano. *Revista Vértice Universitario*, 23(90). <https://doi.org/10.36792/rvu.vi90.31>
- Wenzel, A. E. (2021). *Handbook of cognitive behavioral therapy* [Vols. 1 and 2]. American Psychological Association. <https://www.apa.org/pubs/books/handbook-cognitive-behavioral-therapy-set>
- Wojtyla, K. (1980). *I fondamenti dell'ordine etico*. Editori Vari.

<https://doi.org/10.32870/synergia.v2i3>

Escritura y bienestar: La escritura expresiva positiva como estrategia para el manejo de la ansiedad en estudiantes universitarios

Writing and Well-Being: Positive Expressive Writing as a Strategy for Managing Anxiety in College Students

Escrita e bem-estar: a escrita expressiva positiva como estratégia para a gestão da ansiedade em estudantes universitários

José Antonio Rocha Flores¹

Recibido: 04 de marzo de 2026.

Aceptado: 03 de junio de 2026.

Para citar este artículo:

Rocha, J. A. (2026). Escritura y bienestar: La escritura expresiva positiva como estrategia para el manejo de la ansiedad en estudiantes universitarios. *Synergia Revista Multidisciplinaria*, 2(3). 105-120. <https://doi.org/10.32870/synergia.v2i3.31>

¹ Estudiante de la Licenciatura en Psicología en la Universidad de Guanajuato, ha participado en el CNEIP estudiantil como tallerista y sus intereses se centran en el bienestar y la escritura.

 jarochoaflores@ugto.mx  <https://orcid.org/0009-0001-6997-0385>

RESUMEN

Introducción: La población universitaria enfrenta demandas académicas y personales que generan estrés, ansiedad y malestar emocional, con cifras de prevalencia elevadas en México. **Objetivo:** El presente ensayo tiene como objetivo argumentar la pertinencia de la escritura expresiva positiva (PEW, por sus siglas en inglés) como estrategia preventiva del malestar emocional en estudiantes universitarios. **Desarrollo:** Para ello, se revisan sus fundamentos históricos, sus principales técnicas y la evidencia empírica disponible en poblaciones universitarias y clínicas. Se discuten, asimismo, sus limitaciones y los factores que moderan su eficacia. La evidencia indica que la PEW produce efectos consistentes sobre el bienestar subjetivo y el afecto positivo, aunque sus resultados sobre variables clínicas como la ansiedad son menos uniformes. **Conclusiones:** Se concluye que la PEW representa un complemento viable dentro de un continuum de servicios de salud mental universitaria, útil para la promoción del bienestar y el desarrollo socioemocional, siempre que no se presente como sustituto de la atención psicológica especializada.

Palabras Clave: *Escritura expresiva, Estrés, Bienestar psicológico, Estudiantes universitarios, Ansiedad.*

ABSTRACT

Introduction: The college population faces academic and personal demands that generate stress, anxiety, and emotional distress, with high prevalence rates in Mexico. **Objective:** This essay aims to argue for the relevance of positive expressive writing (PEW) as a preventive strategy for emotional distress among college students. **Development:** To this end, it reviews its historical foundations, its main techniques, and the available empirical evidence in college and clinical populations. It also discusses its limitations and the factors that moderate its effectiveness. The evidence indicates that PEW produces consistent effects on subjective well-being and positive affect, although its results on clinical variables such as anxiety are less uniform. **Conclusions:** It is concluded that PEW represents a viable complement within a continuum of university mental health services, useful for promoting well-being and socio-emotional development, if it is not presented as a substitute for specialized psychological care.

Key Words: *Expressive writing, Stress, Psychological well-being, College students, Anxiety.*

RESUMO

Introdução: A população universitária enfrenta exigências acadêmicas e pessoais que geram stress, ansiedade e mal-estar emocional, com taxas de prevalência elevadas no México. **Objetivo:** O presente ensaio tem como objetivo defender a pertinência da escrita expressiva positiva (PEW, na sigla em inglês) como estratégia preventiva do mal-estar emocional em estudantes universitários. **Desenvolvimento:** Para tal, são analisados os seus fundamentos históricos, as suas principais técnicas e a evidência empírica disponível em populações universitárias e clínicas. São igualmente discutidas as suas limitações e os fatores que moderam a sua eficácia. A evidência indica que a PEW produz efeitos consistentes sobre o bem-estar subjetivo e o afeto positivo, embora os seus resultados em variáveis clínicas, como a ansiedade, sejam menos uniformes. **Conclusiones:** Conclui-se que a PEW representa um complemento viável dentro de um continuum de serviços de saúde mental universitária, útil para a promoção do bem-estar e do desenvolvimento socioemocional, desde que não se apresente como substituto da atenção psicológica especializada.

Palavras-chave: *Escritura expressive, Stress, Bem-estar psicológico, Estudantes universitários, Ansiedade.*

INTRODUCCIÓN

Ante las constantes demandas de la vida diaria y académica, la población universitaria se enfrenta a numerosas situaciones que podrían generar un desequilibrio emocional, principalmente el estrés, ansiedad y otros malestares que, de no ser atendidos adecuadamente, pueden extenderse a distintas áreas, afectando tanto la funcionalidad como la calidad de vida. Ante esta realidad, se presenta la escritura expresiva como una herramienta psicológica versátil, de baja intensidad, económica y fácil de implementar (Wang et al., 2022), y que puede utilizarse en diferentes contextos sean o no clínicos como la escritura expresiva positiva, siendo esta precisa para fomentar el crecimiento personal, suscitar la reflexión, el autoconocimiento y el bienestar psicológico, elementos beneficiosos para aquellos que disponen de una hoja y un lápiz.

En México, el porcentaje de estudiantes que sufren de estrés va del 38% al 48.23% (Zapata-Ramírez et al., 2025; Zapata-López et al., 2024), caso similar con el de la ansiedad que se encuentra presente en 58% de la población universitaria (Zapata-Ramírez et al., 2025), por lo que es fundamental evitar la normalización de esta problemática, estos números son la manifestación de una situación que trasciende la presión académica y se transforma en una crisis de salud mental silenciosa que las instituciones deberían tomar en serio. El problema no es que el alumnado se encuentre en tensión, sino que este sentimiento es constante y aparece en un periodo que es fundamental para la persona moderna.

Robertson et al. (2020) menciona que el ingreso a la universidad coincide con la adultez emergente, a su vez definida por Kohútová y Kohút (2024) como una etapa de exploración de la identidad y de profunda inestabilidad, sumado a esto, distintos estresores como las responsabilidades de la universidad, las económicas, el acoplamiento a un nuevo entorno, dificultad para encontrar redes de apoyo confiables y estables, esta combinación de elementos muy precisos genera una vulnerabilidad que no se compara con un malestar clínico, pero tampoco con simples “nervios”. Al ser persistente, si no se encuentra una vía adecuada para la regulación y el procesamiento puede derivar en consecuencias como un bajo rendimiento que a su vez alimenta nuevos ciclos de ansiedad.

Resulta precisa la pregunta ¿Cuáles son las herramientas que disponen los estudiantes para afrontar estas presiones? En consecuencia, sería necesario buscar algún recurso que sea

aplicable, accesible y eficaz bajo estos contextos. La escritura expresiva positiva (positive expressive writing, o PEW por sus siglas en inglés) aparece como una respuesta pertinente, especialmente cuando las intervenciones suelen requerir infraestructura clínica, profesionales y recursos económicos considerables que no siempre están disponibles. La PEW (Hoult, 2023) es en sí misma una herramienta de baja intensidad, económica y de fácil implementación; sin embargo, su accesibilidad no habría de pensarse como superficialidad. Al respecto, revisiones sistemáticas como la de Hoult et al. (2025) que sintetiza 51 estudios en poblaciones no clínicas reporta efectos consistentes sobre variables como bienestar, afecto positivo y optimismo, mediante técnicas específicas como “El mejor yo posible” y las cartas de gratitud mostrando resultados robustos.

La idea central de este ensayo es la escritura expresiva positiva como intervención psicológica, fundamentada teóricamente y respaldada empíricamente para el manejo de la ansiedad en estudiantes universitarios, en tanto exista compromiso para el desarrollo de elementos como la resiliencia, la búsqueda de sentido y el autoconocimiento, que moderan el problema a resolver. Así como la preferencia por la escritura expresiva positiva sobre su paradigma tradicional orientado a la escritura emocional del trauma. Con el fin de defender esta idea, el argumento avanza mediante la revisión de las raíces históricas de la escritura expresiva, el análisis de las técnicas que la conforman y sus mecanismos, la evidencia en distintas poblaciones incluyendo la universitaria y los contraargumentos que la bibliografía incita al ser vista críticamente.

DESARROLLO

Genealogía de la escritura y la salud mental

Desde una perspectiva histórica se pueden identificarse tres periodos con visiones particulares sobre la escritura y la salud mental (Martín, 2024). El primero abarca desde el inicio de la psiquiatría en el siglo XIX hasta el inicio del siglo XX, en el que el diagnóstico consistía en la lectura del escrito producido por el paciente tales como cartas, diarios o textos espontáneos y en ellos se veía el material que confirmaba la condición mental padecida. En este periodo, la escritura era evidencia de una patología, aún no era un proceso en sí mismo.

El segundo periodo está asociado al surgimiento de la psicología y el psicoanálisis junto con la diversificación de sus escuelas o corrientes. En este contexto, la escritura como

un proceso activo para la elaboración psíquica. Los diarios, las cartas no enviadas y las biografías se incorporan a la práctica clínica como instrumentos que facilitan la reflexión, la resignificación de las experiencias e incluso el distanciamiento emocional (Martín, 2024).

El tercer periodo nace en los años ochenta y se extiende hasta la actualidad, distinguiéndose de los anteriores por un rasgo particular, la escritura adquiere un lugar dentro de la investigación experimental. Este giro es impulsado por los trabajos de los psicólogos estadounidenses Pennebaker y Bell (Pennebaker, 2018), quienes les pedían a los participantes escribir sobre experiencias traumáticas en sesiones breves de apenas quince minutos. Los resultados revelaron mejorías significativas en quienes relataban recuerdos intensos y desagradables en comparación con quienes escribían sobre temas cotidianos. De este modo, inauguraron una nueva tradición que otorga a la escritura autonomía respecto del proceso terapéutico puramente oral, reivindica efectos objetivamente medibles, entre ellos la disminución de síntomas patológicos, línea que continuaron los investigadores que siguieron su estela (Martín, 2024).

De la escritura emocional al optimismo

La distinción entre el modelo de escritura clásico (written emotional disclosure, WED) y la escritura expresiva positiva (PEW) tiene implicaciones teóricas y éticas. El primero, en la teoría original de Pennebaker le solicita al escritor dedicar al menos tres sesiones consecutivas de quince minutos cada una a la redacción de sus pensamientos y emociones más profundos en torno a la experiencia traumática, movilizand o cuatro mecanismos que explican sus beneficios (Ayala, 2025):

1. La expresión y liberación de afectos inhibidos que, al ser descargados, despejan la carga cognitiva continua que demandaban.
2. La organización narrativa de los eventos que, al depositarse en el lenguaje explícito, cobra la coherencia y estructura faltante para su asimilación.
3. La reflexión y la resignificación que transforma la experiencia pasiva en experiencia activa.

