



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), Noviembre-Diciembre 2025,
Volumen 9, Número 6.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i6

CLIMA ESCOLAR Y HABILIDADES PARA LA VIDA: UN ANÁLISIS DESDE JÓVENES ESTUDIANTES DESPLAZADOS DEL DEPARTAMENTO DE CÓRDOBA, COLOMBIA

**SCHOOL CLIMATE AND LIFE SKILLS: AN ANALYSIS FROM
THE PERSPECTIVE OF YOUNG DISPLACED STUDENTS IN
THE DEPARTMENT OF CORDOBA, COLOMBIA**

María Mercedes Meléndez Gómez
Universidad de Panamá

Marcela Aravena Domich
Universidad de Panamá



DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i6.21513

Clima Escolar y Habilidades para la Vida: Un Análisis desde Jóvenes Estudiantes Desplazados del Departamento de Córdoba, Colombia

María Mercedes Meléndez Gómez¹

mariaememelendez@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-1363-6774>

Universidad de Panamá

Marcela Aravena Domich

domich2@yahoo.com

<https://orcid.org/0000-0002-6951-0960>

Universidad de Panamá

RESUMEN

La sociedad de hoy hace visible la importancia que tiene abordar otros ambientes donde se desenvuelven los estudiantes como lo es la familia y los factores sociales que contribuyen al desarrollo de la dimensión socioafectiva. El objetivo de la investigación fue analizar el clima escolar y las habilidades para la vida en jóvenes estudiantes universitarios de centros educativos privados cuyas edades oscilan entre los 16 y 25 años y que se encuentran en situación de desplazamiento del departamento de Córdoba, Colombia. Este estudio se desarrolla apoyado en el paradigma socio crítico con un enfoque mixto, el cual posibilita la incorporación de técnicas cuantitativas y cualitativas con el objetivo de conseguir una visión más integral y profunda del fenómeno estudiado. El impacto del presente trabajo de investigación contribuye a generar conocimiento sobre las percepciones, vivencias y circunstancias experimentadas por jóvenes estudiantes en condición de desplazamiento en el departamento de Córdoba, en relación con el clima escolar y sus habilidades para la vida. Los resultados muestran percepciones positivas del clima escolar, con una única diferencia por sexo en la relación con compañeros, donde los hombres reportaron valoraciones más favorables. En habilidades para la vida se evidenciaron niveles medio-altos, destacándose la empatía y las relaciones interpersonales, con diferencias por sexo solo en comunicación asertiva a favor de los hombres. El análisis cualitativo reveló que los jóvenes desplazados afrontan su salud mental mediante resiliencia y apoyo social, reconociendo la educación como un espacio protector. Todos coinciden en la relevancia de las redes de apoyo para enfrentar su experiencia de desplazamiento

Palabras clave: habilidades para la vida, clima escolar, salud mental, educación, estudiantes desplazados

¹ Autor principal

Correspondencia: mariaememelendez@hotmail.com



School Climate and Life Skills: An Analysis from the Perspective of Young Displaced Students in the Department of Córdoba, Colombia

ABSTRACT

Today's society highlights the importance of addressing other environments where students develop, such as the family and the social factors that contribute to the development of their socio-emotional dimension. The objective of this research was to analyze the school climate and life skills of young university students aged 16 to 25 from private educational institutions who are displaced from the department of Córdoba, Colombia. This study is based on the socio-critical paradigm with a mixed-methods approach, which allows for the incorporation of quantitative and qualitative techniques to achieve a more comprehensive and in-depth understanding of the phenomenon under study. The impact of this research contributes to generating knowledge about the perceptions, experiences, and circumstances of young displaced students in the department of Córdoba, in relation to the school climate and their life skills. The results show positive perceptions of the school climate, with the only difference being gender in relationships with peers, where males reported more favorable assessments. In life skills, medium-to-high levels were evident, particularly in empathy and interpersonal relationships, with gender differences only in assertive communication, which favored males. The qualitative analysis revealed that displaced youth address their mental health through resilience and social support, recognizing education as a protective environment. All participants agreed on the importance of support networks in coping with their displacement experience

Keywords: life skills, school climate, mental health, education, displaced students

*Artículo recibido 8 noviembre 2025
Aceptado para publicación: 15 diciembre 2025*



INTRODUCCIÓN

La teoría crítica, retomada principalmente desde lo planteado por Habermas (1981) y desarrollada por autores como Loza et al. (2020), permite comprender que las afectaciones en la salud mental de los jóvenes desplazados no se explican únicamente desde las vivencias individuales, sino desde estructuras sociales que reproducen exclusión, desigualdad y barreras de acceso al apoyo. Desde esta perspectiva, el análisis de esta población implica reconocer cómo la pérdida del territorio, la discriminación, la ruptura de vínculos y las limitaciones institucionales impactan su bienestar emocional, así como la importancia de promover habilidades que favorezcan la resiliencia y la autonomía. Bajo este enfoque, las habilidades para la vida se interpretan como herramientas que permiten a los jóvenes enfrentar injusticias, fortalecer su identidad y participar de manera activa en su comunidad educativa.

En relación con la escuela, la educación y la identidad, distintos autores explican que el contexto escolar cumple un papel fundamental en la formación del sujeto. Bourdieu (1998) destaca la influencia del capital económico y cultural en las trayectorias educativas; Meirieu (2020) resalta el carácter ciudadano de la educación; y Freire (1970) plantea que educar es un acto de humanización que impulsa la conciencia crítica. A su vez, Dewey (1916) entiende la educación como experiencia, mientras que Durkheim (1922) la concibe como un proceso de integración social. Otros autores, como Bernstein (1990), Giroux (1997), Apple (1997) y Nussbaum (2010), profundizan en la forma en que la escuela forma pensamiento, códigos culturales, participación democrática y capacidades humanas. En paralelo, la identidad se entiende como un proceso dinámico influido por experiencias, relaciones y contextos, en diálogo con perspectivas como las de Mead (1934), Dubet (2004), Giddens (1991) y Bauman (2005). En conjunto, estas miradas muestran que la identidad se construye en la interacción entre historia personal, prácticas escolares y vínculos comunitarios, elementos decisivos para comprender el desarrollo de los jóvenes desplazados.

Por otra parte, las experiencias y percepciones se plantean como dimensiones esenciales para interpretar cómo los jóvenes significan su realidad. Schutz (1967) explica que las experiencias integran vivencias, emociones y significados que orientan la acción, mientras que Bárcena (2002), Skliar y Larrosa (2005) destacan que la experiencia educativa implica transformación, encuentro con lo nuevo y reconocimiento de la alteridad.



A su vez, Gibson (1979) y Bruner (1990) señalan que la percepción es un proceso activo influido por la cultura, los aprendizajes y el contexto, lo que explica que los jóvenes desplazados interpreten su clima escolar y su salud mental desde marcos configurados por sus trayectorias de vida. La construcción de sentido, como plantean Berger y Luckmann (1966), depende de los significados compartidos socialmente, mientras que Taylor y Bogdan (1992) enfatizan que analizar experiencias y percepciones permite comprender fenómenos subjetivos, procesos de bienestar y formas de participación.

En lo referente al clima escolar, se retoman aportes de López (2014), Cohen et al. (2009), Fernández (2008) y Bronfenbrenner (1979), quienes coinciden en que este constructo influye directamente en el bienestar emocional, la seguridad, la convivencia, la participación y el sentido de pertenencia. Otras perspectivas, como las de Aguerrondo (2008), Benbenaste et al. (2020), Apple (2000) y Giroux (1992), muestran que el clima escolar no solo refleja relaciones interpersonales, sino estructuras de poder, prácticas institucionales y discursos educativos. Para los estudiantes en condición de desplazamiento, este ambiente puede convertirse en un factor protector o de riesgo, determinando su integración, su resiliencia y su permanencia en el sistema educativo.

En cuanto a las habilidades para la vida, la OMS (1993) propone diez competencias psicosociales que favorecen la autonomía, la regulación emocional, la convivencia, la toma de decisiones y la resolución de problemas, principios retomados también por Mantilla y Chahín (2012). Bajo esta línea, el BID (2023) amplía su comprensión como habilidades transversales que permiten adaptarse al cambio y reconocer oportunidades. Estas perspectivas apoyan la importancia de fortalecer dichas habilidades en jóvenes desplazados, especialmente como vía para potenciar factores protectores y mitigar el impacto emocional y social de su condición.

Finalmente, la población de jóvenes desplazados se enmarca en un contexto nacional donde el desplazamiento forzado constituye una problemática mayoritaria. La Unidad para las Víctimas (2024) señala la magnitud de este fenómeno, cuyos efectos repercuten en la identidad, la estructura familiar y el bienestar emocional de quienes lo experimentan. Comprender sus características y necesidades resulta indispensable para analizar su salud mental y plantear intervenciones psicoeducativas acordes a su realidad.



A partir de estas perspectivas teóricas, se comprende que las experiencias, el clima escolar, la identidad y las habilidades para la vida se entrelazan con las condiciones sociales que afectan el bienestar de los jóvenes desplazados. Sin embargo, para entender cómo estos conceptos se expresan en la realidad cotidiana y cómo se han manifestado en diversos contextos educativos y sociales, es necesario revisar investigaciones recientes que han abordado estas problemáticas en poblaciones similares. Los estudios desarrollados en los últimos años permiten observar de qué manera estos factores influyen concretamente en la salud mental, el desarrollo emocional y la integración escolar, y ofrecen evidencia útil para contextualizar y sustentar la importancia del presente trabajo.

