Liberabit, 2026, 32(2), e1329 (julio - diciembre)
ISSN (Digital): 2223-7666
https://doi.org/10.24265/liberabit.2026.v32n2.1329

Escritura creativa basada en ACT para la flexibilidad psicológica en universitarios

Creative Writing Based on ACT for Psychological Flexibility in University Students

Recibido: 31 de marzo de 2026
Aceptado: 13 de octubre de 2026
Publicado: 16 de noviembre de 2026
Evaluación: Revisión por pares (doble ciego)
ARTÍCULO ORIGINAL

Felipe Guerra-Díaz[a,*], Juan Rubio-González[a], Pierina Agurto-Monárdez[a], Nicolás Pozo-Toledo[a], Felipe Varas-Martínez[a], Óscar Vallejo-Aguirre[a], Luciano Ozan-Arcana[a]

[a] Universidad de Atacama, Departamento de Psicología, Copiapó, Chile

Resumen

Antecedentes: la flexibilidad psicológica desde la terapia de aceptación y compromiso (ACT, por sus siglas en inglés) se entiende como un recurso clave frente al malestar emocional en universitarios. Sin embargo, la evidencia sobre intervenciones breves basadas en ACT en estudiantes universitarios chilenos sigue siendo limitada. **Objetivo**: evaluar un programa de escritura creativa basado en ACT para incrementar la flexibilidad psicológica en estudiantes universitarios. **Método**: diseño experimental pretest-postest con grupo de control y asignación aleatoria. De los 34 estudiantes inicialmente asignados, 20 completaron el estudio (41.2% de abandono). El grupo experimental (n = 10) asistió a seis sesiones semanales que combinaron escritura creativa con componentes de ACT. La flexibilidad psicológica se evaluó mediante el AAQ-II validado en población chilena. Los datos se analizaron mediante las pruebas U de Mann-Whitney y de Wilcoxon. **Resultados**: el grupo experimental mostró un incremento significativo en flexibilidad psicológica (W = 55.0, p = .006), mientras que el grupo de control no presentó cambios significativos (W = 20.5, p = .858). La comparación postintervención evidenció diferencias significativas entre grupos (U = 19.0, p = .021). **Conclusión**: los resultados proporcionan evidencia preliminar favorable, aunque deben interpretarse con cautela dado el tamaño muestral y la elevada pérdida de participantes.

Palabras clave: flexibilidad psicológica, terapia de aceptación y compromiso, estudiantes universitarios, escritura creativa, intervención breve.

Abstract

Background: Psychological flexibility, as understood within Acceptance and Commitment Therapy (ACT), constitutes a key resource against emotional distress in university students. However, evidence on brief ACT-based interventions in Chilean university populations remains limited. **Objective**: To evaluate a creative writing program based on ACT to increase psychological flexibility in university students. **Method**: Pre-post experimental design with control group and random assignment. Of 34 initially assigned students, 20 completed the study (41.2% attrition). The experimental group (n = 10) attended six weekly sessions combining creative writing with ACT components. Psychological flexibility was assessed using the AAQ-II validated in Chilean population. Data were analyzed using the Mann-Whitney U and Wilcoxon tests. **Results**: The experimental group showed a significant increase in psychological flexibility (W = 55.0, p = .006), while the control group showed no significant changes (W = 20.5, p = .858). Post-intervention comparison evidenced significant differences between groups (U = 19.0, p = .021). **Conclusion**: Results provide favorable preliminary evidence, although they should be interpreted with caution given the sample size and the high participant attrition.

Keywords: psychological flexibility, Acceptance and Commitment Therapy, university students, creative writing, brief intervention.

Para citar este artículo:

Guerra-Díaz, F., Rubio-González, J., Agurto-Monárdez, P., Pozo-Toledo, N., Varas-Martínez, F., Vallejo-Aguirre, Ó., & Ozan-Arcana, L. (2026). Escritura creativa basada en ACT para la flexibilidad psicológica en universitarios. *Liberabit, 32*(2), e1329. https://doi.org/10.24265/liberabit.2026.v32n2.1329

© Los autores. Este es un artículo Open Access publicado bajo la licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC-BY 4.0).

* felipe.guerra@uda.cl

Introducción

La transición hacia la vida universitaria constituye una etapa de ajuste relevante para el bienestar psicológico de los jóvenes. Este proceso implica, además de las exigencias académicas, diversos desafíos adaptativos, como presiones económicas, incertidumbre vocacional y las demandas propias de la construcción de una identidad adulta (Pinto-Cortez et al., 2024). La evidencia epidemiológica ha mostrado que los estudiantes universitarios presentan tasas elevadas de malestar psicológico, incluyendo sintomatología ansiosa, depresiva y estrés académico (Paiva et al., 2025).

Este malestar psicológico en estudiantes universitarios no se restringe al ámbito emocional. También puede afectar el desempeño académico, las relaciones interpersonales y el desarrollo personal. De hecho, estudiantes con altos niveles de ansiedad y estrés pueden presentar mayores dificultades para concentrarse, procesar información compleja y sostener la motivación académica (Pérez-Jorge et al., 2025).

En América Latina, esta problemática ha recibido creciente atención. Marín et al. (2025), en un estudio con estudiantes universitarios de Chile y Colombia, encontraron que los participantes chilenos presentaban niveles significativamente más bajos de bienestar psicológico, resiliencia y satisfacción familiar en comparación con sus pares colombianos, lo que sugiere una mayor vulnerabilidad en esta población. En la misma línea, Jorquera-Gutiérrez y Guerra-Díaz (2023) reportaron niveles preocupantes de estrés percibido en docentes chilenos, lo que refuerza la idea de que los contextos educativos en la región pueden constituir ambientes particularmente demandantes para la salud mental.

A partir de este escenario, se vuelve necesario desarrollar e implementar intervenciones preventivas que sean accesibles, breves y pertinentes al contexto universitario. Dichas intervenciones no deberían orientarse únicamente a la reducción de síntomas, sino también al fortalecimiento de capacidades psicológicas que ayuden a los estudiantes a afrontar de mejor manera las demandas de la experiencia universitaria.

Flexibilidad psicológica y ACT

La flexibilidad psicológica constituye un constructo central en el modelo de terapia de aceptación y compromiso (ACT; Hayes et al., 2014). Se entiende como la capacidad de permanecer en contacto consciente con el momento presente, aceptando experiencias internas, como pensamientos, emociones, sensaciones corporales o recuerdos, sin intentar controlarlas o evitarlas de manera rígida. Al mismo tiempo, implica actuar de forma comprometida en dirección a los valores personales, incluso cuando existe malestar psicológico (Hayes et al., 2014).

Desde esta perspectiva, la flexibilidad psicológica puede comprenderse como un metaproceso que permite a las personas relacionarse de manera abierta y no defensiva con sus experiencias internas, respondiendo al contexto y a sus valores personales en lugar de recurrir de manera automática a estrategias como la supresión, la evitación o la rumiación (Hayes & King, 2024). Para la evaluación de este constructo, el instrumento más utilizado es el Cuestionario de Aceptación y Acción-II (AAQ-II, por sus siglas en inglés; Bond et al., 2011), diseñado como una medida de inflexibilidad psicológica y evitación experiencial, donde puntuaciones más altas reflejan mayor rigidez psicológica. En población universitaria chilena, Guerra-Díaz y Lafertt-Cabrera (2026) confirmaron mediante análisis bifactor que el instrumento presenta unidimensionalidad esencial (ωH = .86, ECV = .79) e invarianza factorial por género, respaldando el uso de la puntuación total como indicador válido del constructo.