4. La activación del procesamiento adaptativo de las emociones, permitiendo integrarlas en vez de evitarlas.

No obstante, el WED presenta una limitación importante dentro del contexto universitario. La rememoración y escritura de un hecho traumático sin la supervisión de un profesional (supervisión que si estaba presente en los estudios experimentales de Pennebaker) puede desencadenar emociones negativas intensas o en algunos casos, una crisis. Si los estudiantes realizan este tipo de actividades sin el acompañamiento adecuado, la herramienta deja de ser autoadministrada y de baja intensidad. Incluso en talleres grupales, existen espacios universitarios que no cuentan con personal capacitado para gestionar una respuesta emocional aguda y colectiva. Su uso implica, por tanto, un riesgo difícil de justificar éticamente.

La PEW resuelve este problema mediante un giro al paradigma original. En lugar de dirigir al escritor hacia el núcleo del trauma, lo orienta hacia la expresión de sentimientos y pensamientos positivos relacionados a su vida, su futuro e identidad (Hoult, 2023). Esta diferencia no es solo técnica, sino también epistemológica, el WED parte de la idea de que el procesamiento del malestar es una condición necesaria para el bienestar y que la mejora ocurre porque organiza, libera y articula lo que causaba sufrimiento, la PEW, en cambio, parte de una premisa complementaria: cultivar activamente las emociones y pensamientos positivos es en sí mismo un recurso psicológico que modifica la relación del sujeto con sus propias experiencias (Ruini & Mortara, 2022), no porque elimina las fuentes externas del malestar, sino porque amplía el repertorio de respuestas disponibles forma funcional.

Esta distinción remite al debate de la teoría de la inhibición de Pennebaker y la teoría del Broaden-and-build de Frederickson (Hoult et al., 2025), sin embargo, resolver dicho debate no es el propósito de este ensayo. Lo pertinente es reconocer las aplicaciones y justificaciones de cada modelo, aun cuando su aplicabilidad en contextos clínicos no es del todo esclarecida.

Las técnicas de la escritura expresiva positiva

Algo particular de la PEW es su carácter modular, pues no se trata de un protocolo rígido, sino un conjunto de técnicas que comparten un enfoque positivo pero que operan a través de mecanismos diferenciados. Hoult et al. (2025) identifica siete técnicas principales:

1. Mejor yo posible (BPS)
2. Carta de gratitud
3. Experiencias positivas intensas (IPE)
4. Búsqueda de beneficios
5. Procesos de satisfacción
6. Tres cosas buenas
7. Diario de recursos

Esta taxonomía permite comprender que cada técnica opera de manera distinta y produce efectos específicos más allá de su objetivo.

La técnica del “Mejor yo posible” es la que mayor respaldo empírico tiene en la revisión de Hoult. Esta consiste en imaginar y escribir acerca de un escenario hipotético proyectado hacia el futuro en el que todas las metas académicas, profesionales o personales se han cumplido de la mejor forma posible. Su mecanismo central es la clarificación de los propios valores y la disposición al optimismo: al construir ese escenario, el escritor se ve impulsado a explorar su propia definición de bienestar, sus prioridades y la persona que desea convertirse. Para los adultos jóvenes, escribir sobre esa versión de sí mismos puede transformar la incertidumbre en una tarea reflexiva y contribuir a trazar el camino al establecimiento de metas para lograrlo.

La carta de gratitud, por su parte, dirige la atención hacia los aspectos positivos de las experiencias, expresando el reconocimiento hacia una persona, una situación o una fortaleza propia y contrarrestando la tendencia del sistema cognitivo a procesar y guardar la información negativa. En estudiantes universitarios esta intervención aumenta de manera significativa el afecto positivo, la satisfacción vital, sensación de conexión social y reduce la sensación de soledad (Hoult et al., 2025)

Las experiencias positivas intensas consisten en la escritura de recuerdos satisfactorios y significativos, sin embargo, sus resultados son heterogéneos. Hoult et al. (2025) encontró hallazgos mixtos, aunque en contextos específicos como las situaciones

estresantes ante exámenes, presentaciones y entrevistas, la escritura de experiencias positivas redujo la ansiedad y favoreció el optimismo.

La búsqueda de beneficios ocupa un lugar en esta taxonomía dado que actúa como puente entre el WED y la PEW. Consiste en reflexionar y escribir sobre las habilidades, fortalezas y enseñanzas que fueron adquiridas a raíz de una experiencia difícil, centrándose en las posibilidades de crecimiento más que en el relato del sufrimiento. Se pueden distinguir dos componentes muy importantes en ella (Saldanha & Barclay, 2021): El “Sensemaking”, es decir, la comprensión de lo que ocurrió y sus causas; y la búsqueda de beneficios (“Benefit finding”) entendida como el reconocimiento de lo que se ganó como resultado. Ambas operaciones van de la mano y van más allá de pedirle al estudiante que encuentre algo positivo sobre la presión que experimenta, se trata de un ejercicio que le permite comprender lo que esta experiencia le dice sobre sus valores, sus límites y la capacidad que está teniendo para afrontar situaciones adversas.

Finalmente, la evidencia sobre los “Procesos de satisfacción” (escribir sobre aspectos de la vida que generan bienestar), “Tres cosas buenas” (registrar diariamente tres cosas positivas de la vida cotidiana) y “Diario de recursos” (escribir sobre recursos personales y sociales disponibles para afrontar la vida diaria) es limitada a comparación con las técnicas anteriores. Hoult et al. (2025) advierten que las tres técnicas fueron evaluadas en un único estudio dentro de su revisión, por lo que no es posible extraer conclusiones confiables sobre su eficacia. Esto no niega el valor potencial que contienen, pero si obliga a privilegiar en la práctica, las intervenciones con mayor respaldo empírico.

Estrés y universidad como contexto en específico

De los 51 estudios analizados por Hoult et al. (2025), 28 fueron realizados en población universitaria, siendo una cantidad considerable. Esta prevalencia podría explicarse por la familiaridad de los estudiantes con las presiones cotidianas, la escritura y la disponibilidad de espacios grupales.

Roberston et al. (2026) llevó a cabo uno de los estudios más rigurosos y sólidos con la creación de un ensayo clínico aleatorizado con alumnos universitarios de primer grado,

con el objetivo de evaluando la eficacia de una intervención de escritura expresiva para reducir la ansiedad. Los resultados evidenciaron reducciones significativas en la ansiedad a lo largo del tiempo y que aquellos del grupo de escritura expresiva tuvieron los descensos más grandes. Adicionalmente, un análisis del lenguaje utilizado reveló que, a mayor uso de pronombres personales en primera persona (yo) y menos palabras afectivas utilizaban, mayores eran estos beneficios. Este hallazgo sugiere que el distanciamiento del yo que narra y del yo que siente podría construir un mecanismo de acción importante.

En la misma línea, un estudio del mismo autor realizado en el 2021, en el contexto de la pandemia, periodo en que los niveles de estrés y ansiedad de los estudiantes eran considerablemente elevados, replicó estos resultados en forma virtual. Esto no solo es significativo por los resultados, también lo es por las condiciones en las que este tipo de intervenciones se pueden realizar, es decir, como una intervención breve, remota y sin supervisión terapéutica presencial, aun cuando un estresor de gran magnitud como lo fue el COVID-19 se encuentre operando (Robertson et al., 2021).

Estudios en otras poblaciones

Para quienes puedan cuestionar la solidez de estos hallazgos argumentando que sus efectos no trascienden en ámbito académico. Cabe señalar que la oncología representa uno de los campos en donde la escritura expresiva ha mostrado efectos positivos, la literatura publicada entre el 2015 y el 2025 sobre el tema fue analizada por Watson et al. (2025), analizándose 28 estudios con un total de 3,527 pacientes oncológicos y en ellos, 21 de los 24 estudios cuantitativos reportó asociaciones favorables entre las intervenciones con escritura expresiva y variables como la calidad de vida, bienestar, sueño, reducción de la fatiga y aumento de la percepción de autoeficacia.

En este sentido, Wang et al. (2022) llevó a cabo un ensayo clínico aleatorizado con pacientes con cáncer de mama en un proceso de quimioterapia, documentando que la escritura expresiva produjo mejoras significativas en la calidad de vida y la autoeficacia. Estos hallazgos sugieren que la escritura proporciona recursos psicológicos a las personas, aun cuando se está atravesando por un momento complicado, por lo que a comparación de

población universitaria que, si bien, enfrentan problemas reales pero que no involucra una amenaza directa a sus vidas, resulta cuando menos plausible.

A estos estudios se suman otros estudios con resultados favorables, como el de Romm et al. (2023) que trabajó con jóvenes con un diagnóstico de psicosis temprana, o el de Maroney (2020) con adolescentes y niños que han experimentado situaciones traumáticas o de gran estrés.

Limitaciones de la PEW

No obstante, al tratarse de un debate académico deben contemplarse los contraargumentos y limitaciones que presenta el tema. Cabe señalar, como punto de partida que la bibliografía revisada y mencionada no proviene de investigadores ajenos (y críticos por supuesto) a la tradición de la escritura expresiva, sino de las mismas fuentes que han contribuido a su establecimiento de forma sistemática.

El estudio de Hoult et al. (2025) citado ya en varias ocasiones, menciona en su conclusión que los efectos de la PEW son ambiguos. Los efectos sobre variables de salud como la ansiedad, estrés y depresión son significativamente menos consistentes en comparación con las variables de bienestar subjetivo y afecto positivo. Myers et al. (2021) encontraron que en su estudio con estudiantes universitarios la escritura expresiva no redujo significativamente la ansiedad; por su parte Forster y Kuhbander (2022) hallaron que la reducción de afectos fue atribuible más bien al resultado del paso del tiempo que a la intervención en sí, poniendo en duda la efectividad de la escritura expresiva.

A partir de estos datos, tanto favorables como contradictorios, puede afirmarse que la PEW no es una herramienta que garantice la reducción del estrés y tampoco tiene los mismos efectos en todos los participantes. Es igualmente necesario recordar que no sustituye un tratamiento psicoterapéutico ni otras prácticas más especializadas para atender al malestar psicológico, afirmar que la escritura pueda reemplazarlas u obtener los mismos resultados es sencillamente inexacto, y podría ser perjudicial si en el contexto universitario se trata de encontrar una solución intercambiable con la atención psicológica especializada cuando, por sus resultados y su propia naturaleza, se trata de un complemento.