La salud mental de adolescentes y jóvenes ha sido abordada desde diversas perspectivas que coinciden en resaltar la influencia de factores psicosociales, familiares, académicos y culturales en su bienestar. Diversas investigaciones evidencian que el apoyo social, las dinámicas colectivas y la manera en que se configuran las relaciones interpersonales en los entornos inmediatos se relacionan de forma directa con el fortalecimiento o deterioro del bienestar emocional (Barrera & Flores, 2020). En contextos afectados por situaciones de violencia, desplazamiento forzado o rupturas familiares, estos factores adquieren mayor relevancia, ya que las experiencias traumáticas tienden a impactar la estabilidad psicológica, favoreciendo la presencia de síntomas emocionales y conductuales que requieren atención especializada (Sánchez y Jaramillo, 2019).

La literatura reciente también destaca la importancia de las habilidades para la vida como un conjunto de recursos emocionales, sociales y cognitivos que facilitan la adaptación de niños y jóvenes a las demandas del entorno. Estas competencias, como la comunicación asertiva, la regulación emocional, el pensamiento crítico o la toma de decisiones, constituyen un eje fundamental para promover la salud mental y el desarrollo integral, especialmente en contextos educativos y familiares que requieren fortalecer su capacidad preventiva y formativa (Díaz & Acosta, 2022). En el ámbito universitario, se ha encontrado que altos niveles de ansiedad y depresión pueden afectar el rendimiento académico y la permanencia estudiantil, lo cual evidencia la necesidad de comprender e intervenir estos fenómenos desde una perspectiva pedagógica y psicosocial (Guillén, 2022).

En situaciones de vulnerabilidad social, como las provocadas por la pandemia, la violencia o la pobreza, se han impulsado programas psicoeducativos que buscan promover competencias emocionales y ofrecer



acompañamiento a jóvenes expuestos a diversas formas de riesgo. Estas propuestas resaltan la utilidad de enfoques interculturales y del uso de herramientas digitales para ampliar el acceso a la atención y facilitar intervenciones adaptadas a las características socioculturales de cada territorio (Cabas et al., 2022). De manera similar, se ha observado que los jóvenes afectados por el conflicto armado presentan fortalezas en dimensiones como la comunicación y el manejo del estrés, aunque también dificultades en empatía, resolución de problemas y regulación emocional, elementos centrales para su adaptación socioemocional (Cardona & Díaz, 2021).

Las revisiones sobre intervenciones en salud mental destinadas a estudiantes resaltan la efectividad de estrategias como la psicoeducación, el acompañamiento multicanal y la detección temprana de síntomas mediante herramientas tecnológicas, especialmente en momentos de crisis sanitaria o de alta exigencia académica (Zapata et al., 2021). En esta misma línea, se han identificado factores asociados al burnout académico y al deterioro emocional, tales como el estrés, los hábitos saludables y las características de personalidad, aspectos que afectan con mayor fuerza a estudiantes de áreas como enfermería y educación en escenarios postpandemia (Cuevas, 2024; Parra et al., 2023).

El análisis de la conducta suicida en jóvenes revela la importancia de considerar los cambios propios de la transición a la vida adulta, las presiones académicas y las dinámicas relacionales como elementos que pueden incrementar la vulnerabilidad psicológica (Soto, 2023). Asimismo, se destaca que las experiencias adversas en la infancia y la baja funcionalidad familiar constituyen factores cruciales para comprender la aparición de síntomas emocionales y problemas de salud mental en etapas posteriores (Soto & Rubí, 2021). Esto se relaciona con la relevancia de la vinculación familiar y el acompañamiento educativo en el desarrollo emocional durante la adolescencia, reconociendo que la escuela suele asumir funciones que anteriormente recaían en el núcleo familiar (Torres et al., 2024).

Otros aportes relevantes señalan la relación entre afectividad, resiliencia y salud mental, mostrando que la capacidad de afrontar situaciones de estrés favorece el equilibrio emocional en escenarios posteriores al confinamiento (Morales, 2023). Finalmente, se evidencia que el sentido de vida funciona como un factor protector frente a comportamientos de riesgo, ansiedad y depresión, siendo fundamental para la construcción de proyectos personales que orienten el bienestar emocional de jóvenes y adolescentes (Saleme & Coronado, 2024).



Estos antecedentes sirven como base para analizar la manera en que el clima escolar, las habilidades para la vida y las experiencias de desplazamiento influyen en el bienestar de los jóvenes, orientando así la pertinencia y el enfoque de la presente investigación.

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló bajo un paradigma sociocrítico, el cual permitió comprender la realidad como una construcción social e histórica abierta a la interpretación y al cambio. Este enfoque facilitó el análisis crítico de las experiencias de los jóvenes en situación de desplazamiento, entendiendo sus vivencias, significados y necesidades desde una perspectiva humana y contextualizada, tal como lo plantean Habermas (1987) y Arnal et al. (1992), quienes destacan la importancia de interpretar las prácticas sociales desde la voz de los propios sujetos.

Metodológicamente, el estudio integró métodos cualitativos y cuantitativos con el fin de lograr una comprensión amplia del fenómeno, en coherencia con lo señalado por Creswell y Plano Clark (2018) sobre el valor explicativo de los enfoques mixtos para fenómenos complejos. Esta combinación resultó pertinente al analizar el clima escolar, la salud mental y las habilidades para la vida, pues permitió articular tanto patrones medibles como relatos subjetivos derivados de la experiencia del desplazamiento.

Desde una perspectiva explicativa, se buscó describir y examinar las percepciones y circunstancias de los jóvenes universitarios afectados por el desplazamiento forzado, comprendiendo sus dinámicas psicoeducativas sin intervenir en su realidad, como lo sugiere Dankhe (1989) al referirse a estudios que buscan caracterizar fenómenos en su contexto.

El diseño adoptado fue el estudio de caso, ya que posibilitó una indagación profunda y situada sobre un grupo específico de estudiantes, siguiendo los planteamientos de Yin (2018) y Stake (1995, 1998), quienes destacan la utilidad de este enfoque para comprender fenómenos actuales en su entorno natural y para captar la singularidad de poblaciones vulnerables. El caso se centró en jóvenes desplazados matriculados en instituciones universitarias privadas de Montería, cuyas experiencias académicas y emocionales continúan atravesadas por los efectos de la movilidad forzada. La estructura metodológica definió variables cuantitativas relacionadas con el clima escolar y las habilidades para la vida, así como categorías cualitativas vinculadas con la salud mental y las experiencias derivadas del desplazamiento.



Para ello se emplearon instrumentos estandarizados como el Test de Habilidades para la Vida (OMS, 1993; Díaz et al., 2013) y la Escala de Clima Escolar Universitario (García et al., 2022), los cuales permitieron operacionalizar dimensiones clave sobre desarrollo personal, bienestar emocional y percepción institucional. De manera complementaria, se utilizaron entrevistas semiestructuradas guiadas por los criterios planteados por Kvale (1996), Taylor y Bogdan (1994) y Patton (2002), quienes resaltan la importancia de este tipo de entrevistas para explorar significados, creencias y experiencias profundas.

La población estuvo conformada por estudiantes reconocidos como víctimas de desplazamiento forzado, y la muestra se obtuvo mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. Se aplicaron 64 cuestionarios, 41 mujeres y 23 hombres, y se realizaron entrevistas a 15 jóvenes seleccionados intencionalmente. El criterio de saturación, entendido según Strauss y Corbin (2002), se alcanzó cuando ya no emergieron nuevos aportes relevantes.

La validez y confiabilidad se aseguraron a través de juicio de expertos para la entrevista, siguiendo lo planteado por López y Fachelli (2015), y mediante coeficientes de consistencia interna reportados en las validaciones psicométricas de los instrumentos cuantitativos, cuyos valores demostraron adecuados niveles de fiabilidad (Oviedo y Campo, 2005). Los datos se recolectaron mediante cuestionarios estructurados y entrevistas individuales. Posteriormente, la información cuantitativa fue procesada en SPSS mediante análisis descriptivos e inferenciales, mientras que las entrevistas fueron transcritas y sometidas a codificación abierta y axial, con el fin de identificar patrones y categorías emergentes que permitieran triangular los hallazgos en ambas fases.

En todo el proceso se respetaron principios éticos fundamentales: confidencialidad, manejo seguro de la información, consentimiento informado y protocolos de atención psicológica ante la evocación de recuerdos sensibles. Asimismo, se garantizó que la participación fuese voluntaria y que los estudiantes comprendieran los alcances y propósitos del estudio antes de su vinculación.

RESULTADOS

En el presente estudio se buscó comprender el clima escolar y las habilidades para la vida en jóvenes estudiantes en situación de desplazamiento del departamento de Córdoba, Colombia. El clima escolar se evaluó mediante el Cuestionario de Clima Escolar en Estudiantes Universitarios, el cual incluye seis



factores clave: soporte del profesor, pertenencia universitaria, relación con compañeros, agresividad escolar, reglamentación universitaria y recursos institucionales. Los ítems correspondientes al factor de agresividad se invirtieron antes del análisis para asegurar la coherencia en la dirección de las puntuaciones. El análisis estadístico tuvo como propósito describir las características del clima escolar y de las habilidades para la vida, así como comparar dichas dimensiones según el sexo de los participantes, con el fin de identificar posibles diferencias en la percepción y manifestación de estos factores. En la fase cuantitativa participaron 64 jóvenes estudiantes en situación de desplazamiento, matriculados en diferentes instituciones educativas del departamento de Córdoba. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, considerando criterios de accesibilidad, disposición y pertenencia al grupo poblacional de interés. De acuerdo con ello, los resultados se presentan conforme a cada una de las variables abordadas iniciando por el Clima escolar y seguidamente aparecen los resultados de Habilidades para la vida.