El modelo ACT organiza la flexibilidad psicológica en seis procesos interrelacionados que conforman el Hexaflex: aceptación de experiencias internas, defusión cognitiva, contacto con el momento presente, yo como contexto o *self-as-context*, valores y acción

comprometida (Hayes et al., 2014). Estos procesos actúan de manera articulada y favorecen un repertorio conductual más flexible y orientado por valores.

La aceptación implica una disposición activa a experimentar eventos internos sin intentar modificar su frecuencia, forma o intensidad (Hayes et al., 2014; López-Pinar et al., 2025). Este proceso se diferencia de la evitación experiencial, entendida como el intento persistente de escapar, suprimir o controlar experiencias internas no deseadas, aun cuando dichas estrategias resulten ineficaces o contraproducentes a largo plazo (Akbari et al., 2022). Por su parte, la defusión cognitiva se refiere a la capacidad de observar los pensamientos como eventos mentales transitorios, más que como representaciones literales de la realidad o instrucciones que deben obedecerse (Assaz et al., 2023).

El contacto con el momento presente involucra una atención flexible, voluntaria y no enjuiciadora hacia las experiencias que ocurren en el aquí y ahora. El yo como contexto se refiere a una dimensión de la identidad desde la cual las personas pueden observar sus experiencias, reconociendo un sentido de continuidad del self que trasciende contenidos mentales específicos (Dymond et al., 2013; Hayes et al., 2014). Los valores, por su parte, corresponden a direcciones vitales elegidas libremente que orientan la conducta y otorgan sentido a la vida (Hayes, 2004). Finalmente, la acción comprometida implica el desarrollo de patrones conductuales amplios, flexibles y persistentes, guiados por valores, incluso frente a obstáculos o experiencias internas difíciles (Harris, 2019; Wood & Turner, 2025).

La flexibilidad psicológica ha mostrado ser un predictor relevante tanto del bienestar psicológico como del malestar emocional, actuando a través de procesos diferenciados (Parker et al., 2024; Slot et al., 2024). Estudios longitudinales han indicado que mayores niveles de flexibilidad psicológica se asocian con menor sintomatología ansiosa y depresiva, mayor satisfacción vital, mejor regulación emocional y mayor resiliencia frente a eventos estresantes (Kashdan & Rottenberg, 2010; Wang & Fang, 2024). En población universitaria, específicamente, la flexibilidad psicológica se ha identificado como un factor protector frente al estrés académico, la ansiedad ante exámenes y la procrastinación académica (Ganson, 2023; Ruiz & Odriozola-González, 2017; Wang et al., 2024).

La evidencia empírica sobre intervenciones basadas en ACT es amplia. En el ámbito universitario, Hsu et al. (2023) confirmaron mediante un metaanálisis que estas producen efectos significativos sobre la salud mental de estudiantes universitarios. En esa línea, Gallego et al. (2023) reportaron resultados prometedores de una intervención ACT breve orientada a la regulación de la ira y la reducción de la inflexibilidad psicológica en adultos jóvenes colombianos, lo que muestra la viabilidad de tratamientos contextuales breves en este tipo de población.

Investigaciones recientes han avanzado en la comprensión de los mecanismos específicos a través de los cuales ACT produce sus efectos en población universitaria. Schachter et al. (2024) evaluaron los procesos centrales de una intervención ACT híbrida en estudiantes universitarios, encontrando que los valores, la acción comprometida y la toma de perspectiva fueron los procesos que mostraron cambios significativos entre los grupos, y que las variaciones en inflexibilidad psicológica predijeron mejoras en la satisfacción vital y la reducción del malestar. En la misma línea, Facon-Barillot et al. (2025) examinaron mediante análisis de redes temporales la dinámica entre los procesos de flexibilidad psicológica y el malestar en estudiantes, identificando que la acción comprometida con los valores constituye una vía temporal hacia el bienestar. Estos hallazgos sugieren que las intervenciones basadas en ACT dirigidas a universitarios se benefician de un énfasis particular en los procesos de valores y acción comprometida.

Escritura creativa como herramienta terapéutica

La escritura como intervención terapéutica cuenta con una amplia trayectoria en psicología clínica y de la salud. En particular, el paradigma de escritura expresiva ha mostrado beneficios sobre la salud física y psicológica (Pennebaker & Smyth, 2016). Esta modalidad consiste en escribir sobre experiencias traumáticas o emocionalmente significativas durante periodos breves, generalmente de 15 a 20 minutos por sesión, favoreciendo el procesamiento emocional, la construcción de narrativas coherentes y la integración cognitiva de experiencias difíciles (Pennebaker, 2002; Pennebaker & Beall, 1986).

Sin embargo, la escritura creativa funciona mediante mecanismos distintos a los de la escritura expresiva. Mientras la escritura expresiva se centra en la revelación emocional sobre eventos estresantes o traumáticos, la escritura creativa, por su parte, involucra la elaboración de textos imaginativos, metafóricos o ficticios que favorecen la transformación simbólica de la experiencia y la toma de perspectiva (Ruini & Mortara, 2022). Esto otorga a la escritura creativa diferentes posibilidades de abordaje terapéutico, ya que permite ofrecer recursos particulares para trabajar procesos psicológicos sin requerir la exposición directa.

La escritura creativa presenta distintos puntos de contacto con los procesos del Hexaflex de ACT. Puede facilitar la defusión cognitiva (Assaz et al., 2023). Por ejemplo, escribir pensamientos problemáticos en tercera persona, personificarlos como personajes o abordarlos mediante metáforas puede ayudar a observar los contenidos mentales desde una posición más distanciada y flexible. De este modo, la narrativa metafórica puede disminuir la literalidad con que ciertos pensamientos son experimentados.

Algunos ejercicios de escritura creativa también pueden promover la clarificación de valores (Hayes, 2004). Actividades como escribir un epitafio imaginado, redactar cartas al yo futuro o construir narrativas sobre la vida deseada invitan a los participantes a identificar qué consideran significativo e importante. Este proceso puede hacer más explícitos valores que, en la experiencia cotidiana, suelen permanecer implícitos o poco elaborados.

Asimismo, los ejercicios de descripción sensorial detallada pueden favorecer el contacto con el momento presente (Wiggs & Drake, 2015). Escribir observaciones minuciosas sobre experiencias visuales, auditivas, táctiles, olfativas o gustativas permite entrenar la atención hacia el aquí y ahora, en contraste con la tendencia a quedar absorbido por pensamientos orientados al pasado o al futuro.

Además, la escritura creativa puede contribuir al desarrollo del yo como contexto mediante cambios en la perspectiva narrativa (Dymond et al., 2013; Hayes et al., 2014). Escribir la propia historia desde distintos puntos de vista, ya sea en primera, segunda o tercera persona, o a través de diversos personajes, puede facilitar la observación de los contenidos mentales desde una posición más amplia y estable.