Este contraargumento no invalida la utilidad de la PEW, sino que la precisa y la hace honesta, la inconsistencia en las variables relacionadas con el bienestar del estudiante no implica una ausencia de efecto general; por el contrario, señala que dicho efecto depende de condiciones que la literatura aún no ha empezado a esclarecer de manera sistemática. Entre los elementos que moderan los efectos se encuentran los siguientes (Hoult et al., 2025):

- El bienestar previo, o con el que se inicia el estudio/intervención.
- La capacidad de regulación emocional.
- Los factores socioculturales
- La técnica de la PEW empleada.

A estos factores se suman los señalados por Saldanha y Barclay (2021) quienes sugieren que el resultado está influenciado por la orientación de la escritura (centrada en el sentido o en la emoción), así como los de Robertson et al. (2020) quienes añaden las características lingüísticas del participante como variable relevante.

En este contexto, puede promoverse como una herramienta para el autocuidado y el aprendizaje socioemocional (García-Ayala, 2025) tanto para estudiantes como maestros(as), llegando incluso a la creación de una cultura institucional de cuidado y expresión que va más allá de lo individual. La escritura expresiva obtiene mejores resultados cuando se combina el acompañamiento de un docente, consejero, enfermero o psicólogo a la par que el sujeto lo practica de forma autónoma (Maroney, 2020).

CONCLUSIONES

La presentación de la PEW en este ensayo es breve pero precisa, pues no se trata de una herramienta recién descubierta, sino que ha sido implementada en diferentes contextos, países y épocas con más de un siglo de historia clínica documentada (Pérez-Martín, 2024) y cuatro décadas de investigación experimental (García-Ayala, 2025), no se trata de una moda, sino de un recurso consolidado que se adapta a las demandas y paradigmas del presente.

En el contexto educativo, donde el riesgo de desencadenar una crisis hace inviable el uso, la PEW ofrece una buena alternativa a comparación del WED para atender los problemas que aquejan a los estudiantes (estrés, ansiedad y bajas en la calidad de vida) siempre que,

desde una mirada crítica, se consideren sus limitaciones y los resultados mixtos de algunas investigaciones. Su uso más pertinente es el de estrategia preventiva que, al mismo tiempo, propicia la autoexploración y el fomento de diversas aptitudes socioemocionales.

No es que la PEW sea ineficaz, funciona de manera diferenciada según el perfil del participante, las condiciones y los objetivos planteados. La PEW tiene el potencial de situarse como un tipo de prevención primaria y de promoción del bienestar en un continuum de servicios de salud mental dentro de los espacios universitarios; sin embargo, sería imprudente ubicarla en el extremo como una intervención que ataque directamente los síntomas sin una revisión más focalizada. Solo bajo estas condiciones podría funcionar como una herramienta útil para el desarrollo humano.

Así mismo, la flexibilidad con la que puede ser aplicada constituye uno de sus puntos fuertes, al ser versátil podría implementarse dentro y fuera de la universidad, si es guiada o estructurada puede realizarse de forma presencial o virtual, adaptándose a la ocupada agenda de los estudiantes. De igual modo, cuando la intervención es de carácter privado, no requiere exposición pública del participante y puede realizarse de manera de asincrónica, al ritmo de cada persona en contextos culturales diversos con relativa facilidad (Watson et al., 2020). Dado que los estudiantes al estar familiarizados con la escritura por su contexto alfabetizado pueden incorporar la escritura como parte de una valiosa rutina de autocuidado.

En una universidad que suele reducir a sus estudiantes a su rendimiento en tareas, proyectos y exámenes, que los mide, clasifica y evalúa, la introducción de esta práctica los invita a mirarse hacia adentro y expresar tanto sus preocupaciones como sus logros. Más que una intervención, es un acto que reconoce la propia humanidad del sujeto. La PEW no resuelve ni podría hacerlo todos los retos que la vida universitaria puede plantear, habrá ocasiones en que los sean externos al individuo (falta de recursos, pandemias, horarios exigentes) y un lápiz y una hoja no sean suficientes, pero si abre el espacio para que el estudiante observe sus experiencias, se reconozca como sujeto que padece un malestar y que es capaz de reflexionar mediante la narración, y en ese mismo acto comienza a transformarse.

REFERENCIAS

- Forster, M., & Kuhbandner, C. (2022). The promotion of functional expected teaching-related emotions through expressive writing. *PLoS ONE*, 17(5), e0267905. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0267905>
- García-Ayala, D. P. (2025). Escribir para sanar: explorando vínculos entre la escritura y la salud mental. *Academia y Virtualidad*, 18(1), 79–87. <https://doi.org/10.18359/ravi.7442>
- Hoult, L. M., Wetherell, M. A., Edginton, T., & Smith, M. A. (2025). Positive expressive writing interventions, subjective health and wellbeing in non-clinical populations: A systematic review. *PLoS ONE*, 20(5), e0308928. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0308928>
- Hoult, L. M. (2023). Positive expressive writing interventions for improving wellbeing. *PsyPag Quarterly*. 1. 22-25. <https://doi.org/10.53841/bpspag.2023.1.124.22>
- Kohútová, V., & Kohút, M. (2024). The Role of Age, University Attendance and Other Demographic Factors in Experiencing Emerging Adulthood. *Emerging Adulthood*, 12(2), 264-270.
- Maroney, D. I. (2020). The Imagine Project™: Using expressive writing to help children overcome stress and trauma. *Pediatric Nursing*, 46(6), 300–302, 311.
- Myers, S. J., Davis, S. D., & Chan, J. C. K. (2021). Does expressive writing or an instructional intervention reduce the impacts of test anxiety in a college classroom? *Cognitive Research: Principles and Implications*, 6(44). <https://doi.org/10.1186/s41235-021-00309-x>
- Pérez-Martín, R. (2024). Historia de la escritura como herramienta para la práctica de la psiquiatría y la salud mental. *Vertex Revista Argentina de Psiquiatría*, 35(163), 63–69. <https://doi.org/10.53680/vertex.v35i163.528>
- Pennebaker, J. W. (2018). Expressive Writing in Psychological Science. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 226-229. <https://doi.org/10.1177/1745691617707315>

- Robertson, S. M. C., Amoyal, N., Garza, M., Rojas, C., Decker, J. T., & Kolts, R. L. (2021). COVID-focused expressive writing in undergraduates during the COVID-19 pandemic: A randomized controlled trial. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 58(2), 254–264. <https://doi.org/10.1037/pst0000369>
- Robertson, S. M. C., Short, S. D., Sawyer, L., & Sweazy, S. (2020). Randomized controlled trial assessing the efficacy of expressive writing in reducing anxiety in first-year college students: The role of linguistic features. *Psychology & Health*. <https://doi.org/10.1080/08870446.2020.1827146>
- Romm, K. L., Synnes, O., & Bondevik, H. (2023). Creative writing as a means to recover from early psychosis: Experiences from a group intervention. *Arts & Health*, 15(3), 292–305. <https://doi.org/10.1080/17533015.2022.2130379>
- Ruini, C., & Mortara, C. C. (2022). Writing Technique Across Psychotherapies-From Traditional Expressive Writing to New Positive Psychology Interventions: A Narrative Review. *Journal of contemporary psychotherapy*, 52(1), 23–34. <https://doi.org/10.1007/s10879-021-09520-9>
- Saldanha, M. F., & Barclay, L. J. (2021). Finding meaning in unfair experiences: Using expressive writing to foster resilience and positive outcomes. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 13, 887–905. <https://doi.org/10.1111/aphw.12277>
- Wang, R., Li, L., Xu, J., Ding, Z.-T., Qiao, J., Redding, S. R., Xianyu, Y.-Y., & Ouyang, Y.-Q. (2022). Effects of structured expressive writing on quality of life and perceived self-care self-efficacy of breast cancer patients undergoing chemotherapy in central China: A randomized controlled trial. *Healthcare*, 10(9), 1762. <https://doi.org/10.3390/healthcare10091762>
- Watson, J., Peng C. S., Desir M., Mate-Cole M.N., & Amonoo, H. (2025). Expressive writing interventions in patients with cancer: A scoping literature review. *Palliative and Supportive Care*. 2025, 23, e132. <https://doi.org/10.1017/S1478951525100394>
- Zapata-Ramírez, A., Morlett-Chávez, J. A., Cepeda-Nieto, A. C., Esquivel-Muñoz, G., Flores, C. A., González-Tovar, J., & Meneses-Sierra, E. (2025). Depresión, ansiedad, estrés y bienestar psicológico en estudiantes de medicina. Análisis de

prevalencia a nueve meses de la pandemia Covid-19. *Cienciacierta*, 21(82).

<https://revistas.uadec.mx/CienciaCierta/article/view/234>

Zapata-López, J. S., Gutierrez-Arce, K., Bojórquez-Castro, L., & Betancourt-Peña, J. (2024). Estrés académico y calidad del sueño en estudiantes universitarios en dos países de Latinoamérica. *Ansiedad y Estrés*, 30(2), 94–101.

<https://doi.org/10.5093/anyes2024a12>

<https://doi.org/10.32870/synergia.v2i3>

Leer y formarse: Literatura como práctica de configuración de lo humano

Reading and Learning: Literature as a Practice for Shaping Humanity

Ler e formar-se: a literatura como prática de construção do ser humano

José de Jesús Vargas Quezada¹, Joseph Amir Meza Arguelles²

Recibido: 26 de mayo de 2026.

Aceptado: 22 de junio de 2026.

Para citar este artículo:

Vargas, J. J., & Meza, J. A. (2026). Leer y formarse: Literatura como práctica de configuración de lo humano. *Synergia Revista Multidisciplinaria*, 2(3). 121-145.
<https://doi.org/10.32870/synergia.v2i3.27>

¹ Profesor de Asignatura B en el Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara (SEMS-UdeG). Doctorando en Desarrollo Humano, Educación e Interculturalidad en el CUSur. Línea de investigación: Literatura y Humanidades.  jose.jesus.vargas.quezada@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0001-9616-9895>

² Encargado del programa CUSur incluyente, en el Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara. Doctorando en Desarrollo Humano, Educación e Interculturalidad en el CUSur. Línea de investigación: Intersección entre la psicología, la educación y las artes.  profesor.joseph.meza@gmail.com
 <https://orcid.org/0009-0007-4233-8826>

 **Autor de correspondencia:** jose.jesus.vargas.quezada@gmail.com

RESUMEN

Introducción: En el presente trabajo se sostiene que la literatura constituye una práctica de formación humana que actúa más allá de la lógica instrumental. **Desarrollo:** La lectura implica una experiencia que transforma al sujeto pues lo abre a la complejidad de lo humano, a la diversidad de formas de vida y a la comprensión narrativa de la experiencia. A través de la tradición filosófica y literaria, se argumenta que la lectura configura sensibilidad, juicio y autoconocimiento, y que su dimensión ética radica en la apertura al otro y en la posibilidad de establecer vínculos más atentos y menos simplificadores. **Conclusiones:** La literatura no garantiza cambios, aunque dispone al sujeto a una comprensión más profunda de sí mismo y del mundo.

