



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO

Facultad de Filosofía y Educación
Escuela de Pedagogía
Carrera de Educación Diferencial

**ASPECTOS DEL BIENESTAR BIOPSIICOSOCIAL
EN ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO
DE EDUCACIÓN ESPECIAL
DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE VALPARAÍSO, 2017:
UNA INVESTIGACIÓN MIXTA DE DISEÑO EXPLICATIVO
SECUENCIAL**

TRABAJO DE TITULACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADA
EN EDUCACIÓN Y AL TÍTULO DE PROFESORA DE EDUCACIÓN
DIFERENCIAL CON MENCIÓN EN TRASTORNOS ESPECÍFICOS DEL
APRENDIZAJE [DIFICULTADES DE APRENDIZAJE] Y/O RETARDO MENTAL
[DISCAPACIDAD INTELECTUAL].

Profesor Guía:

Jorge Vogel Budge

Estudiantes:

Rudy Carvallo Bravo

Valentina Maluenda Eyzaguirre

Fernanda Órdenes Ávalos

Anamaría Silva Carvajal

Evelyn Vera Pardo

Viña del Mar, 9 de Agosto, 2018.

AGRADECIMIENTOS

A nombre de las cinco tesistas,

Queremos agradecer primeramente a nuestro profesor guía, Jorge Vogel Budge, pilar fundamental para lograr este proceso, sin sus apoyos; contención; flexibilidad y mirada de la vida, no hubiese sido posible terminar esta fase académica de forma digna y armoniosa.

Expresar también gratitud a las/os estudiantes de educación especial de la promoción 2017, las/os cuales aceptaron ser parte de esta investigación como unidad de estudio disponiendo de su tiempo para participar del proceso de recogida de información contestando cuestionarios y participando de los grupos focales realizados, permitiéndonos conocer una parte de sus vidas personales.

Agradecer también a las/os profesoras/es que se transformaron en informantes claves a la hora de manifestar su testimonio respecto de sus prácticas pedagógicas y percepciones en torno al bienestar integral de la generación mencionada, brindando de su escaso tiempo libre para la realización de los grupos focales. Y a aquellos que lograron gestionar los espacios dispuestos para realizar los mismos.

A todas y cada una de las compañeras investigadoras que se implicaron en esta tesis, a las que aportaron su granito y su montón de arena, por su tiempo, dedicación y preocupación en este proceso.

Agradecida de mi familia, mis perritas y mi gata, de amigos y amigas, de María y de Juana...gracias.

Valentina Maluenda Eyzaguirre.

Agradecida de mi familia por ser mis mayores ejemplos de resiliencia, esfuerzo y dedicación, por enseñarme que de todo se aprende y que vale la pena luchar por lo que queremos. Agradezco especialmente a mis hermanas por escucharme, acogerme y apoyarme de todas las formas posibles en mis momentos de estrés y a mi mamá por entregarme la estabilidad necesaria para salir victoriosa de esto y por inculcarme, con su ejemplo, a no bajar nunca los brazos.

Agradezco a quién ha sido mi mayor compañero de desvelos y aprendizajes durante estos años universitarios, a quién me ha abierto las puertas del conocimiento de grandes filósofos, pensadores, biólogos, educadores y autores varios, no tendría la base literaria que tengo si no fuera por ti. Jonita, has sido uno de los mejores regalos que la experiencia universitaria me entregó y espero que nunca se acaben nuestras horas eternas de reflexión, crítica, admiración y comprensión.

Agradezco a mi profesor guía, Jorge Vogel Budge, por toda la comprensión, dedicación, cariño y esfuerzo que ha puesto en este trabajo de investigación y el apoyo y enseñanza integral que me ha entregado durante mis años de formación. Gracias por la contención y la confianza.

Agradezco a mi grupo de tesis por los aprendizajes que me permitieron adquirir, especialmente, a mi partner tesista y amiga Fernanda Órdenes por todo el apoyo, desvelos, contención y la hermosa amistad que espero se siga nutriendo del afecto, el aprendizaje y construcción activa y constante.

Finalmente, agradezco a todos/as los/as que han sido parte de este proceso: profesores, compañeros/as, amigos/as, Vainilla y Lihuén, Cristián y por supuesto, a todos/as los/as estudiantes que he tenido el privilegio de conocer, que me han enseñado tanto sobre la pedagogía y me han permitido ampliar mi visión crítica y constructiva.

Anamaría Silva Carvajal

Agradezco a mi extraordinario compañero Ítalo quien estuvo durante todas las noches de desvelo entregándome apoyo y amor incondicional. Además de múltiples conocimientos e ideas certeras en cada momento. Sin ti, Simón y Emma no podría haber enfrentado este largo proceso de manera óptima. Gracias por escucharme, contenerme y entregarme energías cada vez que lo necesité, por apoyarme y no dejarme flaquear. Sin tu apoyo y amor no lo habría logrado.

A mi familia por la ayuda entregada a lo largo de todo este año y de toda mi carrera, quienes en todo momento me brindaron apoyo, cariño y amor para entregar el máximo de mí.

Al profesor que guio todo el trabajo que implicó realizar esta tesis, Jorge Vogel Budge quien durante todo el tiempo fue un soporte fundamental para poder sobrellevar las dificultades que se presentaron, entregándome las herramientas y contención emocional cada vez que perdía seguridad en el trabajo. Gracias por su preocupación y cariño entregado.

A mi compañera y amiga Anamaría por todo el cariño y contención entregada y por ser una de las grandes cosas que me dejó este trabajo.

Fernanda Órdenes Ávalos.

Primeramente le doy la gloria y las gracias a Dios, ya que sin su manifestación en mi vida, su fuerza y aliento para seguir adelante, este trabajo no habría sido posible. Fue Él quien me dio las capacidades intelectuales -y sociales- para lograr sobreponerme en los momentos de dificultad.

También, deseo dar las gracias a mi familia, en especial a mis padres y abuelita, quienes me han apoyado en todo momento a lo largo de mi vida y aún más a lo largo de mi carrera. Me han visto llorar y reír por esto, pero por sobre todo me han ayudado grandemente a superarme y a no bajar los brazos por ningún motivo. Sé que sin el amor y la confianza que tienen en mi todo este proceso habría resultado de otra manera. Los amo grandemente.

Agradezco a mi grupo de tesis, compañeras y profesor, donde cada una/o aportó con lo suyo, y desde mi parte, valoro no solo el trabajo cognitivo aquí realizado, sino también la parte humana y amorosa. Ya que más que unas compañeras, han sido amigas a lo largo de casi toda esta etapa universitaria, y que pese a los obstáculos externos e internos que debimos sortear y enfrentar, logramos terminar y parir con orgullo y alegría. Cada una está en mi corazón.

Evelyn Ximena Vera Pardo

Resumen:

La investigación indaga en aspectos cuantitativos y cualitativos contextuales, emocionales, psicológicos y físicos del bienestar de las/os estudiantes de Educación Especial generación 2017 de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Se entiende el bienestar como un estado de integración biopsicosocial, abordado desde los paradigmas inclusivo, de derechos humanos, sistémico y fenomenológico. El diseño metodológico utilizado es de carácter mixto secuencial con énfasis en el paradigma interpretativo, por lo que el abordaje de los fenómenos estudiados es analizado desde el contexto socio histórico y cultural en el que están enmarcados las/os sujetos y desde el relato de estas/os mismas/os rescatando la significación que le brindan a los conceptos centrales a tratar: estilos de vida, empatía, estado de ánimo, estrés académico, y a las vivencias que poseen de estos mismos. Por ello, las estrategias de la investigación secuencial consistieron en cuestionarios cerrados validados al español y grupos focales a estudiantes de la generación 2017 y docentes implicados en ella. El análisis cuantitativo evidenció altas cifras relacionadas a depresión y estrés académico, lo que fue complementado con los hallazgos cualitativos que evidencian que los principales factores estresores y de riesgo para el ánimo corresponden a los encontrados en los contextos próximos, donde destaca el educativo en cuanto a prácticas y factores institucionales, los que de acuerdo al análisis mixto se encuentran relacionados de forma interdependiente con las distintas áreas abordadas, relevándose el estilo de vida como central en las relaciones bidireccionales con estrés, ánimo y empatía. Se proyecta continuidad de estudios vinculada a salud mental y bienestar y su relación con enfoques de género, funcionamiento ejecutivo y constructo de calidad de vida, a enfatizar el rol social y de acción de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y la carrera de Educación Especial respecto al bienestar de sus estudiantes, y al empoderamiento de estas/os respecto de transformar las situaciones que las/os afectan poniendo en práctica estrategias resilientes y habilidades pro sociales para ello.

Palabras Claves: *Bienestar, estilo de vida, estado de ánimo, salud mental, depresión, estrés, estrés académico, resiliencia, inteligencia emocional, empatía, paradigma inclusivo, paradigma de derechos, teoría de sistemas, paradigma fenomenológico, paradigma interpretativo.*

Abstract:

The research is focused on contextual qualitative and quantitative aspects, the emotional, psychological and physical well being of the students at the Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Special Needs Education career of year 2017. The well being is stated in here as an "integrative state from a biological, psychological and social point of view approached from an inclusive, human rights concerned, systemic and attentive to phenomenological paradigms. The methodological design used here is of a mixture kind emphasized in the interpretative paradigm, so that the approach to the investigated phenomena is analyzed from a socio historical and cultural context on which the subjects of investigation are involved into based on the story told by the same the subjects express interpreting the meaning that the same subjects give to the central concepts to be studied: life style, empathy, well being, academic stress and the different experiences that they have from the same. That is why the research strategies of the sequential investigation consisted in different secured questionnaires which were duly authenticated to Spanish and used on focus groups of students of the 2017 generation and the academic teachers involved on those students academic life. The quantitative analysis revealed a high rate in depression and academic stress on the students which duly complemented with the qualitative founding which indicate that the main reasons for students to show such an amount of both stress and risk anemic conditions are the related to their closest areas where the educative one in terms of practices and institutional factors, which according to the interrelated analysis are seen as interdependent with the different approached areas, clearly showing that the life style is the most important in the bidirectional relationships in stress, mood and empathy. A continuity in academic research on mental health and well being and their relationship with gender approach, executive capacity and the concept of

quality of life to emphasize the social and action position of both the Pontificia Universidad Católica de Valparaíso and the Special Needs career regarding the well being of their students. And to allow the students themselves to trust their capacity to transform aspects that affect them by practicing strategies based on the concept of resilience and social capacities to overcome any situation.

Keywords: Well-being, malaise, lifestyle, mood, stress, academic stress, resilience, empathy, emotional intelligence, mental health, inclusive paradigm, rights paradigm, systems theory, phenomenological paradigm, interpretative paradigm.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	14
1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	17
1.1. El Problema	18
1.2. Justificación del estudio	21
1.3. Preguntas de Investigación	22
1.3.1. Pregunta 1	23
1.3.2. Pregunta 2	23
1.4. Objetivos	23
1.4.1. Objetivo General	23
1.4.2. Objetivos Específicos:	23
1.4.2.1. Objetivo Específico 1.....	23
1.4.2.2. Objetivo Específico 2.....	¡Error! Marcador no definido.
1.4.2.3. Objetivo Específico 3.....	24
1.5. Contexto de la investigación:	24
2. MARCO TEÓRICO	27
2.1. Paradigmas	28
2.1.1. Paradigma inclusivo	28
2.1.2. Paradigma de derechos.....	29
2.1.3. Paradigma sistémico	30
2.1.4. Paradigma fenomenológico biológico experimental.....	32
2.2. Conceptos.....	35
2.2.1. Salud	35
2.2.2. Salud Mental	35
2.2.3. Bienestar/Malestar.....	39
2.2.4. Estilo de vida	42
2.2.5. Estilo de vida saludable/no saludable	46
2.2.6. Inteligencias Múltiples	48
2.2.7. Empatía	55
2.2.8. Autogobernabilidad	65

2.2.9.	Estados de Ánimo	67
2.2.10.	Estrés.....	72
2.2.10.1.	Eustrés/Distrés	74
2.2.10.2.	Resiliencia	75
2.2.11.	Estrés académico	80
2.2.12.	Burnout	83
2.2.12.1.	Burnout académico.....	85
2.2.13.	Otras formas de estrés.....	89
3.	MARCO METODOLÓGICO.....	92
3.1.	Paradigma	93
3.2.	Enfoque Mixto	96
3.3.	Diseño	98
3.4.	Unidad de análisis:.....	99
3.4.1.	Sujetos de estudio	99
3.4.2.	Informantes claves.....	99
3.4.3.	Criterios de inclusión	99
3.4.4.	Criterios de exclusión.....	100
3.5.	Técnicas de recolección de datos	100
3.5.1	Cuestionarios.....	100
3.5.2.	Grupos focales	102
3.5.3.	Transcripción y compromiso ético (resguardo del anonimato)	104
3.5.4	Categorías.....	104
3.5.5.	Momentos de la investigación (fases o etapas)	106
4.	ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	110
4.1.	Análisis de los datos cuantitativos.....	111
4.1.1.	Cuestionario de perfil de estilo de vida (PEPSI-I)). Pender y Pender, (1996); García, et al., (2009)	112
4.1.2.	Pauta para la evaluación diagnóstica de los Estados de ánimo (C.I.E.-10) . .	115
4.1.3.	Test para la evaluación de Cociente de Empatía (2004).	119
4.1.4.	El Inventario SISCO del estrés académico. Sisco, Arturo Barraza (2007).	120
4.1.5.	Síntesis de datos encontrados:.....	128
4.2.	Análisis Cualitativo.....	130

4.2.1.	Descripción de los grupos focales.....	130
4.2.1.1.	Grupo Focal 1: Estudiantes.....	130
4.2.1.2.	Grupo focal 2: Profesores.....	131
4.2.1.3.	Grupo focal 3: Estudiantes	132
4.2.2.	Análisis de los datos cualitativos.....	140
4.2.2.1.	Síntesis de categorías, subcategorías y nudos	140
4.2.2.2.	Árboles Catoriales	163
4.2.2.2.1.	Estilo de vida	163
4.2.2.2.2.	Ánimo.....	168
4.2.2.2.3.	Trastornos depresivos.....	172
4.2.2.2.4.	Estrés.....	176
4.2.2.2.5.	Empatía	180
4.2.2.2.6.	Bienestar	185
4.2.3.	Síntesis de los datos encontrados	189
4.3.	Análisis Mixto	194
4.3.1.	Estilo de Vida	194
4.3.2.	Empatía	199
4.3.3.	Ánimo.....	203
4.3.4.	Estrés.....	207
4.4.	Metainferencias.....	216
5.	Conclusiones y proyecciones	224
6.	Referencias	230
7.	Anexos.....	247

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1:	37
Tabla 2:	39
Tabla 3:	142
Tabla 4:	148
Tabla 5:	152
Tabla 6:	156
Tabla 7:	161

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1:	112
Gráfico 2:	113
Gráfico 3:	116
Gráfico 4:	117
Gráfico 5:	119
Gráfico 6:	121
Gráfico 7:	122
Gráfico 8:	124
Gráfico 9:	125
Gráfico 10:	127

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1:	164
Ilustración 2	169
Ilustración 3:	173
Ilustración 4:	177
Ilustración 5:	181
Ilustración 6:	187

INTRODUCCIÓN

El curso de los cambios estructurales que están teniendo lugar todo el tiempo en nosotros, es contingente a nuestras interacciones en nuestra circunstancia. Estas interacciones en nuestra circunstancia corrientemente involucran a otros seres vivos, y en particular, a otros seres humanos. El resultado es que, querámoslo o no, nuestra historia de cambio estructural sigue un curso contingente a la historia de nuestras interacciones. Si queremos comprender la educación tenemos que darnos cuenta de que el educar ocurre en los cambios estructurales de un ser vivo contingentes a sus interacciones, y que el educar consiste de hecho en el especificar un espacio de interacciones en el cual el otro entra, de modo que, como resultado de vivir una cierta historia de interacciones, tenga ciertos cambios estructurales de tal manera que, al salir de ese espacio, sea distinto de cómo era antes de entrar a él de una manera contingente a las interacciones que tuvo en ese espacio (Maturana, 1996, p. 264).

La presente investigación tiene por objetivo general evaluar el perfil de bienestar integral de las/os estudiantes de la generación 2017 de Educación Especial de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, (en adelante, EDE y PUCV, respectivamente) por medio de una investigación de carácter mixta explicativa secuencial desarrollada durante el segundo semestre del año 2017 y el primero del 2018, compuesta por dos fases de recogida de datos y análisis. El primero corresponde a uno de tipo cuantitativo que busca establecer un diagnóstico de algunos de los principales parámetros para medir dicho bienestar por medio de la aplicación de test validados respecto a; estilo de vida (cuestionario de Perfil de Estilo de Vida PEPS-I), empatía (cociente de empatía), trastornos del ánimo (pauta para la evaluación diagnóstica de los Estados de ánimo) y estrés académico (inventario SISCO del estrés académico). El segundo corresponde a un análisis cualitativo que busca ahondar en la percepción que

tienen las/os estudiantes respecto al mismo y a los factores que inciden en esta realidad, ya que, en esta investigación buscamos dar voz a la visión personal de las/os estudiantes y como ellas/os significan sus realidades que desde la óptica objetiva pudiesen parecer no tener segundas lecturas. Nuestra experiencia como estudiantes de Educación Diferencial nos ha permitido establecer visiones y concepciones respecto al saber y al ser humano que se enmarcan tanto en el paradigma inclusivo como en los paradigmas sistémico, de derechos y fenomenológico. Por consiguiente, y utilizando las principales aportaciones de todos ellos, esta investigación busca responder desde el propio discurso de las/os estudiantes y cómo éstas/os significan la realidad desde sus particularidades.

El trabajo de titulación se encuentra redactado en primera persona plural debido a que nosotras nos sentimos partícipes en todo momento de lo investigado y compartimos situaciones y experiencias con las/os sujetas/os de estudio. Además esto se sustenta en la idea de apropiarnos de nuestro trabajo por lo cual consideramos pertinente utilizar este tiempo verbal a lo largo de toda la investigación. Así mismo, este se encuentra organizado en seis capítulos que presentan el siguiente orden lógico:

El capítulo uno corresponde a la formulación del problema donde se plantea el mismo desde una revisión de cifras estadísticas a nivel internacional y nacional respecto a bienestar y a la comprensión integral de este concepto, la justificación de la realidad problemática, formulación de la pregunta de investigación y se delimitan los objetivos generales y específicos y el contexto que enmarca la misma.

Por otro lado, el capítulo dos contiene el marco teórico que incluye los paradigmas: inclusivo, de derechos, sistémico, fenomenológico y conceptos de salud, salud mental, bienestar/malestar, estilos de vida, estados de ánimo, trastornos del ánimo, estrés, distrés/eustrés, resiliencia, otras formas de estrés y empatía.

A lo largo del capítulo tres se describen los materiales y métodos utilizados explicitando el paradigma, enfoque y diseño que sustenta la investigación, su unidad de análisis, los sujetos de estudio, informantes claves, las dimensiones o categorías abordadas, las técnicas de recolección de datos (aplicación de encuestas-cuestionarios validados y grupos focales) y el tratamiento de los datos cuantitativos y cualitativos.

En el capítulo cuatro se realiza el análisis, el cual posee una primera parte cuantitativa donde se presentan elementos visuales como gráficos, una segunda parte cualitativa donde se describen los grupos focales realizados y analizan las categorías creadas a partir de estos, y finalmente en este capítulo se encuentra el análisis mixto donde se realizará el cruce entre la información cuantitativa y la cualitativa y se presentarán las principales metainferencias encontradas.

Por otra parte, en el capítulo cinco se encuentran las referencias utilizadas ordenadas por orden alfabético.

Y finalmente, en el capítulo seis se adjuntan los anexos utilizados correspondientes a los consentimientos informados utilizados para cuestionarios y grupos focales, copia de los cuestionarios y las transcripciones de los tres grupos focales realizados.

En definitiva, por medio de esta tesis, se ahondará en los contextos que construyen a las/os estudiantes, los significados que orientan sus modos vivir y que benefician u obstaculizan la adquisición y puesta en práctica de herramientas que les permiten o impiden desenvolverse de forma óptima según las demandas sociales y académicas, particularmente, así como también en las obligaciones que establece el contexto académico, principalmente, y las razones de ser de estas para poder entregar una panorámica respecto de exigencias versus competencias y como las mismas pueden también afectar o fomentar el bienestar de las/os estudiantes.

1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.1. El Problema

A nivel nacional nos encontramos con cifras alarmantes respecto a distintos componentes que interfieren en un estado de bienestar. Los factores de riesgo asociados a esta tendencia son de carácter mixto, es decir, corresponden a elementos tanto biológicos como psicosociales y responden a hábitos y costumbres profundamente arraigadas en la cultura y modo vivir chileno.

De acuerdo a cifras arrojadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (en adelante OCDE), respecto a estudios sobre salud pública en Chile publicados en el año 2017, nuestro país destaca negativamente por altos índices de consumo de tabaco, índices crecientes en consumo de alcohol que van en discordancia con la tendencia a nivel mundial de disminuir, altas cifras de sobrepeso y obesidad.

Por otro lado, el ministerio de salud, (en adelante MINSAL) en su Plan Nacional de Salud Mental 2017 - 2025, expresa que los problemas y trastornos mentales son la principal fuente de carga de enfermedad y que un 23,2% de los años de vida perdidos por discapacidad muerte (AVISA) están determinados por condiciones neuro-psiquiátricas, estas condiciones respecto a los años de vida saludables perdidos en niños/as corresponde a un 30,3% y en niños/as y adolescentes de entre 10 a 19 años, se incrementa a un 38,3%.

Del mismo documento se extrae que “la violencia de género aumenta el riesgo de sufrir depresión al doble, en 87% de sufrir trastornos por consumo de alcohol y en 4 veces el riesgo de morir por suicidio entre mujeres que la padecen” (MINSAL, 2017, p. 26). Por otro lado, la Encuesta Nacional de Victimización por Violencia Intrafamiliar y Delitos Sexuales, realizada por el Ministerio del Interior en el año 2008, expuso que la prevalencia de violencia doméstica, de cualquier tipo, contra mujeres entre 15 a 59 años era de 35,7%. De esta cifra, un 32% había sufrido de forma simultánea violencia psicológica, física y sexual. Se extrae además, que los factores de riesgo para esta realidad corresponden a

mantener relaciones abusivas/controladoras con su pareja, poseer creencias que justifiquen las agresiones contra la mujer y haber sido víctima de violencia física en la infancia. Junto a esto, se desprende que la prevalencia de femicidios es de aproximadamente uno por cada diez días.

Así es como se entiende que los modos de vida de las personas están mediados por estilos de vida condicionados por las posibilidades que da el contexto y no solo por las decisiones y comportamiento de cada ser humano. En este marco, las conductas relacionadas con la salud (...) no provienen de elecciones estrictamente personales y libres. Tres cuartas partes de la humanidad (unos 4.500 millones de seres humanos) no disponen de la opción de elegir libremente factores fundamentales para la salud como seguir una alimentación adecuada, vivir en un ambiente saludable o tener un trabajo gratificante que no sea nocivo para la salud. Así pues, la salud no la elige quien quiere sino quien puede (MINSAL, 2017, p. 24).

Por ende, entendemos bienestar, desde una perspectiva integral que involucra dimensiones físicas, mentales, sociales, emocionales y espirituales y que está profundamente ligado al concepto de salud, desde la óptica de consolidar un estado de bienestar, es decir, un equilibrio entre las distintas dimensiones. De acuerdo, al Plan Nacional de Salud Mental 2017 - 2025, se desprende que el modo de vida es determinante en los procesos de salud – enfermedad y que las experiencias perjudiciales para la salud no son naturales, sino que resultan de la

combinación de políticas y programas sociales deficientes e insuficiente voluntad política. Con este enfoque se supera la concepción que centra exclusivamente en el individuo la responsabilidad de detentar una ‘buena salud’ y se releva la importancia fundamental que tienen las influencias sociales y económicas que enmarcan y determinan las condiciones de vida y asimismo, las posibilidades que dentro de estas se otorgan para que las personas puedan gozar de una vida saludable (MINSAL, 2017, p. 30).

Por otro lado, se desprende que:

(...) los recursos económicos, aunque importantes, con seguridad no son lo único que importa para la calidad de vida de una persona. Son relevantes también los sentimientos de la gente, su estado de salud y sus capacidades, la calidad de sus actividades diarias en el trabajo y traslados, las condiciones de vivienda y de su entorno local, su participación en la vida política y la capacidad de respuesta de las instituciones públicas a sus demandas, sus conexiones sociales y los riesgos (tanto personales como económicos) que conforman su sensación de seguridad (...) (OCDE, 2011, p. 227).

De acuerdo a los datos evidenciados previamente, se extrae que son diversos los factores de riesgo que atentan contra el bienestar de los/as ciudadanos/as chilenos/as. En particular, nos centramos en una población preponderantemente femenina, de ahí la importancia de las cifras de violencia de género y sus consecuencias socioemocionales y en edades de riesgo en cuanto a adquisición y consolidación de estilos de vida influyentes en los estados de salud tanto físicos como mentales, entendiendo que estos no son meramente internos, sino más bien tienen una construcción y relación directa con el entorno desde una visión ecológica, es decir, se construyen, significan y arraigan de acuerdo a políticas públicas, crianza, costumbres, creencias sociales, relaciones interpersonales en entornos familiares y académicos. A estos últimos, les brindamos especial atención puesto que tienen cabida en los espacios donde nosotras y nuestras/os sujetas/os de estudio permanecemos mayor tiempo y donde hemos visualizado y vivenciado experiencias que nos llevan a cuestionarnos la calidad de la interacción existente entre las/os estudiantes, la institución educativa y sus contextos más próximos.

Así, nuestra problemática -sustentada en las experiencias durante nuestra formación pedagógica- recae en que las prácticas no responden a una visión ecológica por parte de la institución generando barreras para el bienestar integral

y el aprendizaje de las/os estudiantes. Observando, también, una pluralidad de herramientas para hacer frente a los desafíos pedagógicos permitiendo o dificultando estas el tránsito universitario.

1.2. Justificación del estudio

La presente investigación se justifica desde variados puntos de vista. En primer lugar, desde un punto de vista profesional y personal, ya que creemos que este tipo de temáticas se tratan de manera superficial o simplemente no se abordan ni trabajan en las aulas donde se imparten clases a docentes en formación. Consideramos que el bienestar biopsicosocial es un elemento que los/as futuros/as docentes deben desarrollar a lo largo de su formación profesional para poder afrontar de manera óptima su labor como estudiantes y posteriormente como profesionales. Para nosotras es fundamental que todos/as los/as estudiantes, sin importar su edad, origen, condición social o cultural, tengan la posibilidad de recibir múltiples estrategias para desarrollarse íntegramente en todas las dimensiones de su vida.

En Chile, según el Plan de Salud Mental 2017 - 2025 (del cual ya hemos mencionado más arriba diversas cifras relevantes de problemáticas que nos afectan como país), se señala que en mujeres, las cuales constituyen un porcentaje significativo de la carrera de Educación Especial y de las pedagogías en general, los trastornos depresivos se encuentran entre las primeras cinco causas de Años de Vida Perdidos para la Salud (AVISA), así mismo se señala que los principales síntomas o problemas de salud declarados por adultos (hombres y mujeres) se refieren al ámbito de la salud mental, siendo las más afectadas las mujeres.

A partir de todo lo anterior, y desde una perspectiva sistémica que se profundizará en el marco teórico (sistemas complejos, teoría de Bronfenbrenner), es que nos basaremos en la teoría propuesta por Urie Bronfenbrenner quien propone el modelo ecológico que encierra un conjunto de estructuras ambientales en diferentes niveles en los cuales se desenvuelven los seres

humanos desde su nacimiento, y que influyen los cambios y desarrollo cognitivo, moral y relacional. El autor señala cuatro sistemas que envuelven el núcleo primario que en este caso sería el propio sujeto, lo cuales son; microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema. Cada uno de los sistemas van a influenciar el desarrollo y características del individuo, en nuestro caso particular, de las/os estudiantes de EDE y, por lo tanto, van a determinar cómo se enfrentan a todo lo que conlleva entrar a la universidad, y en consecuencia, cómo será su calidad de vida durante este proceso.

Por otra parte, creemos también imprescindible conocer la realidad de las/os estudiantes que recién ingresan, en este caso a la carrera de Educación Especial impartida por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, para así poder tener un primer acercamiento a conocer estrategias que utilizan estas/os estudiantes en su cotidianeidad y si existe algún tipo de problemática que podría estar siendo causada por la falta de estrategias, o el desconocimiento de estas, por factores sociales, familiares o contextuales importantes en la vida de cada estudiante. Es por todo lo anteriormente mencionado, que nuestra investigación pretende aportar en ésta área para así promover una vida universitaria aún más sana, donde idealmente todos/as los/as estudiantes, pero en nuestro caso particular las/os alumnas/os de Educación Especial, puedan conocer, trabajar, interiorizar y utilizar estrategias o mecanismos que promuevan el bienestar biopsicosocial de cada uno de ellas/os.

1.3. Preguntas de Investigación

Nos hemos planteado dos preguntas que a su vez permiten la configuración de la temática central y de los objetivos de nuestro estudio. Estas son las siguientes:

1.3.1. Pregunta 1

¿Qué perfil de bienestar integral presentan las/os estudiantes de la generación 2017 EDE PUCV?

1.3.2. Pregunta 2

¿Cuál es la percepción de los factores de riesgo y los factores protectores de su bienestar integral en las/os estudiantes de la generación 2017 EDE PUCV, incluyendo los relacionados a la institución que las y los alberga?

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo General

Evaluar el perfil de bienestar integral de las/os estudiantes de la generación 2017 de Educación Especial de la PUCV, relacionado especialmente a los ámbitos de estilo de vida, empatía, ánimo y estrés académico.

1.4.2. Objetivos Específicos:

1.4.2.1. Objetivo Específico 1

Examinar la incidencia de los ámbitos de estilo de vida, empatía, ánimo y estrés académico en el perfil de bienestar integral de las/os estudiantes de la generación 2017 de EDE.

1.4.2.2. Objetivo Específico 2

Proponer explicaciones a dicho perfil establecido en cuanto a factores de riesgo y factores protectores, que consideren la opinión de algunos de las/os estudiantes de la generación 2017 de EDE, así como de algunos de los/as docentes que realizaron asignaturas para esta misma promoción.

1.5. Contexto de la investigación:

Situándonos en nuestro contexto nacional, a nivel educacional y sociocultural, nos encontramos en un período que –desde hace años- se presenta con importantes demandas sociales para cambios estructurales referidas a políticas públicas. Respecto al área educacional como bien señala Pedreira (2014):

El sistema educativo chileno (SEC) actual es el legado de las reformas de carácter neo-liberal de la dictadura de Pinochet (1973 – 1990) que constan hoy día en la Constitución Política de la República de Chile (1980), y que conforman la LOCE (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza). El SEC se caracteriza por una dinámica de cuasi-mercado en que se opta por una provisión mixta de la educación, con colegios y universidades públicos y privados, apoyada por una financiación mixta también entre estado y los[/as] estudiantes y/o las familias (p. 5).

Así mismo, Pedreira (2014) citando a Bellei y Cabalin (2013), nos explica que

en el nivel de la educación superior la dinámica de mercado también se ha mantenido. Las universidades públicas que existían antes de la reforma de

1980 han tenido que operar mediante la autofinanciación, que ha implicado cobrar a los[/as] estudiantes altas tasas de matriculación y ha llevado a hacer uso de préstamos altamente subsidiados por el estado. Por otra parte, y aunque el acceso a la universidad haya incrementado en los últimos tiempos, esto ha sido en gran parte gracias a la expansión de las instituciones privadas. Estas últimas, sin embargo, no participan del sistema público de admisión – basado en el expediente académico o exámenes de acceso– y cobran a las familias el coste entero de matrícula. Como resultado, las familias de los[/as] estudiantes se ven obligadas a acceder a créditos y, gravemente endeudadas después. Así, se ha evolucionado a un mercado de educación gigante, mayormente diferenciado por tipos de instituciones altamente estratificado en relación al precio, la calidad y la composición social del cuerpo estudiantil (p. 6-7).

Estos antecedentes permean el sistema educativo particular de la PUCV generando barreras para la continuidad de los estudios, demostrando que el acceso no garantiza la permanencia en la misma puesto que genera un impacto a nivel económico y emocional para los/as estudiantes como para sus familias, realidad que hemos visualizado constantemente a lo largo de nuestra formación como estudiantes de Educación Diferencial/Especial en nuestras propias experiencias como en las de nuestros/as pares.

A su vez, la PUCV actualmente pertenece a la Red de Universidades Públicas no Estatales - G9, cuya corporatividad plantea que la reforma educacional debe considerar la necesaria autonomía universitaria y libertad institucional que incluya tanto aspectos académicos, administrativos y económicos, de manera que cada universidad desarrolle y participe desde su propia misión e identidad, que en este caso, respondería a valores amparados en el sello de la iglesia católica, estableciendo como pilares fundamentales los vinculados a la formación, creación y comunicación del conocimiento, fijando como deberes de la institución libertad académica junto con asegurar la igualdad en el acceso a sus aulas. Sin embargo, dentro de su misión y visión institucional, se genera una

dicotomía entre asegurar igualdad de acceso pero no equidad ni medidas para el mantenimiento en ella; explicita valores de formación profesional sin establecer objetivos educativos referidos al desarrollo intrapersonal.

Por otra parte, y continuando el lineamiento académico-social al cual nos vemos enfrentadas/os, surge la necesidad de considerar también una demanda a la educación actual referida al sexismo generado en ella. Más aún, considerando que nuestra carrera de Educación Diferencial se compone principalmente por mujeres. Tal como plantea Ríos (2017):

desde su fundación en Chile, las universidades surgieron como espacios restringidos a la educación de varones. Con la incorporación de mujeres esto se fue revirtiendo hasta la actualidad, tiempo en que podemos constatar una equiparación de la matrícula entre hombres y mujeres. Sin embargo, a pesar de la feminización de la matrícula, no existe igual distribución de mujeres y varones a través de las carreras (p. 115).

Específicamente, nuestro estudio recae en el contexto de las/os estudiantes de primer año de la carrera de Educación Especial de la PUCV -cuya carrera se imparte en la Facultad de Filosofía y Educación ubicada en la ciudad de Viña del Mar- ya que, al formar parte de la universidad en su primer año, consideramos que no se encuentran mayormente influenciadas/os por la cultura y conocimientos de la unidad académica, por ende, la cosmovisión que se entregue en los medios evaluativos para conocer y comprender realidades no estará marcada fuertemente por sellos institucionales y permitirá realizar posteriores análisis situados en realidades particulares subjetivas referidas a vivencias de cada una/o de ellas/os.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Paradigmas

Consideramos fundamental plasmar cuáles son los paradigmas que guiarán todo nuestro trabajo y sobre los cuales nos basaremos para orientar y definir aquellos conceptos que serán claves, estos serán: paradigma inclusivo, paradigma de derechos, paradigma sistémico y paradigma fenomenológico.

2.1.1. Paradigma inclusivo

En primer lugar, destacamos la mirada inclusiva en la educación, entendida ésta por la UNESCO como “(...) el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los/as estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación” (UNESCO, 2005, p. 13). Desde nuestra carrera se promueve este objetivo en pro de crear en los/las estudiantes una mirada y un pensamiento inclusivo, por tanto y debido a nuestra formación como estudiantes de Educación Diferencial/Especial, es que analizamos los distintos conceptos teóricos desde esta perspectiva y buscamos investigar desde un enfoque inclusivo ahondando en las realidades particulares para establecer conocimiento desde la diversidad valorizando la opinión de todos/as, los discursos personales, la valoración de los contextos que los rodean y construyen y como estos inciden en sus formas de ser, pensar y actuar. Así también como un análisis crítico y reflexivo respecto a si esta diversidad se encuentra contemplada en los distintos espacios, momentos y relaciones universitarias. De la mano a lo anterior, contemplamos las visiones de los/as docentes para comprender y ahondar en sus prácticas pedagógicas y en los sellos institucionales que marcan las mismas y pudiesen incidir en que estas respondan o no a unas de carácter inclusivo.

2.1.2. Paradigma de derechos

Lo anterior podemos vincularlo además con el paradigma de los derechos humanos universales, que es otro elemento central a considerar en nuestra investigación. Nosotras/os entendemos – entre otros – el derecho a la salud y a la educación como esenciales y queremos, por lo tanto, contribuir a potenciar el bienestar y a optimizar la calidad de la educación de nuestros/as compañeros/as. Lo anterior puede además sustentarse ya que este paradigma,

proporciona garantías legales a capacidades fundamentales, o sea lo que las personas valoran ser y hacer (...) Reconoce [la] infancia y la juventud como sujetos de derecho, como actores sociales que pueden contribuir a su propio desarrollo y al desarrollo de sus comunidades (...) Por el otro lado, el paradigma de Desarrollo Humano ofrece un marco teórico para evaluar los factores que expanden o limitan las oportunidades reales que tienen las personas, o sea el contexto que permite a la gente ser y hacer lo que valoren (Cárdenas, 2011, p. 8).