Resultados clima escolar

Con el propósito de caracterizar las percepciones de los estudiantes desplazados sobre el clima escolar, se realizó un análisis descriptivo de las seis dimensiones que componen el Cuestionario de Clima Escolar en Estudiantes Universitarios: soporte del profesor, pertenencia universitaria, relación con compañeros, agresividad escolar, reglamentación universitaria y recursos institucionales. Además, se evaluó la normalidad de las distribuciones mediante la prueba de Shapiro-Wilk, con el fin de determinar la naturaleza de los datos y orientar la selección de pruebas estadísticas apropiadas para los análisis comparativos posteriores.

Tabla 1. Estadísticas descriptivas y prueba de normalidad para las escalas del clima escolar

Factor	Estadísticos				Shapiro-Wilk	
	Media	Mediana	DS	IQR	W	P-valor
Soporte del profesor	5,45	5,25	1,13	1,75	0,9314	0,0019
Pertenencia universitaria	6,35	6,75	0,87	1,00	0,7621	0,0000
Relación con compañeros	5,65	6,00	1,34	1,13	0,8838	0,0000
Agresividad escolar	4,82	5,00	1,24	1,00	0,9382	0,0038
Reglamentación universitaria	6,27	7,00	0,98	1,25	0,7606	0,0000
Recursos institucionales	5,88	6,33	1,21	2,00	0,8340	0,0000

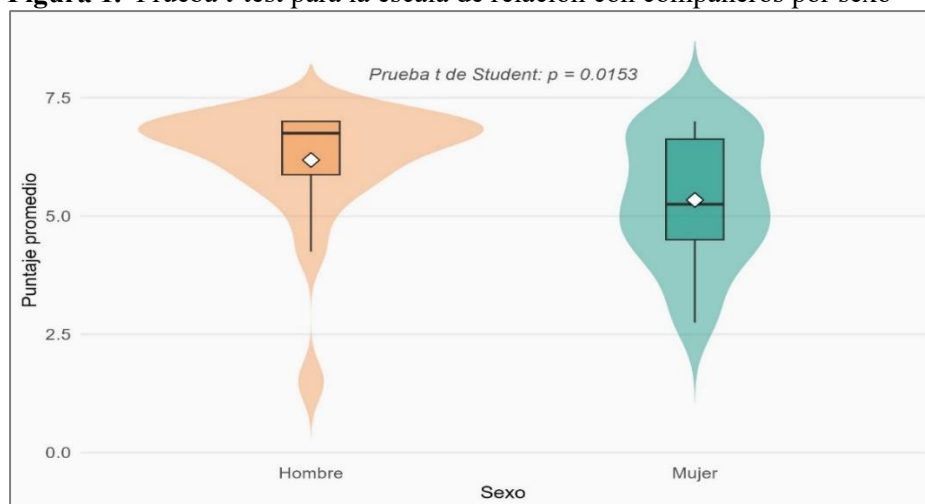
Fuente: Construcción propia

Los resultados de la tabla 5 muestran que las medias de las dimensiones oscilaron entre 4,82 y 6,35, lo que refleja una tendencia general hacia percepciones positivas del clima escolar, especialmente en los factores *pertenencia universitaria* (Media = 6,35) y *reglamentación universitaria* (Media = 6,27), que evidencian un alto nivel de satisfacción y claridad institucional. Por su parte, el factor *agresividad escolar* obtuvo la media más baja (4,82), aunque dentro de un rango medio, lo que sugiere una percepción moderadamente favorable de convivencia, con presencia ocasional de comportamientos agresivos o tensiones entre pares.

Las medianas, situadas entre 5,00 y 7,00, confirman esta tendencia hacia puntuaciones medias-altas, mientras que las desviaciones estándar (de 0,86 a 1,34) indican una variabilidad moderada en las respuestas, coherente con la heterogeneidad esperable en muestras de estudiantes de distintos contextos. El rango intercuartílico (IQR), situado entre 1,00 y 2,13, indica que la mayoría de los participantes se agrupan dentro de un intervalo reducido de puntuaciones, lo que evidencia consistencia interna en las percepciones por cada dimensión del clima escolar.

En los resultados del Cuestionario de Clima Escolar por, la mayoría de las dimensiones no mostraron diferencias estadísticamente significativas entre sexos ($p > 0,05$), tanto en la prueba t como en la U de Mann-Whitney. No obstante, la dimensión “Relación con compañeros” mostró diferencias significativas ($t = 2,516$; $p = 0,0153$ y $U = 629,0$; $p = 0,0081$), lo que sugiere que la percepción de las relaciones interpersonales entre compañeros varía según el sexo, siendo probable que uno de los grupos valore más positivamente la convivencia y el apoyo mutuo en el entorno académico.

Figura 1. Prueba t-test para la escala de relación con compañeros por sexo



Fuente: Construcción propia

En la figura 1 se observa que el grupo de hombres presenta, en promedio, puntajes más altos en la dimensión de relación con compañeros en comparación con el grupo de mujeres, diferencia que resulta estadísticamente significativa según la prueba t de Student ($p = 0,0153$). Esto indica que los hombres reportan una percepción más positiva en cuanto a la calidad de las relaciones interpersonales con sus compañeros dentro del entorno universitario.

La representación en forma de violín permite observar la distribución de las respuestas por sexo: en los hombres, los puntajes se concentran en niveles altos, indicando una valoración consistente y positiva de la relación con compañeros. En contraste, las mujeres muestran una mayor dispersión, con puntuaciones más amplias que se extienden hacia valores medios e inferiores, evidenciando mayor variabilidad en su percepción de esta dimensión.

El diagrama de caja (boxplot) superpuesto muestra la mediana (línea interna) y los cuartiles (límites de la caja), mientras que el rombo blanco representa la media. En el grupo masculino, tanto la mediana como la media se ubican en niveles más altos, reforzando la diferencia entre los sexos. Las líneas verticales (bigotes) reflejan la amplitud de los datos, mostrando que, aunque existe cierta dispersión en ambos grupos, los hombres tienden a agruparse más en torno a valores elevados.

Resultados habilidades para la vida

Por su parte, las habilidades para la vida se midieron a través de un cuestionario estructurado en diez dimensiones: autoconocimiento, empatía, comunicación asertiva, relaciones interpersonales, toma de decisiones, solución de problemas y conflictos, pensamiento creativo, pensamiento crítico, manejo de emociones y sentimientos, y manejo de la tensión y el estrés, las cuales representan competencias psicosociales que favorecen el afrontamiento positivo de las demandas cotidianas. Los ítems con formulación negativa fueron recodificados para conservar la lógica de interpretación en la que mayores puntajes reflejan un mejor desarrollo de la habilidad.

Los resultados del Test de Habilidades para la Vida de la tabla 6 evidencian un perfil general favorable y homogéneo en las distintas dimensiones evaluadas, con puntuaciones que se concentran entre 3,4 y 3,9 en una escala de 1 a 5. Esto indica que los jóvenes participantes presentan un nivel medio-alto de desarrollo de habilidades personales y sociales, esenciales para la adaptación, la resolución de conflictos y el bienestar emocional.



Tabla 2.

Estadísticas descriptivas y prueba de normalidad para las escalas test de habilidades para la vida

Dimensión	Estadísticos				Shapiro-Wilk	
	Media	Mediana	DS	IQR	W	P-valor
Autoconocimiento	3,76	3,75	0,42	0,50	0,9767	0,2849
Empatía	3,91	3,88	0,51	0,75	0,9771	0,2970
Comunicación asertiva	3,68	3,69	0,58	0,63	0,9884	0,8265
Relaciones interpersonales	3,89	4,00	0,48	0,50	0,9300	0,0016
Toma de decisiones	3,74	3,75	0,46	0,72	0,9709	0,1477
Solución de problemas y conflictos	3,88	3,86	0,50	0,71	0,9867	0,7404
Pensamiento creativo	3,74	3,72	0,58	0,75	0,9847	0,6334
Pensamiento crítico	3,65	3,57	0,65	0,82	0,9774	0,3084
Manejo de emociones y sentimientos	3,45	3,44	0,66	1,08	0,9644	0,0693
Manejo de la tensión y el estrés	3,43	3,38	0,65	0,81	0,9795	0,3845

Fuente: Construcción propia

En términos descriptivos, las dimensiones con mayores medias y medianas fueron Empatía (media = 3,91; mediana = 3,88) y Relaciones interpersonales (media = 3,89; mediana = 4,00), lo cual refleja una tendencia positiva hacia la sensibilidad social, la cooperación y la calidad de los vínculos con otras personas. De manera similar, las dimensiones Solución de problemas y conflictos (media = 3,88) y Toma de decisiones (media = 3,74) se sitúan en un nivel alto, lo que indica que los jóvenes presentan una adecuada capacidad para enfrentar situaciones complejas y seleccionar alternativas apropiadas.