Palabras Clave: *Literatura, Lectura, Experiencia, Formación, Ética.*

ABSTRACT

Introduction: The text argues that literature functions as a formative human practice that goes beyond instrumental logic. **Development:** Reading is not merely the reception of information; it is an experience that transforms the subject by opening them to the complexity of human life, the diversity of experiences, and narrative understanding. Drawing on philosophical and literary traditions, it maintains that reading shapes sensitivity, judgment, and self-understanding, while its ethical dimension lies in openness to others and the possibility of building more attentive and less reductive relationships. **Conclusions:** Literature does not guarantee transformation, but it creates the conditions for a deeper understanding of oneself and the world.

Key Words: *Literatura, Reading, Experiencie, Formation, Ethics.*

RESUMO

Introdução: O texto argumenta que a literatura funciona como uma prática humana formativa que vai além da lógica instrumental. **Desenvolvimento:** A leitura não é meramente a recepção de informações; é uma experiência que transforma o sujeito, abrindo-o à complexidade da vida humana, à diversidade de experiências e à compreensão narrativa. Com base em tradições filosóficas e literárias, o texto sustenta que a leitura molda a sensibilidade, o julgamento e a autocompreensão, enquanto sua dimensão ética reside na abertura para com os outros e na possibilidade de construir relações mais atentas e menos redutoras. **Conclusiones:** A literatura não garante a transformação, mas cria as condições para uma compreensão mais profunda de si mesmo e do mundo.

Palavras-chave: *Literatura, leitura, Experiência, Formação, Ética.*

INTRODUCCIÓN

Este trabajo intenta aproximarse a la literatura como una de las formas mediante las cuales el ser humano se configura a sí mismo. No pretende fijar una definición concluyente ni cerrar de antemano una cuestión que, por su propia naturaleza, permanece abierta, movediza y ligada a las transformaciones históricas de la sensibilidad. Toda reflexión sobre la lectura parece condenada a cierta provisionalidad: los libros cambian con el tiempo, pero también cambia el lector que los atraviesa. Acaso por ello convenga avanzar con cautela rodeando el problema desde distintos ángulos como quien observa una figura cuya forma nunca termina de revelarse por completo.

Hay una certeza que aparece desde el principio, y es antigua y difícil de obviar: la literatura posee una importancia innegable en la formación del ser humano; desde hace mucho tiempo, las personas han buscado en los relatos algo que trasciende el simple entretenimiento o el conocimiento. Ha buscado un reflejo de sí, y encontrar en esa operación algunas maneras de actuar, de hacerse preguntas y recibir advertencias o simplemente un poco de consuelo ante los trances de la existencia.

Más adelante, en este trabajo, nuestra mirada cambia y se posa sobre la lectura como experiencia vivida. Bajo esta lógica, leer deja de ser un ejercicio mental para volverse un fenómeno que sucede internamente: una especie de sacudida silenciosa que puede cambiar la forma en que el lector se relaciona con el lenguaje con lo que le rodea y en algunos casos consigo mismo.

Surge entonces otro aspecto que amerita una exploración. La literatura es uno de los espacios más fructíferos para que la condición humana se muestre en toda su contradicción. En la literatura, están representados seres con vidas ambiguas, emociones internamente discordantes, deseos sujetos a transformación y formas de pensamiento que resisten su reducción a estereotipos o lugares comunes.

Los personajes literarios rara vez tienen la nitidez de una categoría abstracta, se alejan de la linealidad y de lo predecible en cuantos a sus acciones y pensamientos. Viven más bien en la duda y en la vacilación; en ese territorio incierto donde la experiencia humana gana densidad. Acaso por esa razón algunos libros parecen reconocer dimensiones íntimas de la subjetividad que permanecían apenas insinuadas en la conciencia del lector.

El recorrido conduce después hacia el saber narrativo, esa forma de inteligencia que no deposita simplemente datos en la memoria, sino que abre una vía más lenta y más honda hacia la comprensión de la experiencia. Hay verdades que se resisten a la sequedad del concepto aislado y a la desnudez de la información pura; verdades que necesitan encarnarse en una voz, demorarse en una escena, respirar dentro de una historia.

La narración opera entonces como un cauce de sentido: recoge lo disperso, ordena lo ambiguo, vuelve perceptible aquello que en la vivencia inmediata aparecía apenas como confusión o estremecimiento. Ciertas experiencias sólo alcanzan inteligibilidad cuando el relato les concede duración, espesor y forma; como si la palabra narrativa fuera el territorio donde lo fragmentario encuentra figura, donde lo oscuro adquiere contorno y donde la vida, antes muda ante sí misma, comienza lentamente a reconocerse.

En definitiva, el ensayo se detiene en la dimensión ética de leer, la cual significa exponerse a lo que es diferente, al otro en toda su condición de otredad. Cada libro abre la posibilidad de acercarse a sensibilidades ajenas y a otras maneras de estar en el mundo, en las cuales existen sufrimientos, deseos y contradicciones externos a la experiencia directa del lector. En ese desplazamiento se produce una perturbación decisiva: el lector advierte que su propia perspectiva carece de centralidad ontológica y que la realidad excede, desborda y relativiza los límites de su mirada.

Estos ejes, deliberadamente abiertos, no se orientan hacia la constitución de un sistema cerrado ni hacia la formulación de una teoría definitiva. Su articulación responde a un problema de orden formativo: la posibilidad de que la lectura incida gradualmente en los modos de percepción, interpretación y reconocimiento mediante los cuales el sujeto establece relación con el mundo, con su propia experiencia y con la alteridad. Dichas modificaciones no suelen manifestarse como efectos inmediatos ni como resultados plenamente verificables; operan, más bien, en el plano de las disposiciones sensibles, cognitivas y éticas, allí donde la experiencia lectora reorganiza lentamente los marcos desde los cuales la realidad se vuelve comprensible.

DESARROLLO

Una convicción persistente: la literatura como práctica de transformación

Hay una sospecha vetusta, anterior al aula escolástica y aun a ciertas filosofías que después habrían de presumir su señorío conceptual, según la cual los libros, cuando son leídos con verdadera demora interior, mudan algo en la substancia del hombre, como si la letra obrara *in absentia* sobre la conciencia y dejara en ella una señal tenue, casi imperceptible, aunque persistente. Los griegos llamaron *paideia* (Jaeger, 2001) a esa lenta conformación del ánimo; los latinos, *humanitas* (Cicerón, 1997); los alemanes, con su gravedad metafísica, dijeron *Bildung* (Humboldt, 2000), queriendo nombrar con ello el proceso mediante el cual una vida adquiere figura, espesor, temple y una suerte de decoro espiritual. Leer en el fondo y según la tradición de la lectura modifica.

El lector puede volver a Dostoievski después de una pérdida, cuando la existencia ha perdido su compostura ordinaria y las cosas parecen hablar con una voz más baja, y entonces descubre que aquel libro, antaño leído de corrido, contenía pasadizos que aguardaban la hora exacta de su revelación. Otro lector llega a Kafka en medio del cansancio, de la extrañeza o de esa acedia moderna que vuelve sospechoso cada trámite del mundo, y siente que esas páginas, más que haber sido escritas, habían permanecido al acecho, *sub specie aeternitatis*, esperando que la vida del lector se torciera lo bastante para comprenderlas.

Hay libros que regresan, y esta intuición encuentra respaldo en la hermenéutica de Paul Ricoeur, teoría en la cual la obra literaria no es reductible a un significado fijo e inmutable, sino que, por el contrario, despliega un mundo que adquiere significación plena cuando entra en relación con la experiencia histórica y vital del lector. En este sentido, ciertos libros retornan a la mente del lector porque la vida del éste ha cambiado lo suficiente para refigurar, desde otra posición existencial, el mundo abierto por el texto (Ricoeur, 1995; 2002).

Considerada con alguna justicia, la literatura transmite imágenes remanentes, frases revenidas y escenas que se aposentan en la memoria como huéspedes importunos y que, años después, vuelven a reclamar su derecho de permanencia. Hay obras que uno supone olvidadas y que, sin embargo, prosiguen su silenciosa operación en los sótanos del juicio, corrigiendo inclinaciones, afinando sospechas, quebrantando certezas pueriles o introduciendo en la mirada una prudencia intelectual anteriormente ausente. El lector se transforma, en ese sentido, con la experiencia literaria.

Quizá Aristóteles entrevió algo de todo esto cuando sostuvo que la tragedia representaba acciones humanas y obraba, mediante una economía secreta de las pasiones, sobre el ánimo de quienes la contemplaban, pues la *kátharsis*, entendida no ya como mera descarga afectiva sino como reordenación interior de la experiencia, deja entrever que ciertas ficciones poseen la facultad de modificar la disposición espiritual del espectador sin necesidad de exhortaciones explícitas ni preceptivas morales (Aristóteles, 2026).

Un hombre presencia la ruina de Edipo, advierte la fragilidad de cuanto creía firme y, aun sin haber atravesado semejante destino, comprende de improviso algo concerniente a sí mismo, como si la ficción hubiera abierto una vía indirecta hacia regiones del espíritu donde el discurso conceptual rara vez consigue penetrar con semejante hondura. Emoción y pensamiento, que las pedagogías demasiado positivistas quisieron separar *more geometrico*, comparecen entonces mezclados en una misma experiencia, pues el temblor afectivo termina convirtiéndose también en forma de intelección y de reconocimiento interior.

Platón (1988a), desde luego, desconfiaba de los poetas, aunque acaso esa desconfianza —mirada retrospectivamente— constituya el más alto tributo que la filosofía rindió jamás al poder de la palabra imaginativa, ya que nadie vigila con tanto celo aquello que considera impotente. Temía a Homero porque comprendía que ciertos relatos permanecen adheridos a la memoria con una persistencia mayor que muchas leyes, muchos discursos públicos y aun muchas doctrinas reputadas por sus contemporáneos.

Platón nunca reclamó exactamente el silenciamiento de los poetas; aspiraba, más bien, a someterlos a vigilancia, a disponer su decir bajo el cuidado de una arquitectura moral que impidiera a la ficción desviarse hacia regiones capaces de perturbar el orden de la *pólis*, pues intuía que las imágenes, cuando alcanzan cierta intensidad simbólica, forman el ánimo colectivo con una eficacia que rara vez poseen los razonamientos abstractos o las admoniciones civiles.