Adicionalmente, la escritura creativa presenta ventajas pragmáticas como modalidad de intervención. Es de bajo costo, fácil de implementar y puede alcanzar a un alto número de participantes simultáneamente. Además, resulta atractiva para la población joven por su accesibilidad y el contexto anónimo en el que se trabaja (Batista et al., 2022). Asimismo, la escritura puede integrarse en diversos contextos clínicos y educativos, y resulta adecuada para personas con evitación interpersonal o inhibición social (Ruini & Mortara, 2022).

A pesar de estas convergencias entre la escritura creativa y los procesos de ACT, no se han identificado estudios que evalúen empíricamente una intervención que integre ambos enfoques. Por lo tanto, esta investigación pretende aportar evidencia preliminar sobre su implementación en el contexto universitario.

En este marco, el presente estudio tuvo como objetivo evaluar un programa de escritura creativa basado en ACT para incrementar la flexibilidad

psicológica en estudiantes universitarios de primer año. A partir de este objetivo, se formularon tres hipótesis: H1) los estudiantes del grupo experimental presentarán significativamente mayor flexibilidad psicológica que los estudiantes del grupo de control en la medición postintervención; H2) los estudiantes del grupo experimental mostrarán un incremento significativo en la flexibilidad psicológica entre las mediciones preintervención y postintervención; y H3) los estudiantes del grupo de control no mostrarán cambios significativos en la flexibilidad psicológica entre las mediciones preintervención y postintervención.

Método

Diseño

Se utilizó un diseño experimental pre-post con grupo de control y asignación aleatoria simple (Ato et al., 2013). La variable independiente correspondió a la participación en el programa de escritura creativa basado en ACT, diferenciando entre quienes participaron de la intervención y quienes permanecieron en condición de control. La variable dependiente fue la flexibilidad psicológica, evaluada mediante las puntuaciones obtenidas en el Cuestionario de Aceptación y Acción II (AAQ-II). El grupo de control estuvo constituido por participantes en lista de espera, quienes no recibieron intervención durante el periodo del estudio.

La asignación a condiciones experimentales se realizó mediante aleatorización simple, utilizando la función de números aleatorios de Microsoft Excel. El equipo de investigación asignó a cada participante un número aleatorio y los ordenó de menor a mayor, asignando la primera mitad al grupo experimental y la segunda al grupo de control. Este procedimiento se realizó sin estratificación, garantizando la equivalencia probabilística de los grupos al inicio del estudio.

Participantes

La muestra fue seleccionada mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, a partir de una cohorte de aproximadamente 65 estudiantes de primer año de la carrera de Psicología. Un total de 34 estudiantes aceptaron participar voluntariamente, lo que representa una tasa de respuesta cercana al 52%. Luego del abandono de participantes, la muestra final quedó constituida por 20 estudiantes, con una tasa de retención de 58.8%. No se realizó cálculo de potencia estadística *a priori*, lo que constituye una limitación que se aborda en la discusión. No obstante, el estudio se concibe como una primera aproximación al fenómeno, orientada a generar evidencia preliminar sobre la intervención.

El grupo experimental final estuvo compuesto por 10 participantes, 8 mujeres y 2 hombres, con edades entre 18 y 21 años (M = 18.7, DE = .95). El grupo de control final también incluyó 10 participantes, 7 mujeres y 3 hombres, con un rango etario similar.

Los criterios de inclusión fueron: (a) estar matriculado/a como estudiante de primer año en la carrera de Psicología, (b) tener 18 años o más y (c) proporcionar consentimiento informado para participar en el estudio.

Los criterios de exclusión fueron: (a) estar recibiendo tratamiento psicoterapéutico al momento del estudio, (b) participar simultáneamente en otros programas de intervención psicológica y (c) presentar un diagnóstico psiquiátrico que requiriera tratamiento especializado.

Antes de su inclusión, todos los participantes firmaron un consentimiento informado, en el que se explicaron los objetivos del estudio, los procedimientos, la voluntariedad de la participación, la confidencialidad de los datos y el derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias académicas.

Respecto al abandono, 14 participantes (41.2%) no completaron el estudio, distribuidos equitativamente entre el grupo experimental (n = 7) y el grupo de control (n = 7). Las razones reportadas fueron incompatibilidad de horarios con otras actividades académicas o laborales (n = 8), problemas personales o familiares que impidieron la asistencia regular (n = 4), y retiro oficial de la universidad por motivos académicos o personales (n = 2). La distribución equilibrada del abandono entre ambos grupos sugiere que la deserción no estuvo asociada a la condición experimental.

Además, en el grupo experimental se verificó que los participantes no estuvieran asistiendo simultáneamente a terapia individual, grupos de apoyo o talleres de bienestar estudiantil ofrecidos por la universidad. Esta medida buscó reducir posibles efectos de confusión asociados a intervenciones concurrentes.

Instrumento

La flexibilidad psicológica fue evaluada mediante el Cuestionario de Aceptación y Acción II (AAQ-II; Bond et al., 2011), instrumento utilizado para medir inflexibilidad psicológica y evitación experiencial. El cuestionario consta de 7 ítems que evalúan la tendencia a evitar experiencias internas no deseadas, la fusión cognitiva y las dificultades para actuar de acuerdo con valores en presencia de malestar. Un ejemplo de ítem es: «Tengo miedo de mis sentimientos».

Los ítems se responden en una escala de tipo Likert de 7 puntos, donde 1 corresponde a «nunca es verdad» y 7 a «siempre es verdad». El rango total de puntuación va de 7 a 49 puntos. Puntuaciones más altas indican mayor inflexibilidad psicológica; por tanto, reducciones en la puntuación total se interpretan como mejoras en flexibilidad psicológica.

Se utilizó la versión en español validada en población universitaria del norte de Chile por Guerra-Díaz y Lafertt-Cabrera (2026). Dicha validación documentó, mediante análisis bifactor, que el AAQ-II presenta unidimensionalidad esencial (ωH = .86, ECV = .79), lo que respalda el uso de la puntuación total, además de invarianza de medición por género. En el presente estudio, la consistencia interna fue excelente (α = .94; ω = .94).

Procedimiento

El programa de intervención consistió en seis sesiones grupales semanales de 90 minutos cada una, implementadas durante los meses de junio y julio de 2025. Las sesiones se realizaron en un aula de la universidad, en horario extraclase. Para resguardar la confidencialidad, se solicitó a los participantes crear y utilizar seudónimos durante todas las actividades del programa.

En la primera sesión se realizó la evaluación inicial y la presentación del programa. Se administró el AAQ-II como medición pre-test, se presentó el modelo ACT y se introdujo el concepto de flexibilidad psicológica junto con los procesos del Hexaflex. También se realizó una actividad de exposición experiencial guiada orientada a contactar con experiencias internas difíciles.

La segunda sesión abordó los procesos de aceptación y defusión cognitiva. Se presentó la metáfora del «Autobús y los Pasajeros» para trabajar la relación con pensamientos y emociones difíciles. El ejercicio de escritura creativa consistió en escribir sobre pensamientos o emociones difíciles, explorando distintas formas de relacionarse con ellos, tales como la personificación, el diálogo con pensamientos o la narración en tercera persona.

La tercera sesión se centró en el proceso de clarificación de valores personales. Los participantes

completaron un inventario de valores y reflexionaron sobre direcciones vitales significativas para ellos. El ejercicio de escritura creativa fue «Escribe tu epitafio», en el que se les pidió imaginar y escribir cómo desearían ser recordados, identificando valores presentes en esa proyección.