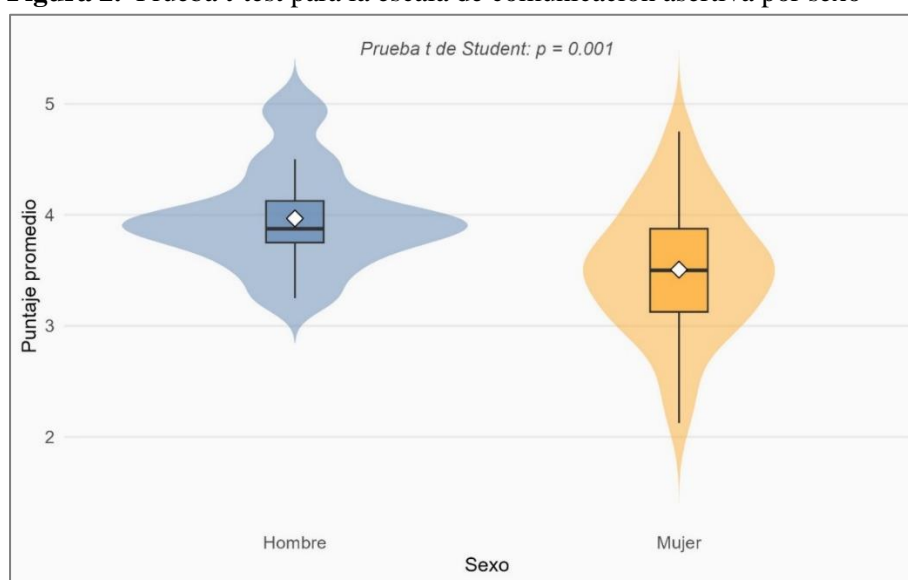
Por otro lado, las dimensiones Manejo de emociones y sentimientos (media = 3,45) y Manejo de la tensión y el estrés (media = 3,43) registran los puntajes más bajos. Aunque todavía reflejan un desempeño aceptable, evidencian mayores desafíos en la regulación emocional y la gestión del estrés, competencias fundamentales en contextos de vulnerabilidad, como el desplazamiento forzado y las transiciones académicas.

En cuanto a la dispersión de los datos, las desviaciones estándar se mantienen bajas (entre 0,42 y 0,66), lo que indica una consistencia notable en las respuestas entre los participantes. El rango intercuartílico (IQR) entre 0,50 y 1,08 muestra que la mayoría de los jóvenes se agrupan dentro de valores similares en cada habilidad.



En relación con el Test de Habilidades para la Vida, los resultados indican que la mayoría de las dimensiones no presentan diferencias significativas entre hombres y mujeres (valores de $p > 0,05$), sugiriendo una similitud general en las competencias personales y sociales evaluadas. Sin embargo, se identificó una diferencia estadísticamente significativa en la dimensión “Comunicación asertiva” ($t = 3,4895$; $p = 0,0010$ y $U = 660,5$; $p = 0,0020$), lo que evidencia que la capacidad de expresar ideas, emociones y necesidades de manera clara, respetuosa y adecuada al contexto varía según el sexo de los participantes. En las demás dimensiones, las diferencias no alcanzaron significancia estadística, aunque algunas, como empatía y toma de decisiones, mostraron tendencias cercanas al umbral ($p < 0,10$).

Figura 2. Prueba t-test para la escala de comunicación asertiva por sexo



Fuente: Construcción propia

La figura 2 evidencia la diferencia estadísticamente significativa entre hombres y mujeres ($t = 3,4895$; $p = 0,0010$ en la prueba t de Student), lo que indica que los hombres presentan puntajes más altos en comunicación asertiva en comparación con las mujeres. Esto indica que los hombres reportan una mayor facilidad para expresar sus ideas, opiniones y emociones de manera clara, directa y respetuosa, en comparación con las mujeres, quienes muestran una mayor variabilidad en esta habilidad.

Los resultados indican que, en el grupo masculino (color azul), la distribución se concentra principalmente en valores altos, con menor dispersión y una densidad significativa alrededor del promedio de 4 puntos, lo que demuestra que la mayoría de los hombres tienden a puntuar de manera consistente en niveles medio-altos de comunicación asertiva.

En contraste, el grupo femenino (color naranja) presenta una distribución más amplia, con mayor dispersión hacia valores medios e inferiores, lo que evidencia una mayor variabilidad en la manera en que las mujeres perciben o ejercen esta habilidad.

El boxplot superpuesto confirma estas diferencias: tanto la mediana (línea central) como la media (rombo blanco) presentan valores más elevados en los hombres, mientras que en las mujeres se sitúan en niveles algo más bajos. Además, los bigotes más extendidos en el grupo femenino evidencian una mayor amplitud en los puntajes, lo que refleja una diversidad más amplia de respuestas dentro de este grupo.

Resultados de la entrevista semiestructurada sobre las experiencias y vivencias relacionadas con la salud mental

El análisis de las narrativas de los quince participantes, ocho mujeres y siete hombres jóvenes víctimas de desplazamiento forzado del departamento de Córdoba, permitió comprender cómo la salud mental, la educación y las experiencias de desarraigo se entrelazan en la configuración de sus vidas actuales. A partir de la codificación abierta, surgieron categorías relacionadas con la percepción de la salud mental, el impacto emocional del desplazamiento, el desarrollo de habilidades para la vida y el papel del contexto educativo como un espacio de reparación y bienestar.

Posteriormente, mediante la codificación axial, se identificaron las relaciones entre estas dimensiones, evidenciando cómo los procesos emocionales y educativos se integran para dar sentido a las vivencias pasadas y proyectar nuevas formas de afrontamiento. Finalmente, en la identificación de patrones y relaciones, se observó que la salud mental, más que una condición estática, se percibe como una construcción continua, atravesada por la resiliencia, la comunicación, el apoyo familiar y la oportunidad de estudiar como forma de reconstrucción personal. Siguiendo los conceptos definidores establecidos para este análisis, a continuación, se presentan los temas abordados que pudieron identificarse en los discursos de los participantes. Asimismo, durante el proceso emergieron subcategorías que enriquecen la comprensión de sus experiencias y permiten profundizar en las dinámicas emocionales, sociales y educativas que atraviesan sus relatos.



Bienestar emocional

Las percepciones sobre la salud mental expresadas por los participantes muestran una comprensión amplia y vivencial del bienestar emocional. Para la mayoría, mantener una buena salud mental implica saber manejar las emociones, conservar la calma y encontrar espacios para el autocuidado. E1 afirma: *“Mantener la calma ejerciendo técnicas de respiración o dibujando”*, mientras E2 complementa que *“meditar, hacer deporte y tener diálogos familiares”* le permiten conservar el equilibrio. E3 encuentra bienestar en actividades que le conectan emocionalmente: *“Escuchar música, leer, hacer deporte y estar en familia”*. Otros jóvenes, como E4, señalan simplemente que les funciona *“hacer un deporte”*, mientras E5 destaca que lo que más le ayuda es *“jugar fútbol, relacionarme con personas que me aporten y me generen confianza”*. En el mismo sentido, E6 indica que *“me gusta hacer deportes de fútbol en el tiempo libre”*, y E7 completa que su bienestar emocional también depende de *“el deporte, conocer más del mundo que me rodea, escuchar música, estudiar y aprender cada vez más”*. En todos los casos, la salud mental se asocia con la tranquilidad, la distracción positiva y la conexión afectiva con personas significativas.

Ansiedad

Algunos participantes describen experiencias relacionadas con la preocupación constante y la incertidumbre. E10 relata que *“las dificultades económicas y la incertidumbre”* generan una preocupación permanente, lo que refleja estados de ansiedad asociados a la inestabilidad y a la reconstrucción de sus vidas tras el desplazamiento. De manera similar, E7 reconoce que su bienestar se afecta cuando enfrenta *“mucho estrés, ansiedad, y querer mantener todo controlado”*, señalando cómo la exigencia de autocontrol puede convertirse en un factor que desencadena episodios ansiosos. E14 también menciona que su salud emocional se deteriora cuando *“me estreso que no sé qué hacer”*, mostrando la relación entre sobrecarga, falta de claridad y respuestas emocionales intensas. La ansiedad también emerge como respuesta a situaciones de cambio o transición. E12 comenta que al viajar a estudiar experimentó *“muchas emociones y cambios”* que le generaron inquietud y desestabilización. Por su parte, E9 señala que eventos como *“perder a una persona importante”* afectan profundamente su tranquilidad, provocando estados prolongados de preocupación y dolor emocional. En conjunto estas emociones se intensifican ante retos académicos o económicos, afectando su equilibrio diario.



Tristeza

La tristeza emerge como una emoción recurrente al recordar circunstancias pasadas. E7 expresa que *“recordar el pasado y el tiempo”* se ha convertido en fuente de tristeza, mientras que E2 reconoce que le afecta *“recordar los momentos cuando mi familia estaba unida”*. E1 también menciona que el *“estrés académico”* deteriora su estabilidad emocional. A su vez, E12 señala que, en momentos de dificultad, especialmente *“en fechas especiales que no están conmigo las personas que quiero”*, experimenta una tristeza marcada por la distancia afectiva.

Otros participantes vinculan este sentimiento a situaciones específicas. E4 recuerda que la separación de sus padres fue un momento especialmente doloroso, describiéndolo como *“algo repentino y no lo tomé muy bien”*. Por su parte, E9 afirma que perder a un ser querido *“te desestabiliza a tal punto de no dejarte continuar con tus metas”*, lo que evidencia el impacto emocional de la muerte en sus trayectorias de vida. Estas narraciones evidencian cómo la memoria del desarraigo y las pérdidas familiares se reflejan en sentimientos persistentes de melancolía.