Es decir, nos centramos en elementos que constituyen dimensiones que vinculan a los sujetos de estudio con sus prácticas diarias respecto al valor que les brindan a estas en cuanto al sentido real que tienen para ellos/as independientemente de si estas son, desde la perspectiva objetiva, positivas o no para su bienestar y cómo la institución posibilita u obstaculiza el desarrollo de las mismas, el valor y sentido que le da a estas y la visualización que tienen de los/as estudiantes como sujetos de derecho en cuanto a educación y oportunidades; apoyos específicos que entrega; vinculación teórico-práctica de las asignaturas; niveles de desafío impartidos y si estos últimos son considerados como estresores o no, es decir, si obstaculizan el acceso a una educación de calidad. Todo esto desde la perspectiva y el relato de las/os mismas/os sujetas/os, estudiantes y docentes, analizando si el rol de los primeros es de carácter pasivo o activo y el por qué de esta realidad, y si los segundos permiten, valoran y refuerzan el rol activo de las/os estudiantes como transformadores sociales en cuanto a prácticas que inciden en su bienestar y

aprendizaje. La institución y en este caso la escuela que alberga nuestra carrera debiese contar con los apoyos para responder a la diversidad de sus alumnos/as o a las dificultades que estos/as pudiesen presentar a lo largo de su vida universitaria.

2.1.3. Paradigma sistémico

El paradigma sistémico considera tres pilares fundamentales los cuales son: la teoría general de los sistemas, la cibernética y la teoría de la comunicación. Además, este paradigma entiende que toda la conducta humana se encuentra modelada por su contexto social. Por lo tanto, considera que las emociones e ideas de un/a individuo/a son el resultado de su situación social y no lo contrario.

Nuestra investigación se basa en el paradigma sistémico porque nosotras/os entendemos/miramos a nuestras/os compañeras/os reconociendo sus dimensiones biopsicosociales integradas, y la complejidad de los factores y niveles (Bronfenbrenner) que las/os afectan, influyendo en nuestra concepción de salud y bienestar, de estrés (no dependiendo sólo del individuo), de estado de ánimo, empatía y estilo de vida.

Es por lo anterior que proponemos ver a las/os estudiantes y a nosotras mismas como sistemas complejos, Lecannelier (2012) señala que

los organismos son sistemas complejos, en donde la dinámica organizadora de sus elementos define el comportamiento del sistema dentro de una trayectoria evolutiva que lo constriñe, pero no lo delimita. Más aún los organismos son y posee sistemas complejos que se organizan en diferentes niveles jerárquicos. El conocimiento es uno de ellos (Lecannelier, 2012, p. 48).

Entendemos, por lo tanto, en relación con lo anteriormente propuesto, que cada estudiante va a poseer una multiplicidad de sistemas, que pertenecerá a

sistemas más complejos que le inciden y cada uno de ellos se va a ver influenciado impactando en los demás, por lo cual es necesario buscar la armonía o la cercanía a ésta. De la mano de esto, nos basamos en diversos conceptos teóricos que constituyen el bienestar y la comprensión integral del mismo, las relaciones entre estos y las percepciones subjetivas particulares que vinculan las experiencias y habilidades de forma inter y bi-relacional, es decir, cómo las experiencias inciden en las habilidades particulares de cada uno/a y como las habilidades inciden en la forma vivir/ver de cada experiencia, analizando así la construcción continua de unas y otras, ya que:

(...) los sistemas vivos ya no pueden ser concebidos como meras estructuras genéticas (...) ni como la suma de descargas neuronales, ni como receptores pasivos de selecciones ambientales. Estas nociones son muy simples, en el sentido de que pretender comprender a los organismos 'desmantelándolos' en sus componentes más importantes, no da cuenta de la complejidad organizativa de estos, ya que es justamente esta organización la que refleja su comportamiento y dinámica evolucionistas (Lecannelier, 2012, p. 48).

Como menciona Dawkins la interrelación entre los diversos componentes del ser humano son los que lo constituyen como tal, por ello que, el análisis de cualquier interacción humana debe hacerse situada en sus contextos dándole énfasis a la dinámica entre estos.

- *Paradigma biopsicosocial*

En 1977 el psiquiatra norteamericano George Engel postula una ruptura con el modelo biomédico tradicional y enmarcándose en una comprensión relativa a la teoría general de sistemas enfatizando y rescatando las causas ambientales, psicológicas y sociales presentes en los problemas de salud, propone una comprensión de la salud desde una multiplicidad de causas de carácter holístico sin desmerecer ni restar relevancia a las causas biológicas.

Engel indicaba, entre otras afirmaciones críticas, que la biomedicina era dualista, con un enfoque que separaba mente y cuerpo de la biografía y las emociones de la persona, sin establecer puentes entre ambas esferas. Por otro lado, señalaba que la biomedicina defendía un modelo causal clásico de 'causa-efecto', afirmando, por el contrario, que la realidad es mucho más compleja y en ella interactúan, unos con otros, una serie de sistemas. El modelo o enfoque biopsicosocial es un modelo general, que plantea que los factores biológicos, psicológicos y sociales, juegan un papel importante en el funcionamiento humano en el contexto de la enfermedad y de la percepción de la misma (APH, 2015, p. 8).

Este paradigma nos posiciona en una comprensión integral de los fenómenos a abarcar, bajo el cual abordamos las áreas del bienestar vinculadas a los componentes biológicos, psicológicos y sociales que conforman y la interacción existente entre estos. Por ende, presentamos una base teórica sustentada en los antecedentes más actuales respecto a los mismos, pero validamos la significación que los/as sujetos/as le otorguen y ahondamos en las vivencias y formas de entender el mundo que les han llevado a esta construcción, considerando los contextos próximos en los que se encuentran insertados/as y la realidad política cultural bajo la cual se encuentran.

2.1.4. Paradigma fenomenológico biológico experimental

Así mismo, la presente investigación se basa en el paradigma fenomenológico porque nosotras/os entendemos/miramos a nuestros/as compañeros/as desde nuestra subjetividad, desde un estar involucradas/os, perspectiva inherente a todo trabajo con componente cualitativo. De esta forma, entendemos también que todo lo encontrado y expuesto aquí, está en constante cambio y construcción puesto que los sujetos de estudio son dinámicos, así como las comprensiones respecto a las distintas aristas investigadas, esto último, sin restar importancia y validez a lo encontrado y definido.

Humberto Maturana en una conferencia titulada "*Niño limitado o niño diferente*" establece que:

desde el punto de vista biológico no hay errores, no hay minusvalía, no hay disfunciones. Esto parece una afirmación extraña porque uno puede decir, por ejemplo: 'cómo no va a haber minusvalía o deficiencia cuando los seres vivos viven en la competencia por la existencia, y si alguno tiene alguna característica que reduce sus habilidades con respecto a los demás está en desventaja'. Noten ustedes que este pequeño discurso que acabo de hacer sobre la minusvalía es un discurso comparativo que pertenece a la reflexión de un observador en relación con lo que este observador considera ventajoso o desventajoso, y no a la reflexión del observador sobre el operar del ser vivo. Una araña, es un ser distinto de un insecto; un coleóptero es un ser distinto de una mariposa; un ratón es un ser distinto de un elefante, y todos estos seres son distintos porque viven de maneras distintas. Una persona que ha perdido una pierna es un ser distinto de una persona con dos piernas. Y tan distinto es que, si ustedes lo miran en el espacio de su biología, descubren que este ser se mueve con la misma soltura que ustedes pero en otro mundo (Maturana, 1996, p. 262).

Resulta pertinente este discurso frente al sentido y objetivo de nuestra investigación puesto que los/as lectores/as se encontrarán con diversos perfiles y datos empíricos concretos que determinan realidades que responden a necesidades de apoyo en cuanto a trastornos del ánimo, salud mental, estilos de vida, entre otros, que interceptan con percepciones subjetivas particulares que permiten hacer una segunda lectura de los mismos.

Se puede describir la fenomenología como un tipo especial de reflexión o actitud acerca de nuestra capacidad de estar conscientes. Toda reflexión revela una variedad de contenido mental (actos mentales) y su orientación

correlacionada o contenidos intencionados (...) todo conocimiento emerge necesariamente de nuestra experiencia vivida (Varela, 2010, p. 243).

Razón por la que el discurso de las/os sujetas/os investigadas/os será un elemento central para comprender y entender el fenómeno investigado. Nos situamos en un paradigma fenomenológico puesto que:

interrumpe nuestras creencias y elaboraciones rápidas y veloces que 'deberíamos' encontrar, o alguna descripción 'esperada'. Así, la RF [reducción fenomenológica] no es una 'mirada interior', sino una tolerancia respecto a la suspensión de las conclusiones que permiten desarrollar un nuevo aspecto o percepción del fenómeno (Varela, 2010, p. 248).

De esta forma buscamos encontrar nuevos antecedentes, establecer precedentes respecto a los componentes del bienestar particular de las/os estudiantes de EDE 2017, entregando nuevas perspectivas que serán construidas desde el relato y la experiencia personal de quienes componen a la generación, para poder establecer así el estado actual y posibles lineamientos de apoyo concretos para la población estudiada.

Luego de la reciente revisión y justificación de los paradigmas que sustentan la mirada que damos a nuestra investigación con enfoque mixto, es preciso dar paso a las revisiones teóricas de los conceptos que fundamentarán los posteriores análisis cuantitativo y cualitativo en la presente tesis. Para ello, es necesario primero comprender que la elección de los mismos no es azarosa, sino más bien son producto de la reflexión conjunta de todas las personas que llevamos adelante esta investigación, poniendo de manifiesto que el entendimiento sobre estos constructos está directamente relacionado con el planteamiento paradigmático que hemos propuesto recientemente, considerando y comprendiendo que los seres humanos somos individuos holísticos, multidimensionales y de naturaleza orgánica compleja.

2.2. Conceptos

De acuerdo a los paradigmas previamente enunciados, establecemos y abordamos los principales conceptos desde antecedentes teóricos actualizados que responden a una visión bio-psico-social del fenómeno del bienestar y los componentes asociados, así también entregamos datos pertenecientes a la prevalencia de sintomatologías, trastornos y hábitos cruciales para la comprensión de las distintas aristas a analizar. La jerarquización que se da a estos conceptos es de carácter deductivo, dando mayor significación a aquellos que resultan más relevantes en la triangulación de la información. Para esto damos una revisión a ideas sobre Salud; salud mental, bienestar y malestar; estilo de vida y sus dimensiones, estilos de vida saludables y no saludables; empatía; estados y trastornos del ánimo; estrés y diversas manifestaciones así como maneras de abordarlo o hacer frente para su superación.

2.2.1. Salud

Briceño-León (2000) señala, “la salud es una síntesis; es la síntesis de una multiplicidad de procesos, de lo que acontece con la biología del cuerpo, con el ambiente que nos rodea, con las relaciones sociales, con la política y la economía internacional” (p. 15). Lo anterior puede complementarse con lo propuesto por la Organización Mundial de la Salud (OMS) que menciona que el concepto de salud dice relación con “un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades” (2006, p. 1). Esta definición a pesar de ser de más de 60 años atrás es la que continúa vigente ya que la OMS es el organismo gubernamental más influyente mundialmente en materia de salud.

2.2.2. Salud Mental

Aun cuando nos sustentamos en el paradigma sistémico desde el cuál la salud es entendida bajo una visión integral y biopsicosocial que reconoce que

todas las dimensiones se encuentran interrelacionadas, para este estudio resulta pertinente referirnos en particular a la noción de salud mental.

La salud mental es definida según la Organización Mundial de la Salud como:

un estado de bienestar en el que la persona realiza sus capacidades y es capaz de hacer frente al estrés normal de la vida, de trabajar de forma productiva y de contribuir a su comunidad. En este sentido positivo, la salud mental es el fundamento del bienestar individual y del funcionamiento eficaz de la comunidad (OMS, 2004, p. 4).

A pesar de lo anterior, Chile era “(...) uno de los pocos países de América que no han [habían] actualizado sus políticas y planes de salud mental en los últimos años, y también es [era] parte del 40% de países del mundo que no tiene [tenía] Ley de Salud Mental” (MINSAL, 2017, p. 5). Recién el año 2017 se generó un Plan Nacional de Salud Mental que se sustenta en una comprensión de salud mental que apunta a un proceso constante de búsqueda y nivelación del equilibrio; para ello son considerados una multiplicidad de factores de carácter personal, social, político y ambiental. Estos se ven incididos por las “circunstancias en que las personas nacen, crecen, viven, trabajan y envejecen, las cuales son el resultado de la distribución del dinero, el poder y los recursos a nivel mundial, nacional y local” (MINSAL, 2017, p. 29). Por lo tanto, este plan busca impactar y modificar en los distintos sistemas que inciden en las personas, su objetivo es:

contribuir a mejorar la salud mental de las personas, mediante estrategias sectoriales e intersectoriales, para la promoción de la salud mental, prevención de los trastornos mentales, atención garantizada de salud mental e inclusión social, en el marco del modelo de salud integral con enfoque familiar y comunitario (MINSAL, 2017, p. 38).

Así, la salud mental es entendida como un proceso que involucra los diferentes subsistemas en los que se desenvuelve la persona y que inciden de forma directa o indirecta en ella, y como una responsabilidad política-social a la que deben dar respuesta los gobiernos y sus respectivas políticas públicas, esto en cuanto a fondos destinados a: salud en general, y salud mental en particular, distribución equitativa de dineros, estrategias para combatir y disminuir pobreza (acceso a educación de calidad, mayores oportunidades laborales, vivienda digna y permanente), entre otras.

El Plan Nacional de Salud Mental 2017 - 2025 emana producto de las altas cifras que se rescatan de antecedentes internacionales y nacionales respecto a salud mental. En función de ello y para nuestra investigación, es pertinente destacar que:

Tabla 1:

Prevalencia (%) de trastornos psiquiátricos en población infanto juvenil chilena (4-18 años). Según estudio de "Acta bioethica" publicado por la universidad de Concepción, año 2016.

	Total		Masculino		Femenino		4-11 años		12-18 años	
		SE		SE		SE		SE		SE
Trastornos ansiosos	8.3	0.9	5.8	0.9	11.0	1.7	9.2	1.1	7.4	1.4
Trastornos afectivos	5.1	0.9	3.2	0.9	7.1	1.8	3.5	1.1	7.0	1.5
Trastornos disruptivos	14.6	1.1	13.5	1.3	15.8	2.3	20.6	2.1	8.0	1.7
Trastornos por uso de sustancia	1.2	0.4	1.4	0.5	1.1	0.5	-	-	2.6	0.8
Cualquier trastorno	22.5	1.6	19.3	1.8	25.8	2.8	27.8	2.2	16.5	2.0

(Vicente, 2016, p. 53)

Del estudio chileno de Trastornos psiquiátricos en población infanto-juvenil se desprende que las mujeres presentan riesgos mayores de desarrollar trastornos de ansiedad, específicamente los de tipo fobia social y trastornos de ansiedad generalizada.

Nos basamos en muestras infanto-juveniles para la presente investigación, puesto que nuestras/os sujetas/os de estudio recién comienzan la educación formal y la media de edad es de los 18 años. De esta misma muestra se destaca que cada trastorno se encuentra estrechamente vinculado a la percepción de disfunción familiar, así como la salud mental a nivel general se encuentra relacionada con la estructura familiar.

Los ingresos destinados a salud y principalmente a salud mental en Chile son significativamente bajos en comparación a las altas tasas de suicidio registradas en el proyecto Atlas de Salud Mental de la OMS del año 2011, lo que se puede visualizar en la siguiente tabla.

Tabla 2:

Situaciones a nivel país en cuanto a presupuestos asignados a Salud (salud mental) según gasto per cápita y tasas de suicidio. Según estudio de “Acta bioethica” publicado por la universidad de Concepción, año 2016.

PAÍS	Presupuesto Salud %PIB	Presupuesto Salud Mental	Gasto per cápita (PPPinf US\$)	Tasa Suicidio X10.000		Carga Global
				Hombres	Mujeres	
Argentina	9.53	-	549.0	12.7	3.4	24.6
Bolivia	5.07	-	161.0	2.2*		15.6
Brasil	9.05	2.38	323.0	7.3	1.9	20..3
Canadá	10.0	7.2	2557.4	16.8	5.5	33.9
Chile	8.27	2.78	363.0	17.4	3.4	30.4
Ecuador	6.08	1.20	165.0	9.1	4.5	21.7
México	6.47	0.65	344.0	6.8	1.3	19.4
Paraguay	7.08	0.31	119.0	5.5	2.7	19.2
Perú	4.62	0.27	184.0	1.1	0.6	21.8
Uruguay	-	-	-	-	-	-
Estados Unidos	16.21	6.2	3076.0	17.7	4.5	30.9

* Situación Global

(Vicente, 2016, p. 53)

Se desprende que la salud mental es un deber país que se encuentra escasamente atendido y que pese a la comprensión integral del concepto se presentan apoyos sutiles y sectorizados que no abordan todos los factores que inciden en los trastornos.

2.2.3. Bienestar/Malestar

En esta investigación nos referimos continuamente al concepto de bienestar que se encuentra íntimamente ligado a la concepción de salud, la que entendemos e invitamos a entender desde una mirada de significación social,

donde el contexto y las subjetividades poseen roles protagónicos y esenciales. Maturana, en su conferencia “Niño sano, niño limitado” mencionaba que:

la enfermedad o la limitación no pertenecen a la biología sino que a la relación desde la cual el ser humano considera que un organismo, un sistema, u otro ser humano, no satisfacen cierto conjunto de expectativas. Esto que digo sobre la biología es fundamental porque solamente en la medida en que aceptemos la legitimidad de la biología del otro, vamos a poder darnos cuenta del espacio en el cual le estamos pidiendo al otro que sea distinto de lo que es, y vamos a darnos cuenta del espacio posible de encuentro con el otro en su legitimidad y no en su negación (Maturana, 1996. p. 263).

Por consiguiente, abarcamos el concepto de bienestar y malestar desde un enfoque multisistémico, en base a un paradigma biopsicosocial, en el cual se requiere posicionar el bienestar/malestar como conceptos que surgen en la relación del sujeto (estudiantes de primer año de Educación Especial) y su subjetividad con el campo social que lo produce y contiene, estableciendo una relación entre lo psicosocial y bienestar subjetivo. Y cómo este concepto a su vez se puede ver influenciado según la perspectiva que cada estudiante mantenga respecto de los diferentes factores que inciden en este; pudiendo generar bienestar o malestar a las/os estudiantes.

El bienestar lo podemos definir según Lopategui (2016) como “la adaptación e integración de las dimensiones físicas, mental, social, espiritual y emocional a cualquier nivel de salud o enfermedad” (p. 3). Lo anterior dice relación con que se puede experimentar bienestar ya sea estando saludable o enfermo/a. Herbert L. Dunn (s.f) describió el bienestar como un método integrado de funcionamiento orientado hacia maximizar el potencial que cada uno/a es capaz, lo cual requiere que la persona mantenga un equilibrio, balance y dirección con propósitos dentro del ambiente en que está funcionado.

Según Michalos (2014) el bienestar subjetivo se define como la percepción personal sobre la experiencia de lo positivo y negativo, con sus respuestas emocionales a nivel global (o de dominio particular) así como las evaluaciones cognitivas específicas de satisfacción con la vida.

Así mismo, García (2002) plantea que el concepto de bienestar subjetivo ha sido abordado, aludiendo indistintamente a bienestar subjetivo, bienestar psicológico, salud mental y felicidad. Además, se vincula con categorías tales como calidad de vida, desarrollo económico, condiciones de vida, modo de vida y estilo de vida.

En cuanto a

la mirada desde lo psicosocial asume como foco la relación entre aquello denominado como psico (la subjetividad) y aquello llamado lo social (contexto), tanto como enfoque, como ámbito, y como problema, se expresa en las intervenciones y en la manera de situar los problemas psicosociales siendo estos, condicionantes o emergentes de la situación de bienestar o malestar (Palacios, p. 60).

Por otro lado, Palacios (2017) señaló que:

Para las personas, la sensación de bienestar o malestar es siempre psicosocial, porque una u otra, tiene que ver con la manera como uno se siente, como se desempeña y cómo se relaciona con los demás. Cuando se altera el bienestar de una persona, se producen cambios en quienes están en relación con ella, la familia y la comunidad en la que está (Barrientos, 2005, p. 58).

En relación con lo anteriormente propuesto por Palacios (2017), podemos considerar vital el componente psicosocial que incidirá tanto el bienestar o malestar de las personas. Por lo tanto, se puede señalar que todo lo que nos afecte en los múltiples contextos desde los cuales nos situamos y cómo interpretamos aquello va a intervenir, positiva o negativamente, nuestro bienestar.

2.2.4. Estilo de vida

Uno de los conceptos claves que se torna transversal durante todo nuestro estudio es el de estilo de vida. La Organización Mundial de la Salud (1986) lo define como una “forma general de vida basada en la interacción entre las condiciones de vida en un sentido amplio y los patrones individuales de conducta determinados por factores socioculturales y características personales” (p. 118). Por otro lado, Guerrero (2010) menciona que: “el estilo de vida es un constructo que se ha usado de manera genérica, como equivalente a la forma en que se entiende el modo de vivir ‘estar en el mundo’, expresado en los ámbitos del comportamiento” (p. 3). Del mismo modo, Gómez (2005) agrega que “actualmente, el concepto estilo de vida es multidimensional, se reflejan aspectos biológicos, psicológicos, sociales, culturales, y filosóficos de cómo una persona vive su vida tanto a nivel personal como social” (p. 26). Podemos señalar que, ambos autores consideran como elemento fundamental del estilo de vida el cómo una persona vive o esta en el mundo y por lo tanto como las múltiples aristas de su comportamiento influirán en este estilo de vida que se lleva. Así mismo, se considera el estilo de vida como un elemento multidimensional o como un constructo que se compone de múltiples elementos en relación a cada persona. El estilo de vida, por lo tanto, se verá influenciado y/o afectado por múltiples factores (tanto internos como externos) que pueden favorecer o entorpecer la forma como llevamos éste.

Este elemento es considerado como un macro-concepto del cual se desprenden seis dimensiones y sus variantes. Según De la Torre y Fernández (2007) podemos encontrar seis dimensiones que componen el estilo de vida de los seres humanos los cuales van ligados al tipo de impulsos bajo los cuales se desarrolla. Los autores señalan que:

los impulsos se manifiestan en forma de preferencias en nuestras actuaciones, fruto de la interacción entre componentes genéticos, neurológicos, psicológicos y el medio sociocultural y educativo en permanente intercambio y recursividad. Eso quiere decir que el predominio o prevalencia de unos componentes y la escasa manifestación de otros conformarán uno u otro estilo. Estos impulsos no son otros que las grandes dimensiones del ser humano (p. 7).

En relación a la cita anteriormente propuesta, es posible señalar que existen ciertos elementos que, según nuestras preferencias como sujetos, impactarán en que se conforme o que se lleve un estilo de vida por sobre otro.

Las dimensiones antes mencionadas son:

- *Dimensión perceptiva*

La Real Academia Española (2017) define percepción como la “sensación interior que resulta de una impresión material hecha en nuestros sentidos”. De la Torre y Fernández (2007) consideran esta dimensión como aquella que entrega la “imagen sensorial”, esta imagen señalada por los autores forma parte fundamental en la vida de la persona y por lo tanto en los aprendizajes que ésta adquiere.

- *Dimensión cognitiva y reflexiva*

La cognición según Case (1989) es “la adquisición sucesiva de estructuras lógicas cada vez más complejas, que subyacen a las distintas tareas y situaciones que el sujeto es capaz de ir resolviendo a medida que crece” (p. 5). Es decir, el ser humano presenta diferentes etapas del desarrollo y experiencias diarias. Podemos, por lo tanto, entender que en relación al estilo de vida esta dimensión va a ir nutriéndose a diario de las distintas relaciones y experiencias que el sujeto establezca. Fernández y de la Torre (2007) mencionan que esta dimensión “le permite a los seres humanos organizar, relacionar esa información y construir conceptos, esquemas, teorías” (p. 7).

- *Dimensión emocional y afectiva*

Esta dimensión es la encargada de poner en marcha la mayor parte de mecanismos tanto cognitivos como de acción. Así también Fernández y de la Torre (2007) señalan que ésta “se expresa en una doble dirección, interior y exterior, como necesidad expresiva y afectiva de los sentimientos de los otros” (p. 7). Es por lo anterior, que variará dependiendo de los estímulos intrínsecos y extrínsecos a los cuales se enfrente el sujeto en su vida cotidiana ya que estos impactarán su estado emocional ya sea de manera positiva o negativa.

- *Dimensión pragmática o aplicada*

Según Fernández y de la Torre (2007) supone “una forma diferente de adueñarse y asimilar la realidad a través de la acción. Los tres modos principales de adueñarse de la realidad y construir los conceptos son: la razón, la emoción y la acción” (p. 7). Lo señalado previamente dice relación con poder, mediante la práctica (y el error), hacernos partícipes de nuestra realidad por medio de los tres modos principales mencionados u otro que consideremos pertinente.

- *Dimensión volitiva*

Fernández y de la Torre (2007) señalan que es el reflejo del hábito, constancia, empeño, persistencia en la acción planeada o iniciada. El ser humano se caracteriza no solo por la racionalidad sino también por la capacidad de persistir en la acción emprendida hasta llegar a la meta. Esta dimensión, escasamente valorada por la educación y la sociedad, en la práctica es la que más cambios ha generado en la humanidad cuando ha ido asociada a la capacidad creativa. El éxito social y la solidez del saber va asociada a la voluntad (persistir) (p. 7).

Esta dimensión por lo tanto dice relación con la voluntad de los seres humanos para lograr, a pesar de las dificultades, la meta u objetivo propuesto en determinadas etapas o momentos de su vida.

- *Dimensión comunicativa y social*

Esta dimensión, presente en todo ser humano, se manifiesta en ocasiones como una necesidad de darse y necesitar de los demás, como ocurría con lo emocional. Los otros constituyen un referente fundamental para ser uno mismo. El saber es un saber compartido (comunicar) (Fernández y de la Torre, 2007, p. 8).

Esta dimensión es la esencial para cualquier tipo de relación interpersonal y por lo tanto será vital también para determinar el tipo de estilo de vida que llevaremos como individuos. Lo anterior, ya que cada uno de nosotros nos nutrimos y llevamos por lo tanto un estilo de vida determinado a partir de las experiencias que compartimos con los demás.

A continuación, explicamos las variantes mencionadas con anterioridad. Con esto nos referimos al estilo de vida saludable y de cómo y cuándo deja de

serlo, todo aquello es fundamental comprender para poder, posteriormente, tener claridad del abordaje y perspectiva de nuestra investigación.

2.2.5. Estilo de vida saludable/no saludable

Para entender cuándo es un estilo de vida saludable y no saludable es necesario destacar lo señalado por Gárciga (2007) quien menciona que:

la calidad de vida personal es el ideal de la forma de vida que los individuos desean si se lo proponen y que consiste en un desarrollo integral de las dimensiones física, mental, social, económica y espiritual, lo cual lo dotará de un equilibrio consigo mismo y con su sociedad, dando lugar a un Estilo de Vida Saludable (p. 144).

Por otro lado, en el año 2013 en Chile, se dictó la ley 20.670, la cual establece que todos los órganos de la administración del estado que tengan relación con la promoción de hábitos de vida saludables adhieran en sus planes y programas medidas que busquen informar, fomentar y por su puesto educar en la prevención de conductas y/o factores que estén vinculadas a enfermedades no transmisibles, derivadas de hábitos y estilos de vida no saludables. Lo anterior da lugar a la creación de la estrategia “*Elige vivir sano*” la cual tiene como objetivo promover hábitos y estilos de vida saludable para así optimizar el bienestar y por lo tanto la calidad de vida de las personas. Lo señalado busca mitigar cifras publicadas por el Ministerio de Salud (MINSAL) el año 2015, donde se menciona que Chile ocupa el tercer lugar con el estilo de vida menos saludable en América debajo de Estados Unidos y México. Esto debido a que un 80% de la población nacional es sedentaria, mientras que un 50% de las personas mayores de 15 años presentan obesidad.

Esto además se puede complementar con el informe nutricional (2017) por la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO)

y la Organización Panamericana de la Salud (OPS), donde se reveló que el 30% de la población adulta en Chile sufre obesidad, una de las tasas más altas de la región. El informe recién señalado indica además que los niveles de obesidad en mujeres mayores de 18 años llegan al 32,8% considerando así Chile como el primer país en Sudamérica. En los hombres chilenos las cifras alcanzan un 24,8% de toda la población.

Del mismo modo, es necesario señalar lo mencionado por Coñuera (2017) quienes realizan un estudio en estudiantes chilenos y nos señalan que:

los[/as] estudiantes universitarios presentan malos estilos de vida, en especial en hombres con una elevada prevalencia de malnutrición por exceso, consumo elevado de tabaco y alcohol, elevado sedentarismo, bajo consumo de frutas, verduras, lácteos, y leguminosas y alta frecuencia de consumo de alimentos característicos de la dieta occidental, además problemas importantes de sueño con una elevada prevalencia de insomnio, somnolencia diurna, y una cantidad de sueño inadecuada (p. 8).

En relación con lo mencionado previamente, es necesario considerar algunos elementos fundamentales para llevar un estilo de vida saludable, entre estos elementos se encuentra: la realización diaria de ejercicio, mantener una dieta equilibrada, dormir alrededor de ocho horas y evitar elementos o sustancias nocivas que enferman nuestro cuerpo como lo es, por ejemplo, el tabaco, el alcohol y las drogas. El no cumplimiento con alguno o algunos de los elementos mencionados desencadenará que nuestro estilo de vida comience a ser no saludable y por lo tanto podría generar complicaciones como lo es, por ejemplo, la obesidad previamente mencionada.

En cualquier caso, de modo semejante a lo que ocurre con el binomio bienestar/malestar que representan los extremos radicales y potenciales de un continuum inscrito dinámicamente en el proceso de vivir, justamente el estilo de

vida se “mueve” en otro continuum con un nuevo binomio de extremos que son el estilo saludable y no saludable “absolutos”.

2.2.6. Inteligencias Múltiples

Para referirnos a este concepto, cabe señalar primeramente, que hemos decidido abordarlo dentro de las nociones del marco teórico de manera posterior a su construcción inicial (acorde con las características de nuestro componente cualitativo de la investigación donde el marco se nutre también desde el análisis y no sólo se genera a priori), ya que ha surgido precisamente como una cuestión significativa planteada desde la misma unidad de estudio durante el proceso de recabada de información y análisis, relevando, por sobre todo, la importancia de la inteligencia emocional (o inteligencia intrapersonal en combinación con la inteligencia interpersonal) para desempeñarse como futuras/os educadoras/es especiales.

En el año 1905 Alfred Binet, pedagogo, grafólogo y psicólogo francés, creó el primer instrumento para medir inteligencia en su país con el objetivo de identificar población con diversidad mental, o “deficientes mentales” como plantea el texto original, con el fin de que niños y niñas con estas características recibieran una educación especializada o diferenciada. En consecuencia de lo anterior describe que "el órgano fundamental de la inteligencia es el juicio. En otras palabras, el sentido común, el sentido práctico, la iniciativa, la facultad de adaptarse. Juzgar bien, comprender bien y razonar bien son los resortes esenciales de la inteligencia" (Molero, 1998, p. 14). Sin embargo, aún no lograba dar explicación al éxito/fracaso escolar por lo que volvió a decir: "un individuo muestra su valor personal a través de la totalidad; somos un conjunto de tendencias y la resultante de todas ellas es lo que se expresa en nuestros actos y hace que nuestra existencia sea lo que es" (p. 14).

Como planteó Molero (1998), existe controversia al momento de conceptualizar el término 'inteligencia', es decir, existen dificultades para comprenderla, y en consecuencia, evaluarla y cultivarla, intentando e intencionando develar los elementos que la componen y los factores que explican las diferencias entre cada individuo respecto del rendimiento (p. 12).

Para lograr comprender este constructo, nos remontaremos al año 1995 donde Howard Gardner plantea lo siguiente:

en una visión tradicional, se define operacionalmente la inteligencia como la habilidad para responder a las cuestiones de un test de inteligencia. La inferencia que lleva de la puntuación en los test a alguna habilidad subyacente se sostiene a base de técnicas estadísticas que comparan las respuestas de individuos de diferentes edades (...) Se trata de un atributo innato, de una facultad del individuo (Gardner, 1995, p. 37).

Esta definición se apoya desde lo expresado por Molero (1998), donde la inteligencia ha sido estudiada netamente desde lo psicométrico y cognitivo, logrando explicar de esta manera las diferencias entre individuos. Sin embargo, en aquellos tiempos, además, se comenzaba a hablar no solo de inteligencia humana, sino también de inteligencia animal y artificial. Ante la situación planteada, se defendía fuertemente la idea de una "reconceptualización del concepto, que supere los problemas fundamentales y que amplíe sus perspectivas acercándose más por una parte a un modelo ecológico (...) introduciendo en la noción de inteligencia la parte afectiva del ser humano" (p. 12).

Contrariamente a lo que se ha expresado, Gardner (1995) en su libro *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*, menciona que:

la teoría de las inteligencias múltiples, por otro lado, pluraliza el concepto tradicional. Una inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver

problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada. La capacidad para resolver problemas permite abordar una situación en la cuál se persigue un objetivo, así como determinar el camino adecuado que conduce a dicho objetivo. La creación de un producto cultura es crucial en funciones como la adquisición y la transmisión del conocimiento o la expresión de las propias opiniones o sentimientos (p. 37).

La teoría de las inteligencias múltiples surge de la base biológica singular de las personas para resolver problemas, las cuales no sólo se definirán por el factor biológico, sino que también por el entorno cultural. Estas capacidades de resolución de problemas se plantean como capacidades humanas universales “que sean valoradas en uno o varios contextos culturales” (Gardner, 1995, p. 38).

Antes de dar paso al conocimiento y definición de los tipos de inteligencia que propone Gardner, es preciso mencionar que cada tipo de inteligencia posee su sistema simbólico de representación que lo codifica a modo de capturar y transmitir la información. Esta diferenciación de la información (presentada de manera interna o externa) “activará” o “disparará” cada tipo de inteligencia.

Cabe destacar que en una mente adulta, estas inteligencias no aparecen como una u otra, sino que muchas veces se manifiestan de manera interconectadas entre algunas de ellas y “en concierto”.

- *Inteligencia musical*

En este tipo, el cerebro desempeña un rol importante en la percepción y producción musical (representación simbólica), donde la música cumple un valor importante en las sociedades como vínculo interactivo.

Los datos que apoyan la interpretación de la habilidad musical como una ‘inteligencia’ proceden de fuentes muy diversas. A pesar de que la capacidad

musical no se considera generalmente una capacidad intelectual, como las matemáticas, siguiendo nuestros criterios debería ser así (Gardner, 1995, p. 40).

- *Inteligencia cinético-corporal*

“El movimiento del cuerpo sigue un desarrollo claramente definido en los niños. Y no hay duda de su universalidad a través de las culturas” (Gardner, 1995, p. 41). Este tipo de inteligencia puede resultar menos intuitivo a la hora de la resolución de problemas. Sin embargo, la utilización de la corporalidad como medio de expresión refuerza la idea de la cognitividad a la hora de la utilización del cuerpo, debiendo sortear diversas estrategias mentales para reconocer y sortear los espacios y el movimiento.

- *Inteligencia lógico-matemática*

O pensamiento científico, manifiesta la capacidad de deducción y observación. Este tipo de inteligencia conforman la base principal de los test de Coeficiente Intelectual, y algunos autores la refieren como la “habilidad para resolver problemas que supuestamente pertenece a todos los terrenos” (p. 43). Además, este tipo cumple con requisitos empíricos, donde hay una predominancia cerebral de ciertas áreas para el cálculo matemático.

- *Inteligencia lingüística*

Este tipo, al igual que el anterior mencionado, responde a una visión tradicionalista de la psicología, donde se superan las pruebas empíricas, aquí se pone en uso el área de Brocca, la cual se responsabiliza de la producción de oraciones gramaticales. Esta inteligencia puede operar independiente de la modalidad de estímulo y/o de un determinado canal de salida.

- *Inteligencia espacial*

Dice relación con la resolución de problemas en donde la visualización de un objetivo puede verse desde distintos ángulos, es decir, hace relación con la percepción visual, otorgando la responsabilidad al hemisferio cerebral derecho. Esto está ligado a las prácticas de la navegación y el uso de mapas, así como el ajedrez.

- *Inteligencia interpersonal:*

Capacidad central para sentir/percibir distinciones entre los/as demás, ligado a la teoría de la mente, pero en un tono aún más profundo, donde se pueden leer intenciones y/o deseos de los demás aún cuando se hayan ocultado. Esto se da en personas que frecuentemente actúan como líderes religiosos o políticos, profesores, terapeutas y los padres, la cual no depende del lenguaje oral. Además, a esta inteligencia se le asocian dos circunstancias particulares. Primero, una estrecha relación con la madre. Y segundo, la interacción social. “La necesidad de cohesión en el grupo, de liderazgo, de organización y de solidaridad surge de forma natural a partir de esto” (Gardner, 1995, p.47), permitiéndoles a las personas que poseen este tipo de inteligencia; comprender y trabajar con otras personas.

- *Inteligencia intrapersonal*

Capacidad de autoconocerse respecto de aspectos internos, como el acceso a la propia vida emocional y variedades de sentimientos. Capacidad de identificar, discriminar y nombrar estas mismas emociones con el fin de interpretar, orientar y regular la propia conducta. Debido a que este tipo de inteligencia es más bien privada, requiere de elementos lingüísticos, musicales y/o artísticos, entre otros, para lograr expresarla y visualizar su funcionamiento.

Se asocia a los lóbulos frontales. Además, el tipo intrapersonal proporciona mayores herramientas para la expresión de la de tipo interpersonal. Permite comprenderse y trabajar con uno/a mismo/a.