La cuarta sesión abordó el proceso de yo como contexto o *self-as-context*. Se trabajó la dimensión observadora del *self*, entendida como aquella que permanece constante mientras los contenidos mentales cambian. Para ello se utilizó la metáfora del «Tablero y las Fichas», orientada a distinguir entre contenidos y contexto. El ejercicio de escritura creativa consistió en escribir sobre sí mismos en tercera persona, favoreciendo una perspectiva observadora.

La quinta sesión estuvo orientada a la acción comprometida. Se trabajó el desarrollo de conductas guiadas por valores, incluso en presencia de barreras o experiencias internas difíciles. Se utilizó la metáfora del «Viaje» para representar la importancia del movimiento en dirección a valores, más allá de alcanzar destinos específicos. Los participantes escribieron planes de acción basados en valores, identificando pasos concretos.

La sexta sesión correspondió a la integración y cierre del programa. Se retomaron los procesos trabajados durante las sesiones anteriores y se practicó respiración cuadrada como ejercicio de *mindfulness* y contacto con el momento presente. Los participantes escribieron reflexiones finales sobre su experiencia en el programa y se administró nuevamente el AAQ-II como medición postest.

De manera transversal, todas las sesiones incluyeron ejercicios de escritura creativa de 10 a 15 minutos relacionados con el proceso ACT trabajado, espacios opcionales para compartir escritos en grupos pequeños, tareas opcionales de escritura entre sesiones, metáforas ACT y ejercicios experienciales específicos.

La intervención fue implementada siguiendo un protocolo estructurado de sesiones, cuyo contenido se presenta en la Tabla 1. Este protocolo fue revisado previamente por un docente con formación en ACT, quien verificó la coherencia de las actividades con los principios del modelo. Durante la implementación se realizaron reuniones semanales de supervisión para monitorear el desarrollo de las sesiones y verificar el cumplimiento de los componentes planificados.

Tabla 1

Actividades, duración y principales logros del programa de escritura creativa basado en ACT

Sesión	Actividades realizadas	Duración	Principales logros esperados
1	Presentación del programa, aplicación del AAQ-II como medición pretest, introducción al modelo ACT, al concepto de flexibilidad psicológica y al Hexaflex. Actividad experiencial guiada y creación de seudónimos.	90 minutos	Comprensión inicial del programa, familiarización con los procesos ACT y establecimiento de condiciones de participación y confidencialidad.
2	Trabajo sobre aceptación y defusión cognitiva mediante la metáfora del «Autobús y los Pasajeros». Escritura sobre pensamientos o emociones difíciles utilizando personificación, diálogo con pensamientos o narración en tercera persona.	90 minutos	Reconocimiento de pensamientos y emociones difíciles como experiencias internas observables, favoreciendo una relación menos rígida con ellos.
3	Clarificación de valores personales mediante inventario de valores y ejercicio de escritura creativa «Escribe tu epitafio».	90 minutos	Identificación de direcciones vitales significativas y explicitación de valores personales relevantes para los participantes.
4	Trabajo sobre yo como contexto mediante la metáfora del «Tablero y las Fichas». Escritura sobre sí mismos en tercera persona.	90 minutos	Desarrollo de una perspectiva observadora frente a los propios contenidos mentales y emocionales.
5	Trabajo sobre acción comprometida mediante la metáfora del «Viaje». Elaboración escrita de planes de acción basados en valores e identificación de pasos concretos.	90 minutos	Formulación de acciones coherentes con valores personales, considerando posibles barreras internas o contextuales.
6	Integración de los procesos trabajados, práctica de respiración cuadrada como ejercicio de mindfulness, reflexión escrita final y aplicación del AAQ-II como medición postest.	90 minutos	Integración de aprendizajes, cierre reflexivo del proceso y evaluación postintervención.

Nota. ACT = Terapia de Aceptación y Compromiso; AAQ-II = Cuestionario de Aceptación y Acción II.

Análisis de datos

Los datos fueron analizados mediante el software estadístico jamovi versión 2.3. Se realizó un análisis por protocolo, incluyendo únicamente a los participantes que completaron ambas mediciones (n = 20). Los participantes que abandonaron el estudio no completaron la medición postintervención, lo que imposibilitó la realización de un análisis por intención de tratar. Se calcularon estadísticos descriptivos, específicamente mediana y rango intercuartílico, para las puntuaciones del AAQ-II en cada grupo y momento de medición.

El supuesto de normalidad fue evaluado mediante la prueba de Shapiro-Wilk aplicada a la muestra total. Si bien la distribución no se apartó significativamente de la normalidad, se optó por pruebas no paramétricas dado el tamaño de la muestra.

Para comparar las puntuaciones pretest entre el grupo experimental y el grupo de control, como verificación de la homogeneidad inicial entre grupos, se empleó la prueba *U* de Mann-Whitney para muestras independientes. Esta misma prueba se utilizó para comparar las puntuaciones postest entre ambos grupos.

Para evaluar los cambios intragrupo entre pretest y postest, se utilizó la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas, aplicada por separado al grupo experimental y al grupo de control. Adicionalmente, se calcularon puntuaciones de cambio individuales (delta = pretest – postest) y se compararon entre grupos mediante la prueba *U* de Mann-Whitney, con el fin de evaluar si la magnitud del cambio difirió significativamente entre el grupo experimental y el grupo de control.

El tamaño del efecto se estimó mediante la correlación rangobiserial (*r_rb*), considerando los criterios convencionales de interpretación: valores cercanos a .1 como efecto pequeño, .3 como efecto mediano y .5 como efecto grande. Los valores de *r_rb* pueden oscilar entre -1 y +1. El nivel de significancia se estableció en $\alpha = .05$ y los valores de *p* se reportaron a tres decimales.

Resultados

Análisis preliminares y verificación de normalidad

La Tabla 2 presenta los estadísticos descriptivos y los resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para las puntuaciones pretest del AAQ-II en la muestra total. La mediana de inflexibilidad psicológica fue de 25.5 puntos (*DE* = 8.96), valor que se ubica dentro del rango de inflexibilidad psicológica clínicamente relevante, considerando el punto de corte sugerido de 24 a 28 puntos (Bond et al., 2011). La prueba de Shapiro-Wilk no evidenció desviaciones significativas de la normalidad en la distribución de las puntuaciones pretest ($W = .932$, $p = .168$). No obstante, dado el reducido tamaño muestral ($n = 10$ por grupo), se optó por el uso de pruebas no paramétricas.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos y prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para puntuaciones pre-test del AAQ-II muestra total

N	Media	Mediana	*DE*	RIC	*W*	*p*
20	27.3	25.5	8.96	14.3	.932	.168

Nota. RIC = rango intercuartílico; *W* = estadístico de Shapiro-Wilk.

Homogeneidad inicial de los grupos

La Tabla 3 presenta los resultados de la comparación de línea base entre el grupo experimental y el grupo de control mediante la prueba *U* de Mann-Whitney. No se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos en las puntuaciones pretest del AAQ-II ($U = 45.5$, $p = .762$, $r_rb = -.09$). Este resultado sugiere que no se observaron diferencias estadísticamente significativas en los niveles de inflexibilidad psicológica al inicio del estudio.