Resiliencia

La resiliencia se identifica como un elemento transversal en las narrativas. Los jóvenes han transformado el sufrimiento en motor de crecimiento. E8 afirma: *“He aprendido a valorar más la seguridad, la familia y las oportunidades que tengo”*, mientras E9 sostiene *“Me he adaptado apoyándome en mi familia y aprovechando las oportunidades de estudio”*. E13 resalta el papel de la educación como herramienta de superación: *“A través de la educación y mejorando mi forma de socializar he podido superar lo vivido”*.

Varios participantes coinciden en que la resiliencia se materializa en la capacidad de mantener la calma, buscar soluciones y apoyarse en actividades significativas. E1, por ejemplo, describe que para enfrentar momentos de tensión procura *“mantener la calma y pensar las posibilidades que poseo para salir de ahí”*, demostrando estrategias de afrontamiento reflexivas y orientadas a la resolución de problemas.

El apoyo familiar y social continúa emergiendo como eje para sostener la resiliencia. E2 menciona que su bienestar ha dependido del acompañamiento de quienes lo rodean, y que en situaciones difíciles ha recurrido a *“mi familia y las personas que aprecio”* como una fuente constante de fortaleza emocional.



Por otro lado, E12 destaca que, aunque algunas experiencias le han generado dolor, ha logrado sobreponerse gracias a su capacidad de adaptación y a las actividades que le ayudan a mantenerse equilibrada, como aquellas que le permiten “*distraer mi mente*” y reconectarse consigo misma.

Incluso quienes reconocen momentos de profunda vulnerabilidad muestran procesos de recuperación emocional. E11 relata que en instantes de agobio recurre a prácticas que le permiten “*tomar el control y pensar en positivo*”, reflejando una conciencia creciente sobre la necesidad de gestionar las emociones para avanzar. E6 también aporta a esta construcción cuando afirma que, pese a las dificultades, ha aprendido a manejar la “*sobresaturación de información*” mediante estrategias que reducen la carga emocional y le permiten continuar con sus responsabilidades. En conjunto, estas voces evidencian una resiliencia postraumática significativa, donde el dolor, lejos de inmovilizar, se convierte en aprendizaje, fuerza interior y motivación para proyectarse hacia el futuro.

Expresión afectiva

Las narraciones señalan que los participantes han aprendido a expresar mejor sus emociones. E2 afirma: “*He desarrollado estas habilidades al aprender a expresarme mejor, controlar mis emociones y tomar decisiones con el apoyo de mi familia*”. E6 señala que “*las experiencias de vida me han exigido expresarme con claridad y actuar con serenidad*”, lo que evidencia un proceso de crecimiento en la manifestación y regulación de las emociones. Otros testimonios también reflejan ese proceso de apertura emocional. E12 comparte que cuando enfrenta momentos de estrés procura “*tomar tiempo, respirar, pensar y actuar*”, lo que sugiere una regulación afectiva consciente y orientada al autocontrol. E8 menciona que en situaciones emocionalmente complejas recurre primero a “*llorar, y luego hablar, soltar lo que me está afectando*”, mostrando una forma de catarsis emocional que le permite procesar lo vivido y buscar apoyo en su entorno cercano. A su vez, E14 expresa que evita “*quedarme sola, buscar apoyo de Dios y de mi familia*”, enfatizando la búsqueda de conexión como una vía para manejar la carga emocional.

La importancia de comunicar emociones también se evidencia cuando algunos participantes reconocen las consecuencias de no hacerlo. E11 señala que uno de los factores que afecta su salud emocional es “*guardarme emociones y no decir cómo me siento*”, lo que refuerza la idea de que aprender a expresarlas constituye un avance significativo en su bienestar.



Asimismo, E5 destaca el valor de compartir sus inquietudes y sentimientos, pues en los momentos difíciles opta por *“hablar con mis compañeros”*, encontrando en la interacción una manera de disminuir el malestar. En conjunto, estos relatos muestran un fortalecimiento progresivo de la expresión afectiva, donde la comunicación emocional, la búsqueda de apoyo y la autorregulación se consolidan como estrategias fundamentales para enfrentar la adversidad

Autocuidado

Las prácticas de autocuidado aparecen como estrategias fundamentales para mantener la estabilidad emocional. E1 se apoya en *“técnicas de respiración y dibujo”*; E2 *“en la meditación, el deporte y la conversación familiar”*; E3 *“en actividades recreativas como la música y la lectura”*. Además, frente a momentos difíciles, E2 indica: *“Busco apoyo en mi familia y me distraigo con actividades que me gustan”*, y E4 señala: *“Trato de distraer mi mente haciendo una actividad o saliendo con mis amigos”*, lo que evidencia que la socialización y el movimiento son recursos fundamentales para evitar la saturación emocional. E8, por su parte, describe una forma muy humana de autocuidado emocional al señalar que, en momentos intensos, primero procura *“llorar, y luego hablar, soltar lo que me está afectando, y comer helado”*, mostrando que el alivio emocional se construye combinando expresión afectiva, apoyo social y pequeños gestos de bienestar personal.

Este repertorio de prácticas se amplía con otros testimonios. E12 menciona que para manejar situaciones difíciles necesita *“tomar tiempo, respirar, pensar y actuar”*, lo que refleja una actitud reflexiva y de contención. E15 encuentra estabilidad al *“refugiarme en mis papás, que me dan aliento y me apoyan”*, reafirmando la importancia del acompañamiento familiar como parte del cuidado propio. Asimismo, E9 subraya la relevancia de actividades de descarga física al señalar *“El ejercicio”*, mientras que E10 menciona la necesidad de *“cuidar mi cuerpo, comer bien, conectar con otros, hacer ejercicio, manejar el estrés”*, integrando dimensiones físicas, sociales y emocionales del autocuidado.

Vínculos significativos

Las relaciones familiares funcionan como pilar emocional. La codificación axial permitió identificar que la familia es el principal sostén afectivo. E2 reconoce el valor de *“el apoyo de mi familia”*, mientras E9 y E13 destacan cómo la contención familiar y social ha sido vital en la superación del desplazamiento.



La pérdida o separación de estos vínculos se percibe con intensidad emocional. E11 recuerda que uno de los momentos más difíciles fue “*separarme de toda mi familia*”, lo que evidencia que la ausencia de estos lazos afecta significativamente el bienestar y puede generar sentimientos de tristeza, ansiedad o vulnerabilidad. E10 también hace referencia al valor de las relaciones significativas al mencionar que busca refugio en sus padres, quienes “*me dan aliento y me apoyan*”, lo que refleja la importancia del acompañamiento constante en la gestión de emociones y en la construcción de seguridad afectiva.

Además, los lazos sociales más amplios, como amigos y compañeros de estudio, se presentan como elementos complementarios que refuerzan la sensación de pertenencia y soporte emocional. E4 indica que ante dificultades trata de “*distraer mi mente haciendo una actividad o saliendo con mis amigos*”, mientras que E6 enfatiza que las experiencias de vida le han enseñado a “*expresarme con claridad y actuar con serenidad*” en interacción con otros, mostrando que las relaciones interpersonales amplían el círculo de contención más allá del núcleo familiar. En síntesis, los vínculos significativos, especialmente los familiares, funcionan como estrategias protectoras frente a la vulnerabilidad emocional. Brindan apoyo afectivo, seguridad y confianza, contribuyendo al desarrollo de resiliencia y a la capacidad de los jóvenes para adaptarse a los retos del desplazamiento y la vida universitaria.

Sentido de pertenencia

La educación emerge como un espacio de acogida y reconstrucción del sentido de pertenencia. E2 afirma que “*el ambiente en la universidad es respetuoso y de apoyo*”, E15 indica que “*el clima institucional es bastante bueno*”, y E5 reconoce que “*la universidad me ha enseñado a manejar situaciones difíciles*”. Los programas de bienestar universitario, mencionados por E9, refuerzan este sentimiento de “*integración y acompañamiento*”.

Adaptación

Los participantes describen procesos de adaptación ante cambios abruptos y adversos. E6 menciona que “*la capacidad de adaptarme a nuevas situaciones y la fortaleza emocional han sido claves*”. E9 reconoce que “*me he adaptado apoyándome en mi familia y aprovechando las oportunidades de estudio*”. E1 comparte que, al ser desplazado en la infancia, “*no lo vi como lo que realmente era*”, reflejando un proceso gradual de comprensión y ajuste emocional. Mientras que E8 mencionó:



“Al principio fue complicado, pero a medida que pasó el tiempo me fui adaptando a través de la educación y mejorando mi forma de socializar”. Sin embargo, varios participantes ofrecieron respuestas muy escuetas o vagas, como E3: *“Supongo que al pasar del tiempo”*, lo que evidencia que algunos aún procesan estas experiencias de manera incompleta o no desean profundizar en ellas.

El apoyo recibido por parte de la familia, instituciones y docentes fue un elemento clave para la resiliencia de los participantes. E4 destacó: *“Todo el apoyo emocional y académico por parte de mis docentes”*, mientras que E6 comentó: *“He recibido el apoyo constante de mi familia y el acompañamiento de mis profesores”*. A pesar de ello, otros, como E9 y E15, indicaron que no habían recibido apoyo adicional, mostrando desigualdad en el acceso a recursos de acompañamiento.

Comunicación

La comunicación asertiva ha sido clave en su desarrollo. E4 expresa que *“he mejorado mi comunicación con las personas que me rodean”*. E6 indica que ha debido aprender a *“expresarme con claridad”*, mientras que las relaciones con docentes también fortalecen estas habilidades, como afirma E2: *“Percibo una buena relación con mis docentes, marcada por el apoyo y la empatía”*. y E13 indica que *“he aprendido a relacionarme con otras personas y a trabajar en equipo”*. Estas experiencias muestran que las interacciones respetuosas y de apoyo con docentes y compañeros no solo fortalecen la comunicación verbal, sino que también facilitan la adaptación, la confianza y la participación activa en la universidad.