Un héroe humillado, una madre que llora, un verso trágico pronunciado en la hora propicia: tales figuras podían modelar la sensibilidad entera de una ciudad, introducir inclinaciones nuevas en el juicio común y alterar, *sine strepitu*, la percepción misma de lo digno, de lo vergonzoso o de lo admirable. El problema, por tanto, no concernía exclusivamente a la poesía en cuanto artificio verbal, antes bien a aquello que la poesía despertaba en las zonas más profundas de la experiencia humana, allí donde la ratio pierde

parte de su señorío y comparecen impulsos, compasiones y memorias que ninguna pedagogía enteramente racional consigue regimentar del todo. Platón había advertido este poder del discurso al concebir la retórica como una forma de *psychagogía*, es decir, como conducción del alma mediante la palabra; de ahí que la poesía, el mito o la escena trágica pudieran comprenderse como fuerzas capaces de modelar afectos, juicios y disposiciones morales más allá de la argumentación racional explícita (Platón, 1988b; Fedro 261a, 271c-272b).

Con admirable sobriedad clásica, Horacio (1988) formuló una idea que acaso resume siglos enteros de reflexión sobre el arte verbal: los poetas desean agradar o instruir, y en ocasiones ambas cosas simultáneamente, como si *delectare* y *prodesse* constituyeran operaciones menos antagónicas de lo que ciertas doctrinas modernas quisieron imaginar. Comprendemos mejor aquello que también nos conmueve, pues existen pensamientos incapaces de ingresar en el espíritu bajo la forma desnuda del concepto y que sólo encuentran hospitalidad cuando aparecen revestidos de escena, de voz, de cadencia o de relato.

Leer como experiencia: apertura, disposición y encuentro

Leer constituye, desde antiguo, una de las operaciones más discretas y a la vez más hondamente perturbadoras de la formación humana, pues un hombre abre un volumen creyendo buscar apenas un pasatiempo momentáneo, alguna distracción de sobremesa o cierto alivio contra el tedio cotidiano, y acaba, sin apercibirse cabalmente de ello, trastrocado por voces ajenas que, obrando calladamente, van mudando la disposición de su ánimo y el orden secreto de sus percepciones.

La lectura, en ese sentido, transmuta la conciencia del lector. No consiste únicamente en descifrar caracteres ni en atesorar noticias, doctrinas o especies eruditas, antes bien implica una suerte de exposición interior mediante la cual el lector consiente, *velis nolis*, en habitar temporalmente otra conciencia, otro régimen de sensibilidad y aun otra manera de entender las miserias y grandezas del mundo. Quien lee se arriesga en ese sentido, pues el lector entra en el texto como quien franquea el umbral de una casa ignota y acepta permanecer allí, durante algunas horas, bajo leyes extrañas, escuchando voces que no le pertenecen y contemplando afectos que, sin embargo, terminan infiltrándose en su propia memoria con una persistencia difícil de explicar mediante categorías puramente racionales.

A veces sobreviene entonces un desplazamiento mínimo, casi clandestino, gracias al cual la existencia exterior parece permanecer intacta —los mismos hábitos, las mismas calles, las mismas obligaciones— aunque la mirada que vuelve sobre ellas ya no posea idéntica inocencia ni igual compostura espiritual.

La comprensión, según Gadamer, acontecía allí donde dos horizontes distantes consentían finalmente en entremezclarse (Gadamer, 1998). Lledó imaginó la lectura como coloquio demorado con voces pretéritas (Lledó, 1992). Zambrano, por su parte, discurrió acerca de una razón poética en la cual el sentir y el pensar todavía comparecían hermanados, sin aquella escisión moderna que redujo muchas veces el conocimiento a mero artificio lógico y desterró de la intelección humana cuanto olier a temblor, intuición o padecimiento interior (Zambrano, 1989). Pensar era sentir.

La inteligencia todavía ardía. El alma no estaba del todo desavecinada de sí misma. Blanchot llevó esa sospecha hacia regiones más inciertas y sostuvo, con una gravedad casi espectral, que el lector jamás gobierna enteramente el texto, pues acaba suspendido dentro de él como quien se adentra en una estancia umbrosa donde las antiguas certidumbres pierden consistencia y el sujeto, por un instante siquiera, deja de coincidir plenamente con la figura acostumbrada de su propia conciencia (Blanchot, 1992). Leer, en el fondo, desordena.

Dewey comprendía la experiencia como una unidad viva en la que la percepción, el *affectus* y sentido comparecen entrelazados en el decurso mismo de la vida ordinaria (Dewey, 2008). La experiencia preserva la marca. Larrosa escribió que aquello que verdaderamente acontece no pasa sin vestigio, pues deja alguna señal en la memoria, en el ánimo o incluso en la manera de mirar las cosas más comunes del día cotidiano (Larrosa, 2003). Leer modifica el pulso; Landa sugirió que la lectura podía devenir *ethos*, esto es, una forma concreta de habitar en el mundo y ordenar los hábitos del espíritu frente a las voces, imágenes y relatos que atraviesan la existencia humana (Landa, 2005). Algunos libros apenas notifican datos. Otros, en cambio, alteran calladamente la respiración interior del lector y permanecen obrando, *sine strepitu*, mucho después de haber sido cerrados. Todo, en este punto, depende de la demora.

La teoría de la recepción trasladó el peso de la obra hacia el lector. Rosenblatt describió la lectura como una relación transaccional en la cual texto y lector obran mutuamente el uno sobre el otro, de tal suerte que el sentido jamás comparece enteramente

fijado de antemano, antes bien va formándose durante el acto mismo de lectura, en medio de recuerdos, afectos y asociaciones que pertenecen al fuero íntimo de quien lee (Rosenblatt, 1978). Iser sostuvo después que cualquier obra contiene vacíos, silencios e indeterminaciones que el lector debe completar mediante su propia experiencia, como quien restaura fragmentariamente una figura antigua cuyos contornos no han llegado íntegros hasta nosotros (Iser, 1987).

Ningún libro existe del todo antes de ser leído. Jauss recordó que toda lectura acontece dentro de un horizonte de expectativas tejido por la historia, las costumbres de una época y las experiencias pretéritas del lector, razón por la cual una misma obra puede suscitar recepciones profundamente distintas según el *tempus*, el lugar o la disposición interior de quien la atraviesa (Jauss, 1986). El texto aguarda, incompleto todavía, a aquel lector que habrá de imaginarlo nuevamente desde sus pérdidas, sus memorias y aun desde aquellas obsesiones que rara vez confiesa en voz alta, motivo por el cual ciertos libros parecen mudados cada vez que volvemos a ellos, aunque las palabras impresas permanezcan exactamente en el mismo sitio.

Chartier (1994) mostró que las formas de leer pertenecen también a una historia material y social; que cada época dispone sus propios usos del libro; sus ritmos; sus ceremoniales silenciosos y aun sus modos particulares de recogimiento ante la página escrita. No existe lectura abstracta; existen lectores concretos; tiempos concretos; circunstancias determinadas por hábitos; por instituciones; por tecnologías y por diversas maneras de ordenar el *otium* y la atención. Sarlo (1994) y Canclini (1995) observaron que dichas prácticas comenzaron a transformarse bajo sociedades atravesadas por la velocidad; por el consumo cultural y por una circulación incesante de imágenes y estímulos que rara vez conceden al espíritu ocasión de demorarse verdaderamente en algo.

En medio de semejante estrépito; la literatura conserva todavía cierta facultad desacostumbrada; suspender por un instante la premura del mundo y abrir un espacio de reflexión donde el individuo; apartado momentáneamente del tumulto exterior; vuelve a encontrarse consigo mismo.

Los escritores supieron estas cosas. Las supieron antes que muchos teóricos. Borges imaginó la lectura como recreación secreta del espíritu; Reyes la entendió a manera de disciplina interior; Zaid la discurió como experiencia íntima y refractaria a la utilidad vulgar;

Piglia vio en ella una pesquisa donde el lector persigue indicios velados y nexos invisibles que yacen soterrados bajo la superficie del texto (Borges, 2001; Reyes, 1997; Zaid, 2004; Piglia, 2005). Leer compromete la persona entera. Nada permanece intacto. El libro aguarda.

La palabra escrita permanece dormida hasta que algún lector la despierta mediante el acto mismo de leer; entonces sobreviene ese extraño *miraculum* por el cual quien antes parecía mero destinatario pasivo acaba convirtiéndose en suerte de coautor; pues reconstruye interiormente la obra y al reconstruirla se va también transmutando a sí mismo; de tal manera que la literatura deja de ser simple representación del mundo y pasa a morar dentro de la conciencia que la atraviesa. Algunos libros persisten. Persisten como ciertas ciudades. Persisten como ciertos rostros.

Eco habló del lector modelo convocado por el propio texto; Culler y Eagleton sostuvieron que el sentido nace durante la lectura misma; Petit mostró que los libros pueden ayudar a reorganizar la memoria y aun la identidad de quienes atraviesan circunstancias de vulnerabilidad o desamparo (Eco, 1993; Culler, 2000; Eagleton, 2013; Petit, 2001). La lectura deviene apropiación. También deviene mudanza. El lector retorna distinto.

Ricoeur diría después que comprender un texto implica asimismo comprenderse a uno mismo; pues toda interpretación constituye una suerte de *reditus* interior mediante el cual el lector entra en el libro como quien penetra en una morada ajena y sale de él con otra disposición del ánimo; con otra mirada sobre el mundo y acaso también con otra relación respecto de su propia memoria (Ricoeur, 2004, 2006). Steiner llevó esta experiencia hacia el terreno ético. Leer sería hospitalidad. El texto comparece como huésped.

Comprender exige atención; exige respeto; exige cierta humildad frente a la alteridad de la palabra escrita; pues hay libros que no toleran la prisa ni el consumo precipitado y que únicamente se revelan ante quien consiente demorarse largamente en ellos *sicut monachus* inclinado sobre el códice. Nussbaum sostuvo que la literatura amplía la imaginación moral. Booth entrevió una forma de compañía invisible. Leer modifica la mirada.

En ambos casos; la lectura aparece como aprendizaje de otra manera de ver las vidas ajenas y aun la propia; ya que el lector termina habitando sensibilidades distintas de la suya y adquiere cierta capacidad de reconocer matices; dolores y contradicciones que antes acaso le pasaban desapercibidos dentro del tumulto ordinario del día cotidiano (Nussbaum, 1997;

Booth, 1988). Ingarden entendió la obra literaria como estructura incompleta. Rama pensó la literatura dentro de mediaciones culturales. Candido defendió su fuerza formativa.

Monsiváis descubrió en las prácticas lectoras una forma de conciencia histórica y recordó que ninguna lectura acontece en estado de pureza absoluta; pues toda relación con los libros comparece atravesada por una lengua determinada; por cierta tradición; por un horizonte histórico y por las costumbres intelectuales de una época concreta (Ingarden, 1998; Rama, 1984; Candido, 1995; Monsiváis, 2006). Incluso la intimidad posee historia. Incluso el silencio del lector la posee. Incluso la memoria.