Tabla 3
Comparación de línea base entre el grupo experimental y el grupo de control (prueba U de Mann-Whitney)

Comparación	*U*	*p*	*r_rb*
Pretest GE frente a GC	45.5	.762	-.09

Nota. GE = grupo experimental; GC = grupo de control; *r_rb* = correlación rangobiserial.

Cambios en el grupo control

La Tabla 4 presenta los resultados de la comparación pretest y postest en el grupo de control mediante la prueba de Wilcoxon. No se observaron cambios significativos en las puntuaciones del AAQ-II entre ambas mediciones (W = 20.5, p = .858, *r_rb* = -.089). La mediana del grupo control se mantuvo prácticamente estable (pretest: *Md* = 27.5; postest: *Md* = 27.0). Este resultado sugiere que, durante el periodo de seis semanas, no se observaron mejoras espontáneas en la flexibilidad psicológica del grupo que no recibió intervención. De los 10 participantes del grupo de control, 5 mostraron reducciones en sus puntuaciones, 1 mantuvo puntuaciones estables y 4 presentaron incrementos.

Tabla 4
Comparación pretest y postest en el grupo de control (Wilcoxon)

Medición	Mediana	RIC	*W*	*p*	*r_rb*
Pretest	27.5	21.8 – 32.8	20.5	.858	-.089
Postest	27.0	22.0 – 37.5			

Nota. RIC = rango intercuartílico (Q1–Q3); *r_rb* = correlación rango-biserial.

Cambios en el grupo experimental

La Tabla 5 presenta los resultados de la comparación pretest y postest en el grupo experimental mediante la prueba de Wilcoxon. Se observó una reducción significativa en las puntuaciones del AAQ-II entre ambas mediciones (W = 55.0, p = .006, *r_rb* = 1.00). La mediana disminuyó de 23.0 a 18.0 puntos, lo que representa una reducción de 5 puntos en inflexibilidad psicológica. El tamaño del efecto fue muy grande (*r_rb* = 1.00). A nivel individual, los 10 participantes del grupo experimental presentaron reducciones en sus puntuaciones de inflexibilidad, con cambios que oscilaron entre 1 y 26 puntos.

Tabla 5
Comparación pretest y postest en grupo experimental (Wilcoxon)

Medición	Mediana	RIC	*W*	*p*	*r_rb*
Pretest	23.0	19.0 – 34.8	55.0	.006	1.00
Postest	18.0	16.2 – 20.8			

Nota. RIC = rango intercuartílico; *r_rb* = correlación rango-biserial.

Comparación postintervención entre grupos

La Tabla 6 presenta los resultados de la comparación entre el grupo experimental y el grupo de control en las puntuaciones postest mediante la prueba *U* de Mann-Whitney. Se encontraron diferencias significativas entre grupos (U = 19.0, p = .021, r_rb = -.62), con un tamaño del efecto grande. La mediana postest del grupo experimental fue de 18.0 puntos, mientras que la del grupo de control fue de 27.0 puntos, lo que representa una diferencia de 9 puntos entre grupos. Esta diferencia, junto con la ausencia de diferencias significativas en el pretest, sugiere un efecto favorable de la intervención.

Tabla 6

Comparación postintervención entre el grupo experimental y el grupo de control (prueba U de Mann-Whitney)

Grupo	Mediana	RIC	*U*	*p*	*r_rb*
Experimental	18.0	16.2 – 20.8	19.0	.021	-.62
Control	27.0	22.0 – 37.5			

Nota. RIC = rango intercuartílico; *r_rb* = correlación rango-biserial.

Análisis de cambio entre grupos (deltas pretest-postest)

Para evaluar si la magnitud del cambio pretest-postest difirió significativamente entre grupos, se calcularon las puntuaciones de cambio individuales (delta = pretest – postest, donde valores positivos indican reducción de inflexibilidad) y se compararon mediante la prueba *U* de Mann-Whitney. La Tabla 7 presenta los resultados de este análisis. Se encontraron diferencias significativas en las puntuaciones de cambio entre grupos (U = 84.5, p = .010, r_rb = .69), con un tamaño del efecto grande. La mediana de cambio en el grupo experimental fue de 7.0 puntos de reducción (RIC = 4.0 – 11.8), mientras que en el grupo de control fue de 0.5 puntos (RIC = -4.8 – 2.5). Este resultado confirma que la intervención produjo cambios significativos en flexibilidad psicológica en comparación con la ausencia de intervención.

Tabla 7

Comparación de puntuaciones de cambio (delta pretest-postest) entre grupos (prueba U de Mann-Whitney)

Grupo	Mediana delta	RIC	*U*	*p*	*r_rb*
Experimental	7.0	4.0 – 11.8	84.5	.010	.69
Control	.5	-4.8 – 2.5			

Nota. Delta = pretest – postest (valores positivos indican reducción de inflexibilidad psicológica); RIC = rango intercuartílico; *r_rb* = correlación rangobiserial.

Resumen de hallazgos

En síntesis, los resultados confirmaron las tres hipótesis planteadas. No se observaron diferencias significativas entre los grupos al inicio. El grupo experimental mostró una reducción significativa de la inflexibilidad psicológica entre pretest y postest, mientras que el grupo de control no mostró cambios significativos. La comparación postintervención evidenció diferencias significativas entre grupos, y el análisis de deltas confirmó que la magnitud del cambio fue significativamente diferente entre los grupos. Todos los efectos significativos observados fueron de magnitud grande a muy grande.

Discusión

El presente estudio evaluó los efectos preliminares de un programa de escritura creativa basado en principios de ACT para incrementar la flexibilidad psicológica en estudiantes universitarios de primer año. Los resultados indican una reducción significativa de la inflexibilidad psicológica en el grupo experimental, mientras que el grupo de control no presentó cambios significativos durante el mismo periodo. En conjunto, estos hallazgos resultan coherentes con las hipótesis formuladas.

La primera hipótesis, que planteaba diferencias significativas postintervención entre el grupo experimental y el grupo de control, fue apoyada por los resultados (U = 19.0, p = .021, r_rb = -.62). La diferencia observada entre las medianas postest de ambos grupos (18.0 en el grupo experimental y 27.0 en el grupo de control) sugiere un cambio favorable en quienes participaron en el programa. Este resultado adquiere relevancia considerando que ambos grupos presentaban puntuaciones similares al inicio del estudio.

En cuanto al tamaño del efecto, este fue grande, lo que resulta prometedor considerando que la intervención tuvo una duración breve de seis sesiones. Estudios previos con intervenciones basadas en ACT de mayor extensión, de entre 8 y 12 sesiones, han reportado tamaños del efecto similares o incluso menores en población universitaria o adolescente (Binder et al., 2024; Ugur & Koç, 2021; Zhao et al., 2022). No obstante, esta estimación debe interpretarse con cautela, dado que los tamaños del efecto tienden a sobreestimarse en muestras reducidas. Con esta consideración, los resultados sugieren que una intervención breve, estructurada y grupal podría constituir una alternativa viable para promover flexibilidad psicológica en contextos universitarios.

Los hallazgos también son congruentes con lo reportado por Gallego Villa et al. (2023), quienes encontraron resultados favorables de una intervención contextual breve para reducir la inflexibilidad psicológica en adultos jóvenes colombianos. La coincidencia con estos resultados permite situar el presente estudio dentro de una línea de investigación que explora la aplicabilidad de intervenciones contextuales breves en población latinoamericana.