Refiriéndonos a los dos últimos tipos de inteligencia recientemente expuestas, podemos decir que “ambas describen tentativas de solucionar problemas que son significativos para el individuo y para la especie” (p. 49).

Para dar paso a una conceptualización más específica de la inteligencia emocional, podemos aludir al modelo de Mayer y Salovey (1997), donde la conciben como:

la capacidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud; la capacidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la capacidad para entender la emoción y el conocimiento emocional; y la capacidad para regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual (Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, citando a Mayer y Salovey, 2010, párr. 6).

Goleman (1996), refiere que las personas que han logrado desarrollar de manera óptima habilidades emocionales “suelen sentirse más satisfechas, son más eficaces, y más capacidades de dominar los hábitos mentales que determinan la productividad” (p. 78).

Por su parte, y reforzando la idea anterior, Mayer y Salovey (1997), en su modelo, plantean un conjunto de habilidades que oscila entre lo más básico (percepción) a lo más complejo (regulación). Estas son:

- Percepción, evaluación y expresión de las emociones: precisión para identificar en uno/s mismo/a y en otros/as (incluso en objetos como obras de arte, entre otros/as) los correlatos fisiológicos y cognitivos que

las emociones comportan. También la capacidad de expresarlas de manera adecuada.

- Emoción como facilitadora del pensamiento: referido a la incidencia de las emociones en el pensamiento y la manera en que se procesa la información. Este elemento dirige la atención del/la individuo/a hacia la información relevante. “Las variaciones emocionales nos van a permitir adoptar diferentes puntos de vista y múltiples perspectivas de los problemas” (Cabello et al. 2010, párr. 8).
- Conocimiento emocional: Capacidad para comprender emociones y utilizar dicho conocimiento. Capacidades para etiquetar emociones (significante) y relacionarlas con su significado. Comprender también emociones complejas o simultáneas.
- Regulación de las emociones: Proceso de mayor complejidad (último en la jerarquía). Comprende la capacidad de estar abierto a las emociones positivas y negativas, manejar las propias y brindar apoyo a otros/as en la moderación de las emociones negativas y aumento de las emociones positivas “sin reprimir o exagerar la información que ellas conllevan” (Cabello et al. 2010, párr. 10).

En 1995, Gardner expandió la lista original de siete tipos de inteligencia para agregar una octava, denominada naturalista, la cual se describe como la competencia para “reconocer flora y fauna, para establecer distinciones trascendentes en el mundo natural y para utilizar productivamente sus habilidades (en actividades de caza, granja o ciencias biológicas (...)) Suelen ser hábiles para identificar a los miembros de un grupo o especie, reconocer la existencia de otras especies y percibir las relaciones que existen entre varias especies” (Campbell, Campbell y Dickenson, 2000, p. 146).

Finalmente, nos referiremos a un último tipo de inteligencia, acuñada por Zohar y Marshall (2001), denominada Inteligencia Espiritual. Para comprender ésta, valdría precisar la organización neuronal que emerge de la misma, lo cual no nos atañe en esta ocasión debido a la poca (o nula) fuerza que toma en nuestra tesis, sin embargo, para mencionarla, diremos que tiene relación con un plano desconectado de lo material, donde Vaughan la define como “la vida interior de la mente y el espíritu, y su relación con el ser en el mundo, una capacidad para comprender con profundidad las cuestiones existenciales a través de distintos niveles de conciencia” (Arias y Lemos, 2014, p. n/a).

2.2.7. Empatía

Al contemplar la realidad en el campo laboral junto al gran dinamismo que vive en la actualidad nuestra sociedad, es que se vuelve interesante –y necesario- considerar la manera en cómo los centros de educación superior velan por formar profesionales integrales, capacitados para enfrentar interacciones con otros dominando áreas tanto a nivel conceptual como personal. En este punto, adoptan un rol importante lo que se consideran como habilidades blandas, las cuales Vera (2016) define como “aquellas capacidades particulares que podrían mejorar el desempeño laboral, facilitar la movilidad interna, catapultar la carrera profesional y predecir el éxito laboral” (p. 56). Así mismo, Vera (2016) señala que “dado su carácter generativo, la verdad es que estas capacidades diferenciales suponen otras características interpersonales, tales como, autorregulación, metacognición, autoeficacia, costumbres sociales, inteligencia emocional, adaptabilidad, pensamiento sistémico, habilidad para comunicarse asertivamente, capacidad para resolver problemas, creatividad y similares” (p. 56).

Considerando la importancia que tiene el educar a niños/a desde pequeños respecto a las habilidades sociales -considerando tanto la crianza respetuosa en un contexto inmediato/familiar como a nivel educativo-, Aranda (2007) señala

que dichas habilidades no sólo se vinculan –y desarrollan- directamente en relaciones con agentes escolares como compañeros/a, profesores/as y padres, sino que también facilitan que el niño/a en desarrollo asimile roles y normas sociales que lo acompañarán a lo largo de su vida. Junto con ello, la autora señala ciertas funciones de las habilidades sociales, destacando, entre varios otros factores el concepto de empatía, definiendo: “empatía y habilidades de adopción de roles y perspectivas. Es la habilidad para percibir y ver una situación desde la perspectiva del otro; es la habilidad para ponerse en el lugar del otro” (Aranda, 2007, p. 114).

Diversos autores con aportes a la base de distintas disciplinas como la filosofía, psicología, neurociencias, entre otros, han estudiado el término empatía, lo que dificulta un consenso completo en su definición. Tras la revisión y análisis de diversas fuentes respecto a la conceptualización de empatía, podría sistematizarse el concepto observado desde dos grandes lineamientos como bien plantea Martí (2011): a) una base cognitiva, entendiéndose como aquella capacidad para comprender los sentimientos de una persona; y b) la empatía con base afectiva, entendida como un contagio de los sentimientos de otra persona, haciéndolos parte de sí mismo/a. Otros estudios de orientación neurológica posicionan a la empatía desde una visión multidimensional o integradora, la cual presenta un concepto tanto cognitivo como afectivo, permitiendo definir dos tipos de empatía: a) La empatía disposicional que puede ser definida como un rasgo de personalidad. Se trata de una tendencia relativamente estable a percibir y experimentar de forma vicaria, en uno u otro grado, los afectos de los demás y b) la empatía situacional, que sería la intensidad con que experimentamos la empatía en una situación específica, permitiendo a la persona sentir con diferente intensidad la empatía.

Para analizar en mayor profundidad la conceptualización del constructo de empatía, Ferrater (1965) en su Diccionario de Filosofía, modifica empatía por endopatía -como terminología para traducir el vocablo alemán *Einführung*- y la

definió -desde una concepción general- como una “participación afectiva, y por lo común, emotiva, de un sujeto humano en una realidad ajena al sujeto” (p. 520).

Auné y Abad (2015), citando a Lipps menciona que “la percepción de un gesto emocional en otra persona activa directamente la misma emoción en el perceptor, sin ningún proceso de asociación o de toma de perspectiva cognitiva interviniente” (p. 139). Por su parte, citando a Davis (1996) postula que “el término *Einfühlung* se tradujo al inglés por *Titchener* como *Empátheia*, que originalmente significaba pasión y que se compone del prefijo en (dentro) y *páthos* (sentimiento), es decir un sentimiento internalizado” (p. 140).

Por otra parte, Guzmán, Péloquin, Lafontaine, y Trabuco (2014) citando a Davis (1880-1883) postularon que la empatía, bajo un modelo integral, contempla en su concepto componentes tanto afectivos como cognitivos, éste último en relación a la toma de perspectiva entendida como la habilidad para tomar el punto de vista de otro, además del concepto de fantasía, el cual cae en la tendencia o facilidad para imaginarse o identificarse con situaciones ficticias. Dentro de los componentes afectivos, destaca la preocupación empática, relacionada a la propensión de las personas a experimentar sentimientos de compasión, simpatía y/o preocupaciones de malestar de otros, además de considerar el estrés personal, referido a la tendencia de experimentar incomodidad en situaciones de tensión. Así mismo, Ruggieri (2013) postuló que existen componentes relacionados a la empatía tal como se señala anteriormente y el autor reflexiona en base a la distinción que debe realizarse entre empatía, simpatía, compasión e interés empático. Para él, principalmente, la diferencia recae en que:

la empatía envuelve sentimientos isomórficos con los de la otra persona, mientras que la simpatía, la compasión y el interés empático no necesariamente involucran sentimientos compartidos. (...) la simpatía como el sentimiento por el otro, generalmente asociado con el deseo de verlo mejor o más feliz; la compasión, como el estado emocional y

motivacional caracterizado por sentimientos de amor, ternura y un genuino deseo de bienestar de los otros; y el interés empático, como el estado emocional y motivacional caracterizado por el deseo de ayudar y promover el bien de otros, relacionado con el altruismo (pp. 14-15).

Continuando, el autor distingue dos elementos importantes a considerar en empatía: Uno es el contagio emocional entendido como aquella tendencia que tiene el ser humano para “tomar” – o leer – las emociones de otros y otras, lo cual dice vincularse directamente con la empatía, lo que Hatfield denomina ‘empatía primitiva’ (Ruggieri, 2013). Por otra parte, señala la mimetización, entendida como “una tendencia automática a sincronizar expresiones afectivas, vocalizaciones, posturas o movimientos de otra persona” (p. 14).

Explica además que no siempre esta tendencia será igual, ya que presenta cambios en la intensidad dependiendo de los factores presentes en el momento, y que, gracias a estudios realizados a los músculos faciales, se comprobó que personas que estaban expuestas a mirar caras de otras personas con expresiones como tristeza o alegría, experimentaban contracciones musculares relacionadas a las expresiones mencionadas. Por ello, dice importancia en este constructo y la relación con la teoría de la mente.

Desde una visión biológica-orgánica, Ruggieri (2013) postula que la amígdala que es un órgano situado en el sistema límbico es importante en el circuito de la empatía. Al situarse en esta área del cerebro, cumple un rol elemental en el aprendizaje emocional y su regulación, además de relacionarse directamente con otros elementos importantes presentes a la base del desarrollo que contiene el concepto de empatía, como nuestras respuestas emocionales, reconocimiento del significado afectivo y social de un estímulo, memoria a largo plazo, la percepción de orientación de la mirada y las asociaciones cruzadas. Así mismo, en el caso que existe una pobre o nula percepción de caras y emociones, se dificulta para la persona en cuestión, inferir segundas intenciones, comprender miradas, deseos y conductas de otros y otras.

Por su parte, respecto a otro componente como las neuronas espejos, Morris (2014), plantea que:

la neurociencia ha identificado neuronas motoras que se activan con el propio movimiento o con el ajeno. Que la imitación, como la empatía y la llamada teoría de la mente, o sea la capacidad de atribuir pensamientos e intenciones a otras personas y, por tanto, anticiparlos, son el resultado de la actividad de neuronas motoras en nuestro cerebro que han sido llamadas 'neuronas espejo' (p. 11).

Ahondando en investigaciones realizadas sobre empatía y entregando a su vez una valoración al constructo, Juan Martí Noguera realizó en su tesis doctoral (2011) "Responsabilidad Social Universitaria": estudio acerca de los comportamientos, valores y empatía en estudiantes de universidades Iberoamericanas, una investigación respecto al rol de la Universidad hacia la sociedad bajo una perspectiva de desarrollo humano. Dentro de dicho estudio se analizó en un apartado la empatía en estudiantes de universidades de Chile, Colombia, España y Perú. Martí (2011) citando a Fernández-Pinto (2008), señaló que la principal dificultad para el estudio recae en las diferentes teorías que se enciernen a la base del concepto. Sin embargo, se aplicaron diferentes instrumentos de medida abordando las características centrales de empatía y considerando los aportes de las diversas visiones. Respecto a los resultados de los análisis descriptivos, establece que las puntuaciones más altas –o que muestran una alta empatía- se encuentran en aspectos que refieren a la capacidad cognitiva para comprender a las demás personas y situaciones, y al sentimiento de simpatía o identificación emocional con otra persona o situación. Por debajo de esta línea, se encuentran aspectos ligados a identificarse cognitivamente con situaciones o personas ficticias y a la angustia o malestar por la exposición de emociones de otras personas o situaciones. Además, se señala que existen variables sociodemográficas. Por ejemplo, respecto al sexo, existe una mayoría significativa de empatía en mujeres que en hombres; en

relación al área de estudio, se señala que estudiantes del área de ciencias sociales presentan mayores habilidades cognitivas que aquellos del área de empresas e ingeniería. En cambio, relacionado al sentir empatía por otro/a, estudiantes de ciencias sociales y empresas puntuaron un mayor índice que aquellos de ingeniería.

Richaud y Mesurado (2016) realizaron una investigación en base a conocer qué proporción de variancia de la prosocialidad y agresividad predice las emociones positivas, empatía y autoeficacia social. En dicho estudio, señalan lo propuesto por Malatesta y Wilson, (1988), postulando que, si bien las emociones negativas se presentan como una solución a problemas de supervivencia con carácter inmediato, por su parte las emociones positivas solucionan problemas relativos al desarrollo y crecimiento personal y a la conexión social. Continuando con ello, ambos autores consideran que, en este sentido, las emociones positivas permiten desarrollar las habilidades sociales adecuadas para lograr vínculos entre personas y aprendizaje de conductas de ayuda. Frente a ello, el estudio arrojó la importancia que tiene el rol de la empatía –tanto cognitiva como afectiva- así como emociones positivas y en menor medida, respecto a autoeficacia social.

Por su parte, Morales (2012) citando a Lopes, Slovery y Straus (2003), menciona que “está demostrado que las personas emocionalmente expertas, cuentan con amplias ventajas en diversos aspectos de la vida (plano laboral, académico, familiar, relaciones interpersonales, autorrealización y productividad” (p. 122). Así mismo, cita a Santino (2003) proponiendo que “una persona emocionalmente experta es aquella capaz de contactarse con su aspecto emocional, conocer y manejar bien sus sentimientos y a la vez, interpretar y enfrentar con eficacia los sentimientos de los demás” (p. 122). Siguiendo este lineamiento, Gustems y Calderón (2014), citando a Granello (1999), postularon que “la empatía facilita el contacto interpersonal satisfactorio” (p. 132).

Por otro lado, existen factores vistos como obstaculizadores que influyen en el desarrollo de la empatía, que pueden presentarse con base personal y/o contextual. Frente a ello, desde un área biológico-orgánico, Palma y Horta (2016) citando a Schwarzbald, M. et al. (2012) plantean que:

Teóricamente, los estímulos amenazantes se transmiten a amígdala, con proyecciones a los núcleos basales, donde se integran con la información del contexto social (proveniente de la corteza), para posteriormente iniciar conductas adecuadas al proyectar a la corteza, hipotálamo y tronco. La corteza prefrontal (OFC, DLPFC y ACC), que se activa con expresiones faciales y estímulos indicativos de transgresión a las expectativas del medio, regula la actividad de la amígdala, por lo que un daño en cualquiera de estas regiones ocasionaría una tendencia a la agresión (p. 160).

Continuando con este lineamiento, los mismos autores, citando a Fisher T, Shamay-Tsoory S, Eran A y Aharon-Peretz (2011), planteó que:

Los déficits en la respuesta empática se pueden generar por una alteración de uno de sus dos componentes: uno cognitivo, con el que se infieren los estados mentales de otros basándose en la experiencia personal (incluye la capacidad de mentalización o teoría de la mente (TM), el pensamiento abstracto y la flexibilidad cognitiva); y otro emocional, que corresponde a la respuesta emocional frente a otros, pudiendo implicar compartir su estado emocional (considera el reconocimiento de emociones, la interpretación de expresiones faciales, etc.). Numerosos estudios y reportes de casos han asociado el daño de la corteza prefrontal con una conducta falta de empatía, especialmente la OFC y la corteza prefrontal ventromedial (p. 161).

Por su parte, Gustems y Calderón (2014) citando a Arnett (2000) plantearon que “el ingreso a la universidad se ha considerado tradicionalmente una etapa caracterizada por muchos cambios que pueden ocasionar estrés en el estudiante” (p. 133). Citando a Beck, Taylor y Robbins (2003), menciona que esto se debe “a que en este periodo coinciden diversos factores: el proceso de

separación de la familia, la incorporación al mercado laboral, la adaptación a un medio poco habitual y las altas cargas de trabajo” (p. 133). Además, comparten la visión de Carr, Colthurst, Coyl, y Elliott, (2012), mencionando que “las exigencias psicosociales derivadas de este proceso pueden repercutir en el bienestar psicológico del estudiante, mostrando una peor regulación emocional o empatía” (p. 133).

Así mismo, postularon que los resultados de su investigación mostraron que los/las estudiantes con mayor tendencia a sobre-implicarse en los problemas de los demás –entendido como estrés empático- presentan más malestar psicológico. Morales (2012) citando a Hojat et al. (2002), señaló que:

Estudios sobre empatía son altamente oportunos en cuanto permiten obtener conclusiones alusivas al desempeño del estudiante en sus competencias como profesional y dan cuenta de la relación del desarrollo de la empatía durante el período universitario y en su mejor desempeño profesional (p. 122).

Además, Morales (2012) contempla que “los docentes observan frecuentemente que sus alumnos, además de diferenciarse en su nivel académico, también difieren en sus habilidades emocionales” (p. 122). Se complementa con la visión de Lopes, Salovey y Straus (2003) quienes plantearon que en los últimos años, la ciencia ha demostrado que existen diversas habilidades personales influyentes en la adaptación psicológica del alumno dentro del aula, en su bienestar emocional, e inclusive, plantea que pudiese inferir en sus logros académicos y laborales.

Por su parte, Gustems y Calderón (2014) señalaron que “la empatía facilita la autorregulación emocional, así los estudiantes capaces de regular sus emociones y comportamiento emocional experimentarán probablemente más empatía que distrés personal, y serán más capaces de desarrollar estrategias de afrontamiento más adaptadas al contexto educativo” (p. 132).

Continuando este lineamiento, surge la conceptualización de responsabilidad social universitaria (RSU). Respecto al término responsabilidad, éste contempla tanto elementos personales –acciones propias- como también una relación con un otro, dinamismo propio de interacciones sociales. Para ello, Martí (2011) citando a Alonso (2004) considera el término desde

una doble perspectiva del sujeto: la individual, en la cual la persona tiene que responder a la realidad como entidad diferente a ella, y la social en la cual la persona es parte integrante de la realidad. Resulta importante tener presente esta doble perspectiva, dado que en todo contexto social la persona puede obrar desde su percepción de ser participante, bien por conducta activa o pasiva; y sentirse parte participante de las circunstancias contextuales (p. 19).

Desde aquí –del dinamismo y la interacción- nace la organización social y esto a su vez contempla a la sociedad civil con cuerpos corporativos, tanto públicos como privados, los cuales han de adquirir de igual modo, una responsabilidad social. Desde el contexto en el cual se desarrolla esta investigación, se cree necesario además definir el concepto de responsabilidad social universitaria, que para Vallaeys (2008) éste

exige, desde una visión holística, articular las diversas partes de la institución en un proyecto de promoción social de principios éticos y de desarrollo social equitativo y sostenible, para la producción y transmisión de saberes responsables y la formación de profesionales ciudadanos igualmente responsables (p. 4).

A su vez, y a modo de complementación a lo señalado, Gutiérrez, Escartí y Pascual (2011) plantean en su estudio que “la Conducta prosocial, la Empatía y la Autoeficacia predicen positivamente la responsabilidad, mientras que la agresividad es un predictor negativo de la responsabilidad personal y social” (p. 18).

Al observar al ser humano como un ser social con características únicas que le permiten interactuar con otros/as, es que pensamos en diversas capacidades como el lenguaje o razonamiento lógico, permitiéndole relaciones sociales más nutritivas. Así mismo, se encuentra también otra capacidad humana conocida como Teoría de la Mente (desde ahora ToM), que tal como señala Zilber (2017):

A partir de los estudios pioneros de Premack y Woodruff, se ha considerado que los seres humanos nos valemos de conceptos mentales, tales como “deseo”, “creencia”, “pensamiento”, etc., para interpretar, explicar y predecir nuestra conducta y la de los otros. Esto significa que suponemos que las acciones humanas son resultado de una interioridad, que permanentemente interpretamos, de manera inconsciente, para darles un sentido a las conductas, las que de otra manera nos resultarían opacas y caóticas (p. 2).

Así mismo, Zegarra y Chino (2017) postulan que

La ToM es una capacidad mentalista, es decir, que brinda la posibilidad de percibir estados mentales en otros seres y reconocer los estados mentales propios como distintos a los de aquellos (diferenciación subjetiva), diferenciar unos estados particulares de otros (con un contenido potencialmente distinto), además de atribuir estados mentales (a sujetos distintos y a uno mismo en momentos diferentes), utilizando los estados atribuidos para explicar y predecir la conducta de carácter predictivo u organizativo personal, al sustentar objetivos comportamentales propios (p. 190).

Múltiples investigaciones señalan a la ToM como un recurso importante para entender ciertos trastornos mentales, etapas o hitos de desarrollo y conductas sociales tanto en niños/as como en adultos en diferentes contextos. Dentro de dichos estudios, se intenta describir el trastorno psicológico global que subyace a la sintomatología comportamental que observamos en las personas con trastorno del espectro autista (TEA), definido por Martínez, Quezada, Bueno y Martínez (2018) como:

una condición heterogénea caracterizada por la presencia de alteraciones del comportamiento en la interacción social y comunicación, acompañada de comportamiento estereotípico e intereses restringidos. Además de estos síntomas necesarios para el diagnóstico, el TEA a menudo se presenta con una variedad de otras manifestaciones conductuales y funcionales, como problemas de lenguaje, hiperactividad, epilepsia, déficit de atención y trastornos del sueño (p. 1).

Concluyen en su estudio que el TEA y el TDAH (trastorno de déficit atencional con hiperactividad) son alteraciones de la corteza cerebral que afectan principalmente la corteza pre-frontal y sus conexiones, principal región implicada en la regulación de la conducta social, demostrando la relación existente entre personas con TEA y la habilidad expresada en la ToM, como también otras habilidades sociales.

Con ello, surge la necesidad de definir también la teoría de empatización-sistematización, donde Jodra (2015) señala que Simon Baron-Cohen habla de la teoría de la “empatía-sistematización” cuya base se centra en las dificultades mostradas por personas con autismo en la comunicación y en las relaciones interpersonales. Además, Jodra (2015) menciona que, para la teoría señalada,

La atención al detalle es una característica positiva que lleva a las personas cognitivamente sistemáticas a intentar entender los sistemas. Por otro lado, no defiende que las personas con autismo, y por tanto más sistémicas, no puedan dar coherencia y percibir globalmente los estímulos (p. 52).

2.2.8. Autogobernabilidad

Consideramos fundamental relevar el concepto de autogobernabilidad debido que es una temática transversal durante nuestra investigación, así como también es tratado por las estudiantes en los grupos focales. Rendón (2011) señala que

Estas escuelas (...) está desfasada con el sujeto que interactúa en la nueva o líquida modernidad, que requiere fortalecer su identidad en términos de auto-gobernabilidad, conciencia de sí (texto y contexto), sentido ético-político (idea del bien común) con la respectiva consolidación de redes vinculares que le permitan al sujeto comprender los sucesos de la vida social desde lo social, y no desde lo individual únicamente en donde la meritocracia (subyugación a la explotación, obediencia ciega a la danza del mercado) son los soportes del éxito o el fracaso de la vida (p.466-467).

A partir de lo anterior entonces se torna necesario que, en este caso la universidad, quien “interactúa” constantemente con las nuevas generaciones de alumnos/as promuevan un desarrollo integral de estos/as donde se desarrolle y/o potencie la auto-gobernabilidad para estar formando docentes que sean conscientes de los contextos donde se desarrollaran profesionalmente. Frente a lo anterior la misma autora menciona que es necesario “(...) trabajar en la escuela el fortalecimiento de la dignidad entendida como libertad que implica la auto-gobernabilidad, autonomía y sentido de bien común (lo político), cuestiones que no se anidan en la cotidianidad natural y espontánea del espacio escolar” (p.458). Extrapolando nuevamente lo mencionado por Rendón y nuestro contexto más próximo que es la universidad, esta debería potenciar los aspectos señalados para de esta forma lograr docentes integrales que posteriormente sean también sujetos de cambios en los distintos espacios donde pueden desarrollarse.

Frente a lo previo es pertinente rescatar lo señalado por Rey (2009) quien menciona que

Lo interesante es observar que al lograr mayor nivel de autogobernabilidad y recursividad, se va gestando una inconmensurable condición de inconformismo y ambición que se origina desde un sustrato infantil egocéntrico; este hecho devela que nuestro perfeccionamiento aún adolece de aristas que nos es preciso desbastar; pues la perfección última, al parecer, no es compatible con la etapa terrena de nuestra evolución (Rey como se cita por Herrera 2010).

Finalmente, Brenson (2004) hace alusión a que

(...) el concepto de desarrollo personal está asociado al autodesarrollo psicosocial integral, este es un proceso de recuperación y movilización de recursos y oportunidades, frente a las limitaciones y amenazas experimentadas por el individuo; este proceso tiene como metas: la autovaloración, la autodeterminación, la responsabilidad de las propias acciones, la adaptabilidad y la capacidad de asociación mediante la comunicación dialógica y la interdependencia co-evolutiva. (Brenson 2004, citado por Caranza 2013, p.1)

Por lo tanto son los individuos y la universidad los encargados de buscar y/o brindar las estrategias que se demanden para así potenciar que los profesionales que egresan sean personas integrales que reconozcan sus fortalezas y debilidades y puedan por lo tanto, trabajar a partir de ellas en pro de enseñar a sus estudiantes a realizar el mismo proceso para adquirir un desarrollo personal (y todo lo que este conlleva) con la mayor cantidad de elementos que los beneficie y ayude a enfrentar múltiples situaciones.

2.2.9. Estados de Ánimo

Echeverría (2003) en su libro *Ontología del lenguaje* realiza una importante distinción entre los estados de ánimo y las emociones. En la cual describe a la emoción, como:

una distinción que hacemos en el lenguaje para referirnos al cambio en nuestro espacio de posibilidades a raíz de determinados acontecimientos (sucesos, eventos o acciones). Cuando hablamos de emociones, por lo tanto, podemos señalar las circunstancias particulares que las generan. Podemos identificar los acontecimientos que gatillan las emociones. Si esos acontecimientos desaparecen, normalmente las emociones que los acompañaban también desaparecerán. Las emociones son específicas y reactivas. Los acontecimientos las preceden (p. 153).

Por otro lado,

cuando hablamos de estados de ánimo, nos referimos a una emocionalidad que no remite necesariamente a condiciones específicas y que, por lo tanto, normalmente no los podemos relacionar con acontecimientos determinados. Los estados de ánimo viven en el trasfondo desde el cual actuamos. Ellos se refieren a esos estados emocionales desde los cuales se realizan las acciones (Echeverría, 2003, p. 154).

Así también nos parece relevante destacar las palabras de Echeverría (2003), afirmando que,

independientemente del lugar donde nos encontremos y de lo que hagamos, los seres humanos siempre estamos en algún estado de ánimo que, comúnmente, no elegimos ni controlamos – simplemente nos encontramos en él. Una vez que estamos en un determinado estado de ánimo, nos comportamos dentro de los parámetros que tal estado de ánimo especifica en nosotros. En la medida en que la emocionalidad condiciona el actuar, condiciona igualmente la manera como somos mientras estamos en él. En este sentido, no podemos decir solamente que tenemos estados de ánimo; también es verdad que nuestros estados de ánimo nos tienen a nosotros (p. 154).

Es decir, “los estados de ánimo no sólo condicionan las acciones posibles o no posibles de realizar. También condicionan la forma en que efectuaremos esas acciones” (Echeverría, 2003, p. 158).

La OMS (2017) reveló en su informe, “Depresión y otros Desórdenes Mentales Comunes”, que Chile se encuentra dentro de los países con más trastornos del ánimo en la región. Más de un millón de chilenos sufre ansiedad y 850 mil tienen depresión. “La prevalencia de síntomas depresivos casi se triplica en mujeres y en general los trastornos de salud mental tienden a afectar más a

este sector de la población” (Ministerio de Salud, MINSAL, 2010; Vicente y colaboradores, 2002).

Jarne y Talarn (2015) en su manual de psicopatología clínica describen que los trastornos del estado de ánimo se relacionan con los desórdenes patológicos de la afectividad. Para complementar, Colodoro (2018) manifiesta que “los trastornos del ánimo son un grupo heterogéneo y prevalente de enfermedades médicas multisistémicas, que se manifiestan con grados variables de depresión, euforia o irritabilidad y se asocian a un deterioro físico y social” (p. 1).

Por otro lado, el DSM-V en su última versión, sustituye la etiqueta diagnóstica de *trastornos del estado del ánimo*, categorizado dentro de los trastornos mentales y es que en éste se ha optado por dejar de englobar todos los trastornos del estado del ánimo en una única categoría para hacerlo en dos, en virtud de la existencia de dos tipos genéricos de este trastorno: *trastornos bipolares* y *trastornos depresivos*. Que se describen a continuación.

- *Trastornos bipolares*

Según el DSM V, el trastorno bipolar , generalmente se da una alternancia entre episodios maníacos (en que se da durante al menos una semana un estado de ánimo expansivo e irritable, elevado nivel de energía, sensaciones de grandiosidad que pueden llegar al delirio, verborrea, pensamiento acelerado, distractibilidad, conductas de riesgo y en algunos casos alucinaciones en un nivel tan elevado que a veces se requiere hospitalización) o hipomaníacos (semejantes al anterior pero de menor intensidad y duración, estando presentes como mínimo durante cuatro días y aunque observable no genera deterioro) y episodios depresivos.

Existen dos tipos básicos de trastorno bipolar:

- En el trastorno bipolar tipo I, la persona experimenta o ha experimentado al menos un episodio maníaco o mixto, pudiendo o no estar precedido o seguido por un episodio depresivo e hipomaníaco.
 - Para diagnosticar el tipo II, es necesario que exista al menos un episodio depresivo y uno hipomaníaco (sin que haya habido ningún episodio maníaco o mixto).
- *Trastornos depresivos o Trastorno de desregulación destructiva del estado de ánimo*

El 2017 la OMS estimó que la depresión es un trastorno mental frecuente y una de las principales causas de discapacidad en todo el mundo. Afecta a más de 300 millones de personas en todo el mundo, con mayor prevalencia en las mujeres que en los hombres.

Si bien es una cifra alarmante a nivel mundial, las cifras acuñadas a la realidad nacional, según el Informe mundial “Depresión y otros Desórdenes Mentales Comunes”, ubica a Chile como el cuarto país con mayor prevalencia de esta enfermedad en Sudamérica, de este mismo informe se desprende que en Chile 844.253 personas mayores de 15 años tienen depresión, es decir, el 5% de la población. Así también, otras 1.100.584 personas tienen ansiedad, correspondiente al 6,5% de la población. Las cifras son una estimación hecha por la OMS sobre la base de datos oficiales enviados por el Ministerio de Salud (MINSAL), como la Encuesta Nacional de Salud, entre otros.

DSM V (2014) señala que, se desconoce la causa exacta, pero probablemente tiene que ver con la herencia, cambios en las concentraciones de neurotransmisores, una alteración en la función neuroendocrina y factores psicosociales.

El término depresión se utiliza especialmente para referirse a cualquiera de los trastornos depresivos. En la última edición del DSM V, se clasifican algunos tipos de trastornos según los síntomas específicos:

- Depresión mayor o Trastorno unipolar: Presencia de al menos un episodio depresivo mayor y en ausencia de historia de episodios maníacos, mixtos o hipomaníacos.
- Trastorno depresivo persistente o Distimia: Se caracteriza por la presencia de un ánimo deprimido crónicamente, cuya intensidad no alcanza a cumplir con los criterios de depresión mayor. Los síntomas depresivos que persisten durante más o menos dos años sin remisión se clasifican como trastorno depresivo persistente. Los síntomas generalmente comienzan de forma insidiosa durante la adolescencia y pueden durar muchos años o décadas.
- Otro trastorno depresivo especificado: Esta categoría se aplica a presentaciones en las que predominan los síntomas característicos de un trastorno depresivo que causan malestar clínicamente significativo o deterioro en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento pero que no cumplen todos los criterios de ninguno de los trastornos de la categoría diagnóstica de los trastornos depresivos. Algunos ejemplos de representaciones son: depresión breve recurrente, episodio depresivo de corta duración y episodio depresivo con síntomas insuficientes.
- Otro trastorno depresivo no especificado: Esta categoría se aplica a presentaciones en las que predominan los síntomas característicos de un trastorno depresivo que causan malestar clínicamente significativo o deterioro en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento pero que no cumplen todos los criterios de ninguno de los trastornos de la categoría diagnóstica de los trastornos depresivos.

2.2.10. Estrés

Diversos autores/as refieren la complejidad que existe para definir este término, como planteó Cox (1978) “el concepto resulta familiar tanto al profesional como al público; todos lo entienden cuando se usa en un contexto general, pero muy pocos cuando se necesita una explicación más precisa” (Otero, 2012, p. 44). Así como Selye dijo que “el estrés adolece de la ambigua bendición de ser demasiado bien conocido y demasiado poco entendido” (p. 44).

Román y Hernández (2011) refirieron que a comienzos del siglo XVII este concepto se empieza a utilizar en el estudio de la física. Y no es hasta principios del siglo XIX que aparece ligado al estudio de las enfermedades del cuerpo humano.

Refiriéndonos nuevamente a Otero (2012) y para lograr una mayor comprensión de esta investigación y su vinculación con el estrés tendremos en cuenta los siguientes puntos. Primeramente, que se debe considerar como un constructo interdisciplinario que existe de manera anterior a su uso sistemático y científico, ya en el siglo XIV se había utilizado para expresar dureza, tensión, adversidad o aflicción.

Selye (1936) concluyó que independiente del factor estresor al cual se esté expuesto la respuesta del organismo será similar. En consecuencia, de esto, pudo identificar tres fases fundamentales que conlleva el patrón de respuesta (o Síndrome General de Adaptación): alarma, resistencia y agotamiento, es decir, primeramente, el individuo se enfrenta a la amenaza, luego el/la mismo/a intenta neutralizar la situación y si finalmente no resiste y fracasa volviéndose frecuente, se produciría un debilitamiento progresivo y vulnerabilidad (Otero, 2012). Según Alberto Orlandini (2012) se puede entender estrés como agente o estímulo y como respuesta psicológica (Definición del estrés, párr. 1).

En la Encuesta Nacional de Salud (MINSAL, 2009 - 2010), se revela que en promedio las mujeres de todas las edades lo presentan mayormente que los hombres, “en ambos sexos, el grupo etario con mayor estrés es el de 25 a 44 años. El 5,2% de los hombres y el 12,1% de las mujeres manifiesta haber sentido un estrés permanente” (p. 710). También menciona que el estrés financiero afecta mayormente a mujeres que hombres menores de 65 años, y que el grupo etario de 25 a 44 años tiene una mayor percepción del estrés con un 23.1%, estas cifras disminuyen con la edad (p. 711). La prevalencia global de eventos vitales estresantes es de 62,5%. Se consideró ‘eventos vitales estresantes’ a situaciones como:

divorcio o separación, haber perdido el trabajo o jubilarse, andar mal en los negocios, haber sido víctima de hechos de violencia, haber presentado algún problema familiar grande, haber tenido algún problema de salud o accidente, haber padecido la enfermedad o muerte de algún familiar cercano o de la pareja u otro estrés importante (MINSAL, 2009 – 2010, p. 712).

Luego de haber definido el concepto estrés como tal, se hace necesario realizar distinciones claves que existen en torno a este y su manera de abordarlo. Primeramente, comprendiéndolo netamente desde lo negativo para luego observarlo como un proceso que pasa de lo negativo a lo positivo producto de características personales que permiten afrontar las situaciones adversas o estresantes. Mientras que la mirada desde la resiliencia pone de base no solo lo propio de la persona, sino que también en las oportunidades o herramientas que brinda el contexto en el cual se desenvuelve.

En relación a lo anteriormente planteado se torna fundamental considerar que existen diferentes criterios para conceptualizar el estrés. Entre estos hay uno de ellos que visualiza una noción siempre negativa, otro que distingue un continuum de negativo a positivo y en contraste a estos dos señalados esta la conceptualización de la resiliencia, la cual será nuestra base para comprender los distintos eventos a los cuales se enfrentan los/as alumnos/as encuestados.

Nosotras realizaremos una explicación en los dos últimos ya que consideramos fundamental realizar este contraste entre las conceptualizaciones.

2.2.10.1. Eustrés/Distrés

Gutiérrez (1999), psicólogo, planteó que habitualmente se emplea el término “estrés” para determinar el “estrés malo” (distrés), como aludió Selye en 1978. Sin embargo, es preciso diferenciar en las distintas manifestaciones que posee y no catalogar todo estrés como perjudicial. Este autor da énfasis en la negativización que existe del constructo estrés por parte de la sociedad, generalizando su definición únicamente a aspectos perniciosos (párr. 3).

Es por esto que se hace necesario una distinción entre ambos conceptos.

Primero que todo es preciso recalcar que el constructo estrés se relaciona con el proceso de interacción y/o intercambio entre la persona y su ambiente, poniendo especial énfasis a los procesos cognitivos subyacentes a dicha interacción (Gutiérrez, 1999, párr. 11).