Pennac recordó que leer exige libertad; Ordine defendió el valor inútil de los libros; Calvino observó que los clásicos jamás terminan de decir aquello que tienen que decir; Todorov vio en la literatura una vía de acceso al conocimiento humano; Compagnon insistió en su resistencia frente a toda definición conclusa; Manguel mostró finalmente que la historia de la lectura constituye también la historia mudable de la humanidad misma (Pennac, 1993; Ordine, 2013; Calvino, 1993; Todorov, 2007; Compagnon, 2008; Manguel, 1998). Todas esas voces convergen. Convergen sin proponérselo. Convergen en una sospecha.

Leer transforma; no mediante doctrinas ostensibles ni artificios previsibles; antes bien lentamente y desde dentro; *sicut quaedam* musica nocturna o como ciertos sueños que continúan obrando aun después del despertar; alterando poco a poco la manera de percibir el mundo; de recordar el pasado y de habitar la propia conciencia. Tal vez ahí resida la persistencia de la literatura. Un lector abre un libro buscando apenas unas páginas. Y termina hallando otra forma de morar en el mundo.

Narrar lo humano: interpretación, experiencia y diversidad

La literatura perdura más en el tiempo que en el espacio. No semeja tanto edificio doctrinal cerrado y concluso cuanto conversación antiquísima; jamás fenecida ni del todo aquietada; una suerte de *colloquium saeculorum* en el que comparecen voces apartadas por centurias; ánimos incompatibles; imaginaciones que nunca se vieron en plaza ni corte alguna y que, con todo eso, prosiguen hablándose bajo la penumbra de los libros; como si cada volumen conservase todavía algún rescoldo de aquellas *bibliothecae* conventuales donde los antiguos amanuenses, doblados sobre el pergamino, cuidaban con mano temblona y paciencia

monástica las reliquias verbales de la experiencia humana; creyendo acaso que al trasladar palabras salvaban también una porción fugitiva del tiempo y de la memoria de los hombres.

Cada relato guarda alguna desgarradura secreta; cierto litigio del ánimo jamás del todo avenido. Alguna contradicción que rehúsa rendirse a concordia definitiva; porque la experiencia humana, tan dada al extravío y a la mudanza, rara vez comparece bajo figura tersa y reconciliada. Antes suele mostrarse quebrada, desmandada, hecha de fragmentos; disputas interiores, recuerdos turbios y afectos encontrados; de suerte que la obra literaria termina pareciendo más territorio de incertidumbre que jardín geométricamente ordenado; más laberinto de voces que catecismo de verdades pacíficas.

Bajtín lo entendió. Entendió que la novela moderna era esencialmente polifónica; esto es, ámbito en el que las voces no obedecen dócilmente a una sola *auctoritas* moral ni se inclinan ante tribunal absoluto alguno. Pues cada conciencia retiene su acento propio, su particular manera de padecer el mundo y aun su forma singular de sufrir el tiempo, razón por la cual la verdad deja de parecer sentencia pétrea y se torna tensión continua entre perspectivas divergentes que jamás acaban de avenirse enteramente. De forma similar a como acontece en la vida ordinaria, ámbito en el que los hombres disputan, se contradicen; y aun amándose no logran coincidir del todo en aquello que juzgan verdadero (Bajtín, 1981).

La literatura multiplica. Multiplica la experiencia y la vuelve más intrincada, más quebradiza y cercana a la condición verdadera de los hombres. Quienes rara vez viven conforme a doctrinas puras y suelen debatirse; *in medias res*, entre deseos contrarios, memorias que punzan, razones enemistadas unas con otras y *affectus* que pugnan silenciosamente en el secreto tribunal de la conciencia; tribunal tan movedizo y oscuro que ni aun el propio sujeto alcanza muchas veces a entender cabalmente sus veredictos.

Geertz mudó la mirada. Propuso leer las prácticas humanas como si fuesen textos; y desde entonces la cultura comenzó a semejar inmenso palimpsesto donde símbolos, actos ceremoniales, gestos, hablas y narraciones remiten siempre a otros signos ocultos; de tal manera que ninguna acción comparece enteramente desnuda de sentido ni del todo separada de las redes históricas y simbólicas que la sostienen, como si el mundo social entero estuviese escrito sobre capas sucesivas de memoria, tradición y conflicto; aguardando perpetuamente nuevas interpretaciones de quienes se aventuran a descifrarlo (Geertz, 1973).

La literatura ocupa allí lugar singularísimo. Condensa la complejidad de la vida social y la devuelve transfigurada en experiencia sensible; de suerte que un cuento, una novela o aun unos pocos versos pueden revelar con mayor precisión que muchos tratados especulativos la textura íntima de una época, sus pavores secretos, sus melancolías colectivas, sus ceremonias cotidianas y especialmente aquellas formas de comprender el mundo que suelen permanecer escondidas bajo el ruido ordinario de la historia y bajo la falsa claridad de los discursos públicos.

Bruner sostuvo que los hombres organizan su experiencia mediante relatos, pues vivir implica narrar, aunque sea silenciosamente. La narración de aquello que nos acontece, aquello que perdemos y aun aquello que apenas conseguimos entender mientras sucede. Esa es una razón por la cual la literatura deja de parecer mero adorno cultural y pasa a convertirse en uno de los grandes laboratorios de la experiencia humana, el lugar en el que las vidas posibles son ensayadas, imaginadas, corregidas y sometidas a innumerables variaciones, como si cada historia constituyese una tentativa de conferir orden al caos movedizo de la existencia (Bruner, 1990).

Cada relato explora. Explora deseos, pérdidas, arrepentimientos, decisiones tardías y diversas maneras de afrontar la fortuna adversa. De tal suerte que incluso la narración más breve contiene cierta meditación implícita acerca de aquello que los antiguos moralistas llamaban el arte dificultoso de vivir, un arte jamás aprendido del todo y siempre amenazado por el yerro, por la soberbia y la fragilidad constitutiva de la naturaleza humana.

En este punto, Veyne advirtió algo decisivo. Ninguna narración refleja la realidad como un espejo pasivo. Antes toda historia selecciona, ordena y jerarquiza acontecimientos conforme a determinada mirada, puesto que narrar implica siempre escoger un punto de observación desde el cual ciertos hechos adquieren relieve mientras otros son relegados a las sombras o condenados al silencio. Esa es una razón por la cual la literatura vuelve visible esa operación y, al hacerlo; ilumina la complejidad de lo real sin pretender agotarla jamás ni someterla enteramente a fórmula conclusa (Veyne, 1983).

Said añadió otro matiz imprescindible. Toda narración se halla atravesada por relaciones de poder, disputas históricas y litigios acerca de lo que puede decirse y de lo que conviene callar. Bajo esta lógica, la literatura jamás comparece desligada de las tensiones de su tiempo, sino que, más bien, participa de las luchas simbólicas de cada época y reproduce

a veces las estructuras dominantes y las combate con soterrada obstinación, como si bajo sus formas estéticas latiese también perpetua batalla por el significado y por el derecho de ciertas voces a no ser arrojadas a la mudez y al olvido (Said, 1993).

Felski posó su reflexión sobre el lector. Insistió en que la literatura provoca reconocimiento, implicación y cierta gradación de *affectus*, pues leer supone encontrarse con algo que, de forma inesperada, concierne íntimamente a quien sostiene el libro entre las manos, de tal manera que pareciera que hubiesen sido escritas para nombrar experiencias que el lector apenas lograba presentir oscura y confusamente dentro de sí mismo. De esto se deriva que algunos libros producen la extraña impresión de haber descubierto una secreta verdad de nuestra propia vida (Felski, 2008).

El lector se muda. La lectura deja entonces de ser mero ejercicio intelectual y se transforma en contacto, interpelación y discreta metamorfosis interior. Pues quien lee se siente tocado, vulnerado o silenciosamente alterado por aquello que atraviesa. Haciendo una analogía, sería algo así como si ciertas palabras, sin alzar jamás la voz, tuviesen sin embargo fuerza bastante para reorganizar la memoria, el juicio y la percepción del mundo.

Phelan observó los vínculos. Cada elección narrativa, ya una voz, ya una omisión, ya un punto de vista o un silencio cuidadosamente dispuesto, contiene también cierta forma de valorar el mundo y de orientar el juicio moral del lector. Por ello, los relatos construyen vínculos éticos entre narrador, personajes y conciencia lectora, y en ese sentido hacen que el sujeto se relacione con vidas ajenas, incluso con aquellas que tal vez repudiaría fuera de las páginas de un libro, permitiéndole habitar durante algunas horas sensibilidades distintas de la propia (Phelan, 2007).

Nussbaum defendió esa complejidad. Los libros obligan a demorarse en lo particular, en aquello que escapa a las generalizaciones apresuradas y a los juicios sumarios. La experiencia humana comparece allí bajo toda su fragilidad, contradictoria, incierta y refractaria a las fórmulas demasiado simples que tanto agradan a las épocas enamoradas de la simplificación. De tal forma que la literatura termina resultando incómoda para ciertos tiempos modernos, tan inclinados al dictamen veloz y a la reducción de la existencia humana a categorías útiles y administrables (Nussbaum, 2010).

De todas estas voces emerge una sospecha. La literatura no limita la experiencia humana a definitivo orden alguno ni clausura las inevitables contradicciones del mundo; más

bien, las expone en toda su complejidad, en sus tensiones, en sus zonas irresueltas y en aquellos pliegues en los que la conciencia continúa debatiéndose consigo misma sin alcanzar reposo entero. De esto se deriva la conciencia de aceptar esa complejidad sin abolirla; habitar durante un instante el territorio incierto de lo humano y reconocer, *in medias res*, que ninguna existencia cabe plenamente dentro de una sola interpretación. La razón es que toda vida conserva siempre algo de sombra, algo de exceso y alguna porción irreductible de misterio.

Saber narrativo: comprensión, sabiduría y experiencia

La literatura enseña, nada en ella es ocioso. Es una forma de conocimiento que se derrama en la narración y que rehúsa a ser reducida a mera noticia o desnuda información. La literatura comparece como una vía de entendimiento, en la cual el saber no se amontona a manera de caudal muerto, sino que se encarna y cobra carne en la experiencia. Se aposenta en la vida del lector y va obrando en ella con paso quedo, como quien siembra sin estruendo una mudanza del ánimo que sólo con los años alcanza verdadera claridad.

Conviene distinguir. Conviene hacerlo con tiento. No toda copia de datos desemboca en comprensión verdadera; ni todo conocimiento alcanza aquella forma más alta y morosa que los antiguos llamaron *sapientia*; porque una cosa es saber muchas cosas y otra muy distinta entender la condición mudable de los hombres; sus desdichas; sus flaquezas; sus deseos y aquella confusión del corazón que ninguna doctrina consigue ordenar enteramente sin dejar resto ni sombra.

Leer transforma. Lo hace calladamente. Tal transformación no se muestra siempre de manera visible ni sobreviene con aparato alguno; antes obra de forma secreta y perseverante en la manera en que el sujeto percibe; juzga y experimenta el mundo; pues el saber narrativo posee cierta virtud integradora mediante la cual lo verdadero; lo valioso y lo significativo comparecen unidos en una experiencia única; de suerte que el lector deja poco a poco de buscar simple acumulación de noticias y comienza a perseguir otra forma de claridad; una claridad que no destruye la complejidad de la vida sino que la torna más habitable y más digna de ser pensada.