Además, la comunicación ha sido una estrategia para superar situaciones difíciles y manejar emociones complejas. E6 refiere que *“las experiencias de vida me han exigido expresarme con claridad y actuar con serenidad”*, mientras que E12 resalta la importancia de la comunicación familiar *“la comunicación efectiva con mi familia ha sido de gran ayuda”*. Estas narraciones reflejan cómo expresar pensamientos y emociones de manera asertiva contribuye a la resiliencia, la resolución de problemas y la gestión de conflictos. En síntesis, la comunicación funciona como un instrumento de empoderamiento y adaptación, permitiendo a los jóvenes manifestar sus emociones, establecer vínculos significativos y enfrentar los retos asociados al desplazamiento.



Toma de decisiones

La toma de decisiones aparece vinculada al acompañamiento familiar y a la autonomía adquirida. E2 sostiene que ha aprendido a *“tomar decisiones con el apoyo de mi familia”*, mientras que otros participantes describen cómo las experiencias de vida les han llevado a decidir con más seguridad, sobre todo en contextos académicos y sociales. E4, por su parte, explica que *“de manera muy positiva, he mejorado mis decisiones ahora son más certeras, ya que la pienso con tranquilidad”*, mostrando cómo la experiencia de vida les permite analizar alternativas antes de actuar. E6 afirma que *“he aprendido a manejar mis emociones para no dejarme vencer por la tristeza o el miedo, y la toma de decisiones la he practicado al tener que elegir entre diferentes caminos”*, evidenciando cómo la regulación emocional se combina con la capacidad de decidir de manera consciente.

La toma de decisiones también se relaciona con la vida académica y la proyección futura. E12 comenta: *“a la hora de elegir qué estudiar, eso es algo que impacta en el futuro, por lo que es una decisión difícil, y lo que hice fue ver cuáles eran mis fortalezas y mis metas a futuro, y de esa manera escoger la carrera adecuada”*, lo que refleja la integración de auto conocimiento y planificación estratégica en sus elecciones. E8 resalta que *“considero que las he desarrollado de una gran manera puesto que me expongo a nuevos retos e intento superarlos”*, mostrando cómo la práctica constante y la exposición a nuevas situaciones fortalecen esta habilidad. En síntesis, la toma de decisiones en los jóvenes desplazados surge como un proceso dinámico, influenciado por la familia, la experiencia de vida y la educación, y se evidencia como una herramienta fundamental para manejar incertidumbres, establecer metas y enfrentar los desafíos propios del desplazamiento.

Fortaleza personal

Los relatos evidencian un desarrollo notable de fortaleza personal. E6 menciona la *“fortaleza emocional”* como un recurso clave. E10 afirma: *“A pesar de todo, trato de mantenerme positivo y seguir aprendiendo de cada cosa que me pasa”*. Este testimonio refleja la capacidad de transformar la adversidad en motor de crecimiento y de construir una identidad resiliente y fortalecida.

Otros participantes también destacan la resiliencia como elemento central en su proceso de adaptación. E8 señala: *He aprendido a valorar más la seguridad, la familia y las oportunidades que tengo*”, evidenciando cómo la experiencia de desplazamiento les permite redefinir prioridades y fortalecer la



percepción de su entorno seguro. E9 resalta: *“Me he adaptado apoyándome en mi familia y aprovechando las oportunidades de estudio”*, mostrando cómo la familia y la educación son herramientas fundamentales para superar los desafíos. E13 indica que *“a través de la educación y mejorando mi forma de socializar he podido superar lo vivido”*, subrayando el papel de la interacción social y académica como mecanismo de crecimiento personal.

Asimismo, E2 reconoce que *“considero que la resiliencia, la capacidad de adaptarme a nuevas situaciones y la fortaleza emocional han sido claves”*, mientras que E12 enfatiza la importancia de la perseverancia y el apoyo familiar: *“También la comunicación con mi familia me da apoyo en los momentos más difíciles”*. Estas narrativas reflejan una resiliencia postraumática, donde los jóvenes convierten la adversidad en aprendizaje y fortaleza emocional, integrando recursos internos y externos para afrontar los retos de manera efectiva.

En general, cuando se revisa de manera cuidadosa el discurso de los jóvenes en situación de desplazamiento o con antecedentes familiares de esta experiencia, se puede identificar un panorama complejo, lleno de matices, silencios y fragmentos de historias que, aunque no siempre se expresaron con amplitud, dejan entrever vivencias profundas, muchas veces cargadas de dolor. De esta manera, el nivel de apertura fue poco, algunos participantes pudieron ofrecer respuestas más amplias, mientras que otros por su parte, se limitaron a contestar con frases cortas, evasivas o incluso, se negaron a expresarse sobre ciertos aspectos. Esto no solo se consolida como un dato metodológico, sino que además permite reflejar sus propias trayectorias y el grado en que se sienten preparados para narrar lo que vivieron.

Experiencias de desplazamiento

Los relatos de los participantes reflejan la complejidad emocional vinculada al desplazamiento y cómo este marcó sus vidas desde edades tempranas. E1 señaló: *“Sinceramente, al haber sido desplazado a muy temprana edad no lo vi como lo que realmente era; lo poco que viví fue curiosidad por dejar mi lugar de origen”*, lo que evidencia una percepción inicial más confusa que traumática, debido a su corta edad al momento de la experiencia. Por otro lado, E4 describió el proceso como *“Fue una experiencia muy desagradable”*, mientras que E7 resumió su vivencia como *“Muy difícil, agobiante”*, mostrando el impacto emocional negativo que esta situación generó.

Algunos participantes, como E10 y E13, directamente no quisieron profundizar en el tema, indicando que la memoria de estos hechos puede ser dolorosa o difícil de procesar. E11 manifestó que lo más fuerte fue “*separarme de toda mi familia*”, lo que evidencia la importancia de los vínculos familiares y cómo la ruptura de estos afecta profundamente el bienestar emocional durante el desplazamiento. Los testimonios también muestran diferencias en la percepción del tiempo y la adaptación, según la edad al momento de desplazarse y la compañía con la que se encontraban, pero en general reflejan sentimientos de pérdida, tristeza y miedo, así como la dificultad de integrar esta experiencia en su memoria y vida cotidiana.

Vulnerabilidad emocional

Cuando se indagó sobre vulnerabilidad emocional, muchos participantes evitaron responder o lo hicieron de forma muy escueta. E1 afirmó: “*No quisiera hablar de ello*”, y E4 agregó: “*No me es agradable hablar sobre eso*”. E10 y E13 también evitaron referirse directamente al tema, mostrando que la introspección sobre la salud mental puede generar incomodidad incluso en un espacio de entrevista semiabierto. Solo unos pocos compartieron experiencias más profundas, como E7: “*Mi adolescencia, tuve problemas de depresión, inestabilidad emocional y problemas y más problemas*”. E3 recordó momentos en los que “*personalmente sufrí mucho de estrés, ansiedad, y querer mantener todo controlado, cuando algo de esto se altera, entro en depresión constante y muy fuertes*”, reflejando la intensidad de las emociones vividas. E2 añadió que situaciones como “*la separación de mis padres, ya que fue algo repentino y no lo tomé muy bien*” también afectaron su estabilidad emocional. Estos testimonios revelan que, aunque los jóvenes puedan mostrarse reservados, la vulnerabilidad emocional está presente y se manifiesta de distintas maneras, desde la evitación hasta la expresión de angustia, ansiedad o tristeza profunda. Por lo anterior, los participantes han enfrentado desafíos significativos en lo relacionado al desplazamiento. Aunque muchos han desarrollado habilidades de resiliencia y estrategias de afrontamiento adaptativas, hay una tendencia notable a responder de manera breve y superficial o a evitar profundizar en aspectos sensibles. Esto sugiere que, si bien el acompañamiento familiar, educativo e institucional ha sido relevante, la expresión emocional y la elaboración de experiencias traumáticas, sigue siendo un proceso limitado para algunos, lo cual resalta la importancia de espacios seguros y continuos de apoyo psicosocial y emocional.



DISCUSIÓN

Los resultados evidenciaron que los jóvenes en situación de desplazamiento presentaron avances importantes en habilidades interpersonales, como la comunicación y la toma de decisiones cotidianas, mientras que persistieron mayores dificultades en competencias emocionales profundas, especialmente en el manejo del estrés y la expresión de emociones. Esta tensión confirma lo propuesto por la OMS (1993), al señalar que las habilidades para la vida no se desarrollan de forma homogénea y requieren espacios educativos que favorezcan un aprendizaje consciente. Asimismo, se relaciona con lo planteado por Mantilla y Chahín (2012) y el BID (2023), quienes destacan que en contextos marcados por la violencia y la inestabilidad, la resiliencia y la adaptación se configuran como procesos que avanzan de manera desigual.

Los testimonios cualitativos mostraron que, aunque los jóvenes han logrado insertarse en la vida universitaria, persisten en ellos reacciones emocionales asociadas a la memoria del desplazamiento, lo cual coincide con Ruíz (2020). Esta dificultad para regular emociones intensas también se comprende desde la teoría crítica, que explica cómo las estructuras de desigualdad afectan el desarrollo de la autonomía y la autoeficacia (Habermas, 1981; Loza et al., 2020).