El distrés, como se mencionó anteriormente, es “un estrés excesivo debido a un estímulo demasiado grande, puede conducir angustia (...). Se rompe la armonía entre el cuerpo y la mente, lo que impide responder de forma adecuada a situaciones cotidianas” (Naranjo, 2009, p. 173). Este planteamiento ha sido retomado por otros/as autores/as que reconocen la existencia de una respuesta aguda (activación fásica), que funciona como un mecanismo de adaptación, y una respuesta crónica, que haría referencia al sostenimiento por un lapso mayor (activación tónica) (Ursin y Olf, 1993), es decir que esta manifestación afecta de manera negativa en las personas (Lemos, 2015, p. 8). Producto de lo anterior, Gutiérrez (1999) alude que se ha llegado a patologizar este término (párr. 1 y 3).

En contraparte, el eustrés “es el tipo constructivo, asociado [a] preocupaciones empáticas por otros [/as] y [una] activación positiva, de tal forma que beneficia al sujeto y a la comunidad, y es compatible o protector de la salud” (Lemos, 2015, p. 6). María Antonia Lemos estableció que, de acuerdo con el modelo de Hobfoll, el eustrés se puede entender como una sensación positiva que se experimenta en contextos sin amenazas ambientales, donde el sujeto emplea estrategias para “aprovisionarse de recursos, pues existe la posibilidad de una futura pérdida” (Hoyos, 2015, p. 8). Naranjo (2009) lo asocia “con claridad mental y condiciones físicas óptimas” (p. 173).

Jean Benjamín (1991) en la introducción de su libro “El estrés, ¿qué sé?” menciona que “la ausencia total del estrés es la muerte” (p. 3).

En conclusión y según lo expuesto por Neidhart, et al., (1989) el estrés es “un elevado nivel crónico de agitación mental y tensión corporal, superior al que la capacidad de la persona puede aguantar y que le produce angustia, enfermedades, o una mayor capacidad para superar esas situaciones (eustrés)” (p. 17).

2.2.10.2. Resiliencia

No hay herida que no sea recuperable. Al final de la vida, uno de cada dos adultos habrá vivido un traumatismo, una violencia que lo habrá empujado al borde de la muerte. Pero, aunque haya sido abandonado, martirizado, inválido o víctima del genocidio, el ser humano es capaz de tejer, desde los primeros días de su vida, su resiliencia, que lo ayudará a superar los shocks inhumanos. La resiliencia es el hecho de arrancar placer, a pesar de todo, de volverse incluso hermoso (Morel y Morel citando a Cyrulnik, 2003, párr. 3).

Masten y Coatsworth (1995) destacaron que es posible mirar la resiliencia desde dos aristas,

por una parte, la resiliencia sería una capacidad global de la persona para mantener un funcionamiento efectivo frente a las adversidades del entorno o para recuperarlo en esas condiciones. [Y] por otra parte, la resiliencia describiría una buena adaptación en las tareas del desarrollo de una persona, como resultado de la interacción entre el sujeto y la adversidad del medio o un entorno de riesgo constante (Aracena, et al., 2000, p. 9).

Kotliarenco et al. (1999) recalcaron que la resiliencia sirve para caracterizar a aquellas personas que, pese a vivir y crecer en condiciones riesgosas, se desarrollan psicológicamente sanas y exitosas.

Mientras algunos autores e investigaciones relacionaron el concepto de resiliencia con la pobreza y el desarrollo infantil (Kotliarenco, et al., 1996, 1999; Aracena, et al., 2000), otros lo han ligado a los contextos educativos (Acevedo y Restrepo, 2012; Gaxiola, González y Gaxiola, 2013; González, 2013). Independiente de la mirada investigativa que se le dé y pese a que no existe una definición única para dicho constructo, los autores han concordado en que la resiliencia no depende únicamente de factores personales o individuales, si no de la interacción y el dinamismo que existe entre los sujetos y los factores protectores y/o vulneradores que los rodea (Aracena, et al., 2000; Kotliarenco, et al., 1999), poniendo de esta manera el foco en la integralidad de los seres humanos (Kotliarenco, et al., 1999).

La palabra resiliencia proviene del latín y significa “volver atrás” (Kotliarenco, et al., 1999, p. 4). Teniendo en cuenta esto, podemos considerar la resiliencia como

una función o propiedad compleja de los sistemas biológicos que opera en los diferentes niveles o sistemas de organización de los seres vivos, desde el nivel molecular y celular hasta el nivel social y de adaptación ambiental [...] Gracias a ello, un organismo puede adaptarse a las situaciones y a los cambios permanentes, ya que, por un lado, mantiene la homeostasis de las funciones biológicas principales y, por el otro, hace

posible que el sistema regrese a un estado previo de funcionamiento fisiológico y adaptativo cuando un factor provoca daño o alteración (Labath, 2017, párr. 5).

Labath (2017), maestro de la medicina latinoamericana, designado por la Asociación Médica Latinoamericana, refirió que desde la biología y la neurociencia el cerebro es el órgano central ejecutor y regulador de los mecanismos cognitivos y psicológicos vinculados a las respuestas resilientes.

Jadue (2005), definió la resiliencia como “un conjunto de fenómenos sociales e intrapsíquicos que nos permiten tener una vida sana viviendo en un medio insano” (González citando a Villasimil, 2013, p. 2). Mientras que Henderson y Milstein (2004) la definen como “la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad, y de desarrollar competencia social, académica y vocacional pese a estar expuesto a un estrés grande o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy” (González citando a Kim, 2013, p. 2), de esta manera se puede ver que este término resulta de forma opuesta al concepto de estrés expuesto con anterioridad, ya que este último al tener solo un enfoque negativo promueve que los/as estudiantes vean sobrepasadas sus capacidades adaptativas frente a las demandas adversas del contexto.

González (2013) destacó la resiliencia desde dos enfoques: de riesgo y de desafío:

- El enfoque de riesgo ha sido asociado con la enfermedad y el daño biológico, psicológico y/o social. Jiménez en el 2000 lo refiere como “los resultados adversos, daños o efectos negativos, implicando una restricción a la hora de interpretar aspectos del desarrollo humano que se generan en el contexto social” (González, 2013, p. 2).

- El enfoque de desafío se asocia con factores protectores que actúan y debilitan los componentes negativos transformándolos en ventaja y superación ante situaciones complejas. Los factores protectores definidos por Rutter (1985)

como “influencias que modifican, mejoran o alteran la respuesta de una persona a algún peligro que predispone a un resultado no adaptativo” (González, 2013, p. 3), pueden diferenciarse en internos y externos. Kotliarenco (1996) los establece como procesos que mitigan el riesgo y que se encuentran a la base de la resiliencia” (González, 2013, p. 3).

Sobre la base de las consideraciones anteriores, González (2013) menciona autores como Garmezy (1987), Kotliarenco (1996), Rutter (1987), Salgado (2009) y Werner y Smith (1982), distinguiendo de la siguiente manera:

- Factores personales: la personalidad y sus rasgos afectivos y cognitivos propios del sujeto.
- Factores familiares: ambiente acogedor y unido, padres y ambiente estimulador, estructura familiar sin graves disfunciones.
- Factores socioculturales y educativos.

Por otro lado, González (2013), basándose en Grotberg (1995) identifica cuatro fuentes fortalecedoras ante las situaciones adversas, tales como: “Yo tengo” (condiciones externas), “Yo soy” (factores internos), “Yo estoy” (disposición), “Yo puedo” (habilidades sociales y de resolución de conflictos) (p. 3).

Los estudios sobre la resiliencia han permitido cambiar la manera de entender el proceso de desarrollo humano y social, pasando de una concepción patológica y de desesperanza frente a la adversidad, a una concepción que resalta la capacidad no sólo de adaptación, sino hasta de crecimiento y enriquecimiento del ser humano frente al dolor y al sufrimiento (González, 2013).

Dentro del ámbito educativo la resiliencia toma un rol importante, ya que, los/as estudiantes no solo se enfrentan a situaciones académicas, si no que

están de cara constantemente a desafíos y demandas psicosociales (González, 2013).

En igual medida los espacios familiares y educativos son fundamentales a la hora de construir la resiliencia personal a través de la formación de competencias personales y sociales que permitan tener buenas, mejores y sanas relaciones consigo mismo y con el resto. En estos espacios es posible también desarrollar conductas y actitudes sociales positivas (prosociales), valores y fortalecer las capacidades personales que son necesarias para sobrellevar situaciones adversas o complejas (González, 2013). Henderson y Milstein (2004) proponen 6 factores o constructores de la resiliencia agrupados de dos maneras:

- Mitigar el efecto del riesgo en la vida de los/as estudiantes: - Enriquecer los vínculos prosociales - Fijar límites claros y firmes - Enseñar habilidades para la vida.

- Construir la resiliencia: - Brindar afecto y apoyo - Transmitir expectativas elevadas y realistas - Establecer y brindar oportunidades de participación significativa.

González (2013) hace mención también de las dimensiones a la base de la resiliencia descritas por Wolin y Wolin (1993) y Suarez (1997) que se refieren a “conjunto de características o cualidades protectoras que las personas exitosas tienen para afrontar la adversidad” (p. 6):

- Introspección: Capacidad para comprender habilidades propias y de otros/as logrando reflexionar activamente sobre las experiencias vividas.

- Interacción: Habilidad para entablar vínculos íntimos y placenteros con otros/as en búsqueda del desarrollo de la empatía y el “brindarse a otros”.

- Iniciativa: Placer de exigirse y ponerse a prueba de manera progresiva aumentando la exigencia. En pocas palabras sería hacerse cargo de las situaciones y tener control propio frente a las mismas.

- Independencia: Saber establecer límites propios frente a las situaciones adversas, “sana distancia emocional y física, sin llegar al aislamiento”.

- Humor: Capacidad para encontrar lo cómico en la tragedia.

- Creatividad: Capacidad para crear e innovar en lo personal, familiar, artístico, científico y social para modificar la realidad a través de la resolución de problemas.

- Moralidad: Significa tener consciencia moral, compromiso con los valores y discernimiento entre lo bueno y lo malo con el deseo de tener una vida satisfactoria y con riqueza interior.

- Pensamiento crítico: Cuestionar la realidad con pensamiento crítico.

Por eso, como menciona Acevedo y Restrepo (2012), es crucial el rol de los/as profesores/as al momento de crear un ambiente propicio de aprendizaje, encontrándose en conexión y comunicación constante con las familias para favorecer a los/as niños/as marginados.

2.2.11. Estrés académico

Desde una mirada psicosocial, estrés escolar se define como el malestar que el estudiante presenta debido a factores físicos, emocionales, ya sea de carácter interrelacional o intrarrelacional, o ambientales que pueden ejercer una presión significativa en la competencia individual para afrontar el contexto escolar en rendimiento académico, habilidad metacognitiva para resolver problemas, pérdida de un ser querido, presentación de exámenes, relación con los

compañeros y educadores, búsqueda de reconocimiento e identidad, habilidad para relacionar el componente teórico con la realidad específica abordada (Martínez y Díaz, 2007, p. 14).

Desde una mirada sistémica Barraza define el estrés académico como:

un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, que se presenta primero cuando el alumno se ve sometido, en contextos escolares, a una serie de demandas que, bajo la valoración del propio alumno son considerados estresores (input); segundo, cuando estos estresores provocan un desequilibrio sistémico (situación estresante) que se manifiesta en una serie de síntomas (indicadores del desequilibrio); y tercero cuando ese desequilibrio obliga al alumno a realizar acciones de afrontamiento (output) para restaurar el equilibrio sistémico (Barraza, 2006, p. 126).

Los principales aportes a este tema provienen desde la psicología educacional “cuyo interés radica en describir las habilidades, estrategias y características evolutivas que facilitan el enfrentamiento de situaciones de estrés” (Maturana y Vargas, 2015, p. 34). Si bien las investigaciones en el área son limitadas, nos permiten comprender el aumento de problemas psiquiátricos en etapas críticas del desarrollo humano (p. 34).

Respecto de esto Barraza y otros desde el 2005 al 2007 identificaron distintos estresores académicos como: la competitividad grupal, sobrecarga de tareas, exceso de responsabilidad, interrupciones del trabajo, ambiente físico desagradable, falta de incentivos, tiempo limitado para hacer el trabajo, problemas o conflictos con tus compañeros, las evaluaciones y tipo de trabajo que se pide (Berrío y Mazo, 2011, p. 79).

Estudios realizados en Canadá informan que de una muestra de 374 estudiantes de nivel medio el 58% presentaban lo que llamaron “ansiedad antes del examen”. Otro estudio aplicado a una muestra de 1091 estudiantes de siete colegios que medía actitudes y comportamientos asociados a estrés arrojó que

el 54% sentía estrés frente a diversas situaciones escolares. Además, el 86% de estudiantes de educación media manifestó sentirse estresado durante el segundo semestre académico del año en curso (Maturana y Vargas, 2015, p. 34).

La realidad chilena no es mucho mejor, ya que no hay datos sustanciales en estudios que analicen específicamente la variable de estrés escolar (Maturana y Vargas, 2015, p. 34).

En un informe de la Universidad del Bío-Bío denominado “*Estrés estudiantil, un estudio desde la mirada cualitativa*”, concluye que los/as estudiantes del campus de Educación y Humanidades “reconocen los periodos críticos de estrés en los momentos de mayor exigencia académica, lo que implica un afrontamiento particular, y diversos efectos físicos y psicológicos” (Ahumada, Henríquez, Maureira y Ruiz, 2013, p. 1), logrando concebir este concepto según cuatro ejes fundamentales: “causantes del estrés, modos de afrontamiento, efectos del estrés y fenómenos sociales” (Ahumada et al., 2013, p. 2). Se observó que los/as alumnos/as se encuentran frecuentemente enfrentados al estrés influyendo en su actuar cotidiano (p. 1), es decir en su estilo de vida, como propone la presente tesis.

Debido a que este término es relativamente nuevo aún no se incluye su definición al DSM y al CIE (Berrío y Mazo, 2011).

Algunos indicadores del estrés académico que refirieron Berrío y Mazo (2011) son físicos/corporales, psicológicos asociados a las funciones cognitivas y/o emocionales y conductuales. Los ejemplifica de tal manera que los físicos se refieren a dolores de cabeza o problemas digestivos, fatiga crónica, insomnio, entre otros. De los psicológicos menciona la desconcentración, bloqueo mental, dificultades en la memoria, ansiedad, y hasta depresión, entre otros. Respecto de los comportamentales ejemplifica la ausencia y desmotivación por las clases y/o desgano académico y aislamiento.

2.2.12. Burnout

El síndrome de “quemarse por el trabajo” o burnout descrito por Christina Maslach (1981), nace de la necesidad de dar comprensión a diversos complejos fenómenos psicosociales que deterioran el funcionamiento de las personas en sus contextos, especialmente el laboral. Si bien Freudenberger es el principal precursor de este término, es Maslach quien profundiza e investiga aún más este fenómeno posicionándolo mundialmente como un factor determinante para la calidad de vida de las personas, dándole un importante protagonismo en la comunidad social y científica (Olivares, 2017).

Antonia Zorrilla (2017) mencionó que Freudenberger en 1974 describió este concepto como una “experiencia de agotamiento, decepción y pérdida de interés por la actividad laboral que aparece como consecuencia del ejercicio diario del trabajo en los profesionales que trabajan en contacto directo con personas en la prestación de servicios” (Zorrilla, 2017, p. 37) para así delimitarlo como un problema de salud vinculado al ejercicio laboral.

Olivares (2017) refiriéndose a Maslach y Jackson lo define como “un síndrome caracterizado por agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal en el trabajo, que puede ocurrir entre individuos cuyas tareas diarias se circunscriben al servicio de personas” (Olivares, 2017, p. 59). Respecto de los mismos autores Zorrilla (2017) mencionó “que es un síndrome derivado de un estrés emocional crónico cuyos rasgos principales son: agotamiento físico y/o psicológico, actitud fría y despersonalizada hacia los demás y un sentido de inadecuación al puesto de trabajo y hacia las tareas que desarrolla” (p. 17). “En la actualidad, Maslach define al burnout como una respuesta prolongada al estrés en el trabajo, un síndrome psicológico que nace de la tensión crónica producto de la interacción conflictiva entre el trabajador y su empleo” (Olivares, 2017, p. 59). Esta interacción conflictiva hace referencia a actitudes negativas hacia las personas receptoras de servicios.

Al igual que el 'estrés', la expresión burnout tiene un origen popular no académico lo que conlleva difusas definiciones sobre el mismo, es allí donde el rol de la doctora Maslach es importante, ya que de alguna manera desentrañó el término y lo precisó. Una realidad sobre este constructo es que inicialmente fue investigado en trabajadores del área de la salud y la educación, es decir, aquellos que prestan servicios a la comunidad, sin embargo, su uso se ha ampliado a otros sectores laborales con aproximaciones a datos o cosas (Olivares, 2017). De acuerdo a diversos trabajos basados en las investigaciones de Maslach, Olivares (2017) destacó dos lineamientos teóricos del burnout que se han podido identificar para una mejor delimitación y comprensión del concepto. Uno de ellos es el clínico que pone como foco los síntomas y la salud mental. Mientras que el segundo enfoque, el psicosocial, pone su atención en la relación contexto laboral - características personales. Este último enfoque se condice con la perspectiva original que propone la doctora. Además, el autor refirió la dificultad y confusión que significa precisar los síntomas que afectan al burnout, ya que existen hasta más de 100 asociados, sin embargo, se han logrado caracterizar grupos que influyen de manera negativa, tales como los afectos, las emociones, actitudes, conductas, la cognición, el sistema fisiológico.

Es cierto que este término comenzó a emplearse en la población trabajadora, sin embargo, como planteó Caballero, Breso y González (2015) "el concepto de trabajo ha ido evolucionando a través del tiempo, a la par que se producían cambios significativos en las sociedades y la población en general" (p. 425). Respecto de esto los autores citaron a Grint que en el año 1991 señaló lo siguiente:

el trabajo no puede ser extraído de un análisis objetivo de actividades específicas ya que el significado de la palabra trabajo no es inmanente a un grupo de actividades; este es socialmente construido y se mantiene en el presente, pero no inmutable de cara al futuro (p. 425).

Teniendo en cuenta esta información, se hace importante reconsiderar los cambios que presentan los contextos universitarios y en consecuencia el rol de

los/as estudiantes universitarios, si bien este grupo no realizan un trabajo remunerado en su sentido formal,

desde un punto de vista psicológico y social, muchas de las actividades que realizan son comparables a las que lleva a cabo un trabajador. Como cualquier empleado, forman parte de una organización donde desempeñan un determinado rol, realizan tareas que requieren un esfuerzo, tienen unos objetivos que cumplir, y su rendimiento es constantemente evaluado y recompensado por sus profesores quienes ejercen una función análoga a la de un supervisor en el ámbito laboral (Caballero, Bresó y González, 2015, p. 426).

Además, los/as estudiantes desarrollan competencias sociales que equivalen en mérito e importancia a la producción de bienes, productos o servicios para la sociedad (p. 426).

2.2.12.1. Burnout académico

Los estudios de Burnout académico, como propusieron Marengo, Suárez y Palacios en el 2017, han brindado mayor importancia a distintas unidades de estudio según el contexto cultural que se sitúa la investigación, por ejemplo, mientras que en Europa, Norteamérica y Asia sus investigaciones se han centrado en los/as estudiantes de primaria y secundaria, en América Latina se ha centrado en la población universitaria. “En la región Caribe colombiana, el estudio del burnout académico se ha realizado exclusivamente en estudiantes universitarios reportando prevalencia de agotamiento entre 3.9% - 38.2%, cinismo 4.9% - 29.7%, baja eficacia 4.9% - 48.6% (Marengo, et al., citando a Caballero, et al., 2006, 2007; Palacio, et al., 2017, p. 46).

Los/as estudiantes universitarios deben enfrentarse frecuentemente a agentes y/o circunstancias que generan ansiedad y estrés. Como lo mencionan Rosales y Rosales (2013), “las instituciones de educación superior suelen ser lugares altamente estresantes. En dichas instituciones, los/[as] alumnos/[as] se

enfrentan de manera cotidiana a una serie de demandas que bajo su propia valoración se constituyen en situaciones generadoras de estrés” (Rosales y Rosales, 2012, p. 338). La exposición constante a estos factores y la falta de estrategias para mitigarlos puede desencadenar en un estrés de tipo crónico o “burnout académico”. El cual se caracteriza por tres elementos principales: cansancio emocional (agotamiento físico, desgaste emocional), cinismo (indiferencia o falta de interés hacia el estudio) y eficacia académica (percepción de competencia para el desempeño de actividades académicas), además de estar “relacionado con altos niveles de estrés percibido, baja percepción de eficacia académica, un bajo rendimiento académico y bajos niveles de felicidad académica” (Vizoso y Arias, 2016, p. 46).

Rosales y Rosales (2013) citaron a Almendro (s.f) respecto de las manifestaciones habituales del burnout, las cuales son:

Mentales o cognitivas: sentimientos de desamparo, fracaso e impotencia; Baja autoestima; Inquietud y dificultad para la concentración; Comportamientos paranoides y/o agresivos hacia los[as] pacientes [estudiantes], compañeros y familia; Físicas: cansancio; Dolores osteoarticulares y cefaleas; Trastornos del sueño; Alteraciones gastrointestinales, taquicardias; De la conducta: consumo elevado de café, alcohol, fármacos y drogas ilegales; Ausentismo laboral [académico]; Bajo rendimiento personal; Conflictos interpersonales en el trabajo [universidad] y el ambiente familiar” (p. 338).

En contraparte y como un aumento de los estudios en psicología positiva, la cual “se centra en el desarrollo óptimo de las personas y no en las disfunciones” (González, 2013, p. 7) ha salido a la luz el constructo engagement (compromiso, implicación). En el año 1990 Khan refiere este término por primera vez como el “automanejo de la personalidad de un empleado en su papel de trabajador, por medio del cual éste se desempeña y se expresa física, cognoscitiva y emocionalmente en su tarea” (González, 2013, p. 7). De igual manera este autor

propone el compromiso como un concepto contrario al burnout. De esto, como plantea Vallejo-Martín, Aja y Plaza (2017) se desprenden tres dimensiones:

- Vigor (opuesto al agotamiento), dedicación (opuesto al cinismo) y absorción (contraria a la inadecuación/inseguridad académica). Respecto del vigor refirieron que es el esfuerzo frente a las actividades independiente de los contratiempos o dificultades.
- La dedicación es el entusiasmo e implicancia puesto en la tarea.
- La absorción corresponde a la concentración y sentimientos de felicidad durante la labor lo que produce dificultades para desligarse de la misma (p. 223).

“En general, el compromiso se relaciona en estudiantes universitarios con una mayor satisfacción, menor propensión a abandonar los estudios y un buen rendimiento académico” (Vallejo-Martín, et al., 2017, p. 223).

Por otro lado, y en relación al modelo de componentes propuesto por Allen y Meyer (1996) uno de tres de ellos es el denominado “compromiso afectivo”, el cual incide directamente en la relación persona-institución, debido a la percepción de satisfacción que se tiene respecto a las herramientas (o servicios) que entregan las unidades académicas, especialmente las necesidades psicológicas, las cuales “estimulan el apego emocional y la identificación social dando una continuidad voluntaria a la relación y participación con la organización, lo que puede llegar a traducirse en una ventaja competitiva” (Cavazos y Encinas, 2016, p. 230), esto se traduce en mayor niveles percibidos de autoeficacia al enfrentarse a las tareas cotidianas propias del área educativa y/o profesional. Además, Cavazos y Encinas aluden a la lealtad como factor de éxito en la relación estudiante-institución, la cual está determinada por la calidad de dicha relación “de tal forma que los estudiantes que se vuelven más comprometidos, académica y socialmente, sienten un mayor apego a la institución (Cavazos y Encinas, 2016, p. 232).

Respecto de la realidad chilena, un estudio realizado en una universidad privada en la carrera de enfermería se aplicó la Escala Unidimensional del Burnout Estudiantil a una población de 244 personas. Determinando que el 100% de la población evaluada presenta burnout académico, predominando en un nivel leve con 73,4% (Uribe e Illesca, 2017, p. 234). Otro estudio realizado a 227 estudiantes de primer año de medicina de cuatro universidades, luego de la aplicación de la Escala de compromiso de trabajo de Utrecht-Estudiante y Maslach Burnout Inventory Student Survey (MBI-SS) y la correlación con las evaluaciones de las distintas asignaturas se observó:

Moderadamente un alto compromiso [engagement] y bajos niveles de burnout (...) Hubo un alto nivel de satisfacción con los estudios y un nivel de cansancio moderado. El logro académico fue asociado con el grado de compromiso con los estudios, pero no con el nivel de desgaste o agotamiento. Un análisis reunido detectó un grupo de estudiantes con alto nivel de buen pasar que se condice con un alto nivel de compromiso académico y un bajo agotamiento. Otro grupo tuvo niveles moderados de compromiso y falta de autorrealización propia. Otro grupo identificado como extenuado tenía un alto nivel de agotamiento personal y mucha despersonalización. Finalmente, el grupo no-asociado o no-involucrado mostraba un muy bajo compromiso académico, bajo agotamiento emocional y altos niveles de despersonalización en su propia realización personal o autocontento (Gómez, Pérez, Parra, Ortiz, Matus, Mccoll, Torres y Meyer, 2015, p. 930).

Finalmente, el estudio concluyó que “el logro académico está asociado con el nivel de compromiso con los estudios pero no con el agotamiento. Hay una relación directa con el compromiso que no se dice razón con el agotamiento” (Gómez, et al., 2015, p. 930).

El estrés presenta otras manifestaciones que se encuentran enmarcadas en factores que los desencadenan de tipo contextual, para la presente investigación

es pertinente conocerlas, sin embargo, no resulta necesario ahondar exhaustivamente en ellas puesto que no constituyen el foco de nuestra investigación, sino más bien permiten tener una mirada aún más amplia del concepto de estrés.

2.2.13. Otras formas de estrés

Los siguientes trastornos serán explicados bajo la comprensión clínica del DSM V, es decir, serán comprendidos por medio de una explicación breve de los mismos y de un listado de síntomas relevantes para su comprensión. Todos estos síntomas no pueden ser explicados por trastornos mentales.

- Trastorno de estrés post traumático

De acuerdo al DSM V (2014), este se puede deber a la exposición directa o secundaria de sucesos traumáticos vinculados a muerte, lesiones graves o violencia sexual, originándose luego de haber experimentado directamente la situación, haberla presenciado en otros/as, saber que le ha ocurrido a familiares y/o cercanos/as, desenvolverse en áreas laborales que expongan repetidamente detalles de lo ocurrido. Por otro lado, se establecen 5 categorías compuestas por un listado de síntomas, estableciéndose que para realizar el diagnóstico de Trastorno de Estrés Agudo, la persona debe presentar 9 o más de ellos, durante 3 días a un mes después del suceso traumático. Estas alteraciones afectan al bienestar en lo clínico, social, laboral y otras áreas relevantes.

- Trastorno obsesivo compulsivo (TOC)

De acuerdo al DSM V (2014), este trastorno se caracteriza por presentar obsesiones, compulsiones o ambas. Las obsesiones pueden ser entendidas y manifestarse de dos formas: impulsos, pensamientos o imágenes persistentes, no deseadas que causan ansiedad o malestar. A raíz del intento de suprimir

estas manifestaciones se neutralizan con otro pensamiento o acto (compulsiones). Por otro lado, las compulsiones se entienden como comportamientos o actos mentales reiterativos que responden a la obsesión y son de carácter ritualista cuya finalidad es disminuir la ansiedad o evitar que ocurra una situación temida, no poseen conexión realista con lo que se pretende evitar o neutralizar.

- *Trastorno de ansiedad generalizada (TAG)*

El DSM V (2014) lo define como un trastorno que se caracteriza por una ansiedad y preocupación excesiva, que es difícil controlar y están asociados a tres o más de los siguientes síntomas: Inquietud, sensación de estar atrapado, fatiga, problemas para concentrarse, irritabilidad, tensión muscular y problemas de sueño.

- *Trastorno de pánico*

De acuerdo al DSM V (2014), se entiende como la sensación sin precedente de miedo o malestar intenso, que consigue su expresión máxima en minutos produciéndose cuatro o más de los siguientes síntomas: palpitaciones, sudoración, temblor corporal, sensación de asfixia, sensación de ahogo, molestia en el tórax, náuseas, sensación de mareo, sensación de calor o escalofríos, entumecimiento, sensación de irrealidad, miedo a perder el control, volverse loco o morir.

- *Fobia social*

Según el DSM V (2014), las situaciones sociales que constituyen la percepción o creencia de estar expuesto a la evaluación por parte de otros/as como interacciones sociales, ser observado realizando actividades de la vida diaria y exponerse frente a otros/as generan miedo o ansiedad. La persona teme actuar de ciertas formas o de mostrar síntomas de ansiedad y ser humillado o

rechazado por estos, por consiguiente, rehúye de las situaciones sociales, siente miedo o ansiedad en niveles desproporcionados y esta sensación es persistente.

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Paradigma

- Paradigma interpretativo

Sustentamos nuestra investigación en la significación que dan los/as estudiantes de Educación Especial generación 2017 respecto a las grandes áreas del bienestar/malestar abordadas (bienestar/malestar, estrés, ánimo, estilos de vida saludables y no saludables, empatía y depresión) desde un paradigma interpretativo puesto que entendemos que el conocimiento es una construcción que involucra las dimensiones físicas, sociales y culturales en las que se encuentran inmersas y la interacción entre estas, como se cita en Martínez (2013)

(...) los seres humanos no descubren el conocimiento, sino que lo construyen. Elaboramos conceptos, modelos y esquemas para dar sentido a la experiencia, y constantemente comprobamos y modificamos estas construcciones a la luz de nuevas experiencias. Por lo tanto, existe una ineludible dimensión histórica y sociocultural en esta construcción (Schwandt, 2000, p. 4).

Entendemos el bienestar como un estado con dimensiones medibles de acuerdo a patrones generales que se enmarcan en estilos de vida actuales que difieren según los espacios geográficos en los que nos encontramos y que responden a elementos materiales, sociales, psicológicos y emocionales que varían según cada sujeto y que deben ser considerados, por ello nos basamos en el paradigma interpretativo puesto que “intenta comprender la realidad, considera que el conocimiento no es neutral. Es relativo a los significados de los sujetos en interacción mutua y tiene pleno sentido en la cultura y en las peculiaridades de la cotidianidad del fenómeno educativo” (Ricoy, 2006, p. 17).

Del mismo autor, se desprende que la base del paradigma interpretativo corresponde a una epistemología constructivista, es decir, entiende que “el proceso de construcción es un proceso de reestructuración y reconstrucción, en

el cual todo conocimiento nuevo se genera a partir de otros previos. Lo nuevo se construye siempre a partir de lo adquirido y lo trasciende” (Coloma, 1999, p. 222). Dada nuestra formación como estudiantes de Educación Diferencial/Especial en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, entendemos los procesos de aprendizaje desde una perspectiva constructivista fuertemente enmarcada en los procesos históricos, sociales en los que se sitúa la persona. Por tanto, el análisis que hacemos de los distintos componentes que inciden en el bienestar/malestar de ellas/os, lo realizamos contemplando por un lado, las bases teóricas actualizadas existentes junto con la prevalencia y estado actual de cada uno a nivel nacional y mundial, puesto que nos otorgan precedentes que nos permiten posicionarnos en el contexto histórico, cultural en el que se encuentran situados nuestros sujetos de estudio. Por otro lado, recogemos el relato de las/os sujetas/os ahondando en cómo significan y vivencian estos componentes, ya que cada persona significa y vivencia de forma distinta según aspectos compartidos como el espacio geográfico, educativo en el que se encuentra inmersa, el rango etario, idioma, entre otros, y aspectos individuales como la orgánica y relaciones familiares, componentes internos biológicos y psicológicos, entre otros.

De acuerdo al paradigma interpretativo se desprende que los sujetos comparte[n] significados. Entre ellos/as (incluido el investigador/a) se establece una comunicación bidireccional. Los propios individuos construyen la acción interpretando y valorando la realidad en su conjunto de modo analítico-descriptivo. Desde el contexto se le da su significado pleno (Ricoy, 2006, p. 16).

Ajustando esta mirada a la realidad de nuestra unidad de estudio, consideramos que se enmarca bajo un enfoque multisistémico, específicamente en la Teoría Ecológica que propone Bronfenbrenner en el año 1987, la cual nos permite entender la influencia que tienen los ambientes en el desarrollo del sujeto y las interconexiones entre sistemas.

Gifre y Esteban (2013) entregaron algunas explicaciones de la teoría de Urie Bronferbrenner, en la cual se describe el ambiente ecológico como “un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente, como las muñecas rusas” (p. 82).

Así mismo, Gifre y Esteban (2013) explican que dicho conjunto de estructuras se divide en cuatro grandes pilares cuyas interacciones resultan potentes en la construcción de la persona. Aquí destaca un primer nivel más interno el cual corresponde al entorno inmediato, conteniendo en ella a la persona en desarrollo (por ejemplo, su casa). Luego se encuentra el Mesosistema en el cual existe interacción/relación entre dos o más sistemas (por ejemplo, relación casa-escuela). Un tercer nivel se nombra Exosistema, donde uno o más entornos afectan a la persona ya sea directa o indirectamente (por ejemplo el trabajo de los padres, barrio). Finalmente se encuentra el Macrosistema donde se encuentran todos aquellos factores o elementos que tienen relación a la cultura junto a cualquier sistema de creencias o ideología; Aquí se apunta a un foco que engloba, dirige y moldea a la persona en desarrollo conteniendo –en interacción y dinamismo- los contextos ya mencionados.

Continuando con ello, resulta importante considerar en cualquier manifestación psicológica dentro de un ambiente ecológico, el constructo de “cronosistema” como se cita en Gifre y Esteban (2013)

El microtiempo se refiere a la continuidad versus discontinuidad en los procesos proximales en curso. El mesosistema es la periodicidad de los episodios a través de intervalos de tiempo, como los días y las semanas. Finalmente, el macrotiempo se focaliza en las expectativas y sucesos cambiantes a lo largo de la sociedad, a través de las generaciones, que afectan y son afectados por los procesos de desarrollo humano a lo largo del curso vital (Bronferbrenner y Morris, 1998, p. 83).

Por su parte, Salinas, Cambón y Silva (2015) postulan que:

El desarrollo humano está determinado por la experiencia vivida durante periodos significativos de tiempo y al interior de un ambiente dado; la colaboración se da a través de la interacción progresiva de las y los sujetos con el ambiente próximo, por lo que se incluyen figuras comprometidas emocionalmente con éstas y éstos, así como objetos y símbolos inmediatos construidos socio históricamente. En la propuesta de Bronfenbrenner, el ambiente ecológico es una compleja estructura de sistemas que influyen directa o indirectamente sobre las personas (p. 28-29).

3.2. Enfoque Mixto

Contemplando nuestro posicionamiento frente al trabajo investigativo (postura poli-paradigmática) y dada la complejidad que presenta nuestro estudio –contemplando al ser de un modo biopsicosocial-, se decide guiar el proceso de investigación bajo un enfoque mixto con preponderancia en lo cualitativo, ya que entrega una perspectiva mucho más amplia y profunda del mismo. Así también, Hernández, Fernández y Baptista (2010), señala que:

Los enfoques mixtos (...) representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o, al menos, en la mayoría de sus etapas (...) agrega complejidad al diseño de estudio; pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques (p. 21).

Por su parte, Johnson y Onwuegbuzie (2004) definieron los diseños mixtos como “(...) el tipo de estudio donde el investigador mezcla o combina técnicas

de investigación, métodos, enfoques, conceptos o lenguaje cuantitativo o cualitativo en un solo estudio” (p. 17).

Así mismo, Creswell (2008) argumentó que la investigación mixta permite integrar, en un mismo estudio, metodologías cuantitativas y cualitativas, con el propósito de que exista mayor comprensión acerca del objeto de estudio. Aspecto que, en el caso de los diseños mixtos, puede ser una fuente de explicación a su surgimiento y al reiterado uso en ciencias que tienen relación directa con los comportamientos sociales (Hernández, 2010).

Para complementar, Pereira (2011) enfatiza que

las investigaciones con diseños mixtos se hicieron muy útiles en campos como: educación, enfermería, medicina, psicología y comunicación, en el entendido de que el uso de más de un método potenciaba la posibilidad de comprensión de los fenómenos en estudio, especialmente, si estos se refieren a campos complejos en donde está involucrado el ser humano y su diversidad (p. 17)

Junto a lo anterior, es relevante destacar que no poseemos datos respecto a las dimensiones del bienestar abordadas de las/os estudiantes de Educación Diferencial/Especial por lo que, para ahondar de forma cualitativa respecto a estos era necesario, en primera instancia, determinar la prevalencia y el estado actual de los distintos componentes que inciden y dan cuenta del bienestar/malestar. Además, al unir elementos tanto del enfoque cualitativo como cuantitativo, es posible realizar una comprensión holística del fenómeno estudiado desde lo interdisciplinario, abarcando la complejidad señalada anteriormente con la complementación de ambos enfoques. Así, las indagaciones, muestras y posterior análisis del estudio, permitirán un mejor dinamismo e integración de lo investigado, manteniendo así, nuestra línea investigativa de adoptar/entregar diversas miradas frente a un mismo fenómeno.

3.3. Diseño

Con el fin de dar respuesta a nuestra pregunta de investigación y alcanzar los objetivos propuestos, es que se decide utilizar para tal efecto un diseño no experimental, entendido por Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010) como “estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos” (p. 149), ya que resulta pertinente para nuestro estudio y mantiene –respetando– así, nuestra línea investigativa. Dentro del diseño no experimental, que se entiende como

La investigación que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, se trata de estudios en los que no hacemos variar en forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables. Lo que hacemos en la investigación no experimental es observar fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para analizarlos (...) En un estudio no experimental no se genera ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente en la investigación por quien la realiza. En la investigación no experimental las variables independientes ocurren y no es posible manipularlas, no se tiene control directo sobre dichas variables ni se puede influir en ellas, porque ya sucedieron, al igual que sus efectos (Hernández, 2010, p. 152).