La literatura no adoctrina. La literatura muda. Muda en el sentido más radical y más hondo de la palabra; pues ese conocimiento de raíz narrativa y afectiva da cuenta de un

entendimiento que acepta la inestabilidad como condición propia de la existencia humana; razón por la cual el saber deja de parecer edificio concluso y comienza a mostrarse como proceso abierto; atravesado por contingencias; ambigüedades y variaciones continuas de la experiencia; de tal suerte que la verdad renuncia a la pretensión de quedar fijada para siempre y pasa a convertirse en horizonte movedizo; perpetuamente sujeto a revisión y examen.

Toda historia deja residuos. Ningún relato se clausura del todo. En cada narración comparecen situaciones refractarias a la simplificación y problemas que no admiten resolución plena; de manera que el sentido brota allí como pregunta antes que como definición acabada; y leer termina siendo ejercicio de demora; atención a los matices; aceptación de las tensiones y reconocimiento de que la experiencia humana rebasa siempre cualquier tentativa de cierre conceptual demasiado rígido o demasiado presto a declarar concluido aquello que todavía permanece vivo y disputándose dentro del espíritu.

Comprender requiere paciencia. También resistencia. El pensamiento se ejercita en la morosidad de lo inacabado en la disposición de sostener preguntas que no aspiran a extinguirse dentro de una respuesta única y es precisamente allí en esa espesura irreductible de lo humano donde el conocimiento halla una forma más fiel y más exigente respecto de su objeto pues sólo aquello que rehúye la simplificación inmediata conserva entera su hondura y su potencia de interrogación.

Harold Bloom volvió sobre ello y lo hizo con singular agudeza. En ¿Dónde se encuentra la sabiduría? Bloom no ofrece sistema doctrinal alguno ni pretende erigir una filosofía conclusa antes comparte la experiencia de regresar a los grandes textos buscando en ellos cierta orientación para la vida una sabiduría que acompañe consuele e ilumine al lector en medio de la conciencia de su propia finitud pues la literatura según su parecer no enseña en sentido escolar ni transmite fórmulas listas para el uso sino que cultiva lentamente una forma de discernimiento nacida del trato sostenido con obras que han atravesado los siglos sin agotarse ni perder su fuerza interrogativa (Bloom, 2000; 2005).

No basta discernir estructuras. No basta reconocer temas. Importa aguzar la percepción advertir la densidad de los conflictos humanos y ejercitar una sensibilidad capaz de percibir matices allí donde la mirada apresurada apenas encuentra esquemas simples pues en ese ejercicio el lector aprende a morar dentro de perspectivas ajenas a ensayar juicios sin

la seguridad de un criterio definitivo y a soportar tensiones morales sin resolverlas de inmediato mediante sentencias fáciles o doctrinas demasiado tranquilizadoras.

La literatura forma el juicio. También disciplina la mirada. Genera cierta sabiduría práctica una aptitud para orientarse en situaciones complejas donde las reglas generales desfallecen y donde la experiencia exige prudencia más que certidumbre razón por la cual las obras perdurables imponen al lector una exigencia silenciosa le obligan a detenerse a releer a desconfiar de las interpretaciones cómodas y a volver una y otra vez sobre aquellas zonas ambiguas donde la condición humana se muestra menos dócil y más verdadera.

Algo se reorganiza en el lector. Algo se ensancha. La lectura que compromete verdaderamente al sujeto produce una modificación de la conciencia; no un espectáculo visible ni una conversión repentina; antes un desplazamiento casi imperceptible que altera poco a poco la relación con el mundo; pues el lector no sale indemne de aquello que lee y alguna parte de su sensibilidad; de su lenguaje o de su juicio acaba mudándose; tornándose más compleja; más prudente y más atenta a matices antes invisibles.

Hay en la literatura un saber. Y ese saber rebasa las fórmulas. No se reduce a proposiciones abstractas ni a sistemas concluidos; antes se ejercita en la experiencia; se despliega en la interpretación y se incorpora a la vida misma; razón por la cual podría llamársele; sin demasiada hipérbole; *sapientia*; una forma de comprensión más amplia; más densa y más humana que el mero conocimiento instrumental con el cual las épocas modernas suelen contentarse.

Leer es exponerse. Leer es consentir la intemperie. La lectura aparece entonces como práctica formativa en el sentido más fuerte del término; no como adecuación dócil a un modelo exterior sino como transformación nacida del encuentro con lo distinto; con aquello que interpela y desasosiega; de tal suerte que el sujeto; mientras deja actuar el texto sobre sí; se vuelve más consciente de los otros; de sí mismo y de la complejidad que habita toda experiencia humana.

Por eso la literatura perdura. Por eso ninguna lógica instrumental consigue sustituirla. Su valor no reside principalmente en la utilidad inmediata ni en la rentabilidad de los saberes que transmite; antes en su capacidad de abrir horizontes; ensanchar la percepción y tornar visible aquello que suele permanecer oculto bajo la rutina de lo evidente; pues en un mundo sobresaturado de información y premura la literatura continúa recordando; con callada

obstinación cervantina; que comprender es otra cosa muy diversa: una manera de habitar el sentido; permanecer en él y dejar que transforme; aunque sea tenuemente; la manera de estar entre los hombres y dentro del mundo.

Lectura y vínculo: la dimensión ética de la experiencia literaria

La experiencia literaria no concluye únicamente en el aposento interior de la conciencia; ni permanece encerrada como viejo tiliche guardado en la pieza oscura de una casa de rancho; antes abre postigos; deja entrar la intemperie del mundo y vuelve porosa la identidad del lector; de tal suerte que quien lee con verdadero recogimiento —y no solamente por matar el ocio de la tarde o por entretener el cansancio después de la chamba cotidiana— termina ensayando cierta salida de sí mismo; una suerte de desasimiento secular que recuerda; aunque mudado y sin hábito monacal; algunos antiguos ejercicios de desprendimiento espiritual practicados por quienes buscaban comprender mejor las flaquezas del corazón humano. La literatura ensancha. La literatura desacomoda.

Quien se adentra de veras en un relato deja de mirar al otro como simple bulto pasajero entre el gentío; como silueta borrosa cruzando el portal o la banqueta polvosa de un pueblo del sur jalisciense; y comienza a percibir matices; quebrantos; zozobras y honduras interiores que antes permanecían ocultas bajo la prisa ordinaria del vivir; razón por la cual la literatura posee cierta fortaleza ética que no consiste en repartir sermones ni en imponer doctrinas; sino en quebrantar la autosuficiencia del sujeto y obligarlo a reconocer que la experiencia humana jamás cabe entera dentro de una sola mirada o dentro de un solo juicio precipitado. Suzanne Keen (2006) desarrolló con notable precisión esta cuestión al referirse a la empatía narrativa; entendida como proceso mediante el cual el lector comparte emocionalmente la perspectiva ajena y se introduce; siquiera provisionalmente; en las experiencias afectivas de otros sujetos; aunque advirtiendo también que la transición entre emoción y conducta moral dista mucho de operar como mecanismo automático o infalible. Nadie sale intacto. Nadie comprende del todo.

La literatura no vuelve virtuoso a nadie de manera inmediata; ni transforma al lector en dechado de bondad por el simple hecho de trasegar novelas o poemas; más sí puede volverlo menos tosco frente a la diversidad de pensamientos; menos apresurado frente al

dolor ajeno y más dispuesto a reconocer la complejidad que mora en las vidas de los otros; algo semejante a lo que ocurre en ciertos pueblos de la región cuando la gente se sienta en la plaza; al fresco de la noche; y escucha con paciencia historias que en apariencia son ajenas pero terminan tocando fibras muy propias.

Vargas-Quezada y Sigala-Gómez (2024) sostienen precisamente que la literatura posee una capacidad singular para fomentar empatía y comprensión profunda de la condición humana; pues permite que el lector se sumerja reflexivamente en experiencias emocionales distintas de las propias; tendiendo puentes entre realidades; afectos y perspectivas que en la vida cotidiana suelen permanecer separadas por prejuicios; distancias sociales o simples rutinas del trato ordinario. El lector se desplaza. El ánimo también.

En ocasiones los textos operan como aquellos espejos medio opacos de las casas antiguas; espejos ladeados que devuelven una imagen desplazada y por ello mismo más verdadera; pues la literatura rara vez ofrece retratos pulcros y concluidos del mundo y suele revelar; más bien; zonas incómodas; grietas del carácter y contradicciones que el sujeto preferiría mantener en silencio.

Leonor Arfuch (2008) observó con gran agudeza que la escucha constituye una práctica ética de apertura hacia el otro; una disposición que atiende no solamente al contenido explícito del relato sino también a sus pausas; a sus inflexiones emotivas; a su cadencia y aun a aquellos silencios donde el sentido comparece de manera más intensa y más difícil de apresar; razón por la cual la conexión ética inspirada por la literatura se asemeja menos a un acto de dominio que a una acogida cuidadosa; semejante quizá a la hospitalidad sobria con que en muchos hogares del sur de Jalisco todavía se recibe al visitante que llega cansado desde lejos. Allí nace algo común. Allí comienza la escucha.

La práctica de la lectura participa así en la configuración de cierta realidad colectiva; aunque no precise levantar el dedo moralizante ni convertirse en doctrina de catecismo laico; porque lo común no brota únicamente de la homogeneidad sino también de la posibilidad de que distintas vidas comparezcan sin ser reducidas a moldes rígidos o a esquemas simplificadores que cancelen su singularidad. Gregorio Valera-Villegas (2009) formuló esta cuestión mediante la idea de una “conversión de sí mismo”; entendiendo la lectura como experiencia capaz de alterar la estructura interior desde la cual el sujeto se relaciona posteriormente con el mundo y con los demás; de manera que el texto deja de limitarse a

informar sobre realidades externas y comienza a operar sobre el propio lector; modificando lentamente sus hábitos de percepción; su disposición afectiva y aun la manera en que comprende las relaciones humanas. Leemos a solas. Pero esa soledad acompaña.

La hermenéutica contemporánea ha llegado a reconocer que ni el autor ejerce un dominio absoluto sobre el significado de lo que escribe ni el lector tiene la libertad de imponer cualquier interpretación que se le ocurra. El sentido nace en un espacio intermedio móvil y dialógico donde se cruzan el texto la historia el lenguaje y la experiencia vivida de quien lee. Es algo parecido a esas conversaciones largas que ocurren en los pasillos o alrededor de una mesa donde ninguna voz tiene toda la razón pero todas ayudan a iluminar el asunto Lucía Heras (2023) señaló que la estética de la recepción devolvió al lector un papel central frente al sustancialismo clásico poniendo en evidencia que quien conoce participa emocional racional y éticamente en aquello que interpreta Por eso leer deja de ser un simple descifrado de palabras y se convierte en una experiencia donde la obra cobra vida en el encuentro entre la letra escrita y una conciencia que la recibe la cuestiona y la recrea desde su propio momento histórico. El significado se construye entre varios. La responsabilidad también.