En relación con los posibles mecanismos de cambio, es importante señalar que el diseño del presente estudio no permitió evaluarlos directamente, por lo que las consideraciones que siguen deben entenderse como hipótesis interpretativas. En ese sentido, la escritura creativa pudo haber facilitado distintos procesos de manera simultánea. Los ejercicios de escritura pudieron ofrecer un espacio estructurado para explorar experiencias internas difíciles, favoreciendo el contacto con pensamientos y emociones que habitualmente pueden ser evitados. A su vez, el uso de narrativas metafóricas, cambios de perspectiva y personificación de contenidos internos pudo contribuir a procesos de defusión cognitiva, al permitir que los participantes observaran sus experiencias desde una posición menos literal y más flexible.

De manera similar, el formato grupal pudo haber contribuido al proceso. Aunque compartir los escritos fue una actividad opcional, la posibilidad de escuchar experiencias de otros participantes pudo favorecer el reconocimiento de dificultades comunes, la validación

interpersonal y la normalización del malestar. Este aspecto resulta relevante en estudiantes de primer año, quienes suelen encontrarse en un proceso de adaptación académica y social. Sin embargo, estas interpretaciones requieren ser contrastadas en futuras investigaciones que incorporen medidas de procesos específicos de ACT.

La segunda hipótesis, referida a la mejora significativa del grupo experimental entre pretest y postest, fue apoyada por los datos (W = 55.0, p = .006, r_rb = 1.00). La mediana del grupo experimental disminuyó de 23.0 a 18.0 puntos, lo que representa una reducción de 5 puntos en inflexibilidad psicológica. Además, los 10 participantes del grupo experimental mostraron una disminución en sus puntuaciones, con cambios que oscilaron entre 1 y 26 puntos.

La magnitud del cambio observado sugiere que el programa pudo favorecer una relación más flexible con pensamientos, emociones y experiencias internas difíciles. Sin embargo, esta interpretación debe realizarse con cautela debido al tamaño reducido de la muestra, la tasa de abandono (41.2%) y el análisis basado exclusivamente en los casos que completaron el programa, así como a la ausencia de seguimiento longitudinal. Por lo tanto, aunque los resultados son favorables, no permiten afirmar la estabilidad de los cambios en el tiempo.

Desde una perspectiva aplicada, los favorables resultados obtenidos con un formato breve de seis sesiones resultan relevantes para contextos universitarios, donde intervenciones más extensas pueden enfrentar dificultades de implementación debido a problemas de asistencia, compatibilidad horaria y disponibilidad de recursos profesionales. No obstante, la tasa de abandono (41.2%) observada indica que incluso los programas breves enfrentan desafíos de retención, lo que confirma la necesidad de diseñar programas factibles de sostener dentro de la vida académica de los estudiantes.

Respecto de los componentes específicos que pudieron contribuir al cambio, el diseño del estudio no permite aislar el efecto individual de cada elemento del programa. No obstante, es posible considerar que la combinación de ejercicios de defusión cognitiva mediante escritura creativa, actividades de clarificación de valores, exposición experiencial guiada a contenidos internos difíciles, metáforas ACT y prácticas breves de *mindfulness* pudo favorecer el cambio observado.

La escritura creativa pudo ofrecer ventajas particulares. A diferencia de intervenciones exclusivamente verbales o psicoeducativas, escribir permite dejar un registro de la experiencia y volver sobre lo elaborado en distintos momentos del proceso. Además, el carácter creativo de los ejercicios pudo facilitar la participación de los estudiantes, al abrir formas menos directas y posiblemente menos amenazantes de aproximarse al malestar.

La tercera hipótesis, que planteaba ausencia de cambios significativos en el grupo de control, también fue apoyada (W = 20.5, p = .858, r_rb = -.089). El grupo de control no mostró mejoras significativas durante el periodo de seis semanas. La mediana se mantuvo prácticamente estable, pasando de 27.5 a 27.0 puntos.

Este resultado permite descartar parcialmente que las mejoras observadas en el grupo experimental se deban únicamente al paso del tiempo o a efectos de repetición de la medición. No obstante, dado que el grupo de control fue de lista de espera y no un grupo de control activo, no es posible descartar completamente la influencia de factores inespecíficos, como la atención recibida, la expectativa de cambio o el efecto del trabajo grupal.

Los hallazgos del estudio presentan implicaciones prácticas para la promoción de salud mental en contextos universitarios. El programa fue breve, grupal y de bajo costo, ya que requirió materiales mínimos y pudo implementarse dentro de la universidad. Estas características son relevantes para instituciones que buscan desarrollar acciones preventivas con recursos limitados.

En esa línea, la escritura creativa puede resultar una modalidad especialmente pertinente para estudiantes universitarios, dado que se vincula con prácticas de lectura, escritura y reflexión habituales en la vida académica. Además, al presentarse como un taller de escritura creativa con enfoque en bienestar, podría disminuir el estigma asociado a la participación en intervenciones psicológicas.

El programa también podría ser implementado por profesionales de salud mental con formación básica en ACT, siempre que cuenten con una estructura clara de sesiones, metáforas, ejercicios de escritura y actividades experienciales. En este sentido, la intervención podría adaptarse a servicios de bienestar estudiantil, talleres de primer año o actividades extracurriculares orientadas al acompañamiento de estudiantes.

Asimismo, los procesos trabajados en el programa –aceptación, defusión, contacto con el presente, valores, yo como contexto y acción comprometida– tienen un carácter transdiagnóstico. Esto permite concebir la intervención no como tratamiento de un trastorno específico, sino como una estrategia preventiva dirigida al fortalecimiento de recursos psicológicos generales.

De este modo, desde una perspectiva de atención escalonada, este tipo de intervención breve y grupal podría funcionar como un primer nivel de apoyo, ofreciendo beneficios a estudiantes que enfrentan demandas propias del ajuste universitario y, al mismo tiempo, facilitar la identificación de casos que requieran intervenciones más intensivas o especializadas.

El presente estudio aporta evidencia preliminar sobre la efectividad de un programa de escritura creativa basado en ACT para incrementar la flexibilidad psicológica en estudiantes universitarios de primer año. Los resultados mostraron una reducción significativa de la inflexibilidad psicológica en el grupo experimental, mientras que el grupo de control no presentó cambios significativos durante el mismo periodo.

La combinación entre escritura creativa y procesos de ACT se presenta como una estrategia prometedora para el trabajo preventivo en contextos universitarios, cuyas características de implementación podrían facilitar su integración en espacios de bienestar estudiantil y acompañamiento académico.

No obstante, los hallazgos deben interpretarse con cautela debido al tamaño reducido de la muestra, la tasa de abandono, la ausencia de seguimiento longitudinal y la falta de un grupo de control activo. Estas limitaciones impiden establecer conclusiones definitivas sobre la efectividad del programa y sus mecanismos específicos de cambio. Se requiere continuar investigando esta modalidad mediante diseños más robustos que permitan evaluar tanto sus efectos como su sostenibilidad en el tiempo.