En este marco, la universidad emergió como un escenario de reconstrucción emocional y social, coherente con la perspectiva sociocrítica adoptada en el estudio, que reconoce el carácter transformador del contexto educativo (Freire, 1970; Vásquez, 2019). Los participantes describieron un clima escolar mayormente positivo, en el cual los docentes y pares se constituyen en agentes protectores, aunque este acompañamiento no elimina del todo las inseguridades derivadas del pasado, como ya habían señalado López et al. (2017). Esto se articula con la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979), que plantea que los microsistemas influyen directamente en el desarrollo socioemocional y pueden fortalecer la resiliencia si ofrecen acompañamiento adecuado.

Los resultados integrados mostraron que la historia de desplazamiento se asocia a una fragilidad emocional aún presente, pese a la solidez mostrada en habilidades sociales como la cooperación y la búsqueda de apoyo. Las dificultades en la tolerancia a la frustración y la regulación emocional coinciden con las explicaciones de Galtung (2004), quien sostiene que las experiencias de violencia afectan la confianza básica y la apertura al diálogo.



De igual forma, se confirmó lo expuesto por Martínez y Rodríguez (2016), al señalar que la educación superior representa una oportunidad de reconstrucción, aunque esta no progresa al mismo ritmo para todos. En esta línea, Meirieu (2020) plantea que el aprendizaje y la identidad están profundamente vinculados a las experiencias previas, lo que explica la variabilidad en los procesos de adaptación observados.

Finalmente, la discusión se alinea con lo indicado por Calderón y Pineda (2019), al mostrar que la juventud víctima del conflicto experimenta un choque entre expectativas académicas y realidades emocionales. La necesidad de fortalecer la autoconfianza, el autocontrol y la resiliencia también encuentra sustento en Bárcena (2002) y en Skliar y Larrosa (2005), quienes reconocen que la educación transforma al sujeto cuando permite la experiencia auténtica y la relación con el otro. En este sentido, el clima escolar actúa como un factor protector, como lo sugiere Ungar (2013), mientras que la escuela puede funcionar simultáneamente como lugar de reproducción de desigualdades y escenario de resistencia (Apple, 2000; Giroux, 1992).

En conjunto, los hallazgos permiten concluir que los jóvenes desplazados poseen capacidades significativas para avanzar en su desarrollo personal y académico, pero requieren acompañamiento emocional sostenido que complemente el apoyo institucional ofrecido en la universidad.

CONCLUSIONES

El análisis integrado de los datos permitió comprender que las habilidades para la vida, el clima escolar y las experiencias asociadas a la salud mental se relacionan profundamente con las vivencias de los jóvenes en situación de desplazamiento del departamento de Córdoba. En cuanto al clima escolar, los participantes percibieron un ambiente mayormente positivo, especialmente en las dimensiones de pertenencia y organización institucional. Estos elementos favorecieron su adaptación académica y emocional, al ofrecer claridad normativa y un entorno que reconocen como seguro. Sin embargo, la presencia de tensiones interpersonales reflejada en los puntajes más bajos de agresividad escolar evidencia la necesidad de fortalecer estrategias que minimicen conflictos y potencien la convivencia. Respecto a las habilidades para la vida, los jóvenes mostraron niveles medio-altos en competencias como la empatía, las relaciones interpersonales, la toma de decisiones y la solución de problemas, evidenciando recursos personales que facilitan su integración y respuesta ante retos cotidianos.



No obstante, las dificultades en el manejo de emociones, la gestión del estrés y la regulación afectiva constituyen áreas críticas, especialmente considerando su historia de desplazamiento y las exigencias académicas propias de la educación superior. Esto señala la importancia de fortalecer habilidades de afrontamiento que les permitan sostener su bienestar emocional y académico.

Las experiencias relacionadas con la salud mental revelaron un equilibrio delicado entre vulnerabilidad y fortaleza. Aunque las emociones negativas, como ansiedad o tristeza, emergen con frecuencia, los jóvenes recurren a diversas estrategias de autocuidado, como el deporte, la música, la lectura o la meditación, y al apoyo familiar, institucional o entre pares. La educación superior se consolida como un espacio de reconstrucción del sentido de pertenencia, donde la resiliencia y la adaptabilidad se desarrollan a partir de acompañamientos oportunos y vínculos significativos.

La comparación por sexo mostró que hombres y mujeres comparten percepciones similares sobre la mayoría de las dimensiones del clima escolar y las habilidades para la vida. Sin embargo, aparecieron diferencias específicas: los hombres reportaron una percepción más positiva de la relación con compañeros y mostraron mayores puntajes en comunicación asertiva, mientras que las mujeres evidenciaron mayor sensibilidad emocional y una expresión más abierta de sus vivencias. Estas diferencias no representan desigualdades en desarrollo, sino estilos distintos de afrontamiento y significación emocional.

En conjunto, los hallazgos resaltan la necesidad de consolidar estrategias educativas, emocionales y psicosociales que fortalezcan el bienestar integral, la expresión emocional y la resiliencia de los jóvenes desplazados, reconociendo sus trayectorias, recursos y desafíos particulares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguerrondo, I. (2008). La gestión de la calidad en la educación: Una mirada desde la escuela. UNESCO - IPE.

American Psychiatric Association. (2000). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (4th ed.). American Psychiatric Association.

Arias Ortiz, E., Hincapié, D., y Paredes, D. (2020). Educar para la vida: El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes. Banco Interamericano de Desarrollo.



- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). Investigación educativa: Fundamentos y metodología. Labor Universitaria.
- Apple, W. (2000). Educación, poder y política: La escuela como espacio de lucha. Paidós.
- Barrera, M. y Flores, M (2020). Predictores Psicosociales de Salud Mental Positiva en Jóvenes. Acta de investigación psicológica, 10(3), 80-92. <https://doi.org/10.22201/fpsi.20074719e.2020.3.360>
- Betancourt, T. y Tanveer, K. (2008). La salud mental de los niños afectados por los conflictos armados: los procesos de protección y vías de resistencia. Revista Internacional de Psicología, 20(3), 317-328. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S2011-3080201900030000100010&lng=en
- Benbenaste, M., Cox, C., & Ferrada, D. (2020). Clima escolar y bienestar: Lecciones desde América Latina. Banco Interamericano de Desarrollo (BID).
- Biehl, M. y Serrano, L. (2023, 7 de julio). Habilidades para la vida: el gran desafío educativo del Siglo XXI. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://blogs.iadb.org/educacion/es/habilidades-para-la-vida/>
- Bisquerra R. (2009). Metodología de la investigación educativa. Editorial La Muralla, S.A. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=5826>
- Bourdieu, P. (1998). La dominación masculina. Anagrama.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. Harvard University Press.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge. Anchor Books.
- Bruner, J. (1990). Acts of meaning. Harvard University Press.
- Carrillo, S., Rivera, D., Forgiony, J., Nuván, I., Bonilla, N. y Arenas, V. (2018). Habilidades para la vida como elementos en la promoción y educación para la salud en los adolescentes y jóvenes. Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica, 37(5), 567–572.
- Carreño, A. (2021). Debates y estrategias para el abordaje de la salud mental de migrantes internacionales en América Latina. Universidad del Desarrollo.



https://www.academia.edu/51129105/Debates_y_estrategias_para_el_abordaje_de_la_salud_mental_de_migrantes_internacionales_en_Am%C3%A9rica_Latina

Cabas, K., Rodríguez, U., Paba, C., Gómez, M., Barrero, V. y Vega, D. (2022.). Promoción e intervención psicoeducativa digital con enfoque intercultural para incidir en riesgos y protectores en salud mental [Proyecto de investigación, Universidad del Magdalena]. Investigación Universidad del Magdalena.

Castro, N., & Mina, D. (2008). Estado de Salud Mental y Caracterización Psicológica de Personas Víctimas de Desplazamiento Forzado en la Ciudad de Bucaramanga. [trabajo de grado, Universidad Pontificia Bolivariana]
<https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/156?locale-attribute=en>

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). ¡BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Imprenta Nacional.
<https://centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/bast%20a-ya-colombia-memorias-de-guerra-y-dignidad-2016.pdf>

Cohen, J., McCabe, E., Michelli, N., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, teacher education and practice. Teachers College Record, 111(1), 180–213.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2013). Effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition. CASEL.

Cuevas, E. (2024). Autoconfianza y deporte: Influencia sobre la adherencia de jóvenes atletas y efecto de los factores sociales [Tesis doctoral, Universidad Católica de Murcia]. RIUCAM.
<https://repositorio.ucam.edu/bitstream/handle/10952/7685/Tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Creswell, J. y Plano, V. (2018). Diseño y desarrollo de estudios de investigación mixtos (2.^a ed.). Editorial Morata.

DANE. (2022). Boletín técnico: Educación formal en Colombia 2022. Departamento Administrativo Nacional de Estadística.

Díaz, L. y Acosta D. (Eds.). (2022). Habilidades para la vida: Experiencias de investigación e intervención en ámbitos diversos (1.^a ed.). Corporación Universitaria Unitec.