Consideramos mantenernos en una investigación de tipo transeccional o transversal con énfasis exploratorio, dado que estos mismos autores señalan que trabajar bajo esta modalidad,

es comenzar a conocer una variable o un conjunto de variables, una comunidad, un contexto, un evento, una situación. Se trata de una exploración inicial en un momento específico. Por lo general, se aplican a problemas de investigación nuevos o poco conocidos, además constituyen

el preámbulo de otros diseños (no experimentales y experimentales (Hernández, 2010, p. 152).

3.4. Unidad de análisis:

3.4.1. Sujetos de estudio

Los sujetos de estudio con los cuales se trabajó en esta investigación fue la generación 2017 de estudiantes de primer año de la carrera de Educación Especial de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

3.4.2. Informantes claves

Participaron cincuenta y cinco estudiantes de la generación 2017 EDE PUCV respondiendo encuestas referentes a estilo de vida, estado de ánimo, cociente de empatía y estrés académico, 53 mujeres (96,36%) y 2 hombres (3,63%). Y participaron 7 alumnas y cuatro docentes en la realización de grupos focales, estuvieron divididos de la siguiente forma: en primera instancia se realizó un grupo focal con 4 estudiantes (todas mujeres) del paralelo 1 de la carrera de Educación Especial, luego se realizó un segundo grupo focal orientado a docentes que les habían realizado clases durante el año 2017 a las estudiantes, asistieron cuatro (tres mujeres y un hombre) y finalmente se realizó un último grupo focal al que asistieron tres alumnas del paralelo 2 de la carrera.

3.4.3. Criterios de inclusión

Para los criterios de inclusión, se decidió delimitar dos aspectos centrales acordando:

- Estudiantes de primer año de educación especial de la PUCV.
- Estudiantes de cualquier sexo y edad.

3.4.4. Criterios de exclusión

Para los criterios de exclusión, se presentan también dos aspectos que podrían interferir en la validez y autenticidad de las respuestas de los/las participantes:

- Estudiantes que no sean de la generación 2017 de Educación especial en la PUCV.
- Encuestas llenadas en un 97%.

3.5. Técnicas de recolección de datos

3.5.1 Cuestionarios

Los cuestionarios son considerados uno de los instrumentos más utilizados para la recolección de datos, como se cita en Hernández (2006) “consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir (Chasteauneuf, 2009, p. 217).

En esta investigación, se aplicaron cuestionarios validados para el idioma español, con preguntas predominantemente de carácter cerrado conformados por “categorías u opciones de respuesta que han sido previamente delimitadas. Es decir, se presentan las posibilidades de respuesta a los participantes, quienes deben acotarse a éstas. Pueden ser dicotómicas (dos posibilidades de respuesta) o incluir varias opciones de respuesta” (Hernández, 2006, p. 217).

Los cuestionarios utilizados corresponden a:

- **El Inventario SISCO del estrés académico. Sisco, Arturo Barraza (2007).**

Cuestionario de carácter autoadministrable, compuesto por 31 ítems que se dividen en 5 grandes partes:

- Primero se compone de una pregunta cerrada dicotómica (si-no) que cumple la función de generar filtro para determinar si el/la entrevistado/a se ha sentido estrés en el último semestre.
 - Sección tipo Lickert (nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre) que determinan intensidad del estrés.
 - Ocho ítems tipo Lickert con los mismos valores que la sección previa cuyo objetivo es determinar frecuencia de demandas contextuales consideradas como estresoras.
 - Quince ítems tipo Lickert (mismas categorías) frecuencia en que los síntomas se presentan frente a estímulos estresores
 - Seis ítems tipo Lickert (mismos valores categoriales) que determinan frecuencia de uso de estrategias para afrontar las situaciones estresoras.
-
- **Pauta para la evaluación diagnóstica de los Estados de ánimo (C.I.E.-10).**

Cuestionario autoadministrable compuesto por 13 preguntas dicotómicas (si-no) orientado a evaluar estados de ánimo personales durante periodos de tiempo determinados y continuos de 15 días.

- **Cuestionario de Perfil de Estilo de Vida (PEPS - I). Pender y Pender, (1996); García, et al., (2009).**

Cuestionario de tipo autoadministrable compuesto por 48 ítems con valores categoriales de tipo “nunca, a veces, frecuentemente y rutinariamente”, estos ítems se encuentran “agrupados en seis subescalas de valor: nutrición, ejercicio, responsabilidad en salud, manejo del estrés, soporte interpersonal y autoactualización” (Bezares, 2014, p. 4). El instrumento se encuentra validado para la realidad chilena por Cid, et al. (2006).

- **Cociente de Empatía. Baron-Cohen, S., and Wheelwright, S. (2004).**

Cuestionario de carácter autoadministrable compuesto por 60 ítems de tipo Likert con valores categoriales de tipo “total acuerdo, parcial acuerdo, parcial desacuerdo, desacuerdo total”. Fue creado para testear la teoría de empatización- sistematización como una explicación psicológica de déficits en cognición social enfocado principalmente a personas con Trastornos del Espectro Autista. Se considera pertinente para detectar factores de alerta respecto a carencia de empatía a nivel cognitivo y emocional lo que vinculado a elementos de los otros cuestionarios relacionados a relaciones interpersonales, entregan insumos relevantes respecto a destrezas y relevancias de las interacciones sociales para los/as sujetos/as de estudio.

3.5.2. Grupos focales

La técnica de recogida de información a través de los grupos focales ha sido utilizada desde hace décadas, Hamuy-Sutton y Varela (2013), proponen definir la técnica de grupo focal como una herramienta útil para recopilar información, conocimientos y experiencias. Plantean que trabajar en grupo facilita la discusión

y aumenta la participación, generando importantes debates y recopilando importantes testimonios y perspectivas personales. Dada estas características, es que se decide optar por dicha técnica para conocer y comprender la perspectiva de los y las estudiantes de primer año, respecto a los principales factores presentes en las temáticas abordadas dentro del bienestar biopsicosocial.

Para referirnos al diseño de nuestros grupos focales, podemos justificarlo en cuanto lo que dice Hernández (2010), puesto que abogamos que como seres sociales que somos, las construcciones de significados conceptuales se realizan a partir de la interacción que se genera, en este caso, de las/os participantes de la discusión. Para dar aun mayor fuerza a estas decisiones tomadas, hemos decidido realizar dos grupos focales de estudiantes de tres a cuatro participantes cada uno y uno de profesores de cuatro participantes., ya que como menciona el mismo autor, la cantidad de participantes de los grupos de discusión dependerá del tema a abordar, “tres a cinco personas cuando se expresan emociones profundas o temas complejos y de seis a 10 participantes si las cuestiones a tratar versan sobre asuntos más cotidianos” (p. 426). Respecto de la selección de las/os mismas/os entrevistadas/os se decidió trabajar con aquellas/os que de manera voluntaria desearan brindar información referida a sus vidas personales, mientras que en el grupo de docentes, se invitó a aquellos/as que realizaron clases a la generación EDE 2017 en ese mismo año, grupo que por naturaleza no era mucho mayor en cantidad. Estas resoluciones se tomaron no para tener una mayor cantidad de datos a analizar o considerar, sino que como menciona el mismo autor, los grupos focales “no sólo tienen potencial descriptivo, sino sobre todo tienen un gran potencial comparativo que es necesario aprovechar (Hernández, 2010, p. 425), y queriendo proceder de esta manera, es que nuestra labor estaba enfocada en aquello mismo, la comparación y unión de los datos para dar riqueza a nuestro análisis mixto.

Para llevar a cabo estos grupos de discusión, donde disponíamos entre una hora a una hora y media aproximadamente para su realización, realizamos de

manera previa un bosquejo de entrevista semi-estructurada y flexible a las posibles respuestas que se iban presentando, donde delimitamos aquellas preguntas que considerábamos no debían faltar, y otras que servían para profundizar y/o guiar los temas y no perder el foco de lo que queríamos explorar, puesto que, en la medida que si entregaban o no (las/os participantes) la información que buscábamos, omitíamos o realizábamos aquellas preguntas “s.o.s” que dispusimos para poder saturar la información, cosa que no fuese necesario volver a realizar otro grupo focal para ahondar en detalles.

3.5.3. Transcripción y compromiso ético (resguardo del anonimato)

Es importante destacar que realizamos transcripciones rigurosas y fieles al contenido grabado basándonos en lo expuesto por Hernández (2016), respetando elementos paralingüísticos como interjecciones y pausas, silencios, expresiones y sonidos ambientales, además respetamos el compromiso de confidencialidad ya que “por cuestiones de ética, es preciso apegarse al principio de confidencialidad. Para esto, es posible sustituir el nombre verdadero de los participantes por códigos, números, iniciales, apodos u otros nombres” (Hernández, 2016, p. 424).

Junto a lo anterior, numeramos todas las transcripciones por cada reglón con ayuda de Word 2016.

3.5.4 Categorías

Una vez numeradas las transcripciones procedimos a leerlas varias veces de forma colectiva para interiorizarnos con su contenido y principales matices de opiniones. Para permitirnos obtener un análisis mayor procedimos a codificar los datos encontrados de acuerdo a dos niveles:

El primer nivel es una combinación de varias acciones: identificar unidades de significado, categorizarlas y asignarles códigos a las categorías (...) En la codificación cualitativa los códigos surgen de los datos (más precisamente de los segmentos de datos): los datos van mostrándose y los ‘capturamos’ en categorías. Usamos la codificación para comenzar a revelar significados potenciales y desarrollar ideas, conceptos e hipótesis; vamos comprendiendo lo que sucede con los datos (...) Conforme el investigador revisa nuevos segmentos de datos y vuelve a revisar los anteriores segmentos (comparación constante), continúa ‘conectando conceptualmente’ unidades y genera más categorías o consolida las anteriores’ ” (Hernández, 2016, p. 426).

El segundo nivel “selecciona el inicio del segmento y hasta que se encuentra un significado, se determina el final del segmento. Por ejemplo, algunos segmentos podrían tener cinco líneas, otros 10, otros 50” (Hernández, 2016, p. 426).

Es importante destacar que ambos niveles de codificación los realizamos en Atlas Ti v.8 y que debido al escaso manejo del software para realizar posteriores procesos de análisis trasladamos los datos a tablas de nudos y categorías en Word 2016.

Luego, las categorías fueron agrupadas con mayor amplitud según conceptualización de las temáticas y jerarquización de las mismas, donde se postula enfocar los conceptos en la responsabilidad -y su vez la gobernabilidad y no gobernabilidad- tanto interna como externa que presentan las alumnas y docentes, las cuales pueden ser vinculadas o no a la PUCV, y a aquellos factores y/o condiciones que resulten protectores (promotores) o de riesgo frente a ellas/os.

3.5.5. Momentos de la investigación (fases o etapas)

Fase preliminar

- Delimitación área, tema y sujetos de estudio.
- Delimitación tipo de investigación.
- Delimitación plazos de trabajo.
- Delimitación áreas de bienestar a abordar.
- Esquema marco teórico.
- Selección de tipos de instrumentos a utilizar en fases cuantitativa y cualitativa.

Fase cuantitativa

- Búsqueda y selección de cuestionarios validados para las grandes áreas de bienestar escogidas.
- Solicitud para aplicar instrumentos cuantitativos.
- Creación de consentimiento informado.
- Aplicación instrumentos.
- Datos recopilados de cuestionarios transformados a datos Excel 2016 (v16.0)

Fase cualitativa

- Vinculación con resultados de instrumentos cuantitativos con el fin de escoger temáticas centrales a ahondar.
- Creación de preguntas abordadas en grupos focales estudiantes.
- Creación de preguntas abordadas en grupos focales profesores.
- Revisión de recursos humanos y materiales necesarios.
- Designación de labores.
- Solicitud para aplicar grupos focales.
- Invitaciones abiertas a grupo de estudiantes generación 2017 y docentes de la misma.
- Aplicación de grupos focales.
- Transcripción grupos focales.

Fase de análisis

- **Fase cuantitativa:**
- Vinculación con porcentajes abordados en marco teórico.

- Revisión de datos que reflejaba cada pregunta para ahondar en cifras halladas.
- Resumen de principales hallazgos.
- Conversión de datos a formatos tablas y gráficos.
- Análisis de cada gráfico y tabla por temática abordada en cuestionario
- Síntesis de los principales resultados
- **Fase cualitativa:**
 - Enumeración de líneas en transcripciones de grupos focales.
 - Selección de tipos de categorización a realizar (por conceptualización y por criterios de jerarquización).
 - Selección de recursos para realizar análisis: Atlas Ti v.8 y manual.
 - Categorización de transcripciones en atlas Ti v.8.
 - Categorización en Word 2016: creación tablas de categorías con nudos respectivos.
 - Reducción de categorías.
 - Agrupación de categorías uniendo los tres grupos focales.
 - Creación de árboles categoriales.

- Análisis en función de categorías y nudos.
 - **Fase mixta**
- Seleccionar principales hallazgos extraídos de los análisis cuantitativo y cualitativo.
- Vinculación cruzada (entre datos cuantitativos y cualitativos) de hallazgos por tópico (Estilo de Vida, Empatía, ánimo y estrés académico).
- Análisis por temáticas de Bienestar (Estilo de Vida, Empatía, ánimo y estrés académico).
- Vinculación cruzada entre los hallazgos de las diferentes áreas de Bienestar, creando metainferencias.
- Proyecciones.

4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

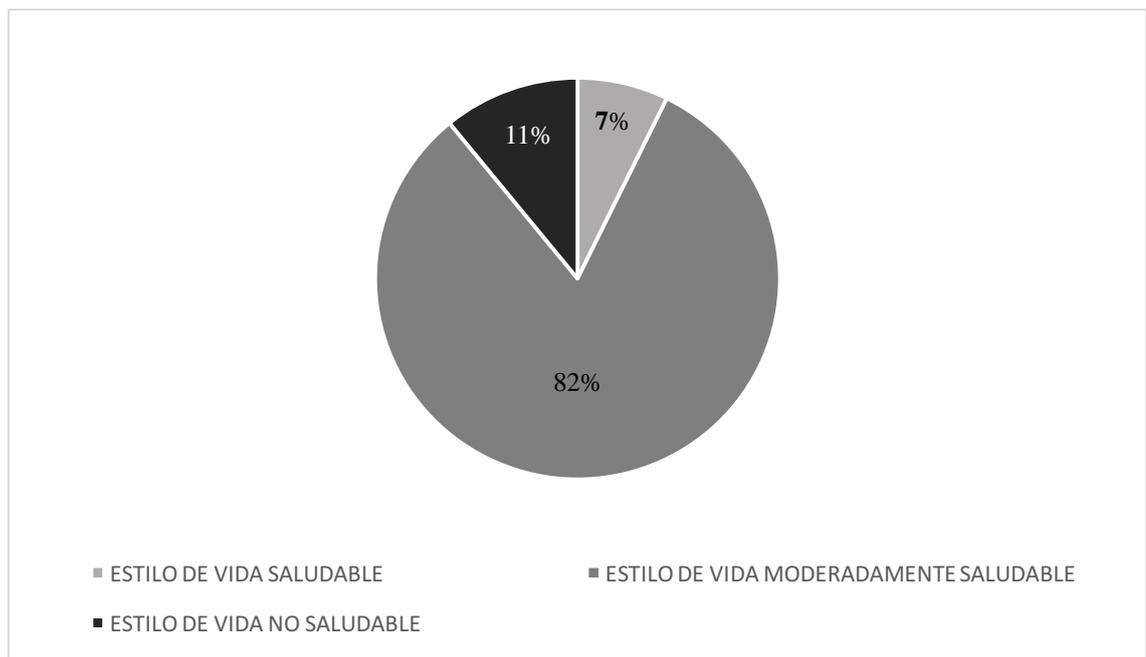
4.1. Análisis de los datos cuantitativos

A continuación se presentarán los gráficos correspondientes a los principales hallazgos obtenidos de los cuestionarios aplicados, se han realizado 2 gráficos respecto a los datos recogidos del *Cuestionario de perfil de estilo de vida (PEPSI-I) (2009)* que abarcan información sobre el porcentaje de estudiantes que manifiestan estilos de vida saludables, moderadamente saludables y no saludables y valoración dentro de las mismas categorías previamente nombradas respecto a las 6 áreas de estilo de vida abordadas entendiendo que a mayor porcentaje más saludable es considerada esta. Luego se presenta el porcentaje de estudiantes con rasgos indicativos de depresión leve, moderada o grave y sin depresión según *Pauta para la evaluación diagnóstica de los Estados de ánimo (C.I.E.-10)* y la prevalencia de factores de riesgo para ella, posterior a esto de acuerdo a los resultados del *Cociente de Empatía. Baron-Cohen, S., and Wheelwright, S. (2004)* se presentan los porcentajes vinculados al nivel de empatía visualizado en los/as estudiantes que fluctúa entre bajo y muy alto. Y finalmente, se realizaron 5 gráficos correspondientes a la información extraída de *El Inventario SISCO del estrés académico. Sisco, Arturo Barraza (2007)*. Agrupando primeramente los/as estudiantes que han manifestado haber tenido momentos de nerviosismo o preocupación durante el segundo semestre del año 2017, luego el nivel de estrés encontrado en los/as estudiantes, la frecuencia de situaciones estresoras, la frecuencia de las reacciones a estas y los niveles de estrategias para mitigar el estrés que poseen.

4.1.1. Cuestionario de perfil de estilo de vida (PEPSI-I)). Pender y Pender, (1996); García, et al., (2009)

Gráfico 1:

*Estilos de vida en estudiantes EDE promoción 2017 según Cuestionario de perfil de estilo de vida (PEPSI-I)
(n=55)*

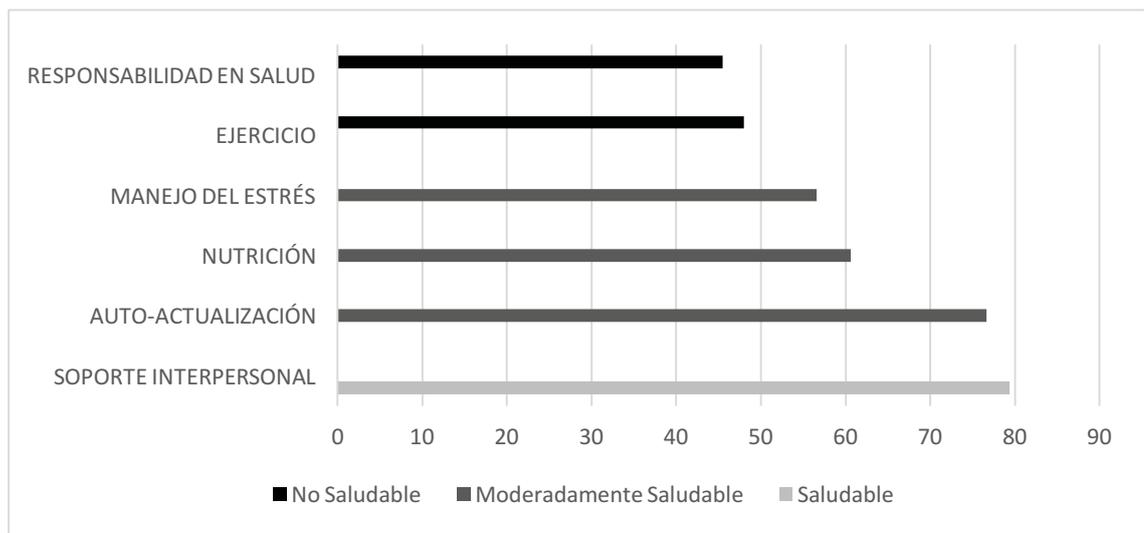


A partir de esto es que podemos visualizar en el *gráfico 1* que solo un 7% de los/as estudiantes presenta un estilo de vida saludable. El mayor porcentaje de estudiantes llevan un estilo de vida moderadamente saludable correspondiente a un 82%. Un porcentaje inferior al anterior, pero sin embargo no menos relevante es el 11% de estudiantes que mantienen un estilo de vida no saludable. Un 93% de los/as estudiantes, basándonos en lo enunciado por Gárciga (2007) manifiesta que su desarrollo no se encuentra equilibrado en las dimensiones física, mental, social, económica y espiritual. Además, el cuestionario previamente mencionado, desglosa la información en seis ámbitos los cuales

determinarán si los/as entrevistadas mantienen una condición saludable, moderadamente saludable o no saludable de acuerdo a responsabilidad en salud, ejercicio, manejo del estrés, nutrición, auto-actualización y soporte interpersonal.

Gráfico 2:

Condición saludable/moderadamente saludable/no saludable en estudiantes EDE promoción 2017 en cada uno de los 6 ámbitos definidos por el Cuestionario de perfil de estilo de vida (PEPSI-I) (n=55)



En el gráfico 2 podemos observar que aquellos ámbitos correspondientes a una condición no saludable, son los de responsabilidad en salud y ejercicio. De esto se desprende que los/as estudiantes parecen menos proactivos/as respecto problemáticas físicas, emocionales y mentales que los/as afectan, utilizan bajas medidas preventivas frente a enfermedades y cuadros nocivos para su salud, no mantienen perfiles actualizados respecto a los distintos componentes de la salud y se apoyan parcialmente en profesionales capacitados para orientarlos/as respecto a cuidado, prevención y tratamiento. Junto a ello, predominan estilos

de vida sedentarios con ausencia de actividad física regular tanto en espacios establecidos para ello de tipo gimnasios como utilización de áreas verdes con fines deportivos y recreativos tales como parques, plazas, ciclovías, entre otros. Estos componentes se encuentran vinculados con hábitos alimenticios nocivos, de acuerdo a un estudio realizado en la Universidad de Leeds, de Reino Unido, se desprende que

el estrés afecta los hábitos alimenticios normales, haciendo que las personas se inclinen por comidas con alto contenido graso y de azúcar, en lugar de opciones más sanas. Así como también, las personas estresadas comen menos de lo habitual en sus comidas principales. La investigación concluyó que la tensión nerviosa produce cambios perjudiciales en la dieta y provoca conductas alimenticias malsanas (Baratucci, 2011, p. 6).

Y por otro lado se desprende que

una alimentación saludable, rica en frutas y verduras, disminuye incluso el nivel de agresividad y estrés en las personas, mientras que una composta principalmente por comida rápida y bebidas gaseosas tiende a aumentar los niveles de ansiedad y violencia en las personas. (Baratucci, 2011, p. 31).

Por lo tanto, los malos hábitos alimenticios tienen una relación bidireccional entre estrés y consumo de alimentos altos en contenido graso y azúcar, puesto que frente a cuadros de estrés el consumo de estos alimentos aumenta y ellos, a su vez, aumentan los niveles de ansiedad, lo que genera episodios de estrés mayores y constantes junto con predisposición a padecer enfermedades no transmisibles que alteran aún más el bienestar.

Esta información resulta esencial puesto que la etapa universitaria, se caracteriza por un proceso de transición, de la adolescencia a la edad adulta, que conlleva un aumento de la independencia, la autonomía y la responsabilidad. En esta etapa se toman decisiones

autónomas sobre el ‘cómo, qué, dónde y cuándo comer’ y es, por lo tanto, crucial para establecer comportamientos y hábitos de salud para toda la vida, incluidos los patrones alimentarios saludables (Durán, 2017, p. 1403).

Por otro lado, se evidencian en tonos más claros los ámbitos que corresponden a condiciones saludables y moderadamente saludables, de estas destacan el soporte interpersonal y la auto actualización o autorrealización, en función de esto se desprende que poseen estrategias para comunicar y expresar sus emociones y afectos por medio de palabras y actos, poseen redes de apoyo a las que recurren frente a situaciones problemáticas para buscar consuelo y orientación, como también para compartir momentos positivos que enriquezcan su estado anímico y las mismas relaciones, las que refuerzan por medio del ejercicio mutuo de entrega y preocupación, relevando la importancia de establecer responsabilidad bidireccionales para construir relaciones interpersonales estables y positivas. Además, evidencian un adecuado soporte emocional en cuanto a autopercepción la que se compone de percepciones positivas y cálidas sobre si mismos/as como también conciencia de recursos afectivos y de autoestima que deben ser trabajados y abordados, pudiendo expresar sus sentimientos hacia ellos/as mismos/as. Establecen metas y objetivos de vida, se alegran por sus éxitos personales y consideran los ambientes en los que se encuentran inmersos como positivos para sus proyectos de vida y bienestar.

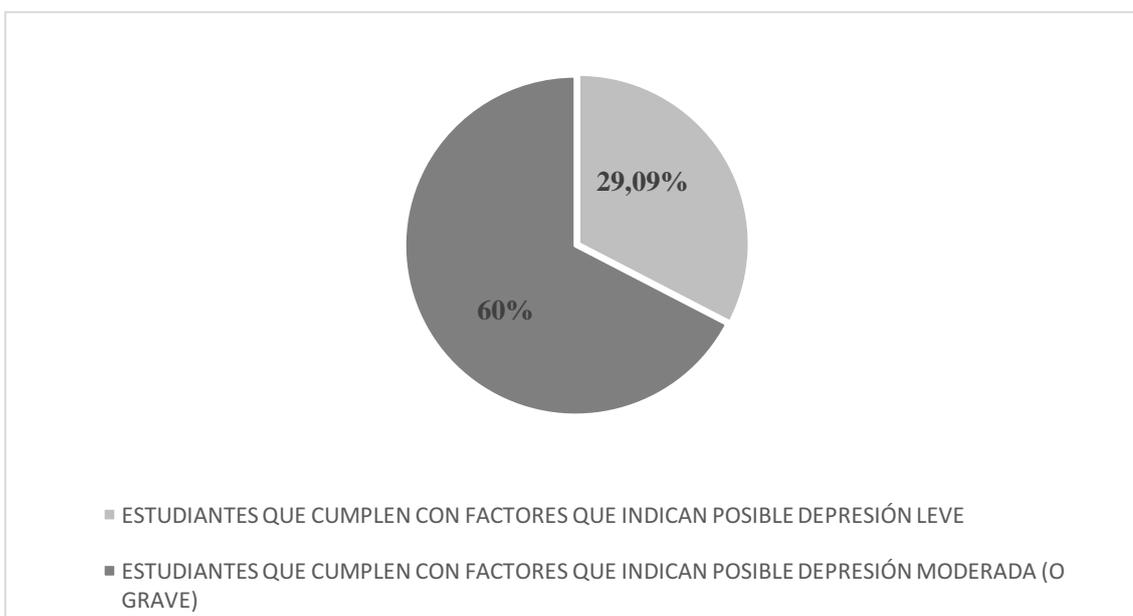
4.1.2. Pauta para la evaluación diagnóstica de los Estados de ánimo (C.I.E.-10).

Por otro lado, tenemos el gráfico 3 el cual nos entrega datos relacionados a la *Pauta para la evaluación diagnóstica de los estados de ánimo (C.I.E. -10)* (revisar en marco metodológico), esta pauta evalúa los estados de ánimo durante periodos de tiempo determinados, además de ser la utilizada por el

Ministerio de Salud (MINSAL) como un primer cotejo para derivar o no a una atención especializada. Dicho gráfico nos muestra el porcentaje de estudiantes cuyas respuestas orientan significativamente hacia quienes presentan o no algún tipo de depresión.

Gráfico 3:

*Porcentaje de estudiantes que cumplen con factores indicativos de posibles tipos de depresión según Pauta para la evaluación diagnóstica de los Estados de Ánimo (C.I.E.-10)
(n=55)*



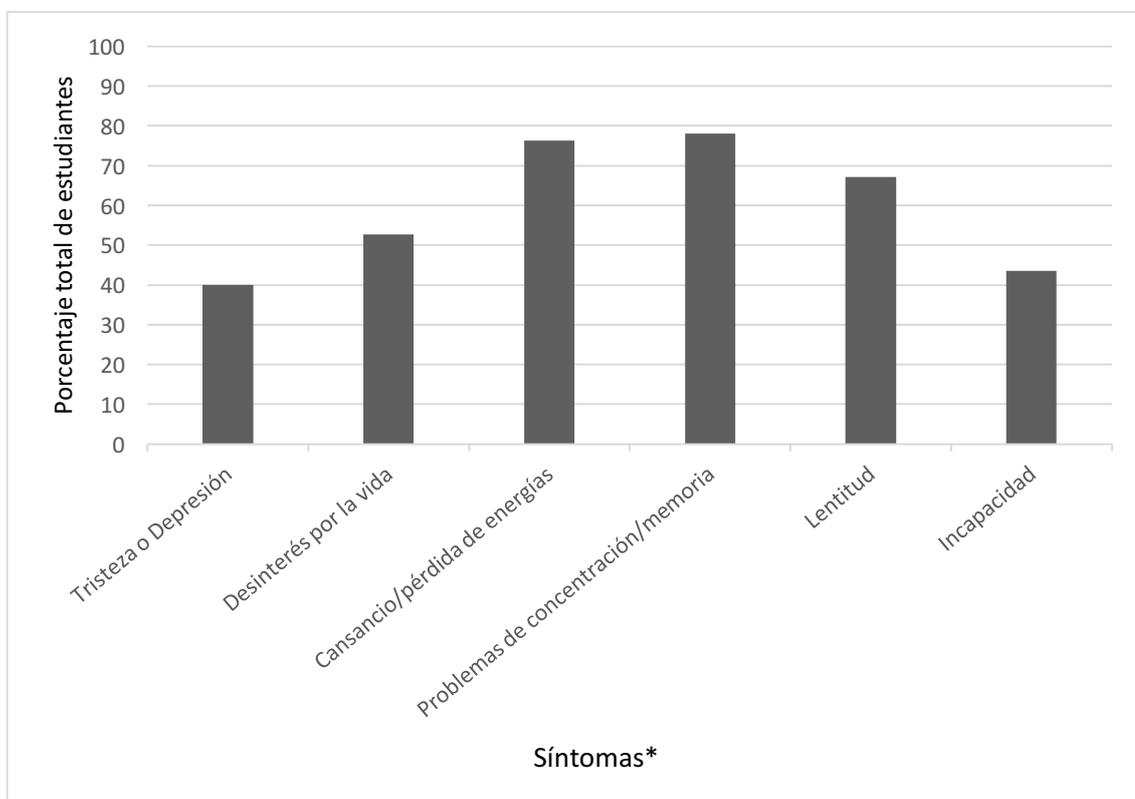
En el gráfico 3 se muestra que un 29,09% de las/os estudiantes encuestados/as cumplen con los factores para ser diagnosticados/as con una depresión leve y un 60% con una depresión moderada (o grave). Para el diagnóstico de esta última es esencial una entrevista personalizada, instancia que no puede ser abordada desde nuestra investigación por la metodología y

objetivo al que responde como también por no poseer certificación que nos permita realizar aquello, sin embargo, estas cifras implican una probable depresión moderada en este conjunto de estudiantes y podría incluir una indeterminada -por el momento- cantidad de alumnos/as con depresión grave. La información obtenida a partir de la pauta señalada es completamente relevante a la hora de enfrentarse a la vida universitaria puesto que la depresión causa malestar y deterioro significativo en lo social, laboral, académico y otras áreas importantes del funcionamiento, además de ser una de las principales causas de discapacidad a nivel mundial.

Gráfico 4:

Prevalencia de síntomas de riesgo para depresión en rangos grave y leve en estudiantes EDE promoción 2017 según Pauta para la evaluación diagnóstica de los estados de ánimo (C.I.E.-10)

(n=55)



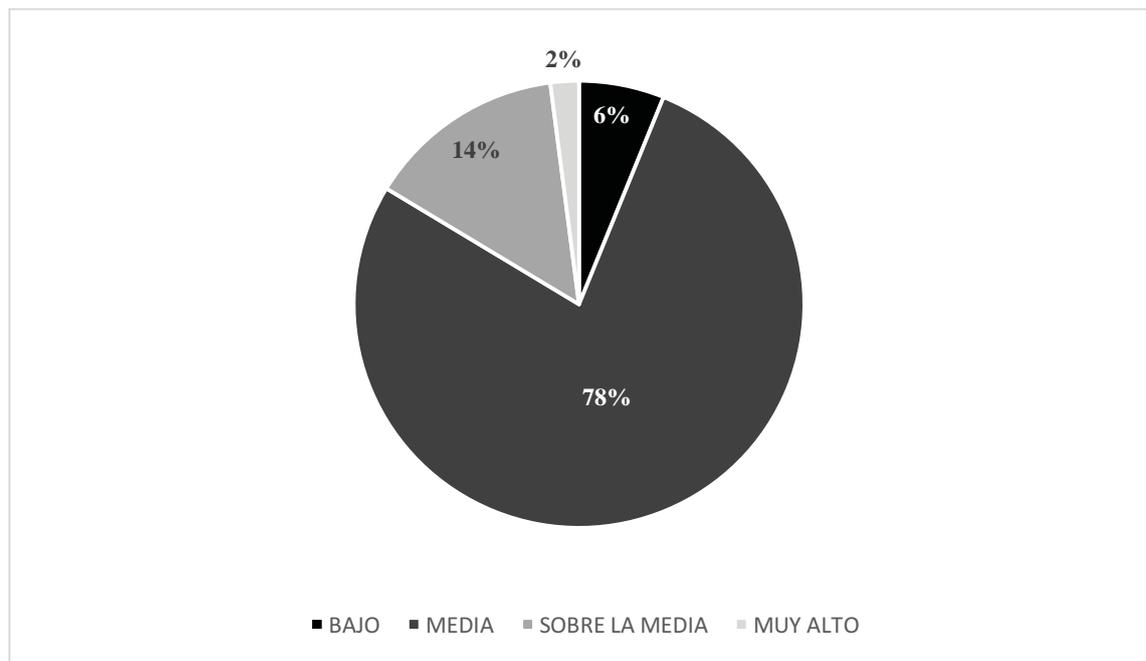
De acuerdo al gráfico 4 los síntomas de riesgo para la depresión presentándose a diario o casi a diario que tienen una frecuencia mayor al 50% corresponden a los problemas de concentración y memoria, sensación de cansancio y pérdida de energía y lentitud para realizar las labores diarias, desinterés e incapacidad de disfrutar la vida, y aquellos que se encuentran bajo el 50% pero en porcentajes aun considerablemente altos corresponden a sensación de inhabilidad e incapacidad frente a la media y sensación de tristeza y depresión. Se destacan todos estos síntomas puesto que inciden directamente en el desarrollo, implicancia y logros académicos obstaculizando el desempeño óptimo de acuerdo a exigencias impuestas a nivel universitario de tipo curricular como social.

4.1.3. Test para la evaluación de Cociente de Empatía (2004).

Creemos pertinente conocer los niveles de empatía de las/os estudiantes de EDE de la generación 2017 debido a que ésta es esencial dentro del rol pedagógico de el/la educador/a diferencial/especial, ya que se trabaja de forma colaborativa con otros/as profesionales, con la familia y los/as estudiantes y esta labor debe tener un fuerte sello de respeto y valoración a la diversidad y singularidad de cada persona tenga o no algún tipo de discapacidad.

Gráfico 5:

Nivel de empatía en estudiantes EDE generación 2017 según Cociente de empatía



En el gráfico n°5 es posible visualizar los niveles de empatía en las/os estudiantes encuestados. Consideramos fundamental señalar que el mayor porcentaje se encuentra en un nivel medio lo cual puede ser considerado dentro de un “parámetro bueno”, sin embargo encontramos un 6% de estudiantes en un nivel bajo esto puede llegar a afectar en la manera como visualizan a sus

compañeros/as de carrera y posteriormente de trabajo. La empatía juega un rol fundamental al momento de mantener relaciones interpersonales que favorezcan a los/as sujetos involucrados. En la carrera de educación especial/diferencial toma aún más importancia ya que al estar en contacto continuo con alumnos/as con múltiples necesidades de apoyo es fundamental poseer como docentes un nivel de empatía por lo menos dentro de la media para poder así comprender qué les sucede o qué les está afectando su aprendizaje. A partir de lo anterior es que resulta fundamental también relevar que dentro de los/as encuestados existe un 14% que se encuentra sobre la media y un 2% que posee un nivel de empatía muy alto lo cual puede favorecerles en las distintas labores que realizan cotidianamente. Los distintos niveles de empatía de los/as estudiantes pueden favorecer o entorpecer el proceso de descubrir que a un otro (compañero o alumno/a) le sucede algo y poder actuar en el momento adecuado para ayudarlo o entregarle las herramientas que requiera, esto se puede vincular y reforzar con los datos extraídos del *Cuestionario de perfil de Estilo de Vida (2009)* del que se desprende que el 79% de los/as estudiantes evidencia poseer estrategias de soporte interpersonal vinculadas a la expresión de emociones y afectos, responsabilidad afectiva al momento de establecer relaciones interpersonales siendo estas de carácter estable y positivo, junto con un 76% de autorrealización, siendo ambos factores necesarios para un ejercicio óptimo de la empatía. Al ser esta tan crucial en el rol del educador/a diferencial/especial, es que se desprende que se debiese reforzar esta última para lograr niveles más altos siendo una educación enfocada en la adquisición de estilos de vida más saludables una estrategia que podría aportar a conseguir este objetivo.