Limitaciones del estudio

A pesar de los resultados descritos, el estudio presenta limitaciones importantes que deben considerarse al interpretar los hallazgos. En primer lugar, el tamaño muestral fue reducido (n = 20), lo que limita la generalización de los hallazgos y aumenta el riesgo de sobreestimación de los tamaños del efecto. En segundo lugar, la tasa de abandono fue elevada (41.2%), lo que constituye una amenaza a la validez interna del estudio, ya que los estudiantes que completaron el programa podrían tener diferencias con quienes no lo hicieron en variables como motivación, disponibilidad horaria o malestar.

En tercer lugar, la ausencia de seguimientos longitudinales impide conocer si los cambios observados se mantienen en el tiempo. En cuarto lugar, el uso exclusivo del AAQ-II como medida de resultado limita la comprensión de los cambios producidos, ya que no permite evaluar procesos específicos del Hexaflex ni contrastar los resultados con otras dimensiones, como bienestar psicológico, sintomatología emocional o rendimiento académico.

Otra limitación relevante es la especificidad de la muestra, compuesta por estudiantes de primer año de

Psicología de una universidad regional, lo que impide generalizar directamente a estudiantes de otras carreras, niveles formativos o instituciones. Además, la ausencia de un grupo de control activo impide descartar la influencia de factores inespecíficos, como la atención recibida, la expectativa de cambio o el efecto del trabajo grupal en sí mismo.

Futuras investigaciones podrían replicar este programa con muestras más amplias y diversas, incluyendo estudiantes de distintas carreras, universidades y regiones. También sería pertinente incorporar seguimientos a 3, 6 y 12 meses, junto con medidas complementarias de sintomatología, bienestar, rendimiento académico y procesos específicos de ACT, así como grupos de control activos.

Asimismo, resultaría de interés explorar la implementación del programa en formato *online* o híbrido, con el objetivo de aumentar la accesibilidad y reducir barreras de participación, además de evaluar su aplicación en poblaciones universitarias especialmente vulnerables, como estudiantes de carreras de alta demanda, estudiantes trabajadores o estudiantes de primera generación.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses relacionados con este estudio.

Responsabilidad ética

Este estudio se desarrolló respetando los principios éticos para la investigación con seres humanos. Se resguardó la confidencialidad y el anonimato de las personas participantes, y se obtuvo su consentimiento informado previo a la recolección de datos. Asimismo, el tratamiento de la información se realizó conforme a la normativa vigente en materia de protección de datos personales en Chile (Ley N.° 19.628).

Disponibilidad de datos

Los datos que respaldan los resultados de esta investigación se pueden obtener mediante solicitud al autor correspondiente.

Financiamiento

Los autores no recibieron financiamiento para la realización de la investigación.

Contribución de autoría:

FGD: redacción del manuscrito.

JRG: redacción del manuscrito.

PAM: redacción del manuscrito.

NPT: redacción del manuscrito.

FVM: redacción del manuscrito.

ÓVA: redacción del manuscrito.

LOA: redacción del manuscrito.

Referencias

Akbari, M., Seydavi, M., Hosseini, Z. S., Krafft, J., & Levin, M. E. (2022). Experiential avoidance in depression, anxiety, obsessive-compulsive related, and posttraumatic stress disorders: A comprehensive systematic review and meta-analysis. *Journal of Contextual Behavioral Science, 24*, 65-78. https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2022.03.007

Assaz, D., Tyndall, I., Oshiro, C., & Roche, B. (2023). A process-based analysis of cognitive defusion in acceptance and commitment therapy. *Behavior Therapy, 54*(6), 1020-1035. https://doi.org/10.1016/j.beth.2022.06.003

Ato, M., López-García, J., & Benavente, A. (2013). A classification system for research designs in psychology. *Anales de Psicología, 29*(3), 1038-1059. https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511

Batista, J. B., Marinai, J. C., Gouveia, M., Oliveira, J. T., & Gonçalves, M. M. (2022). Write and let go: An online writing program for university students. *Frontiers in Psychology, 13*, 874600. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.874600

Binder, F., Koenig, J., Resch, F., & Kaess, M. (2024). Indicated stress prevention addressing adolescents with high stress levels based on principles of acceptance and commitment therapy: A randomized controlled trial. *Psychotherapy and Psychosomatics, 93*(3), 191-202. https://doi.org/10.1159/000537934

Bond, F. W., Hayes, S. C., Baer, R. A., Carpenter, K. M., Guenole, N., Orcutt, H. K., Waltz, T., & Zettle, R. D. (2011). Preliminary psychometric properties of the Acceptance and Action Questionnaire-II: A revised measure of psychological inflexibility and experiential avoidance. *Behavior Therapy, 42*(4), 676-688. https://doi.org/10.1016/j.beth.2011.03.007

Dymond, S., Roche, B., & De Houwer, J. (2013). *Advances in relational frame theory: Research and application.* New Harbinger Publications.

Facon-Barillot, Q., Romo, L., Gallego De Dios, L., & Morvan, Y. (2025). Psychological flexibility and psychological distress among students: A temporal network approach. *Journal of Contextual Behavioral Science, 38*, 100953. https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2025.100953

Gallego, N., Peláez-Fernández, M. A., & Extremera, N. (2023). Intervención en regulación de la ira e inflexibilidad psicológica en adultos jóvenes desde la terapia de aceptación y compromiso: Estudio piloto. *Liberabit, 29*(1), e574.

Ganson, K. (2023). Association Between Psychological Flexibility and Eating Disorder Symptoms Among College Students. *Journal of the Society for Social Work and Research, 14*(2), 513-521. https://doi.org/10.1086/715622

Jorquera-Gutiérrez, R., & Guerra-Diaz, F. (2023). Análisis psicométrico de la Escala de Estrés Percibido (PSS-14 y PSS-10) en un grupo de docentes de Copiapó, Chile. *Liberabit, 29*(1), e683. https://doi.org/10.24265/liberabit.2023.v29n1.683

Guerra-Díaz, F., & Lafertt-Cabrera, E. (2026). Propiedades psicométricas del AAQ-II: modelo bifactor, unidimensionalidad esencial e invarianza por género en universitarios del norte de Chile. *Formación Universitaria, 19*(4). http://dx.doi.org/10.4067/s0718-50062026000400141

Harris, R. (2019). *ACT made simple: An easy-to-read primer on acceptance and commitment therapy* (2.ª ed.). New Harbinger Publications.

Hayes, S. C. (2004). *Acceptance and commitment therapy and the new behavior therapies: Mindfulness, acceptance, and relationship.* En S. C. Hayes, V. M. Follette, & M. M. Linehan (Eds.), Mindfulness and acceptance: Expanding the cognitive-behavioral tradition (pp. 1-29). Guilford Press.

Hayes, S. C., & King, G. A. (2024). Acceptance and commitment therapy: What the history of ACT and the first 1,000 randomized controlled trials reveal. *Journal of Contextual Behavioral Science, 33*, 100809. https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2024.100809

Hayes, S., Strosahl, K., & Wilson, K. (2014). *Terapia de aceptación y compromiso: Proceso y práctica del cambio consciente (mindfulness)* (2.ª ed.). Editorial Desclée De Brouwer.