Incluso la investigación empírica tan cuidadosa en sus afirmaciones y tan inclinada a medir lo que ocurre en el comportamiento humano ha comenzado a ofrecer datos que merecen atención sobre la influencia ética de la lectura aunque conviene evitar entusiasmos exagerados o la tentación de prometer efectos absolutos donde lo que existe son procesos complejos y graduales David Kidd y Emanuele Castano (2013) observaron que leer ficción literaria puede favorecer ciertas capacidades relacionadas con la comprensión de los estados mentales de otras personas en particular las vinculadas con la teoría de la mente y con la interpretación de emociones pensamientos e intenciones ajenas. Este hallazgo leído con prudencia sugiere que exponerse a determinadas formas narrativas podría fortalecer una percepción del otro que el ritmo acelerado de la vida contemporánea tiende a debilitar hasta volverla casi invisible. La literatura obliga a detenerse. Y esa pausa en sí misma humaniza.

La importancia ética de la lectura no reside principalmente en las moralejas explícitas ni en doctrinas disfrazadas de ficción. Aparece más bien en un lugar más discreto y probablemente más duradero: la formación de una sensibilidad menos propensa a reducir la experiencia humana a esquemas simples más capaz de tolerar la ambigüedad y de aceptar que toda vida ajena guarda una opacidad legítima que nunca llegaremos a comprender del

todo. La literatura no produce personas perfectas ni corrige de golpe las torceduras del carácter humano. Lo que sí ofrece es algo más modesto y quizás más verdadero: un ejercicio continuo del pensamiento contra la apatía contra la indiferencia y contra esa especie de sequedad interior que vuelve a las personas incapaces de escuchar siquiera el dolor de quien tienen al lado. En tiempos en que la conversación pública se parece cada vez más a una plaza llena de voces airadas que se repiten sin escucharse semejante a esas discusiones que estallan en el mercado o durante las fiestas del pueblo semejante gimnasia del espíritu vale como una pequeña ética de la atención compartida. La literatura permanece. Aunque el ruido siga creciendo.

CONCLUSIONES

Este recorrido termina. Pero la sospecha no. La literatura tampoco. Vale la pena mirar hacia atrás un momento. Este ensayo fue pasando por distintos lugares: la vieja idea de que la palabra literaria forma el carácter la intuición de que leer es algo más que un ejercicio intelectual la pregunta por lo que ocurre éticamente cuando alguien se expone a una historia ajena. En todo ese trayecto aparece una y otra vez algo difícil de ignorar: la literatura toca lo humano de un modo que ninguna lógica puramente utilitaria logra explicar del todo. No cabe en esa caja.

Y no es un mecanismo. Hay que decirlo así de claro. No hay causalidad simple no hay fórmula no hay garantía. Lo que hay es una intuición que reaparece en épocas muy distintas en culturas que no se conocían entre sí en prácticas lectoras que sobrevivieron incluso cuando los mundos que las produjeron ya no existían. Desde la *paideia* griega hasta las hermenéuticas del siglo pasado desde quien leía para disciplinar el juicio hasta quien leía buscando que algo en él se moviera la literatura funcionó siempre como ese territorio raro donde el sujeto se topa con lo que no entiende se enreda consigo mismo y sale diferente. No igual. Distinto de algún modo que no siempre sabe nombrar.

La palabra forma. La lectura inquieta. El relato cambia algo. Así fue mostrándose en este ensayo: primero como mediación entre el sujeto y el mundo luego como experiencia que interrumpe los hábitos y pide atención real después como espacio donde la complejidad puede quedarse sin que nadie la fuerce a resolverse. El saber narrativo no acumula datos Hace

otra cosa: se mezcla con la vida la complica un poco la vuelve más consciente de sus propias grietas.

Después llegó la ética. El lector ya no estaba solo. Lo que parecía íntimo resultó ser también un puente. Cualquier experiencia literaria por silenciosa que sea termina apuntando hacia afuera: hacia el otro hacia la posibilidad de reconocer un sufrimiento que no es el propio una sensibilidad distinta una forma de ver el mundo que uno no habría imaginado solo. La literatura no borra las diferencias ni finge que todos somos iguales. Hace algo más interesante: deja que las diferencias existan sin necesidad de suprimirlas para que puedan entenderse.

Eso sí conviene no pedir demasiado. La literatura no adoctrina a nadie. No redime. No fabrica personas virtuosas. Lo que hace es más pequeño y también más real: abre posibilidades afina la atención hace al lector un poco menos propenso a simplificar lo que tiene enfrente. Leer no da claridad definitiva, aunque a veces la facilita. No vuelve justo a nadie, aunque puede hacer más visible la opacidad del prójimo. No cierra preguntas, aunque entrena para vivir con ellas sin desesperarse. Y tal vez ahí esté parte de su fuerza: en que no clausura el sentido. En que deja algo abierto.

El mundo va rápido. Demasiado quizás. La información no para y la atención se rompe en pedazos. En ese contexto la literatura sigue siendo un lugar donde demorarse. No un lujo ni un refugio nostálgico sino algo más parecido a un espacio donde el pensamiento puede moverse sin tener que obedecer del todo la urgencia del momento. Ahí el lector encuentra poco a poco otra forma de entender. Otra manera de estar en el mundo. Otra manera de mirar a los demás sin reducirlos a lo que le resultan útiles.

Al final queda algo. Queda la sospecha inicial. Queda el rito de abrir un libro y dejarse llevar por lo que dice. Leer es una práctica antigua discreta nunca del todo terminada. En ese ejercicio que se repite el sujeto aprende a quedarse con la complejidad a desconfiar de las respuestas que llegan demasiado rápido a tener una relación más honesta con eso que, aunque el término sea impreciso seguimos llamando condición humana.

REFERENCIAS

- Arfuch, L. (2008). *El espacio teórico de la narrativa: Un desafío ético y político. Utopía y Praxis Latinoamericana*, 13(42), 131-140.
- Aristóteles. (2026). *Arte poética; Arte retórica*. Editorial Porrúa.
- Blanchot, M. (1992). *El espacio literario*. Paidós.
- Bloom, H. (2000). *Cómo leer y por qué*. Anagrama.
- Bloom, H. (2005). *¿Dónde se encuentra la sabiduría?* (M. Cohen, Trad.). Taurus.
- Booth, W. C. (1988). *La retórica de la ficción*. Fondo de Cultura Económica.
- Borges, J. L. (2001). *Otras inquisiciones*. Alianza.
- Borges, J. L. (2023). *Siete noches*. Lumen.
- Calvino, I. (1993). *Por qué leer los clásicos*. Tusquets.
- Candido, A. (1995). *Literatura y sociedad: Estudios de teoría e historia literaria*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Chartier, R. (1994). *El orden de los libros: Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Gedisa.
- Cicerón, M. T. (1997). *Pro Archia poeta*. UNAM.
- Compagnon, A. (2008). *El demonio de la teoría: Literatura y sentido común* (M. Arranz, Trad.). Acantilado.
- Culler, J. (2000). *Breve introducción a la teoría literaria*. Crítica.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.
- Eagleton, T. (2013). *Una introducción a la teoría literaria*. Fondo de Cultura Económica.
- Eco, U. (1993). *Lector in fabula: La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Lumen.
- Felski, R. (2008). *Uses of literature*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Gadamer, H.-G. (1998). *Verdad y método I*. Sígueme.
- Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos: Conflictos multiculturales de la globalización*. Grijalbo.
- Heras, L. (2023). Paradigma de la complejidad y estética de la recepción: Nuevas lecturas de lo real. *Espacio Abierto*, 32(4), 146–160. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10107621>
- Humboldt, W. von. (2000). *Teoría de la formación del hombre*. Fondo de Cultura Económica.
- Ingarden, R. (1998). *La obra de arte literaria*. Taurus.
- Iser, W. (1987). *El acto de leer: Teoría del efecto estético*. Taurus.

- Jaeger, W. (2001). *Paideia: Los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económica.
- Jauss, H. R. (1986). *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Taurus.
- Keen, S. (2006). *A theory of narrative empathy*. *Narrative*, 14(3), 207–236.
- Kidd, D. C., & Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. *Science*, 342(6156), 377–380. <https://doi.org/10.1126/science.1239918>
- Landa, J. (2005). Ética de la lectura. *Acta Poética*, 26 (2), 13–32.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.
- Lledó, E. (1992). *El silencio de la escritura*. Centro de Estudios Constitucionales.
- Manguel, A. (1998). *Una historia de la lectura*. Alianza.
- Monsiváis, C. (2006). *Aires de familia: Cultura y sociedad en América Latina*. Anagrama.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Justicia poética: La imaginación literaria y la vida pública*. Andrés Bello.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil: Manifiesto*. Acantilado.
- Pennac, D. (1993). *Como una novela*. Anagrama.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: Del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica.
- Piglia, R. (2005). *El último lector*. Anagrama.
- Platón. (1988a). *La República*. Gredos.
- Platón. (1988b). *Fedro*. En *Diálogos III: Fedón, Banquete, Fedro* (C. García Gual, M. Martínez Hernández & E. Lledó Íñigo, Trans.). Gredos.
- Rama, Á. (1984). *La ciudad letrada*. Ediciones del Norte.
- Reyes, A. (1997). *La experiencia literaria*. Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración I: Configuración del tiempo en el relato histórico* (A. Neira, Trad.). Siglo XXI Editores.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción: Ensayos de hermenéutica II* (P. Corona, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración I: Configuración del tiempo en el relato histórico* (A. Neira, Trad.). Siglo XXI Editores.
- Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI Editores.

- Sarlo, B. (1994). *Escenas de la vida posmoderna: Intelectuales, arte y videocultura en la Argentina*. Ariel.
- Steiner, G. (2003). *Lenguaje y silencio: Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano*. Gedisa.
- Todorov, T. (2007). *La literatura en peligro*. Galaxia Gutenberg.
- Valera-Villegas, G. (2009). *Yo, otro y el texto. Una fenomenología de la lectura. Utopía y Praxis Latinoamericana*, 14(47), 57–74.
- Quezada, J. de J., & Gómez, R. (2024). ¿Es posible fomentar el desarrollo humano a través de la literatura? En V. C. Macías Espinosa (Coord.), *Educación, literacidades y tecnologías emergentes en el desarrollo humano* (pp. xx–xx). Editora Nómada.
<https://doi.org/10.47377/9786078820269>
- Zaid, G. (2004). *Los demasiados libros*. Anagrama.
- Zambrano, M. (1989). *Claros del bosque*. Seix Barral.