4.1.4. El Inventario SISCO del estrés académico. Sisco, Arturo Barraza (2007).

En el presente conjunto de gráficos (6, 7, 8, 9 y 10) se grafican datos extraídos del *Inventario SISCO del estrés académico (2007)* relacionados con la intensidad

del estrés, frecuencia en la que demandas contextuales son consideradas como estresoras, frecuencia de síntomas frente a situaciones estresoras divididas en físicas, psicológicas y comportamentales, y frecuencia de utilización de estrategias para hacer frente a estas. Estos datos nos permiten destacar situaciones de alerta y agrupar a los/as estudiantes dentro de ciertos tipos de estrés académicos asociados a intensidad, sin generar un diagnóstico del mismo, más bien buscamos entregar antecedentes respecto a prevalencia, intensidad y frecuencia, para analizar las principales áreas y necesidades de apoyo encontradas.

Gráfico 6:

Porcentaje de estudiantes EDE promoción 2017 que han tenido momentos de preocupación o estrés durante el transcurso del semestre según Inventario SISCO del estrés académico (n=55)

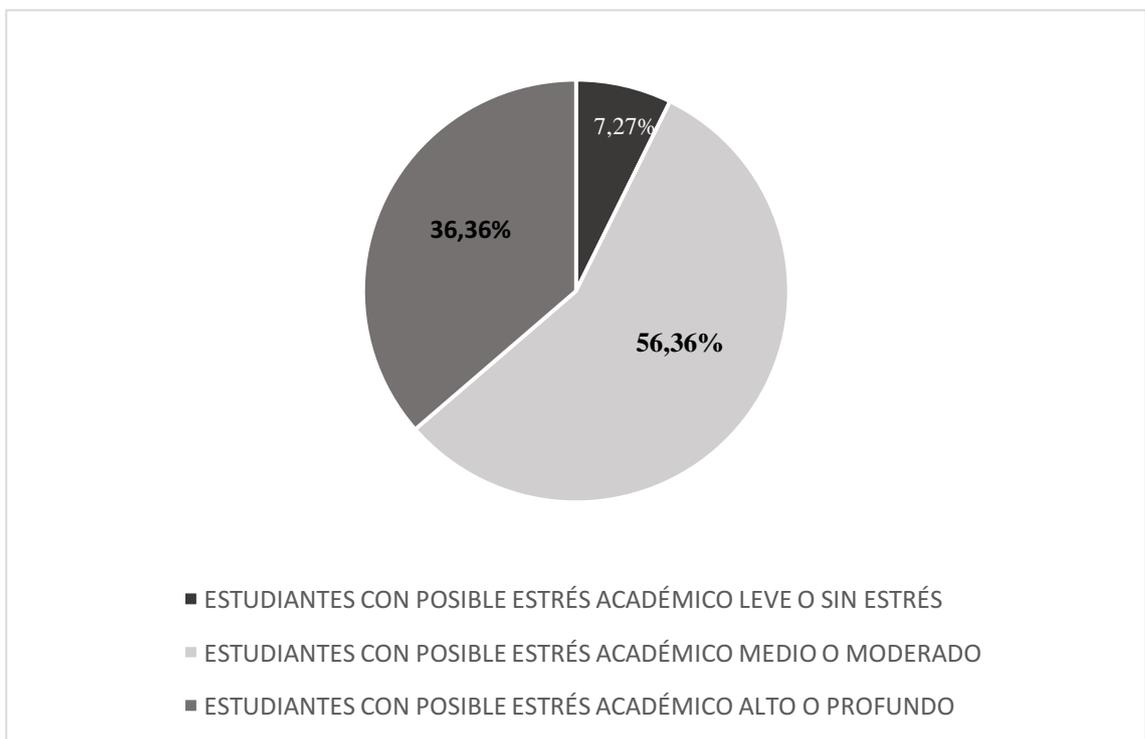


Del gráfico número 6 se extrae que el 96% de los/as estudiantes de EDE de la PUCV generación 2017 manifiestan haber tenido momentos de preocupación

o nerviosismo durante el segundo semestre académico del año 2017, elemento crucial que establece un filtro para la realización del cuestionario puesto que la presencia de situaciones de preocupación y/o nerviosismo son la base de posibles cuadros de estrés académico.

Gráfico 7:

*Nivel de estrés académico en estudiantes EDE promoción 2017 según
Inventario SISCO del estrés académico
(n=55)*



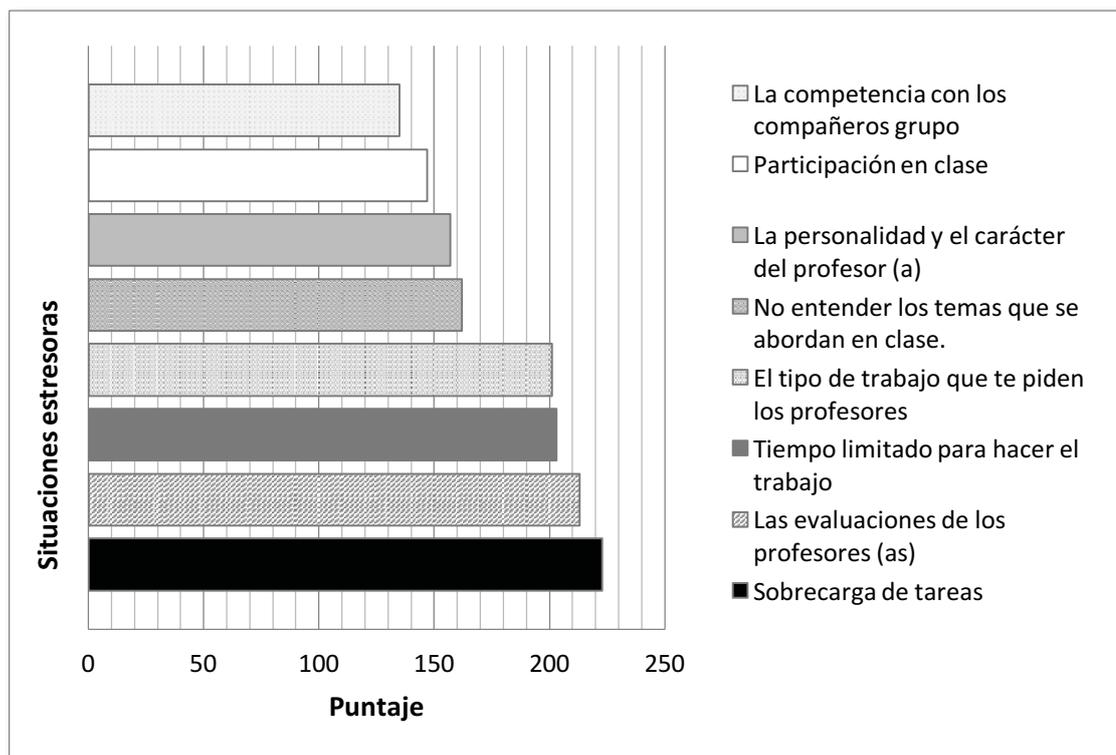
De este gráfico nº7 se desprende que un 7,27% de los/as estudiantes de EDE PUCV generación 2017 muestra indicadores relativos a un posible estrés académico leve o ausencia del mismo, un 56,36% presenta indicadores correspondientes a un posible estrés académico moderado y un 36,36%

evidencia la presencia de elementos que indican un posible estrés académico profundo. Es decir, del total de estudiantes investigados nos encontramos con un 92,72% que identifica que su nivel de preocupación y nerviosismo corresponde a una intensidad tal que se podría agrupar dentro de un nivel de posible estrés académico moderado o profundo. De acuerdo a las cifras extraídas de la Encuesta Nacional de Salud (MINSAL, 2009-2010), se desprende que la prevalencia de estrés en sus distintos grados es mayor en mujeres que en hombres y que el rango etario que reúne mayor presencia de estrés corresponde al de 25 a 44 años, rango etario que comienza con el ingreso al mundo laboral, por tanto, es el periodo universitario esencial en la entrega de soporte emocional que permita hacer frente a las situaciones estresoras, las que poseen una prevalencia global del 62,5% y debiesen constituirse como espacios que no refuercen el aumento de estas.

Junto con esto, es importante clarificar cuáles son las situaciones principales que les generan inquietud y nerviosismo, tanto a nivel particular (situación específica) como a nivel más general (síntomas agrupados según tipo de manifestación).

Gráfico 8:

Frecuencia de situaciones estresoras en estudiantes EDE promoción 2017 según Inventario SISCO del estrés académico (n=55)

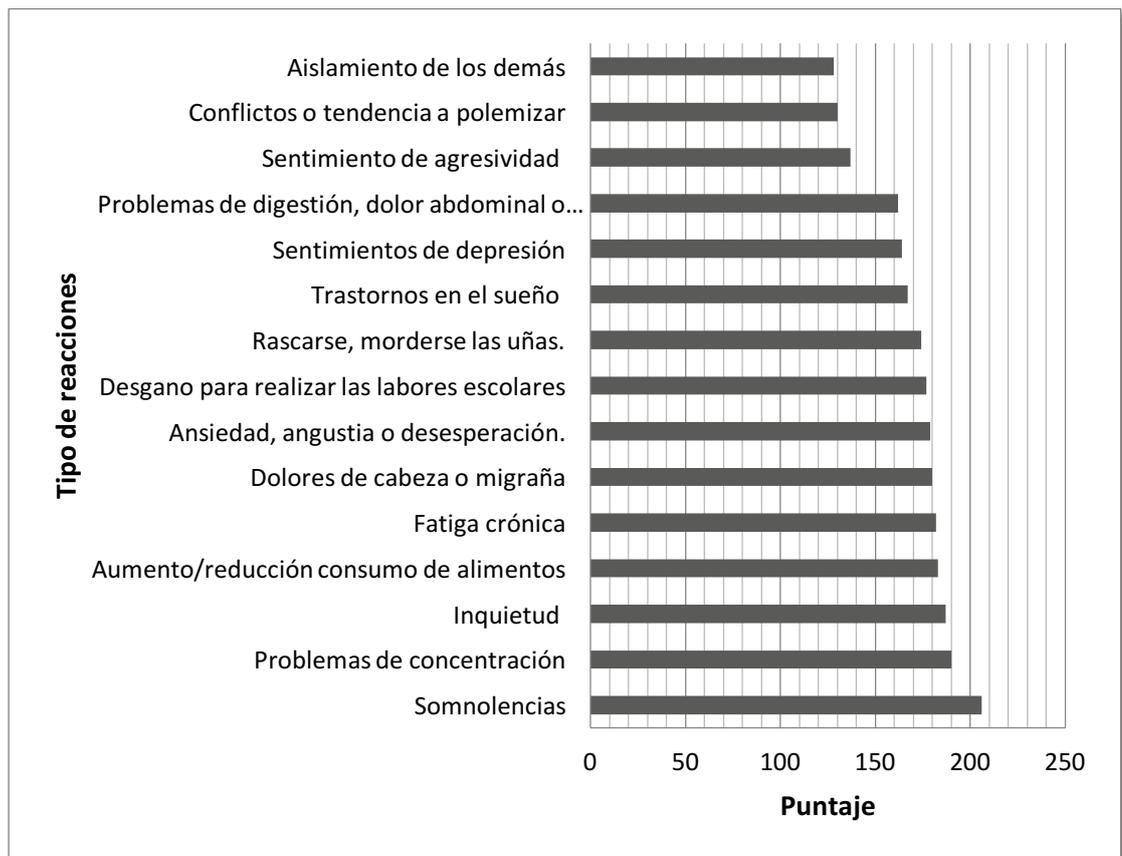


De acuerdo al gráfico 8 se extrae que la sobrecarga de tareas junto con las evaluaciones, el tiempo limitado para hacer trabajos y el tipo de trabajo solicitado por los/as docentes constituyen situaciones estresoras que con mayor frecuencia son consideradas como tales. Y la competencia entre compañeros/as, la participación en clase, la personalidad y carácter del profesor y la falta de comprensión de las temáticas abordadas en las clases, son relevadas como situaciones que con menor frecuencia son consideradas como estresoras. Estas situaciones nos permiten vislumbrar que las situaciones que significan como principalmente estresoras están vinculadas mayoritariamente a aspectos curriculares relacionados con tiempo, tipo y cantidad. Estas situaciones desencadenan una pluralidad de reacciones que varían según cada sujeto, por

lo que en el gráfico siguiente (nº 7) se destacan aquellas que la generación 2017 de estudiantes EDE PUCV enfatizan como más y menos frecuentes.

Gráfico 9:

Frecuencia de reacciones durante situaciones estresoras en estudiantes EDE promoción 2017 según Inventario SISCO del estrés académico (n=55)



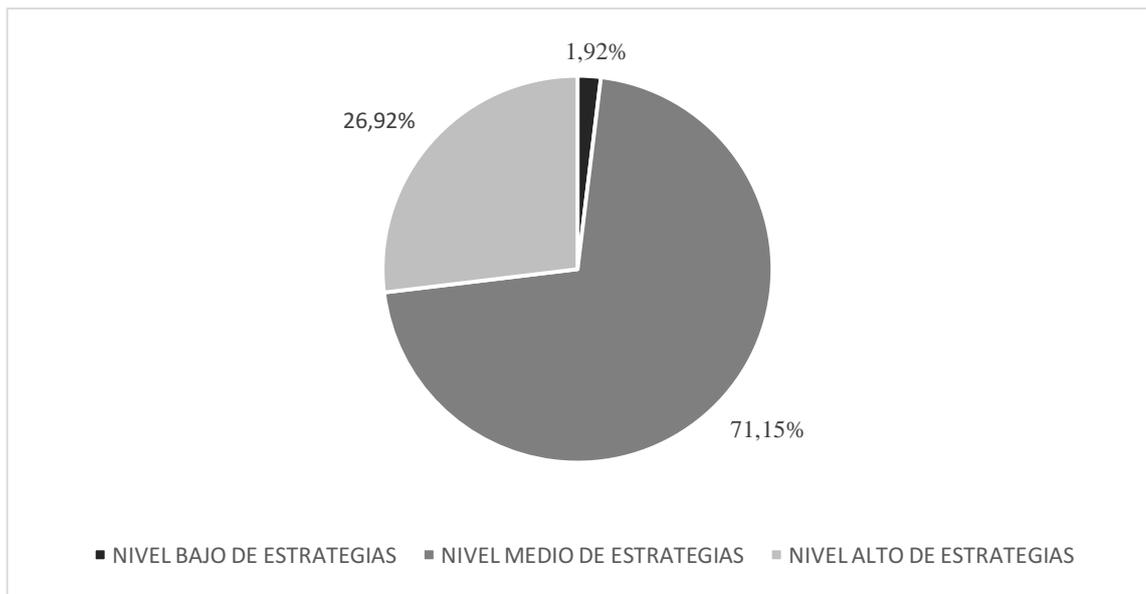
Del gráfico 9 se desprende que las reacciones frente a situaciones estresoras que tienen mayor frecuencia corresponden a problemas de sueño problemas de concentración, inquietud, consumo de alimentos con tendencia a ser escaso o de tipo voraz, sensación de cansancio constante, dolores de cabeza, sensación de ansiedad, angustia o desesperación, y falta de motivación para realizar las actividades, afectando en hábitos nocivos para la salud en cuanto a alimentación, descanso y compromiso con responsabilidades. Además de

comprometer el bienestar físico de los/as estudiantes, lo que se vincula con los datos encontrados en el *Cuestionario de Perfil de Estilo de Vida (2009)*, del que se extra que un 45% de los/as estudiantes manifiesta condiciones no saludables respecto a responsabilidad en salud y un 48% respecto al ejercicio, vinculándose las respuestas a las situaciones estresoras como factores indicativos de condiciones no saludables que alteran los estilos de vida óptimos para el bienestar. Por otro lado, las reacciones que se evidencian con menor frecuencia corresponden a las vinculadas con relaciones interpersonales y disposiciones emocionales esenciales para la vinculación positiva con otros/as como el aislamiento social, la tendencia a generar polémicas y la predominancia de sentimientos agresivos. Es decir, la frecuencia de reacciones frente a situaciones estresoras incide mayormente en la realidad personal que evidentemente interfiere en las relaciones interpersonales pero que es menos visible para otros/as, pudiendo estas pasar desapercibidas por los contextos próximos.

Junto a lo anterior resulta relevante establecer los niveles de estrategias que poseen los/as estudiantes para mitigar el estrés, puesto que desde una mirada basada en la resiliencia y el compromiso (contraparte del burnout académico) (ver marco teórico, sección estrés) es el/la sujeto/a quien posee las principales estrategias y habilidades para hacer frente a la situaciones de estrés, sin desconocer el rol crucial que poseen los entornos próximos, especialmente el académico, debido al tipo de estrés que estamos abordando, para potenciar estas habilidades y generar facilitadores para ellas.

Gráfico 10:

Nivel de estrategias para mitigar el estrés académico en estudiantes EDE promoción 2017 según Inventario SISCO del estrés académico (n=55)



Del presente gráfico, se desprende que el 71,15% de las/os estudiantes posee un nivel medio de frecuencia de uso de estrategias para hacer frente a los niveles de estrés académico, un 26,92% posee un nivel alto de frecuencia de uso de estrategias para mitigar estrés académico y un 1,92% releva que posee un nivel bajo de frecuencia de uso de estrategias para mitigar estrés académico. Por tanto el nivel de frecuencia mayoritario respecto al uso de estrategias para mitigar estrés corresponde a uno de carácter medio, lo que se vincula con las condiciones no saludables y saludables encontradas en los resultados del *Cuestionario de perfil de Estilo de Vida (2009)*, donde destacan de forma positiva las condiciones vinculadas al soporte interpersonal y la autorrealización y de forma negativa, es decir, las que son consideradas como menos saludables, las vinculadas con responsabilidad en salud y ejercicio. Respecto a las estrategias para mitigar estrés encontradas en el *Inventario SISCO del estrés académico (2007)* las que constituyen mayor frecuencia corresponden a habilidades

asertivas, es decir, la capacidad de defender preferencias, ideas o sentimientos considerando a los/as otros/as sin dañarlos/as, verbalización de las situaciones que les preocupan, lo que se encuentra fuertemente ligado con las habilidades asertivas, planificar las actividades a realizar y ejecutarlas, por otro lado, en cuanto a las estrategias que poseen menor frecuencia de uso estas corresponden a: escaso uso de rituales de carácter religioso, espiritual, lo que se considera relevante para el sello institucional católico en el que están inmersas y se visualiza además bajo uso de elogios hacia sí mismas/os.

4.1.5. Síntesis de datos encontrados:

De los datos encontrados se destacan los principales hallazgos:

En cuanto a estilo de vida predomina uno moderadamente saludable destacando como principales ámbitos saludables aquellos relacionados con el soporte interpersonal y la auto-actualización y como no saludables destacan la responsabilidad en salud y el ejercicio.

Respecto a estados del ánimo se desprende que la población investigada cumple en un 89,09% con factores que indican un posible diagnóstico de depresión, correspondiendo el 60% a una de tipo moderada o grave. Y que la frecuencia de factores de riesgo mayores al 50% presentes a diario o casi a diario vinculados y relevantes para el contexto académico se asocia a problemas de concentración, sensación de cansancio y lentitud para realizar las labores diarias

De acuerdo a estrés académico se extrae que el 96% de los/as estudiantes ha tenido momentos de preocupación o nerviosismo durante el segundo semestre del año 2017, predominando en un 92,72% de la población investigada indicadores relativos a un posible estrés académico, de los cuáles un 56,36% corresponden a uno de tipo leve.

En cuanto a al nivel de estrategias para mitigar el estrés académico que poseen los/as estudiantes de educación especial de la generación 2017 encontramos que el mayor porcentaje (71,15%) posee un nivel medio de estrategias las cuales los/as ayudan a mitigar o sobrellevar este estrés. Además existe un 1,92% que tiene un nivel bajo de estrategias y que por lo tanto se enfrentará de peor forma a situaciones estresoras ya que no cuenta con las herramientas necesarias para sobrellevar este tipo de situaciones que serán cotidianas durante todo el proceso universitario.

De acuerdo a lo extraído por Berrio y Mazo (2011) el estrés académico podría vincularse, en cuanto a indicadores psicológicos a la ansiedad y depresión, entre otros. Esto último resulta relevante dado los altos porcentajes encontrados de factores que indican cifras de alerta respecto a posibles diagnósticos de depresión grave o media, por lo que se desprende que la carga académica vinculada a tipo, cantidad y evaluaciones, podrían estar agravando el estado anímico de las/os estudiantes. De los mismos autores se desprende que el estrés académico podría desencadenar ausencia, desmotivación, desganado y aislamiento, situaciones que incidirían en el rendimiento y vinculación y por tanto, podrían aumentar aún más estos cuadros anímicos entendiendo la depresión desde una perspectiva biopsicosocial, donde los factores emocionales como autoconcepto, autorrealización o autoactualización, y contextuales como las condiciones que disminuyen su participación y pertenencia de los espacios en los que están inmersos, juegan roles esenciales en la adquisición, mantenimiento y agravio de estos cuadros.

En empatía predomina con un 78% un nivel medio, sin embargo existe un 6% que posee un nivel de empatía bajo el cual es vinculado a personas con trastornos del espectro autista con alto funcionamiento.

4.2. Análisis Cualitativo

4.2.1. Descripción de los grupos focales

Para el siguiente análisis cualitativo, se propone organizar la información en tres áreas principales: en primera instancia se realizará una descripción de los grupos focales y el proceso llevado a cabo en ellos, luego se aborda la categorización emanada desde los mismos grupos focales y su descripción, para dar paso, junto con ello, al análisis propiamente tal. Además, se aborda a través de tablas una síntesis de categorías, subcategorías y nudos, con el fin de sistematizar la información y con ello, simplificar al lector/a la comprensión de la misma

4.2.1.1. Grupo Focal 1: Estudiantes

Esta primera experiencia de grupo focal fue realizada en la Escuela de Pedagogía ubicada en campus Sausalito (Viña del Mar) de la PUCV, el día 11.04.18. Allí se sostuvo una conversación guiada de una hora treinta minutos aproximadamente. Participamos tres investigadoras, una bajo el rol de moderadora y otras dos bajo el rol de transcriptoras en tiempo real. Las asistentes fueron cuatro estudiantes de la generación 2017 de Educación Especial del centro educativo. Esta actividad tuvo lugar en la sala de reuniones de un edificio del centro educativo, la cual era de tamaño regular, lo que favorecía la claridad de los audios. Dispusimos de manera estratégica las computadoras para la transcripción y las grabadoras asegurándonos que funcionasen adecuadamente. Además, los puestos fueron designados con anterioridad también de manera estratégica con el fin de poder estar todas las interlocutoras de frente. Preparamos refrigerios y bebestibles para amenizar la reunión e intencionar una asamblea más cercana.

Al iniciar se vivía un ambiente de nerviosismo y ansiedad por querer abarcar todos los temas y preguntas propuestas en el tiempo que podíamos usar el

espacio. De igual manera percibimos este nerviosismo en las participantes por enfrentarse a una situación desconocida, sin embargo, a medida que fue avanzando la sesión el ambiente se fue distendiendo, lo que se pudo notar ya que las asistentes fueron capaces de revelar situaciones íntimas de sus vidas. Los relatos de cada una toman bastante fuerza y relevancia en nuestra investigación puesto que están directamente relacionados a aspectos que esperábamos encontrar, y que no están ajenas a nuestras propias realidades académicas y familiares, uno de los motivos que nos impulsó a investigar sobre la temática del bienestar integral. Si bien el tiempo que tuvimos para realizar la actividad fue el suficiente para poder cubrir todos los contenidos, hubiésemos querido que éste fuera mayor para ahondar en temas específicos que lograron llamar la atención, sin embargo, era necesario desocupar el lugar, ya que debía ser usado por otras personas.

4.2.1.2. Grupo focal 2: Profesores

Esta segunda instancia se dio lugar el día 17.04.18 en un tiempo de una hora quince minutos aproximadamente, realizándose en la misma sala donde se llevó a cabo la discusión anterior. Participamos cuatro investigadoras, una bajo el rol de moderadora y las otras como transcriptoras en tiempo real. Asistieron cuatro docentes que habían hecho clases a la generación 2017 en ese mismo año.

Se dispusieron de manera previa factores ambientales que permitieron mayor vinculación visual entre las/os asistentes y nosotras las investigadoras, por medio de una mesa rectangular donde intencionamos el posicionamiento de forma tal que todas/os nos viésemos las/os unas/os a las/os otras/os. Junto a ello, organizamos de manera estratégica las computadoras para la transcripción y las grabadoras asegurándonos que funcionasen adecuadamente. Incorporamos bebestibles y alimentos que permitieron generar un ambiente de mayor cercanía, sin embargo, dada nuestra condición de estudiantes, el realizar

un grupo focal con docentes, nos significó nerviosismo e inseguridad que se incrementó debido a condiciones particulares académicas y personales que nos significaron reunirnos en un horario más acotado de lo predefinido; debido a dificultades horarias de los/as docentes; y desajustes entre nosotras mismas respecto a labores a realizar, teniendo como consecuencia recorte de temáticas fijadas, como la de discriminación y la percepción sobre el bienestar respecto de las/os estudiantes EDE PUCV 2017 y teniendo que adoptar roles para los que no nos sentíamos, en ese momento, preparadas.

Los datos recabados de estos informantes claves son valiosos, ya que pudimos contrastarlos a priori con la información brindada en el primer grupo focal, logrando dar explicación a algunas situaciones que aquejaban a las estudiantes respecto de la relación docente – estudiante, pero desde una mirada de las/os mismas/os profesionales. Además, el hecho de recabar esta información nos permitió también dar respuesta a algunas interrogantes que surgían desde nuestras propias experiencias como estudiantes, logrando comprender situaciones que van más allá de lo que uno percibe como alumna/o.

4.2.1.3. Grupo focal 3: Estudiantes

Esta tercera y última instancia para recolectar datos cualitativos se llevó a cabo el día 18.04.18 en un tiempo de una hora y media aproximadamente. La organización de esta actividad no fue diferente a las anteriores, ya que, lo realizamos en el mismo espacio donde se generaron los dos grupos focales anteriores, establecimos de manera estratégica las computadoras para la transcripción y las grabadoras asegurándonos que funcionasen adecuadamente, designamos los puestos con anterioridad a fin de poder estar todas las interlocutoras de frente, preparamos refrigerios y bebestibles para amenizar la reunión e intencionar una asamblea más cercana. Participamos tres investigadoras; una bajo el rol de moderadora y otras dos bajo el rol de

transcriptoras en tiempo real. Las asistentes fueron tres estudiantes de la generación 2017 de Educación Especial del centro educativo.

Respecto de este grupo focal en específico, como investigadoras, nos sentimos más seguras y empoderadas de nuestro rol, considerando la experiencia que ya adquirimos en las dos instancias pasadas, es por esto que en esta ocasión nuestro papel tomó un sentido más fluido. Independiente de esto, al comenzar se vivía un ambiente estructurado donde había un intercambio muy limitado de preguntas y respuestas, notando que una de las participantes no daba su opinión de manera fácil, pese a darle el tiempo y la oportunidad, muchas veces limitándose a dar su punto de vista personal sólo asintiendo a lo que mencionaban sus compañeras.

Desde un comienzo y a lo largo de toda la sesión pudimos advertir que los temas tratados fueron abordados desde otra perspectiva que no necesariamente tenía relación con la manera en que se trataron en el primer grupo focal, ya que, entre otros aspectos, por alguna razón las compañeras de este grupo dilataban sus respuestas y ejemplificaciones, por lo cual debíamos estar muy atentas al tiempo para omitir o modificar las preguntas y/o temáticas a desarrollar. Sin embargo, logramos ahondar en todos los temas de manera satisfactoria. Y es por esto que la información brindada por esta unidad de estudio fue rica en datos. Nuevamente pudimos encontrar similitudes con lo que pensábamos nosotras con anterioridad, sumado a esto, también encontramos algunas similitudes con lo expresado en el primer grupo. De igual manera a medida que fue avanzando la sesión las compañeras se abrieron para hablar de temas personales, pero no con la misma profundidad que en la primera ocasión.

Al finalizar todo este proceso son sentimos muy contentas por acabar con la tarea de recogida y registro de información cualitativa, dándonos mayor seguridad de los pasos posteriores a seguir. Además de sentir dicha por la

adquisición y vivencia de nuevas experiencias que son fundamentales para el desarrollo de nuestra profesión como mediadoras.

4.2.2. Definición de criterios categoriales

Dispuesto el registro y hechas las transcripciones, procedimos – como ya señalamos en el marco metodológico – a definir los criterios categoriales con lo que íbamos a trabajar.

Un primer criterio fue propuesto a priori, dado que nuestro interés – junto a establecer un diagnóstico de situación cuantitativo – no sólo era profundizar en las explicaciones que las/os participantes de los grupos focales dieran de cómo los ámbitos de estudio los afectaban de diversos modos, sino – por supuesto – qué noción tenían de cada uno de dichos ámbitos. Dado lo anterior establecimos entonces de entrada un criterio de categorización teórico para los conceptos referidos a cada uno de los ámbitos de la investigación.

Un segundo criterio resultó del ejercicio de categorización por niveles, identificando un eje que nos pareció relevante, y que es la factibilidad de resolución de las problemáticas en estudio que las/os afectan desde el empoderamiento, gobierno o poder resolutivo, o por el contrario desde la necesidad o dependencia de otros/as agentes, y así establecimos una primera categoría central. Como nos interesaba además indagar sobre el continuum bienestar/malestar tensionado dinámicamente por factores promotores y de riesgo, fue fluyendo un ordenamiento interpretativo con características de un análisis de fortalezas/oportunidades y de debilidades/amenazas tipo FODA, y emergiendo así un segundo eje categorial complementario.

4.2.3. Descripción categorías

Siguiendo en la línea del análisis cualitativo, a continuación, se procederá a describir las categorías que se definieron con los criterios señalados en el punto anterior, y comunes en los tres grupos focales realizados. Es importante volver a recalcar que esta tesis de carácter interpretativo valora en todo momento las significaciones y vivencias personales como creadora de la verdad y de la realidad.

Presentaremos las descripciones agrupadas por ámbitos de estudio, es decir se irán entreverando categorías teóricas y centrales para cada uno de ellos.

- **Conceptualización de bienestar/malestar:** Esta categoría hace referencia a las nociones de bienestar y malestar que tienen las/os participantes de los tres grupos focales y como las significan desde sus experiencias individuales y subjetivas constituyendo un continuum dinámico. Considerando la importancia de lo interpretativo, es que su conocimiento nos permite situarnos desde lo que ellas mismas declaran como conocido entorno a este constructo y relacionarlo con la teoría.
- **Factores que inciden en el bienestar/malestar:** Relacionado a causas o circunstancias que podrían influir en el constructo anteriormente definido, y en qué dirección o sentido hacen desplazar la percepción hacia el estar bien o el estar mal, como factores protectores o de riesgo respectivamente, determinando a la vez su gobernabilidad. La importancia de analizar esta temática recae en conocer aquellos componentes que podrían afectar directamente en el funcionamiento de las participantes en sus contextos más próximos, pero por sobre todo en el educativo.

- **Factores de bienestar/malestar que inciden en el aprendizaje:** Estos elementos hacen referencia a factores, ya sean de carácter positivo o negativo, que influyen de manera directa en los procesos de aprendizaje de las participantes. Su importancia recae en identificar circunstancias que interfieren en la enseñanza y cuáles de estas son de carácter personal, es decir se puede tener un gobierno de ellas, y cuales son de carácter externo, y que la institución o el ambiente son los responsables.

- **Conceptualización estilo de vida:** En esta categoría se manifiesta el conocimiento y las nociones personales que se tienen en torno al estilo de vida, destacando tipos saludables y no saludables. Su importancia recae en conocer desde que perspectiva se posicionan las estudiantes y como significan el impacto de este constructo en sus vidas, lo cual será relevante al momento de realizar los análisis y triangular la información entre lo que saben/conocen y lo que viven.

- **Factores que inciden en un estilo de vida saludable/no saludable:** Aquí se significa qué contempla llevar un estilo de vida saludable, es decir, que acciones son necesarias llevar a cabo para conservar la salud integral de una persona, estas definiciones son realizadas desde lo conocido como teórico así como vivencial. Su importancia recae en conocer desde donde se paran las informantes para mantener un estilo de vida óptimo que permita mantenerlas saludables en todas las dimensiones del ser humano. Dentro de estos, se considera y se refiere a Estilo de vida saludable universitario donde se declaran aspectos específicos que se deben tener en cuenta para llevar a cabo un rol universitario, resguardando aquellos elementos que contribuyen de manera óptima a la salud integral personal. La importancia de este elemento recae en reconocer desde las mismas experiencias y significancias de las participantes cuáles han sido las circunstancias que han experimentado que las han llevado a cumplir, o no, este rol desde una perspectiva sana.

- **Conceptualización de empatía:** Aquí se destacan las significancias que tuvieron las participantes en torno al término, destacando que pudieron existir contradicciones entre sus definiciones, puesto que no se enmarcan todo el tiempo solo desde sus intenciones, sino también desde aspectos teóricos o aprendidos en las asignaturas universitarias que no son específicamente aspectos que ellas consideran como parte de sus creencias, en relación a las estudiantes. En relación a los/as profesores, es importante destacar que sus nociones o significancias no responden solo a pensamientos personales, sino que también se enmarcan desde su rol y las responsabilidades que este conlleva. Es importante conocer esto ya que nos demuestra que es lo que ellas/os entienden en torno a este concepto y como lo visualizan en su entorno académico, sus prácticas y las prácticas de sus docentes o estudiantes, respectivamente.

- **Factores promotores de la empatía:** Se revelan aspectos que pueden contribuir de manera positiva en la relación que se tiene con otras personas, sobre todo desde el ámbito académico y en la relación docente – estudiante. Las estudiantes y docentes hablan desde su rol particular y como este mismo condiciona la manera que se establecen las interacciones, relevando importancia tanto a la institución educativa como a sus propias prácticas personales. Este aspecto es importante de conocer, ya que a través de él se pueden detectar discreciones que se encuentran a la base de cómo se originan vínculos.

- **Factores obstaculizadores de la empatía:** Aspectos que interfieren de manera negativa en las relaciones que se establecen bajo la mirada de la empatía. Nuevamente aquí surgen sutilezas ya que cada informante se posiciona desde su rol y las responsabilidades que este implica a la hora de forjar interacciones conjuntas, nuevamente otorgando responsabilidades tanto personales, como asociadas a la unidad

académica. Este aspecto es importante de analizar, ya que, se tendrá claridad de acciones que podrían estar interfiriendo a la hora de percibir las relaciones y/o interacciones que se establecen en el contexto educativo, pudiendo identificar descontentos propios que surgen de cada grupo de informantes.

- **Conceptualización de ánimo:** En esta categoría se destacan aspectos que desde las percepciones personales estudiantes y docentes inciden en el ánimo de cualquier persona y de ellas/os mismas/os. De acuerdo a este aspecto se desprenden las concepciones que poseen respecto al estado de ánimo particular y general y los principales elementos que lo conforman, destacan vinculaciones referidas al bienestar psicológico y su incidencia en este concepto y relaciones con la calidad de vida estableciendo que esta condiciona el ánimo.
- **Factores que inciden positivamente en el ánimo:** Aspectos que actúan de manera positiva en el ánimo y la salud mental de la unidad de estudio. En este ámbito se detectan algunas sutilezas asociadas a factores internos como externos, mencionados por las estudiantes, pero solo internos, desde la mirada de los/as docentes. Este aspecto es muy importante a analizar, ya que no debemos olvidar los altos índices de trastornos del ánimo emanados desde el análisis cuantitativo, siendo relevante no solo consignar aspectos negativos, si no también aquellos que mantienen a las personas saludables.
- **Factores que inciden negativamente en el ánimo:** Aspectos que interfieren de manera negativa en el ánimo y la salud mental de las estudiantes y aspectos que se ponen en juego al cumplir el rol educativo. Nuevamente identificando sutilezas, donde las estudiante mencionan aspectos tanto internos como externos, y las/os docentes solo encuentran

aspectos externos. Esta figura se condice con lo encontrado en los cuestionarios referentes al estado de ánimo, donde existe una alta prevalencia de aspectos no saludables que juegan un papel importante en cómo se desenvuelven como estudiantes y no solo eso, como influye en todos los ámbitos de la vida en general, desde allí la importancia del análisis. Dentro de estos se destacan los referidos a los factores de riesgo para la depresión donde se ahonda en cuáles son los aspectos que intensifican el peligro de contraer depresión y cómo influye en la calidad de vida y el rol de estudiante que ejerce la unidad de estudio. Se revelan sutilezas, donde las estudiantes por una parte mencionan aspectos internos y externos, y por otra parte solo elementos externos, además los/as docentes también significan aspectos externos asociados. Este ámbito nos permite reconocer responsabilidades asociadas a las estudiantes de manera particular, pero también asociar estas responsabilidades a la institución y los/as académicos/as que la componen.

- **Conceptualización de estrés:** Significaciones personales que tienen las estudiantes y los docentes respecto del constructo. Se consideran sus experiencias propias, personales y grupales las cuales interfieren de manera directa en el desempeño de sus roles. Este aspecto nos permite saber desde qué mirada se posicionan los/as informantes y en quién recae estas responsabilidades, si son personales, institucionales y/o compartidas.
- **Factores que inciden en el estrés:** Respecto a la dimensión del estrés los/as participantes de los grupos focales describieron principalmente factores que incidían en este de acuerdo a categorías externas e internas y se destacaron algunas que sólo fueron mencionadas como factores relevantes que incidían en el estrés, destacándose elementos relativos a

prácticas universitarias, doble y triple jornada y la percepción de que la sociedad actual impedía una vida libre de estrés.