Hsu, T., Adamowicz, J. L., & Thomas, E. B. K. (2023). The effect of acceptance and commitment therapy on the psychological flexibility and inflexibility of undergraduate students: A systematic review and three-level meta-analysis. *Journal of Contextual Behavioral Science, 30*, 169-180. https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2023.10.006

Kashdan, T. B., & Rottenberg, J. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Clinical Psychology Review, 30*(7), 865-878. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.001

López-Pinar, C., Lara-Merín, L., & Macías, J. (2025). Process of change and efficacy of acceptance and commitment therapy (ACT) for anxiety and depression symptoms in adolescents: A meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Affective Disorders, 368*, 633-644. https://doi.org/10.1016/j.jad.2024.09.076

Marín, C., Cudris-Torres, L., Tartakowsky, V., Araneda, M. E., Niño-Vega, J. A., Benítez-Agudelo, J. C., Morales-Cuadro, A. R., Barrios-Núñez, Á., Gaviria Arrieta, N., Mejía Gutiérrez, J., Bustos Arcón, V., Bahamón, M. J., Ibáñez-Reyes, S., Zubillaga Páez, M., & Bermúdez, V. (2025). Resilience, well-being, and family satisfaction: A protective shield for the mental health of Colombian and Chilean university students. *Gaceta Médica de Caracas, 133*(Supl. 1), S192-S206. https://doi.org/10.47307/GMC.2025.133.s1.18

Paiva, U., Cortese, S., Flor, M., Moncada-Parra, A., Lecumberri, A., Eudave, L., Magallón, S., García-González, S., Sobrino-Morras, Á., Piqué, I., Mestre-

Bach, G., Solmi, M., & Arrondo, G. (2025). Prevalence of mental disorder symptoms among university students: An umbrella review. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 106244. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2025.106244

Parker, S. F., Rogge, R. D., Drake, C. E., & Fogle, C. (2024). A fresh lens on psychological flexibility: Using network analysis and the Unified Flexibility and Mindfulness Model to uncover paths to wellbeing and distress. *Journal of Contextual Behavioral Science, 32*, 100753. https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2024.100753

Pennebaker, J. W. (2002). What our words can say about us: Toward a broader language psychology. *Psychological Science Agenda, 15*, 8-9.

Pennebaker, J. W., & Beall, S. K. (1986). Confronting a traumatic event: Toward an understanding of inhibition and disease. *Journal of Abnormal Psychology, 95*(3), 274-281. https://doi.org/10.1037/0021-843x.95.3.274

Pennebaker, J. W., & Smyth, J. M. (2016). *Opening up by writing it down: How expressive writing improves health and eases emotional pain* (3rd ed.). Guilford Press.

Pérez-Jorge, D., Boutaba-Alehyan, M., González-Contreras, A. I., & Pérez-Pérez, I. (2025). Examining the effects of academic stress on student well-being in higher education. *Humanities and Social Sciences Communications, 12*, 449. https://doi.org/10.1057/s41599-025-04698-y

Pinto-Cortez, C. G., Muzatto, P., Hernández, J., Cadenas, S., García, M., & Romero, D. (2024). Prevalencia y características sociodemográficas asociadas con la depresión, la ansiedad y el estrés en estudiantes universitarios. *Límite, 19*, e0216. https://doi.org/10.4067/s0718-50652024000100216

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*, 23-34. https://doi.org/10.1007/s10879-021-09520-9

Ruiz, F. J., & Odriozola-González, P. (2017). The Predictive and Moderating Role of Psychological Flexibility in the Development of Job Burnout. *Universitas Psychologica, 16*(4), 1-8. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-4.pmrp

Schachter, J., Ajayi, A. A., & Delgado, J. E. (2024). Evaluating the core processes of a hybrid trauma-informed acceptance and commitment therapy intervention for college students. *Journal of Contextual Behavioral Science, 34*, 100852. https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2024.100852

Slot, M., Reijnders, J., Janssens, M., Simons, M., Lataster, J., & Jacobs, N. (2024). Age-related differences in psychological flexibility: A cross-sectional study in a dutch population sample. *International Journal of Applied Positive Psychology, 10*(9), 1-46. https://doi.org/10.1007/s41042-024-00194-x

Ugur, E., & Koç, M. (2021). The effectiveness of acceptance and commitment therapy based psychoeducation program in reducing fear of negative evaluation. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 11*(60), 101-110.

Wang, D., Lin, B., Liang, H., Deng, Y., & Zhang, L. (2024). Mediating role of psychological flexibility in the effect of obsessive-compulsive symptoms on sleep quality among nurses during the COVID-19 pandemic. *Current Psychology, 43*(18), 16871-16880. https://doi.org/10.1007/s12144-023-04546-9

Wang, J., & Fang, S. (2024). The developmental trajectory of college students' psychological flexibility: Based on latent growth model. *Journal of Contextual Behavioral Science, 32*, 100765. https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2024.100765

Wiggs, K., & Drake, C. (2015). Building Psychological Flexibility to Mitigate Adjustment Disorder. *Clinical Case Studies, 15*(1), 18-34. https://doi.org/10.1177/1534650115585387

Wood, S., & Turner, M. (2025). Integrating psychology skills training (PST) with acceptance and commitment therapy (ACT). *Journal of Sport Psychology in Action, 16*(4), 302-313. https://doi.org/10.1080/21520704.2025.2472341

Zhao, C., Ren, Z., Jiang, G., & Zhang, L. (2022). The efficacy and optimal matching of an Internet-based acceptance and commitment therapy intervention for depressive symptoms among university students: A randomized controlled trial in China. *Journal of Contextual Behavioral Science, 24*, 1-8. https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2022.01.003

Felipe Guerra-Díaz
Universidad de Atacama, Departamento de Psicología, Copiapó, Chile.
Magíster en Psicología y doctorante en Psicología en la Universidad de Palermo. Su línea de investigación se centra en la salud mental.
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0636-2566
Autor corresponsal: felipe.guerra@uda.cl

Juan Rubio-González
Universidad de Atacama, Departamento de Psicología, Copiapó, Chile.
Magíster en Psicología y doctorante en Psicología en la Universidad de Buenos Aires. Su línea de investigación se centra en la salud mental.
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8118-5104
juan.rubio@uda.cl

Pierina Agurto-Monárdez
Universidad de Atacama, Departamento de Psicología, Copiapó, Chile.
Magíster en Psicología. Su línea de investigación se centra en la salud mental.
ORCID: https://orcid.org/0009-0009-5135-3395
pierina.agurto@uda.cl

Nicolás Pozo-Toledo
Universidad de Atacama, Departamento de Psicología, Copiapó, Chile.
Licenciado en Psicología. Su línea de investigación se centra en la salud mental.
ORCID: https://orcid.org/0009-0003-8826-224X
nicolas.pozo@uda.cl

Felipe Varas-Martínez
Universidad de Atacama, Departamento de Psicología, Copiapó, Chile.
Licenciado en Psicología. Su línea de investigación se centra en la salud mental.
ORCID: https://orcid.org/0009-0007-1717-8533
felipe.varas@uda.cl

Óscar Vallejo-Aguirre
Universidad de Atacama, Departamento de Psicología, Copiapó, Chile.
Licenciado en Psicología. Su línea de investigación se centra en la salud mental.
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-1805-5184
oscar.vallejo@uda.cl

Luciano Ozan-Arcana
Universidad de Atacama, Departamento de Psicología, Copiapó, Chile.
Licenciado en Psicología. Su línea de investigación se centra en la salud mental.
ORCID: https://orcid.org/0009-0003-6443-7076
luciano.ozan11@gmail.com