- Department for Education and Skills. (2005). Excellence and Enjoyment: Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL): Guidance for Schools. Nottingham: DfES Publications.
- Defensoría del Pueblo. (2024, 14 de marzo). Crisis humanitaria en Colombia: desplazamiento, confinamiento y migración en 2024.
- Dusenbury, L., Dermody, C., & Weissberg, R. (2015). State Standards to Advance Social and Emotional Learning: Findings from CASEL's State Scan of Social and Emotional Learning Standards, Preschool through High School. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL).
- EDEX. (2002). La aventura de la vida: Guía para la acción educativa. Fundación EDEX.
- Estrada, A., Ripoll, K. y Rodríguez, D. (2010). Intervención psicosocial con fines de reparación con víctimas y sus familias afectadas por el conflicto interno en Colombia: Equipos psicosociales en contextos jurídicos. *Revista de Estudios Sociales* (36), 239-247.
- Estrada, Á., Ibarra, C. y Sarmiento, E. (2003). Regulación y control de la subjetividad y la vida en el contexto del conflicto armado colombiano. *Revista de Estudios Sociales* (15), 133-149.
- Fernández, I. (2008). Clima escolar y convivencia: Una mirada desde la educación inclusiva. Editorial Graó.
- Fundación SURA. (2008). Félix y Susana: Una estrategia educativa para la formación de habilidades para la vida. Fundación SURA.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Seabury Press.
- Fundación Empresarios por la Educación - ExE. (2024). ¿Cómo está Córdoba en educación? Retos y prioridades 2024–2027.
- Fundatarraya. (2023). Desafíos de la educación en Córdoba. <https://fundatarraya.org/desafios-de-la-educacion-en-cordoba/>
- García, A. (2021). Calidad de vida en población migrante [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=287896>
- Giaconia, R. M., Reinherz, H. Z., Paradis, A. D., & Stashwick, C. (2003). Comorbidity of substance use and post-traumatic stress disorders in a community sample of adolescents. *Child Abuse & Neglect*, 27(11), 1301–1314. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10826037/>



- Greenberg, M., Brown, J., & Abenavoli, R. (2016). Teacher stress and health: Effects on teachers, students, and schools. Edna Bennett Pierce Prevention Research Center, Pennsylvania State University.
- Gibson, J. (1979). The ecological approach to visual perception. Houghton Mifflin.
- Gobernación de Córdoba. (2020). Generalidades: Ahora le toca a Córdoba. https://gobcordoba.micolombiadigital.gov.co/sites/gobcordoba/content/files/000013/630_parte-1-generalidades-ahora-le-toca-a-cordoba.pdf
- Guillén, Á. (2024). Factores de riesgo y variables asociadas a la salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Digitum.<http://hdl.handle.net/10201/139325>
- Giroux, H. (1992). Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós.
- Gómez, M., Gaviria, N., Pérez, M. y Alvis, L. (2020). Funcionamiento familiar en hogares con niños desplazados por la violencia. Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica, 39(3), 318–321.
- Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa. Taurus
- International Commission on Education for the Twenty-First Century. (1996). Learning: the treasure within, Report to UNESCO.<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000102734>
- Infobae. (2024, 26 de abril). Alerta por desplazamiento forzado en Colombia: hay 8,6 millones de víctimas y más del 40 % vive en pobreza extrema.
- Kvale, S. y Brinkmann, S. (2015). InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing (3rd ed.). SAGE Publications.
- La Razón. (2024). Repunta la pobreza multidimensional en Córdoba alcanzando el 25,7 % en 2024. <https://larazon.co/repunta-la-pobreza-multidimensional-en-cordoba-alcanzando-el-257-en-2024/>
- Loza, R., Mamani, J., Mariaca, J. y Yanqui, F. (2020). Paradigma sociocrítico en investigación. PsiqueMag, 9(2), 30–39. <https://doi.org/10.18050/psiquemag.v9i2.2656>



- López, V. (2014). Clima escolar, convivencia y calidad educativa. *Revista Colombiana de Educación*, (67), 47–66.
- López, P. y Fachelli, S. (2015). Metodología de la investigación social cuantitativa. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Mantilla L. y Chahín I. (2012) Habilidades Para La Vida: Manual para aprenderlas y enseñarlas. EDEX.
<https://habilidadesparalavida.net/edex.php>
- Meirieu, P. (2020). La educación, entre la emancipación y la reproducción. Editorial Octaedro.
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2025). Análisis de Situación de la Salud Mental con Énfasis en Determinantes Sociales: Colombia, 2024.
<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/ENT/asis-salud-mental-determinantes-sociales-colombia.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). Estándares básicos de competencias ciudadanas: Formar para la ciudadanía, sí es posible. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Salud de Colombia. (1993). Proyecto piloto para el desarrollo de habilidades para la vida en centros educativos. Ministerio de Salud.
- Ministerio de salud y protección social. (2020). Retos del sector salud y de protección social en la atención integral de las víctimas del conflicto armado.
<https://www.minsalud.gov.co/proteccionsocial/promocion-social/Victimas/Paginas/victimas.aspx?fbclid=IwAR1LN9YLBbluERvy0Kfo4AOPeBUTYaR4yhPFrSPaOEq3lsqjh-C7A9Efq6k>
- Montoya, J. (2015). Desplazamiento forzado en adolescentes desde la experiencia límite según el modelo logoterapéutico. *Ánfora*, 22(38), 135–159.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S20113080201900030000100034&lng=en
- Morales, M., Díaz, D. y Solís, L. (2023). Impacto de afectividad y habilidades resilientes en la salud mental de adolescentes: fin del confinamiento. *Religación*, 8(36), e2301042.
<https://doi.org/10.46652/rgn.v8i36.1042>



- National Center for Posttraumatic Stress Disorder. (2015). PTSD in Children and Teens.
<https://www.ptsd.va.gov/public/family/ptsd-children-adolescents.asp>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (1993). Life skills education for children and adolescents in schools. WHO.
- Organización Panamericana de la Salud. (2011). Promoción de la salud mental en las escuelas: Experiencia en el Perú. OPS.
- Organización Mundial de la Salud. (2022). Salud mental: Fortaleciendo nuestra respuesta.
<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Ocampo, M. y Forero, P. (2013). Desplazamiento forzado e itinerancias: mujeres reasentadas en la ciudad de Montería. La búsqueda incansable de un territorio de vida. Tesis Psicológica, 8(1), 32-55.
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos.
<https://www.hchr.org.co/publicaciones/declaracion-universal-de-derechos-humanos/>
- Organización de las Naciones Unidas. (1966). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.
- Organización Mundial de la Salud. (2021). Plan de acción integral sobre salud mental 2013-2030.
- Parra, A., Argüello, Y. y Castro, L. (2024). Salud Mental en los Estilos de Vida de jóvenes universitarios: MODELO PRECEDE. Revista Científica Salud Uninorte, 40(2), 560–574.
<https://doi.org/10.14482/sun.40.02.722.277>
- Prosperidad Social. (2023). Prosperidad Social le cumple a Córdoba: cerca de 1.4 billones de pesos destinados a justicia social.
- Prosperidad Social. (2024). Impacto de los programas para hogares víctimas del conflicto armado en Córdoba.
- Registro Único de Víctimas. (2023). Registro único de víctimas por departamento y municipio de expulsión. Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas.



- Quintero, S. (2022). Salud mental como estado de bienestar en jóvenes retornados y reubicados: el papel del trauma psicosocial y las estrategias de afrontamiento individual [Tesis doctoral, Universidad del Norte]. Repositorio institucional Universidad del Norte.
- Sánchez, M. y Jaramillo, L. (2019). Las subjetividades políticas en contextos de desplazamiento forzado. *Revista Colombiana de Psicología*, 23(2), 349–362.
- Saleme, Y. y Coronado, E. (2024). Sentido de Vida y su Influencia en la Salud Mental. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 5691-5708.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10980
- Secretaría de Educación del Distrito. (2016). Plan de Desarrollo: Bogotá mejor para todos 2016–2020. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Secretaría de Educación del Distrito. (2020). Plan Sectorial de Educación 2020-2024: Una educación para la igualdad y la transformación de vidas. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Soto, A. (2023). La conducta suicida y su relación con factores psicosociales vinculados a la salud mental en población juvenil chilena: un análisis para la generación de programas de prevención [Tesis doctoral, Universidad de Córdoba]. <https://helvia.uco.es/handle/10396/26136>
- Soto, A. y Rubí, P. (2021). Experiencias adversas en la infancia, funcionalidad familiar y salud mental. *TS Cuadernos de Trabajo Social*, 22, 11–24.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications.
- Schutz, A. (1967). *The phenomenology of the social world*. Northwestern University Press.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Taborda, E. y Ospina, A. (2023). Salud mental en víctimas de desplazamiento forzado por la violencia en Colombia: el caso de Bogotá, Medellín y Buenaventura [Tesis, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio UNIMINUTO.
<https://repository.uniminuto.edu/server/api/core/bitstreams/20607b0b-ba2f-4a37-9d3f-9455d353f0ce/content>
- Torres, V., López, S., Jessie, M. y Rodríguez, A. (2024). Familia y escuela: perspectivas desde la salud mental en la adolescencia. *Poiésis*, (46), 33–56. <https://doi.org/10.21501/16920945.4719>



Unidad para las Víctimas. (2024, 8 de mayo). Desplazamiento forzado: el delito que más declaran las víctimas del conflicto armado.

Yin, R. (2018). Case study research and applications: Design and methods (6.^a ed.). SAGE Publications.

Zapata, J., Patin, D., Vélez, C., Campos, S., Madrid, P., Pemberthy, S. Gutiérrez, A., Ramírez, P. y

Vélez, V. (2021). Intervenciones para la salud mental de estudiantes universitarios durante la pandemia por COVID-19: una síntesis crítica de la literatura. Revista Colombiana de Psiquiatría, 50(3), 48-62. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2021.04.007>