- **Factores protectores del estrés:** de la amplia gama de factores que inciden en el estrés, los que los/as sujetos/as categorizan como protectores son escasos, sin embargo, destacan los resilientes y protectores destacando principalmente los de carácter social y contextual vinculado a institución y estrategias para mitigar el estrés.
- **Factores de riesgo para el estrés:** destacan elementos de carácter externos e internos que contribuyen a aumentar los niveles de estrés de acuerdo a la percepción de las/os estudiantes.
- Además dentro de estos factores se evidenciaron, en menor medida, algunos que apuntaban a resiliencia como estrategias para mitigar el estrés, factores sociales y contextuales vinculados a la institución que las/os alberga y otros factores de riesgo divididos entre externos e internos.

4.2.2. Análisis de los datos cualitativos

4.2.2.1. Síntesis de categorías, subcategorías y nudos

Para nuestro análisis cualitativo, presentamos una sistematización de los datos a través de dos modalidades que pretenden simplificar la información y con ello su comprensión: en primera instancia se presentan cinco tablas que contienen categorías, subcategorías y nudos, sintetizadas en base a la

construcción de realidad presentada por las/os participantes de los grupos focales. Posterior a ello, se encuentran los árboles categoriales cuya estructura recae en un modelo de mapa conceptual jerarquizando desde el concepto más general a lo específico, y su análisis respectivo por cada uno de los ámbitos definidos.

A continuación, se presenta la *Tabla 3* abordando siete grandes temáticas: bienestar, estilo de vida, empatía, discriminación, ánimo, depresión y estrés, presentando en cada una de ellas, matices o tintes propios de las participantes y su construcción de realidad.

Tabla 3:

Categorías, subcategorías y nudos correspondientes al Grupo Focal 1 de estudiantes de primer año de EDE

Categorías	Subcategorías	Nudos
ESTILO DE VIDA		
▪ Conceptualización estilo de vida		72-73, 75
▪ Conceptualización estilo de vida saludable		79-83, 87-88, 91, 96-97
▪ Conceptualización estilo de vida no saludable		93-94
▪ Conceptualización estilo de vida universitario		101-105, 108-115
▪ Factores promotores del estilo de vida saludable universitario	▪ Infraestructura	119-134
▪ Factores promotores del estilo de vida saludable universitario	▪ Comunicación docente	211-213
▪ Factores obstaculizadores de estilo de vida saludable universitario ○ No relacionados a PUCV	▪ Economía familiar-individual	137-145, 147-148, 256-257
▪ Factores obstaculizadores de estilo de vida saludable universitario ○ No relacionados a PUCV	▪ Acoso callejero	152, 154-163, 256-259
▪ Factores obstaculizadores de estilo de vida saludable universitario ○ No relacionados a PUCV	▪ Beneficios estudiantiles insuficientes o ineficaces	140, 142-145
▪ Factores obstaculizadores de estilo de vida saludable universitario ○ Relacionados a PUCV	▪ Reprobación de asignaturas	169-177, 241-246, 248-251, 255-256, 259
▪ Factores obstaculizadores de estilo de vida saludable universitario ○ Relacionados a PUCV	▪ Carga académica	173-177, 178-184
▪ Factores obstaculizadores de estilo de vida saludable universitario ○ Relacionados a PUCV	▪ Apoyos pocos accesibles o desfasados	242-246, 248-251, 255-259
▪ Factores obstaculizadores de estilo de vida saludable universitario ○ Relacionados a la PUCV	▪ Disposición de docentes	185-202, 204-210, 214-218
▪ Factores obstaculizadores de estilo de vida saludable universitario ○ Relacionados a la PUCV	▪ Falta de habilidades docentes	225-233

Categorías	Subcategorías	Nudos
ÁNIMO		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Factores que inciden positivamente en el ánimo ○ Externos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Clima 	438-440
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Factores que inciden negativamente en el ánimo ○ Interno 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Falta de sueño 	445, 506-508
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Factores que inciden negativamente en el ánimo ○ Interno 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuadros depresivos 	549-551
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Factores que inciden negativamente en el ánimo ○ Interno 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Creencias personales 	618-621
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Factores que inciden negativamente en el ánimo ○ Externos 		485
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Factores que inciden negativamente en el ánimo Externos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alimentación 	447
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Factores que inciden negativamente en el ánimo ○ Externos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Espacio físico 	448-458, 461-462
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Factores que inciden negativamente en el ánimo ○ Externos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Horario universidad 	463
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Factores que inciden negativamente en el ánimo ○ Externos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ubicación geográfica 	499-502
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Factores que inciden negativamente en el ánimo ○ Externos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Situaciones Familiares 	467-474, 503, 504, 524-534
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Factores que inciden negativamente en el ánimo ○ Externos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expectativas personales de otros/as (familiares) hacia el estudiante 	535-543
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Factores que inciden negativamente en el ánimo ○ Externos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Factores universitarios 	557-560
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Factores que inciden negativamente en el ánimo ○ Externos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relaciones interpersonales 	565-569
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Factores que inciden negativamente en el ánimo ○ Externos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expectativas personales hacia la institución 	561-565, 599-600, 603-612

Categorías	Subcategorías	Nudos
DEPRESIÓN		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conceptualización de la depresión 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desde la experiencia personal 	632-639, 642-647, 650-669, 719-729, 742-751
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conceptualización de la depresión 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Percepción respecto a realidad nacional en cuanto a trastornos del ánimo 	672-685, 719-729
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Factores de riesgo <ul style="list-style-type: none"> ○ Internos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ausencia de estrategias de autocontención emocional 	685-695
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Factores de riesgo <ul style="list-style-type: none"> ○ Internos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Crisis vocacional 	691-695, 707-710
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Factores de riesgo <ul style="list-style-type: none"> ○ Externos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ausencia de educación en inteligencia emocional para estudiantes EDE 	697-703, 791-793
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Factores de riesgo <ul style="list-style-type: none"> ○ Externos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Consecuencia de reprimir emociones genera enfermedades somáticas 	784-786
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Factores protectores de la depresión <ul style="list-style-type: none"> ○ Relacionado a la PUCV 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Importancia rol EDE en mitigar estas cifras 	753-756, 759-766, 775-778
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Factores protectores de la depresión <ul style="list-style-type: none"> ○ No relacionado a la PUCV 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Educación emocional 	780-783
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estrategias para mitigar problemas del ánimo <ul style="list-style-type: none"> ○ Relacionado a la PUCV 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Charlas inter-carreras 	796-803, 805-823, 829-834

Categorías	Subcategorías	Nudos
ESTRÉS		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conceptualización del estrés 		839-846, 858-863, 876-880, 900-905
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Factores que inciden en el estrés <ul style="list-style-type: none"> ○ Internos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Situaciones vida cotidianas 	1080-1084
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Factores que inciden en el estrés <ul style="list-style-type: none"> ○ Internos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivación intrínseca 	883-887
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Factores que inciden en el estrés <ul style="list-style-type: none"> ○ Internos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planificación 	849-851, 883-887, 898-899
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Factores que inciden en el estrés <ul style="list-style-type: none"> ○ Internos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Economía 	914-927
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Factores que inciden en el estrés <ul style="list-style-type: none"> ○ Interno - externo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunicación no efectiva 	889-894, 942-969, 993-1003
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Factores que inciden en el estrés <ul style="list-style-type: none"> ○ Interno - externo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Individualismo 	975-985, 1014-1015
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Factores de riesgo para el estrés 		929-932, 975, 1029-1031, 1071-1174
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Factores que inciden en el estrés 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inconsecuencia entre lo que se enseña respecto a prácticas pedagógicas y lo que se practica 	932-935, 937-940
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Factores que inciden en el estrés 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Otros roles, otras responsabilidades 	864-873
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Factores protectores <ul style="list-style-type: none"> ○ Externo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Redes de apoyo 	1020-1027, 1033-1036, 1103-1112
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Factores protectores <ul style="list-style-type: none"> ○ Externo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Espacio físico adecuado para estudio 	1020-1027
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Factores protectores <ul style="list-style-type: none"> ○ Interno 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relaciones interpersonales 	1038-1050, 1062-1067
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estilo de vida que impone sociedad impide ausencia total de estrés 		1068-1073
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estrategias para mitigar el estrés <ul style="list-style-type: none"> ○ Relacionado a la PUCV 		1162-1180

Categorías	Subcategorías	Nudos
EMPATÍA		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conceptualización de la empatía 		265-279, 281-283, 285-291, 299-306, 268-274, 281-283
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Factores promotores de la empatía <ul style="list-style-type: none"> ○ Relacionado PUCV 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Empatía en la comunidad universitaria entre carreras 	299-306
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Factores promotores de empatía <ul style="list-style-type: none"> ○ Relacionado PUCV 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Empatía desde la práctica docente 	310-323, 328-337, 339-344
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Factor obstaculizador de la empatía <ul style="list-style-type: none"> ○ Relacionado PUCV 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Normativa 	315-316, 325-327
Categorías	Subcategorías	Nudos
DISCRIMINACIÓN		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conceptualización de discriminación 		348, 350-359
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discriminación en la universidad 		361
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Agentes discriminatorios 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Profesores 	362-365, 374-375, 397-401
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Agentes discriminatorios 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compañeros 	366-372, 385-390
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Agentes discriminatorios 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Miembros centro de prácticas 	391-396
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Agentes discriminatorios 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Familia; creencias familiares inculcadas que generan discriminación 	397-401
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discriminación por estereotipo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estereotipo EDE 	402-404
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discriminación por estereotipo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inter-carrera 	407-410, 414
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discriminación por estereotipo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Facultad 	429-432
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Factores antidiscriminatorios 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realidad FFEPUCV 	422-424
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Factores antidiscriminatorios 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sentido de pertenencia con la universidad 	425-433

Categorías	Subcategorías	Nudos
BIENESTAR / MALESTAR		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conceptualización del bienestar 		8-15
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Factores negativos que inciden en el bienestar <ul style="list-style-type: none"> ○ Internos 		18-20
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Factores negativos que inciden en el bienestar <ul style="list-style-type: none"> ○ Externos 		22-35, 53-56
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Factores positivos que inciden que en el bienestar <ul style="list-style-type: none"> ○ Internos 		51-52
Factores del bienestar inciden en el aprendizaje		46-49, 65-67

Por su parte, la *Tabla 4* entrega información también referidas a las temáticas abordadas: bienestar, estilo de vida, empatía, discriminación, ánimo, depresión y estrés, presentando en cada una de ellas, matices o tintes propios de las participantes y su construcción de realidad.

Tabla 4:

Categorías, subcategorías y nudos correspondientes al Grupo Focal 2 de estudiantes de primer año de EDE

Categorías	Subcategorías	Nudos
ESTILO DE VIDA		
▪ Conceptualización de estilo de vida		41-45
▪ Factores que inciden en el estilo de vida		51-64
▪ Factores obstaculizadores del estilo de vida ○ No relacionado a PUCV	▪ Economía	45-48
▪ Conceptualización estilo de vida saludable		66-71, 74-77
▪ Conceptualización de estilo de vida no saludable		79-84
▪ Conceptualización estilo de vida universitario		88, 128-130, 947
▪ Factores que inciden estilo de vida universitario	▪ Distancia institución-hogar	159-164
▪ Factores promotores estilo de vida saludable universitario ○ No relacionado a PUCV		91-92
▪ Factores promotores estilo de vida saludable universitario ○ Relacionado a PUCV		139-142, 147, 176-185, 934-940, 944-945, 957-959, 961-962, 965-968, 972-974
▪ Factores obstaculizadores estilo de vida saludable universitario ○ No relacionado a PUCV		93-96
▪ Factores obstaculizadores estilo de vida saludable universitario ○ No relacionado a PUCV	▪ Choque cultural	116-121
▪ Factores obstaculizadores estilo de vida saludable universitario ○ Relacionado a PUCV	▪ Beneficios estudiantiles ineficientes e ineficaces	98-105, 121-135, 143-144, 148-158, 165-174, 185-189, 931-932
▪ Factores obstaculizadores estilo de vida saludable universitario ○ Relacionado a PUCV	▪ Descontento con el sistema institucional / funcionarios	940-944

Categorías	Subcategorías	Nudos
ÁNIMO		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Factores que inciden positivamente en el ánimo ○ Interno 		407, 411-419, 428-432
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Factores que inciden positivamente el ánimo ○ Externo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relaciones interpersonales 	497-502 459-460
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Factores que inciden negativamente en el ánimo ○ Internos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hambre 	422
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Factores que inciden negativamente en el ánimo ○ Externos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relaciones interpersonales 	441-460
Categorías	Subcategorías	Nudos
DEPRESIÓN		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conceptualización de la depresión 		462-489, 513-514
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estrategias para mitigar la depresión 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Educación emocional 	491-505, 518-525, 529-530, 533-534
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estrategias para mitigar la depresión 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Amigos 	506-510
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Falta de estrategias para mitigar la depresión 		529-530, 549
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Factores de riesgo. ○ Externos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ausencia de educación en inteligencia emocional 	493-498, 510-512, 519, 529-531, 546-547
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Factores de riesgo. ○ Externos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sociedad promueve reprimir emociones 	535-537, 542-547, 554-560

Categorías	Subcategorías	Nudos
ESTRÉS		
▪ Conceptualización del estrés		566-571, 574-579, 581-582, 590-595, 600-607, 612-613, 719-720
▪ Estrés académico		613-615 707-708
▪ Factores que inciden en el estrés ○ Internos		677, 704-708
▪ Factores que inciden en el estrés ○ Internos	▪ Organización	613-615, 628, 643-644, 733-739, 794-801
▪ Factores que inciden en el estrés ○ Externo	▪ Empatía	664-671, 676, 821-822
▪ Factores que inciden en el estrés ○ Externo	▪ Flexibilidad académica	685-692, 823, 850-851, 859-861
▪ Factores que inciden en el estrés ○ Externo	▪ Clima de aula	652-653, 699-703, 783-792, 814-820, 829-848
▪ Consecuencias del estrés		625, 630-642, 646-647, 655-657, 719-720
▪ Estrategias para mitigar el estrés ○ Personales	▪ Organización	733-741
▪ Estrategias para mitigar el estrés ○ Personales	▪ Relaciones personales	724-731
▪ Estrategias para mitigar el estrés ○ Personales	▪ Distracción	650, 655-659, 709-710, 713, 848-849
▪ Estrategias para mitigar el estrés ○ Personales	▪ Otras	647, 715, 772-773, 852-853
▪ Estrategias para mitigar el estrés ○ Desde la Institución	▪ Apoyo académico	754-755, 868, 884, 897-902, 909, 913, 918-922
▪ Inconsecuencia entre lo que se enseña y las prácticas pedagógicas ○ Falta instancias de ayuda		742-743, 861-863, 872-875, 879-882, 914-917, 931-932

Categorías	Subcategorías	Nudos
EMPATÍA		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conceptualización de empatía 		191-201, 211-221, 278-279, 321-322, 343-348
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Factores promotores de la empatía <ul style="list-style-type: none"> ○ Relacionado a PUCV 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Práctica docente 	221-225
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Factores promotores de la empatía <ul style="list-style-type: none"> ○ No relacionado a PUCV 		345-355
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Factores obstaculizadores de la empatía <ul style="list-style-type: none"> ○ Relacionado a PUCV 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Práctica docente 	226-232
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Factores obstaculizadores de la empatía <ul style="list-style-type: none"> ○ Relacionado a PUCV 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contradicciones compañeras EDE 	203-210, 235-241, 253-279
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Factores obstaculizadores de la empatía <ul style="list-style-type: none"> ○ No relacionado a PUCV 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contradicciones en la sociedad 	233-235, 243-249
Categorías	Subcategorías	Nudos
DISCRIMINACIÓN		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conceptualización de discriminación 		282-289, 319, 336-338, 333-342, 351-360
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Factores discriminatorios 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Procedencia 	292-318, 370, 374-402
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Factores discriminatorios 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rol de género 	370-373
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Agentes discriminatorios 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Familia / amigos/as 	290-306
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Agentes discriminatorios 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compañeros/as / docentes 	310-114, 369-380
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Repercusiones 		362-363, 397-398, 402

Categorías	Subcategorías	Nudos
BIENESTAR / MALESTAR		
▪ Conceptualización del bienestar		3-7
▪ Factores que inciden en el bienestar ○ Externo	▪ Económico	9-16
▪ Factores que inciden en el bienestar ○ Externo	▪ Infraestructura	17-18
▪ Factores que inciden en el bienestar ○ Interno	▪ Salud	9-11
▪ Factores que inciden en el bienestar ○ Interno	▪ Emocional	407-410
▪ Factores del bienestar que inciden en el aprendizaje		22-38, 928-929, 932-935, 938-945
▪ Factores del bienestar que inciden negativamente en el aprendizaje		28-35, 938-940

Respecto a la Tabla 5 se mantiene el mismo lineamiento sostenido hasta entonces, abordado: bienestar, estilo de vida, empatía, ánimo, depresión y estrés, presentando en cada una de ellas, matices o tintes propios de las participantes y su construcción de realidad.

Tabla 5:

Categorías, subcategorías y nudos correspondientes al Grupo Focal 3 de docentes de primer año de EDE

Categorías	Subcategorías	Nudos
ESTILO DE VIDA		
▪ Conceptualización estilo de vida		144-146, 154-175, 188-190, 208-223
▪ Conceptualización estilo de vida saludable		192-207, 246-260
▪ Conceptualización estilo de vida no saludable		146-154, 176-186
▪ Factores promotores de estilo de vida saludable universitario		232-243

Categorías	Subcategorías	Nudos
ÁNIMO		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conceptualización Estado de ánimo 		547-555
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Factores que inciden positivamente en el ánimo <ul style="list-style-type: none"> ○ Internos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vocación 	520-521, 502-521
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Factores que inciden negativamente en el ánimo <ul style="list-style-type: none"> ○ Externos 		522-540, 556-561, 593-600
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Factores que inciden negativamente en el ánimo <ul style="list-style-type: none"> ○ Externos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Disposición de los/as estudiantes 	522-540, 556-561, 593-600
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Visualización trastornos del ánimo en estudiantes EDE 2017 		81-94, 99-106, 582-590
Categorías	Subcategorías	Nudos
PROBLEMAS DE ÁNIMO		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Factores de riesgo <ul style="list-style-type: none"> ○ Externos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estudiantes con trabajos formales 	593-600
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Factores de riesgo <ul style="list-style-type: none"> ○ Externos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Machismo; roles de género 	602 - 615
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estrategias para mitigar problemas del ánimo 		642-647, 660-667
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estrategias para mitigar problemas del ánimo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entregar mayor autonomía a estudiantes 	691-699
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estrategias para mitigar problemas del ánimo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Modificaciones curriculares 	617-632, 672-678, 680-691
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estrategias para mitigar problemas del ánimo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabajar salud mental 	633-636
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estrategias para mitigar problemas del ánimo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabajar roles de género 	614-616
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estrategias para mitigar problemas del ánimo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apoyo por parte de tutores de generación 	666-667
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estrategias para mitigar problemas del ánimo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Falta de estrategias de la PUCV para mitigar problemas de ánimo 	638-641

Categorías	Subcategorías	Nudos
ESTRÉS		
▪ Conceptualización de Estrés		440-443, 445-446, 472-477, 480-482
▪ Estrés en la PUCV		487-491
▪ Factores protectores		447-451
○ Internos		
▪ Factores de riesgo		452-462, 467-470
○ Internos		
▪ Factores de riesgo		462-467, 484
○ Externos		
Categorías	Subcategorías	Nudos
EMPATÍA		
▪ Conceptualización de empatía		263-286
▪ Factores promotores de la empatía Relacionados a PUCV		357-370
▪ Factores promotores de la empatía No relacionados a PUCV		415-429
▪ Factores obstaculizadores de la empatía		287-301, 317-334, 336-351, 374-388, 390-392, 398-409
○ Relacionados a PUCV		
▪ Factores obstaculizadores de la empatía		374-388, 393-398
○ No relacionados a PUCV		
▪ Factores obstaculizadores de la empatía	○ Cantidad de estudiantes	287-288
○ Relacionado a PUCV		
▪ Factores obstaculizadores de la empatía	○ Desconfianza hacia estudiantes	289-298, 340-347, 374-388, 390-392, 398-409
○ Relacionado a PUCV		
▪ Factores obstaculizadores de la empatía	○ Normativa	299-303, 324-334
○ Relacionado a PUCV		
▪ Factores obstaculizadores de la empatía	▪ Tiempos para estudiantes y entre docentes	317-324
○ Relacionado a PUCV		

Categorías	Subcategorías	Nudos
BIENESTAR/ MALESTAR		
▪ Conceptualización de bienestar		9-68, 77-90
▪ Factores que inciden en bienestar		75-76
▪ Factores de bienestar que inciden en el aprendizaje ○ Factores positivos internos	▪ Motivación	74-75
▪ Factores de bienestar que inciden en el aprendizaje ○ Factores positivos externos		107-109
▪ Factores de bienestar que inciden en el aprendizaje ○ Factores negativos internos	▪ Construcción de identidad en proceso	91-98, 117-131
▪ Factores de bienestar que inciden en el aprendizaje ○ Factores negativos internos	▪ Expectativa personal de logro muy alta	132-141
▪ Factores de bienestar que inciden en el aprendizaje ○ Factores negativos externos	▪ Competencias personales enfrentadas a desafíos universitarios	100-106, 109-116

Por su parte, la *Tabla 6* se presenta como una tabla resumen en la cual se ha sistematizado la información establecida en los grupos focales previamente mencionados, relevando aquellas categorías y subcategorías que destacan información que en todos los grupos focales se atiende y se ponen de manifiesto en común. Aquí se abordan las temáticas referidas a: bienestar, estilo de vida, empatía, ánimo, depresión y estrés.

Tabla 6:

Categorías correspondientes a la síntesis de los tres grupos focales, considerando matices generales realizados en cada uno.

CATEGORÍA	GF1	GF2	GFP
MATICES			
FACTORES QUE INCIDEN EN EL BIENESTAR	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construyen factores positivos y negativos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construyen factores internos y externos ▪ Construyen subcategorías: <ul style="list-style-type: none"> - Económico - Infraestructura - Salud - Emocional 	
FACTORES DE BIENESTAR QUE INCIDEN EN EL APRENDIZAJE		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construyen factores que inciden negativamente en el aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construyen factores positivos y negativos ▪ Construyen subcategoría: <ul style="list-style-type: none"> - Motivación - Construcción de identidad en proceso - Expectativa personal de logro muy alta - Competencias personales enfrentadas a desafíos universitarios

CATEGORÍA MATICES	GF1	GF2	GFP
CONCEPTUALIZACIÓN ESTILO DE VIDA		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construye factores obstaculizadores que inciden en el estilo de vida ▪ Construyen subcategoría: <ul style="list-style-type: none"> - Economía 	
ESTILO DE VIDA SALUDABLE UNIVERSITARIO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construyen factores promotores del estilo de vida saludable universitario y factores obstaculizadores de estilo de vida saludable universitario: relacionado y no relacionado a PUCV ▪ Construyen subcategorías: <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Promotores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Infraestructura - Comunicación docente ○ <u>Obstaculizadores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Economía - Acoso callejero - Beneficios estudiantiles insuficientes o ineficaces - Reprobación de asignaturas - Carga académica - Apoyos pocos accesibles o desfasados - Disposición de docentes - Falta de habilidades docentes 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construyen factores promotores estilo de vida saludable universitario y obstaculizadores del estilo de vida saludable universitario: relacionado y no a PUCV ▪ Construyen subcategorías: <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Obstaculizadores:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Distancia institución-hogar - Choque cultural - Beneficios estudiantiles ineficientes e ineficaces - Descontento con el sistema institucional / funcionarios 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construyen factores promotores de estilo de vida saludable universitario

CATEGORÍA	GF1	GF2	GFP
MATICES			
FACTORES PROMOTORES DE LA EMPATÍA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construyen factores promotores relacionados a PUCV ▪ Construyen subcategorías: <ul style="list-style-type: none"> - Empatía en la comunidad universitaria entre carreras - Empatía desde la práctica docente 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construyen factores promotores relacionados y no a PUCV ▪ Construye subcategorías: <ul style="list-style-type: none"> - Práctica docente 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construye factores promotores relacionados y no a PUCV
FACTORES OBSTACULIZADORES DE LA EMPATÍA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construyen factores obstaculizadores de empatía relacionado a PUCV ▪ Construyen subcategorías: <ul style="list-style-type: none"> - Normativa 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construyen factores obstaculizadores de empatía relacionado y no a PUCV ▪ Construyen subcategorías: <ul style="list-style-type: none"> - Práctica docente - Contradicciones compañeras EDE - Contradicciones en la sociedad 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construyen factores obstaculizadores de empatía, en su mayoría relacionado a PUCV. También consideran no relacionado a PUCV ▪ Construyen subcategoría: <ul style="list-style-type: none"> - Cantidad de estudiantes - Desconfianza hacia estudiantes - Normativa - Tiempos para estudiantes y entre docentes

CATEGORÍA	GF1	GF2	GFP
MATICES			
FACTORES QUE INCIDEN POSITIVAMENTE EN EL ÁNIMO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construyen factores externos ▪ Construyen subcategoría <ul style="list-style-type: none"> - Clima 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construyen factores internos y externos ▪ Construyen subcategoría <ul style="list-style-type: none"> - Relaciones interpersonales 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construyen factor interno ▪ Construye subcategoría <ul style="list-style-type: none"> - Vocación
FACTORES QUE INCIDEN NEGATIVAMENTE EN EL ÁNIMO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construye como factores internos y externos ▪ Construyen subcategorías: <ul style="list-style-type: none"> - Cuadros depresivos - Falta de sueño - Creencias personales - Alimentación - Espacio físico - Horario universidad - Ubicación geográfica - Situaciones familiares - Expectativas personales de otros/as (familiares) hacia el estudiante - Factores universitarios - Relaciones interpersonales - Expectativas personales hacia la institución 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construyen como factores internos y externos ▪ Construyen subcategorías: <ul style="list-style-type: none"> - Hambre - Relaciones interpersonales 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construyen como factores externos ▪ Construyen como subcategoría <ul style="list-style-type: none"> - Disposición de los/as estudiantes

CATEGORÍA	GF1	GF2	GFP
MATICES			
FACTORES DE RIESGO PRESENTES EN DEPRESIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construyen factores internos y externos ○ <u>Internos</u> <ul style="list-style-type: none"> - Ausencia de estrategias de autocontención emocional - Crisis vocacional ○ <u>Externos</u> <ul style="list-style-type: none"> - Ausencia de educación en inteligencia emocional para estudiantes EDE - Consecuencia de reprimir emociones genera enfermedades somáticas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construyen factores externos ▪ Construyen subcategorías: <ul style="list-style-type: none"> - Ausencia de educación en inteligencia emocional - Sociedad promueve reprimir emociones 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construyen factores externos ▪ Construyen subcategoría: <ul style="list-style-type: none"> - Estudiantes con trabajos formales - Machismo; roles de género

Con el fin de presentar temáticas importantes para nuestro análisis, generadas desde solo dos de los tres grupos focales, es que construimos la Tabla 7, sistematizando información referida a: discriminación, depresión y estrés.

Tabla 7:

Categorías y subcategorías correspondientes a la síntesis de los tres grupos focales realizados, considerando matices realizados en cada uno.

CATEGORÍA SUBCAT.	GF1	GF2	GFP
CONCEPTUALIZACIÓN DE DISCRIMINACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construyen como factor la discriminación en la universidad 		
AGENTES DISCRIMINATORIOS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construyen Subcategorías: <ul style="list-style-type: none"> - Miembros centro de prácticas - Profesores - Compañeros/as - Familia - Creencias familiares inculcadas que generan discriminación 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construyen Subcategorías: <ul style="list-style-type: none"> - Familia / amigos/as - Compañeros/as / docentes 	
CONCEPTUALIZACIÓN DE LA DEPRESIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construyen subcategorías: <ul style="list-style-type: none"> - Desde la experiencia personal - Percepción respecto a realidad nacional en cuanto a trastornos del ánimo 		

CATEGORÍA	GF1	GF2	GFP
SUBCAT.			
FACTORES QUE INCIDEN EN EL ESTRÉS: INTERNO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construyen subcategorías: - Situaciones vida cotidianas - Motivación intrínseca - Planificación - Economía - Comunicación no efectiva - Individualismo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construyen subcategoría - Organización 	
FACTORES QUE INCIDEN EN EL ESTRÉS: EXTERNO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construyen subcategorías: - Comunicación no efectiva - Individualismo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construyen subcategorías: - Empatía - Flexibilidad académica - Clima de aula 	
ESTRATEGIAS PARA MITIGAR EL ESTRÉS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construyen factor relacionado a PUCV 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construyen factores personales y con origen por parte de la institución ▪ Construyen subcategorías: - Relaciones personales - Organización - Distracción - Otras - Apoyo académico 	
ESTRÉS ACADÉMICO/ PUCV		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construyen como factor el estrés académico 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construyen como factor el estrés académico en la PUCV

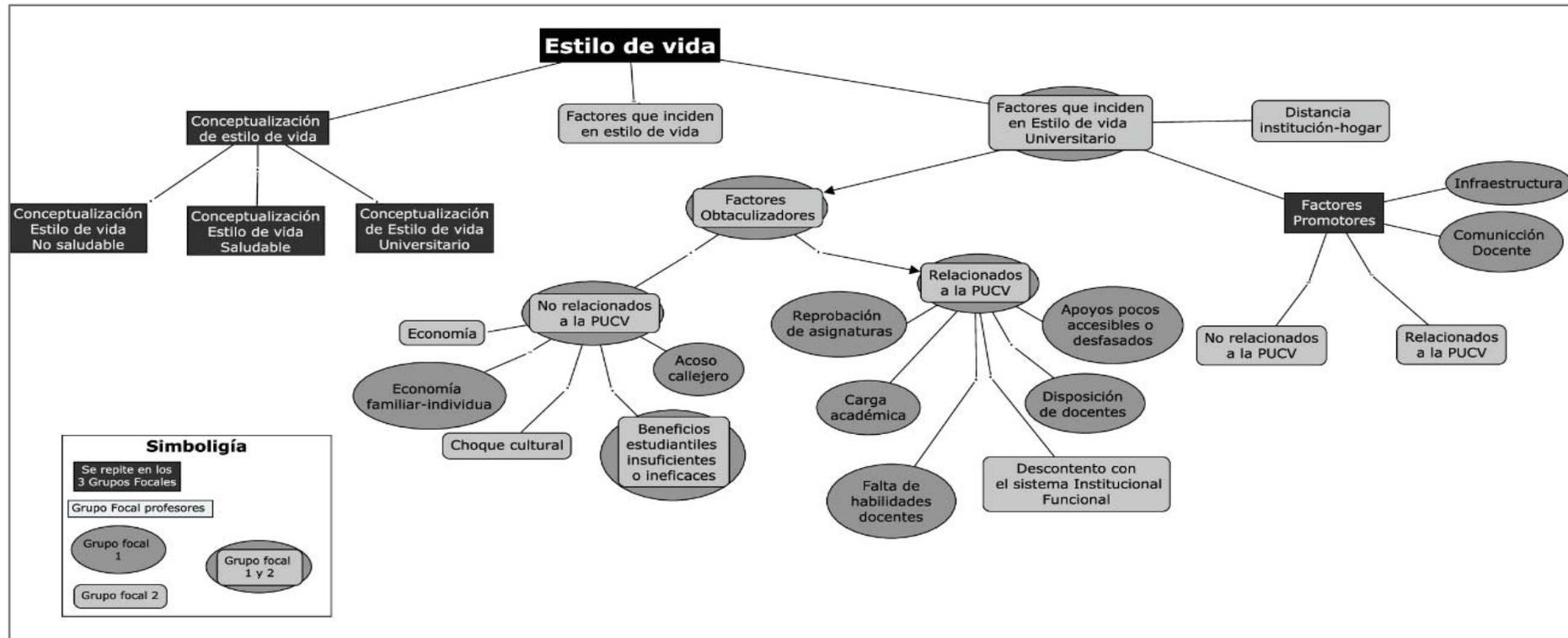
4.2.2.2. Árboles Catoriales

4.2.2.2.1. Estilo de vida

En la siguiente imagen, y siguiendo la línea del orden de los temas abordados, se presenta como tema abordado en la totalidad de los grupos focales la conceptualización de esta temática y las sub-áreas que le subyacen: el estilo de vida saludable, no saludable y el estilo de vida universitario. Por otro lado, se presentan matices mayoritariamente abordados solo desde uno o dos de los grupos focales. La simbología correspondiente que favorece la comprensión se encuentra en la esquina inferior izquierda.

Ilustración 1:

Árbol Categoral correspondiente a la temática de Estilo de Vida en relación a los tres grupos focales



Simbolgía

- Se repite en los 3 Grupos Focales
- Grupo Focal profesores
- Grupo focal 1
- Grupo focal 1 y 2
- Grupo focal 2

Como se puede observar en este árbol categorial, los tres grupos focales se ven implicados en la conceptualización de estilo de vida realizan una distinción entre un estilo de vida saludable, no saludable y un estilo de vida universitario. Centrándonos en este último constructo, dos de los tres grupos focales plantean que existen ciertos factores que influyen de manera positiva como negativa, siendo los factores obstaculizadores los mayormente visualizados por las estudiantes quienes realizan una distinción entre aquellos factores que se relacionan a la PUCV (como lo referido a la reprobación de asignaturas, carga académica, falta de habilidades docentes y la disposición de ellos frente al proceso de enseñanza para el aprendizaje), además de aquellos no relacionados a la PUCV como lo son la dificultad para acceder a beneficios estudiantiles generando además, un descontento con el sistema institucional funcional. Además de lo anterior, visualizan elementos que no recae una responsabilidad directa de la universidad, pero sí se vincula, de uno u otro forma, al tema económico (tanto individual como familiar), acoso callejero y choque cultural. Por otro lado, las alumnas también visualizan ciertos factores que resultan facilitadores o promotores e inciden de igual modo en un estilo de vida universitario, aquí se mencionan conceptos como la infraestructura y la comunicación docente.

Observamos que en los grupos focales se declara la conceptualización de este constructo como una interacción bidireccional entre la posición de un “yo” frente al entorno, lo que condicionará o influenciará en la toma de decisiones desde lo que quiero y, además lo que se espera a nivel social de nuestra conducta y con ello el tipo de estilo de vida que se adoptará. “(...) Entonces ahí el estilo de vida lo condiciona, entre lo que yo elijo vivir, pero lo que el contexto también me empuja como la sociedad quiere que yo viva” (GFP, 154 - 155).

Este énfasis en lo contextual se puede respaldar con lo expuesto por Fernández y de la Torre (2007) donde plantea que una de las dimensiones del estilo de vida, comunicativa y social, postula que

esta dimensión, presente en todo ser humano, se manifiesta en ocasiones como una necesidad de darse y necesitar de los demás, como ocurría con lo emocional. Los otros se constituyen en referente fundamental para ser uno mismo. El saber es un saber compartido (comunicar) (p. 7).

Lo anterior además se reafirma con lo planteado por la OMS (1986) donde el estilo de vida está “basada en la interacción entre las condiciones de vida en un sentido amplio y los patrones individuales de conducta determinados por factores socioculturales y características personales” (p. 118).

Situándonos en el paradigma interpretativo, y la relevancia que tiene el discurso frente a la construcción de la realidad, señalamos que, en ambos grupos focales de estudiantes, el concepto de estilo de vida universitario adquiere mayor importancia debido al amplio matiz al que las estudiantes se refieren. Se señalan factores que podrían influir en la persona, tanto de manera positiva como negativa, relevando situaciones que son gobernables por ellas mismas, así como a las que atribuyen responsabilidad a la unidad académica, realizando distinciones específicas en elementos que promueven un estilo de vida universitario saludable, y otras que lo dificultan, tal como el hecho de considerar el espacio físico y/o infraestructura de la Facultad de Filosofía y Educación de la PUCV además de destacar las posibles ayudas y accesibilidad que brinda la institución. “Ayuda mucho, como salir de la sala y como ohh que rico, tenemos esto, tenemos lo otro, ya pero vamos a descansar, es como un rato” (GF1, 121 - 122).

Además de lo anterior, se presentan elementos obstaculizadores, como el acceso universal a los beneficios estudiantes, pero que estos en ocasiones se presentan como poco eficientes o ineficaces, sumado al hecho de pertenecer a una universidad privada y las posibilidades de pago que respectan a la misma. Del mismo modo, se señalan elementos como la carga académica, reprobación

de asignaturas y la actitud de docentes frente a la flexibilidad y el trato con estudiantes en situaciones específicas.

O sea, más allá de la facultad dependemos de una universidad que es privada igual, entonces el hecho como de pagar las carreras, los más probable es que a nosotros nos suba el arancel, eso por lo menos a mí me complica, porque he hecho misión imposible para tener la gratuidad y no me sale nada, estoy con CAE, así terrible endeudada y para mí eso, es tema (GF1, 136 - 139).

“Yo creo que igual hay hartos como dice, que te beneficie que entregue la universidad pero son muy poco accesible” (GF2, 139 - 140).

Contemplando dichas conceptualizaciones, se vislumbra una relación entre conceptos, la que en esta ocasión, considera una incidencia respecto a bienestar. Consideramos fundamental señalar lo planteado por García (2002) donde el bienestar se vincula directamente con categorías como calidad de vida, desarrollo económico, condiciones/modo /estilo de vida. En relación a lo anterior, encontramos desde lo declarado por las participantes lo siguiente: “Entonces también influye el bienestar, porque no siempre se va a sentir bien o cómodo donde estoy yo y me voy a sentir satisfecho con cómo vivo” (GF2, 60 – 61).

Sales de tu casa, que a lo mejor tenías un estilo de vida que estaba condicionado por un control parental y después te encuentras solo ehh y empiezas a asimilar estilos de vida de otros compañeros, vas probando hasta que encuentras donde te sientes más cómodo y ahí viene de nuevo el tema del bienestar, ¿Dónde, en qué estilo yo siento que estoy mejor? ¿Qué me hace bien? (GFP, 171 - 175).

“Son estilos de vida que funcionan en función de ésta cosa de bienestar que a veces te obliga, quieres ir por este carril, como dice los colegas pero no, la

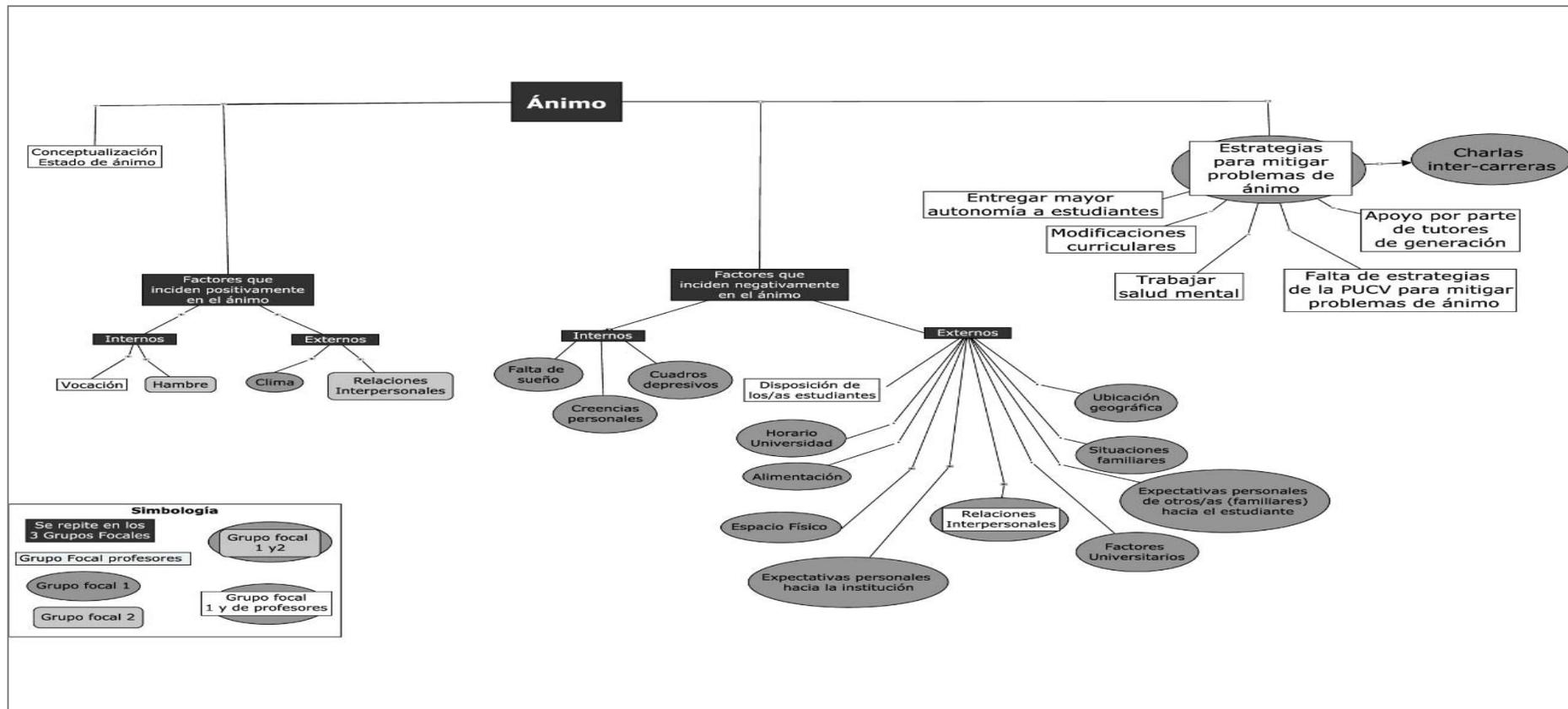
máquina te lleva por otro lado” (GFP, 184 - 186). Es por lo tanto fundamental mencionar que tanto docentes como estudiantes, vislumbran la relación entre el estilo de vida que cada uno/a lleva y el bienestar lo cual es crucial a la hora de determinar por ejemplo con que compañeros me siento más cómodo/a o como un sistema te influencia a seguir algún estilo de vida que personalmente no es el que quieres llevar o el que te acomoda pero sí el que está impuesto por agentes externos al individuo y que además se relacionará con la profesión u oficio elegido.

4.2.2.2.2. Ánimo

En la imagen siguiente se aborda jerárquicamente el tema ánimo, el cual se planteó en los tres grupos focales, realizando importantes distinciones de la manera que se aborda en cada uno de los grupos de discusión, donde la conceptualización de este término sólo se abordó desde lo declarado por los/as académicos/as que participaron, mientras que de manera común para los tres se plantean los factores que inciden de manera positiva y factores que inciden de manera negativa, tanto internos como externos. Para dar una mayor comprensión a este mapa jerarquizado se presenta al lado inferior izquierdo su simbología correspondiente.

Ilustración 2

Árbol Categórico correspondiente a la temática de **Ánimo** en relación a los tres grupos focales



Respecto a la temática de ánimo, se observa que está presente en los tres focos grupales donde se realiza una conceptualización, en la cual se establece como un concepto que engloba las otras temáticas consideradas en los grupos focales como empatía, bienestar, estilo de vida. Se genera una visión de ánimo donde específicamente “todo” incide en él, tanto elementos personales (biológico, afectivo, físico) como contextuales (tanto de un micro-meso y macro contexto, como elementos geográficos, económicos, entre otros), señalando:

Yo creo que lo principal de todo, todo, todo, es el estado como anteriormente el bienestar psicológico, porque si yo no me siento bien yo a pesar de todo lo que pasa alrededor, eso puede influenciar en cómo me voy a desempeñar, que si bien a lo mejor quizás, no sé, a lo mejor no tenga las mejores condiciones de vida o no tenga todas las condiciones favorables, pero si yo me siento mal, esto va a repercutir aún más (GF2, 398 - 402).

“Todo lo que dijimos (...) Estilo de vida, bienestar, estrés empatía” (GFP, 496, 497). Esto declarado desde el grupo focal de los/as docentes hace un énfasis de cómo todos los elementos que componen el bienestar biopsicosocial, están estrechamente relacionadas, incidiendo unas con otras, ya sea de manera positiva como de manera negativa.

Desde la teoría, y en relación con lo planteado en los tres grupos focales, Echeverría (2003), reafirma que

dependiendo del estado de ánimo en que nos encontremos, ciertas acciones son posibles y otras no —algunas posibilidades están abiertas y otras están cerradas. Esto es lo central de lo que constituye a las emociones y los estados de ánimo. Si estamos predispuestos a la desconfianza, se estrechan las posibilidades de coordinar nuestras acciones con las de alguien. En un estado de entusiasmo, se amplía nuestro horizonte de acciones posibles en el futuro (p.157).

Es decir, en conjunto de lo que se menciona en el marco teórico y lo manifestado en los grupos focales realizados, que el ánimo y los estados del ánimo van a depender de factores personales y del contexto que influyen de manera subjetiva para cada persona, como el comportamiento, se vincula con la manera de que nos vamos sintiendo, de cómo reaccionamos o actuamos, frente a diferentes situaciones, es un producto de nuestra interacción con el entorno, y como afectan tanto los factores externos como internos. Es por esto que, si una persona se encuentra en un estado de emocional negativo o en condiciones anímicas desfavorables, se dificultarán más las maneras de encontrar estrategias propias, si no se tiene el ánimo o las condiciones anímicas adecuadas para visualizarlas o emplearlas, es por esto que la institución debiera hacerse cargo de entregar estrategias para mitigar los problemas del ánimos y sus trastornos derivados, haciendo hincapié en estas necesidades sentidas por parte de los estudiantes y de los docentes.

A su vez, se presenta como propuesta en común elementos que visualizan que existen factores que inciden positiva y negativamente en el ánimo, los que a su vez se clasifican como internos y externos a ellas/os. Dentro de los factores que inciden positivamente, a nivel interno el GFP señala la vocación, mientras que aquellos factores de carácter externo, el GF1 menciona clima y el GF2 las relaciones interpersonales. Por su parte, en relación con los factores que inciden negativamente en el ánimo, a nivel interno, el GF1 hace alusión a elementos como la falta de sueño, creencias personales respecto a la PUCV como institución y posibles cuadros depresivos. En cuanto a nivel externo, se mencionan diversos factores que tienen relación con factores de distintos contextos en los cuales se desenvuelven sus participantes, así, GF1 menciona elementos como clima, alimentación, espacio físico, horario de la universidad, situaciones familiares y expectativas. GF2 visualiza el hambre y relaciones personales, y GFP menciona y releva la disposición de las/os estudiantes.

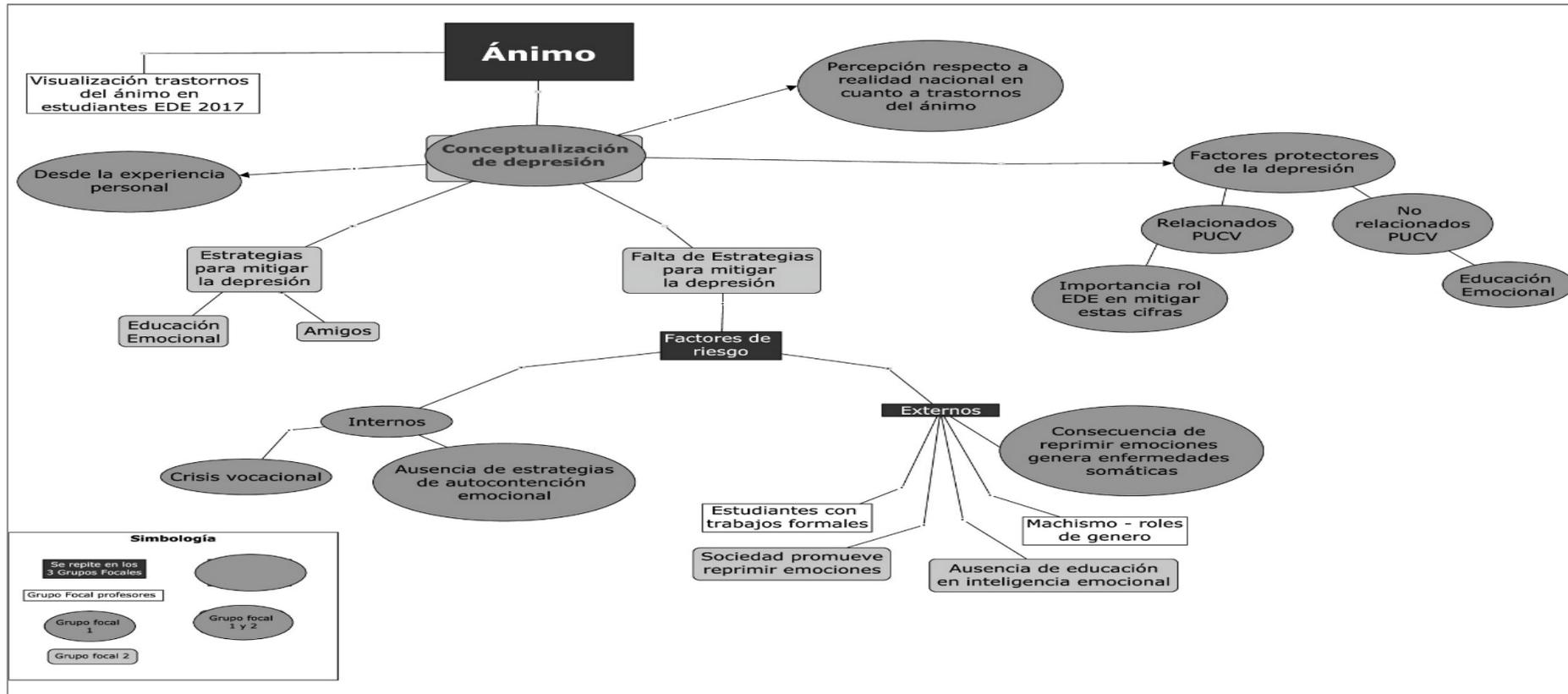
Por otro lado, se visualizan estrategias como la realización de charlas intercarreras.

4.2.2.2.3. Trastornos depresivos

Para dar paso a la siguiente imagen, se presenta una subárea del tema ánimo, que es trastornos depresivos, la cual se presenta con declaraciones específicas en cada grupo de discusión, como es su conceptualización en ambos grupos de estudiantes, la mitigación de estos problemas del ánimo en la discusión de uno de los grupos de estudiantes y de profesores, y la visualización de este mismo tema en las estudiantes EDE 2017 por parte de los/as docentes participantes. Nuevamente se presenta simbología correspondiente al costado inferior izquierdo que da comprensión al mapa.

Ilustración 3:

Árbol Categorial correspondiente a la temática de ánimo, específicamente a trastornos depresivos correspondientes a los tres grupos focales



Desde la temática ánimo, los tres grupos focales también conversan respecto a trastornos del ánimo. Aquí, el GFP adquiere un rol más activo que los otros grupos planteando la visualización que se genera por parte de la comunidad docente, sobre trastornos del ánimo en estudiantes EDE 2017, frente a lo cual se interiorizan en dar posibles respuestas a estrategias para mitigar dichos trastornos, mencionando por ejemplo el entregar mayor autonomía a los estudiantes, trabajar en base a salud mental, realizar modificaciones curriculares, entregar mayores apoyos de tutores de generación a sus alumnas/os, y también señalan la falta de estrategias de la PUCV para mitigar dichas cifras, ya que se hacen conscientes de la realidad pero se requiere reformular ciertos elementos para mejorar y revertir la realidad presente. Por su parte, el GF1 también plantea estrategias para mitigar trastornos del ánimo, postulando en ello charlas inter-carreras.

Luego, se desprende otro concepto central que es la depresión, y tanto GF1 como GF2 visualizan y construyen una conceptualización de depresión. Por una parte, tenemos que las participantes del GF1 ahondan en la conceptualización mencionando que dicha cosmovisión depende de la experiencia personal y la percepción respecto a realidad nacional en cuanto a T. del A. Por otro lado, nos encontramos que el GF2 plantea que si bien existen estrategias para mitigar la depresión referidas a elementos esenciales como la educación emocional y amigos/as, quedan al debe y se requiere de apoyo para aumentar estrategias. Dentro de dicha falta de estrategias para mitigar la depresión, las participantes del GF1 plantean que existen factores de riesgo con carácter interno -como crisis vocacionales, ausencia de estrategias de autocontención emocional-, y externos, como la consecuencia de reprimir emociones, generan enfermedades somáticas. Así mismo, GF2 plantea que la sociedad promueve reprimir emociones y existe una ausencia de educación en inteligencia emocional. Por su parte, el GFP menciona que hay factores de riesgo como aquellos estudiantes que se ven enfrentados a compatibilizar estudios con trabajos formales y el machismo-roles de géneros.

Como son mujeres cargando con hartas cosas, asumiendo solas las maternidades porque los tipos se fueron o haciéndose cargo de roles socialmente establecidos que podrían no corresponderles, uno habla con las estudiantes y dicen bueno, tengo que llegar porque tengo que cocinar, tengo que hacer una serie de cosas y uno les pregunta pero ¿con quién... Quién más vive en esa casa? Viven más hombres pero ... Entonces y eso es como un tema como bien ahí, bien de machismo y yo pienso que también influyendo fuertemente en cómo se condicionan las relaciones de las estudiantes, una carrera de puras mujeres, por lo tanto uno ve ahí como hay una sociedad machista que las... Que también hay una carga y eso yo lo veo transversal, no lo veo sólo en estudiantes de primero, lo veo hasta en estudiantes de doctorado, de postgrado, es como las mujeres cargan más presiones, cargan más cosas que los hombres y por lo tanto, yo lo orientaría también por ahí un poquito (GFP, 604 - 615).

Por otro lado, el GF1 habla sobre factores protectores de la depresión y genera una distinción entre aquellos que son relacionados a la PUCV -como la importancia del rol EDE y la implicancia social que ello conlleva, permitiéndonos ser agentes activas en la transformación social necesaria para disminuir estas cifras en nuestros/as estudiantes- y no relacionados a la PUCV- como la educación emocional, destacando que esta última no se encuentra presente a nivel social, lo que evidencia ausencia de estrategias de autocontención emocional frente a situaciones de estrés y la necesidad imperiosa de poseerlas puesto que significan estas habilidades blandas como esenciales para establecer un óptimo desempeño como educador/a.

Como se puede observar, dentro de los tres grupos focales se apunta a la necesidad de educarnos bajo una educación emocional y poder enfrentar, con dichas herramientas, posibles problemas del ánimo.

En cuanto a lo mencionado en el párrafo anterior, podemos decir que los/as docente si visualizan problemas en el ánimo de las estudiantes, lo que se condice con las cifras nacionales encontradas a nivel infantil y adolescentes, sin embargo atribuyen este problema a un tema social genérico y no puntual de las estudiantes.

Pese a que el DSM V aún no define causas específicas a los trastornos depresivos, se mencionan factores referidos a los sistemas neurológico, endocrino, y psicosocial, lo que se relaciona con lo declarado por las estudiantes, donde acuñan factores de riesgo tanto internos como la crisis vocacional y la falta de estrategias de autocontrol emocional, y otros de carácter externo como otros roles referidos al trabajo, falta de enseñanza respecto al control emocional, el machismo o los roles de género impuestos socialmente.

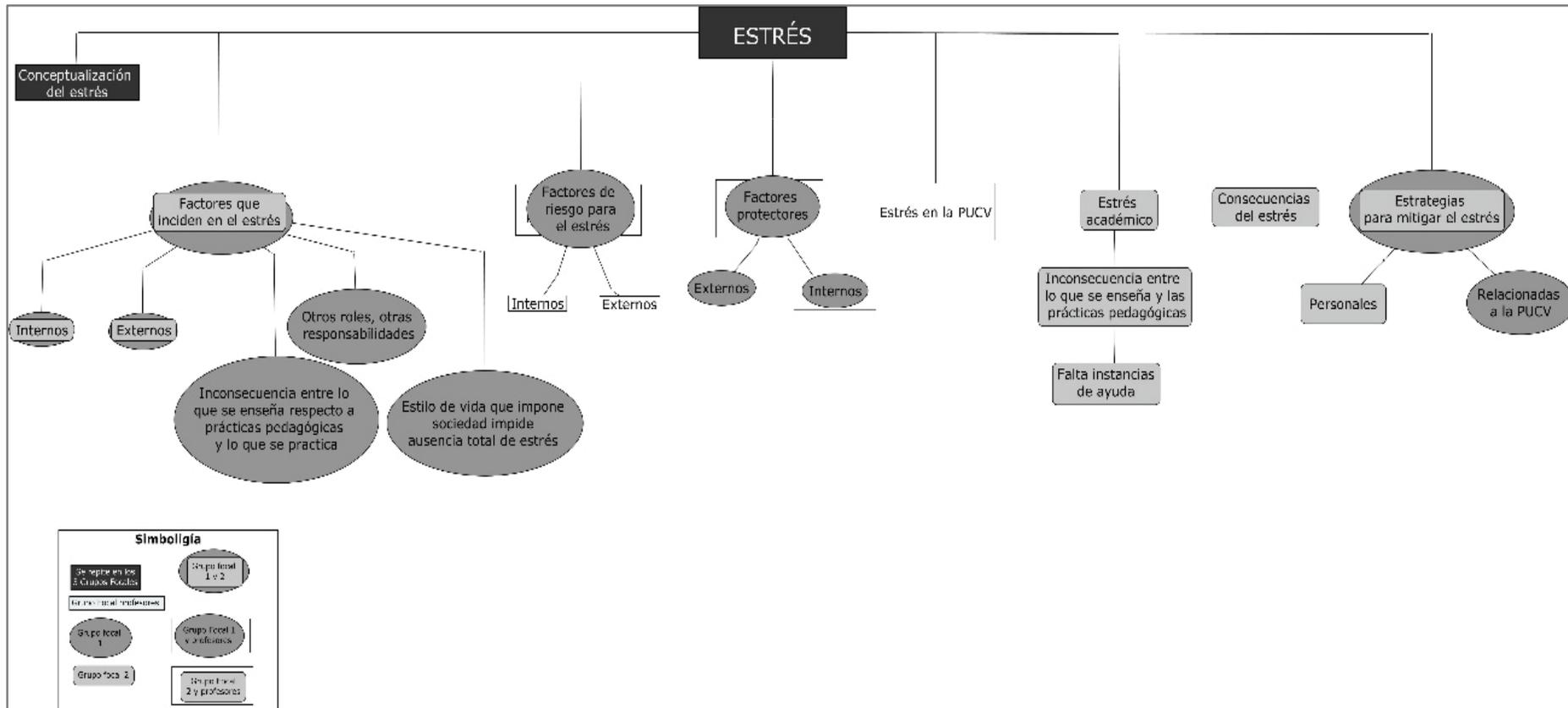
En cuanto a las estrategias que colaboran con la mitigación del estrés las estudiantes del grupo focal 2 hacen referencias a tener un bagaje respecto a la educación emocional y los amigos, lo que está en concordancia con algunas estrategias para paliar los trastornos depresivos mencionados en el marco teórico.

4.2.2.2.4. Estrés

En el siguiente mapa jerárquico se presenta la temática abordada en los tres grupos focales que es estrés, sin embargo se realizan distinciones específicas abordadas solo desde los grupos de discusión de las estudiantes, como también de los/as profesores/as y matices entre ambos tipos de agrupaciones.

Ilustración 4:

Árbol Categorial correspondiente a la temática de Estrés en relación a los tres grupos focales



Respecto de lo presentado en esta temática, se puede mencionar que de acuerdo a la conceptualización que se hace del tema por parte de los grupos focales, el estrés es visto como un no autocuidado, donde la persona no se establece límites a sí mismo/a y lleva consigo más tarea y/o responsabilidades de las que debería, generando una sobrecarga de trabajo –entendiéndose tanto desde el ámbito emocional como pragmático-. Sumado a ello, se menciona la falta de habilidades respecto a funcionamiento ejecutivo, donde elementos como la autorregulación y una deficiente organización propia de los tiempos de trabajo, inciden en la toma de decisiones y organización de labores por prioridades, enfocándose así, al cumplimiento de otros roles por sobre los universitarios, lo que genera un desorden tanto emocional como de las responsabilidades propuestas. El estrés se define también como una exageración de un sentimiento. Por su parte, en el GFP se conceptualiza el estrés con una dualidad: positivo y negativo. A lo que hace referencia lo señalado anteriormente, desde la teoría se conoce como distrés, el cual se comprende como “un estrés excesivo debido a un estímulo demasiado grande, puede conducir angustia (...). Se rompe la armonía entre el cuerpo y la mente, lo que impide responder de forma adecuada a situaciones cotidianas” (Naranjo, 2009, p. 173).

También existe un estrés considerado positivo, el cual permite una activación de la persona en los quehaceres y facilita, en cierto modo, su realización. Dicho estrés se conoce como eustrés, el cual Lemos (2015) propone que “es el tipo constructivo, asociado [a] preocupaciones empáticas por otros [/as] y [una] activación positiva, de tal forma que beneficia al sujeto y a la comunidad, y es compatible o protector de la salud” (p.6). “(...) el estrés bueno te moviliza, si es necesario en tu vida un cierto estrés que te active...” (GFP, 473).

Además se relevan factores que pueden incidir en el estrés tanto de manera interna como externa, es decir y en relación a lo expuesto por Gutiérrez presentado en el marco teórico de esta investigación, el estrés “se relaciona con

el proceso de interacción y/o intercambio entre la persona y su ambiente” (Gutiérrez, 1999, párr. 11), poniendo de manifiesto que lo que lo produce no solo viene de factores personales, si no también emerge desde el contexto o ambiente que nos rodea. Entre los factores internos se mencionan por parte de estudiantes la organización y planificación, reacción frente a situaciones de la vida cotidiana, motivación intrínseca entre otras, mientras que a las externas se refieren al individualismo entre pares, así como la comunicación no efectiva, clima de aula y flexibilidad académica. Por otro lado, los/as docentes atribuyen los niveles de estrés solo a ámbitos propios o internos, desligando responsabilidad a la institución aludiendo a que al entrar en una unidad académica de este tipo se tiene claridad de las demandas exigidas y a lo que uno/a se enfrenta. Mientras que independiente de estos factores recientemente mencionados que podrían influir de manera negativa en la percepción de estrés de una persona, también se exponen otros que protegen del estrés, distinguiendo entre internos y externos tal como lo son las relaciones interpersonales y las redes de apoyo y espacio físico dispuestas para el estudio, respectivamente. Además de los distintos grupos focales se emanan estrategias para poder mitigar el estrés otorgando responsabilidades tanto personales como relacionadas a la unidad académica; en cuanto a las personales nos encontramos con la buena organización (en espejo como factor estresante), relaciones personales, entre otras. En cuanto a las relacionadas a la PUCV se encuentran otras como el apoyo académico.

Aunando esta última información referida a los factores protectores y/o de riesgo, así como las estrategias disponibles que utilizan las estudiantes para mitigar el estrés, nos encontramos con el concepto de resiliencia, el cual se define como

por una parte, la resiliencia sería una capacidad global de la persona para mantener un funcionamiento efectivo frente a las adversidades del entorno o para recuperarlo en esas condiciones. [Y] por otra parte, la resiliencia describiría una buena adaptación en las tareas del desarrollo

de una persona, como resultado de la interacción entre el sujeto y la adversidad del medio o un entorno de riesgo constante (Aracena, et al., 2000, p. 9).

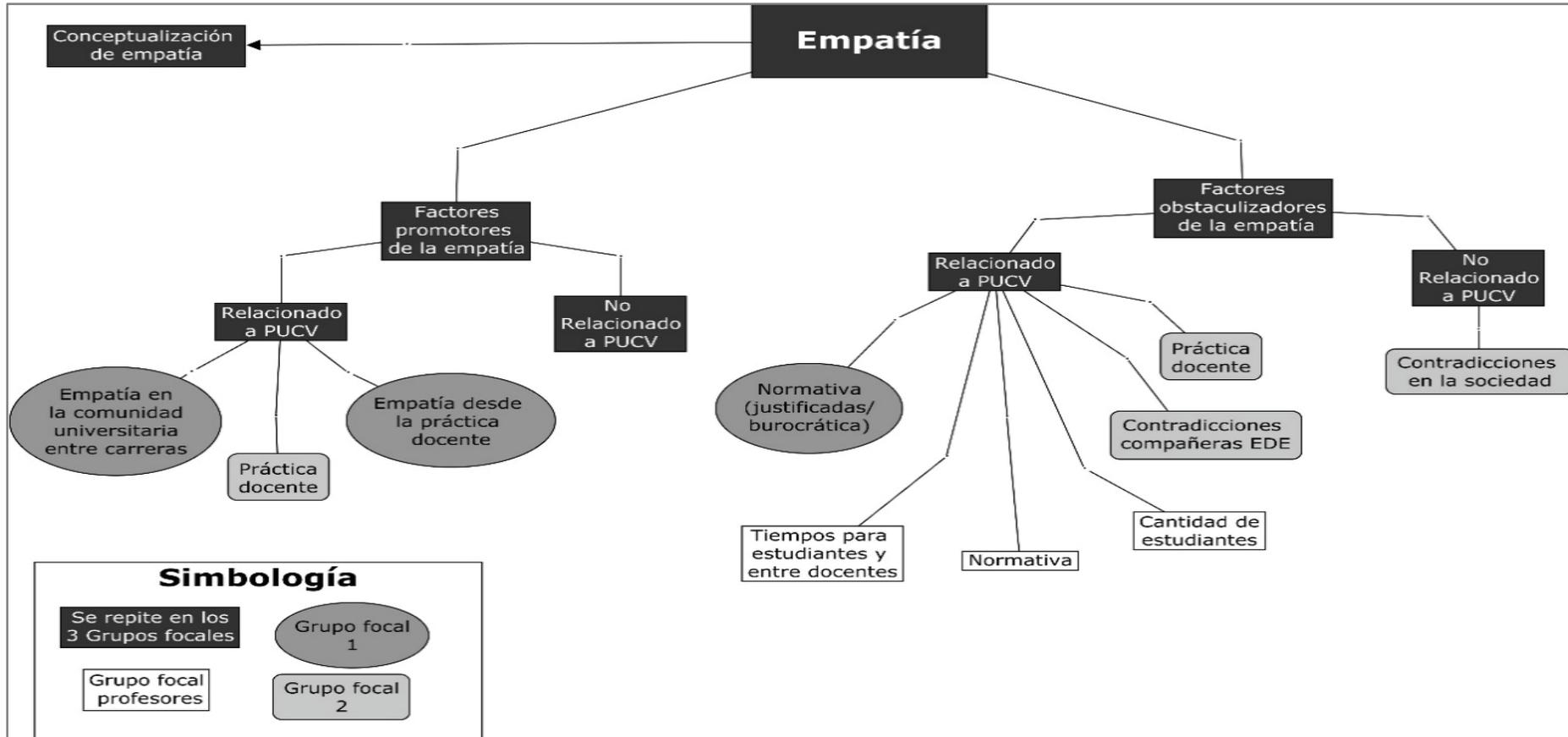
Según esta definición y lo expresado por las participantes, podemos inferir que aquellas estrategias a las que ellas aluden, tanto desde su propia correspondencia, como del entorno, se visualiza son una puesta en práctica de la resiliencia y la superación de la adversidad. Ya que, como menciona Labath (2017) el organismo se adapta a las situaciones de manera permanente para mantener homeostasis a nivel biológico y a nivel social volviendo al funcionamiento fisiológico y adaptativo mantenerse sanos aun cuando un factor provoca daño o alteración.

4.2.2.2.5. Empatía

Respecto del siguiente punto a mencionar, se presenta otra temática abordada en los tres grupos focales, en los cuales se manifestó su conceptualización, factores que la promueven u obstaculizan con rasgos específicos relacionados a la institución universitaria específicamente o no relacionados a la misma, ya sea porque corresponden a compañeras/os /pares u otros agentes externos al centro educativo.

Ilustración 5:

Árbol Categoral correspondiente a la temática de Empatía en relación a los tres grupos focales



De acuerdo a la información construida sobre empatía, se observa que en los tres grupos focales se aborda la temática entregando una conceptualización basada en habilidades que debe presentar una persona para leer/comprender a un/a otro/a, específicamente verbalizado como: “Intentar ponerse en el lugar del otro” (GF1, 284). “Ponerse en el lugar del otro” (GF2, 187). “Lo que dicen los libros ponerse en el lugar del otro” (GFP, 263).

Aranda (2007) también define empatía como “(...) la habilidad para percibir y ver una situación desde la perspectiva del otro; es la habilidad para ponerse en el lugar del otro” (p. 114). Por su parte, Martí (2011) en su estudio Hacia un modelo de neuro-responsabilidad: una perspectiva de la responsabilidad social desde el desarrollo humano, plantea que la empatía es un concepto más bien complejo, el cual podría sistematizarse a través de dos elementos centrales: por un lado se encuentra la empatía con base cognitiva la cual se entiende como la capacidad para comprender los sentimientos de una persona; y por otro lado la empatía con base afectiva, la cual se observa como un contagio de los sentimientos de otra persona haciéndolos parte de sí mismo/a.

Sumado a dicha conceptualización, los grupos focales también profundizan en que, a pesar de ver y sentirse como un “otro/a” relacionando experiencias previas, no se puede sentir completamente aquello, ya que son realidades/personas/mundos diferentes con vivencias diferentes.

Pero uno nunca puede ponerse cien por ciento en el lugar del otro (...) Sí, pero también eso implica otras cosas porque es verdad lo que tú dices, nunca uno logra eso, o sea es como no puedo. No creo que es no porque uno no quiera sino que no puedo, no puedo saber ese cien por ciento tuyo de lo que te pasa, sientes. Entonces hay como ciertas condiciones, yo creo que la capacidad por ejemplo de apertura, la la de escucha, de saber estar atento al otro, atento al mundo, yo creo que tiene que ver con eso, como esa sensibilidad de no perderla para no volverte indiferente (GFP, 264, 267 -272).

“Es que no podríamos porque ninguna tiene un estilo de vida similar a la otra por todos los eventos que pasó en su vida jamás podríamos ponernos en el lugar del otro, somos todos mundos distintos” (GF1, 288 - 290).

(...) si bien, no me puedo sentir totalmente como tú, porque no soy tú, pero puedo como relacionar ‘ah si está triste, yo también estuve triste, me puedo sentir así, se puede sentir así’, es como la capacidad de relacionar tus experiencias con las experiencias de otro (GF2, 189 - 192).

Esta manera compleja de comprender la empatía, se relaciona con la dimensión disposicional que ésta posee y que plantea Martí en el 2011, la cual caracteriza como un rasgo de la personalidad con tendencia relativa a percibir de manera sustitutiva los afectos de las personas en algún grado. En cuanto al carácter situacional de la empatía, que Martí en el mismo año lo refiere como la intensidad que se experimenta en una situación específica, apreciándola con diferentes magnitudes, las estudiantes y docentes participantes relatan diversas situaciones que han debido sortear a lo largo de su experiencia académica / profesional, respectivamente, donde se puede apreciar su visión o percepción respecto a esta característica.

A su vez, señalan la existencia de factores promotores y obstaculizadores presentes que pueden o no estar relacionado a la PUCV y que inciden en la empatía y cómo se vivenciará. Por factores promotores relacionados a la PUCV, el GF1 plantea la empatía en la comunidad universitaria entre carreras, y empatía desde la práctica docente, sin embargo en el GF2, este mismo último aspecto se evidencia como un obstaculizador. Donde las estudiantes reconocen situaciones donde los/as profesores han recurrido a prácticas empáticas favoreciéndoles, mientras que en otros aspectos la reacción de sus mismos/as docentes ha sido desfavorables para las mismas. Morales (2012) también aborda esta relación académica de vínculo docente-alumno/a, frente a lo cual señala que “los

docentes observan frecuentemente que sus alumnos, además de diferenciarse en su nivel académico, también difieren en sus habilidades emocionales” (Morales, 2012, p. 122), esto se contrapone y relaciona a la vez desde lo expresado por los/as docentes, donde los mismos/as reconocen las diversas situaciones que se pueden presentar en el contexto educativo para poner en juego estas habilidades personales, pero los/as mismos/as declaran que deben regirse por cánones normados donde no siempre deben serlo, y no solo por un tema regido desde lo institucional mismo, si no desde sus propias competencias y maneras de ver la vida en su status docente, donde el tener siempre este tipo de actuar empático podría perjudicar el desarrollo estudiantil en cuanto a las competencias a las que debe responder para enfrentarse al mundo laboral en el futuro. Complejizándose aún más la tarea cuando deben tener en cuenta todo el universo de estudiantes dentro del curso para actuar. Además de manera general en este grupo focal se releva la importancia del uso del celular como factor importante a la hora de poner en juego sus habilidades empáticas cuando se presentan demandas o dilemas por parte del estudiantado. Apelando a la dimensión crítica de la formación docente.

Sí, ahí en ese sentido es como, es sano ser empático pero a veces puede ser sano no ser tan empático porque también pueden haber consecuencias al respecto sobre todo al tema académico (...) Entonces por eso son raras estas cosas de la empatía porque en qué punto, hasta cuando, con quien, como, qué contexto, hay también las historias de vida (...) claro ser empático, también hay normas, la normativa como que condiciona un poco la empatía y hasta qué punto y porque además socialmente parece ser que son más simpáticos o más buena onda los profes que son muy empáticos, pero cuando uno mira pa'l pasado uno aprendió harto de los profes (...) (GFP, 289 - 301).

Dentro de los factores no relacionados a la PUCV mencionan las contradicciones en la sociedad, donde las estudiantes/ personas en esta etapa

de la vida nos encontramos en transición a la vida adulta y la inmersión real al sistema económico neo-liberal del cual no es el estilo de vida que una/o desearía llevar, lo cual genera muchas contradicciones respecto de lo que uno quisiera hacer y en respecto de lo que hay que regirse para estar en armonía con la sociedad y el sistema. Gustems y Calderón (2014) citando a Arnett (2000) señalan que “el ingreso a la universidad se ha considerado tradicionalmente una etapa caracterizada por muchos cambios que pueden ocasionar estrés en el estudiante” (p. 133). Citando a Beck, Taylor y Robbins (2003), menciona que esto se debe “a que en este periodo coinciden diversos factores: el proceso de separación de la familia, la incorporación al mercado laboral, la adaptación a un medio poco habitual y las altas cargas de trabajo” (p. 133). Esto se encuentra vinculado con lo emanado desde las estudiantes donde evidencian contradicciones desde los discursos a las prácticas que explicitan sus pares.

Con ello, se da cuenta de la complejidad de la realidad a la que se ven enfrentadas/os cada una/o de las/os estudiantes y docentes y cómo han de poner en práctica habilidades empáticas -dentro muchas otras- para mantener interacciones nutritivas/positivas con su comunidad educativa y todos/as los/as agentes participantes de ella. Dicha complejidad no solo está compuesta por lo que se exige desde el contexto, sino también desde lo que uno mismo en sus prácticas habituales y modelo/estilo de vida desea vivir.

4.2.2.2.6. Bienestar

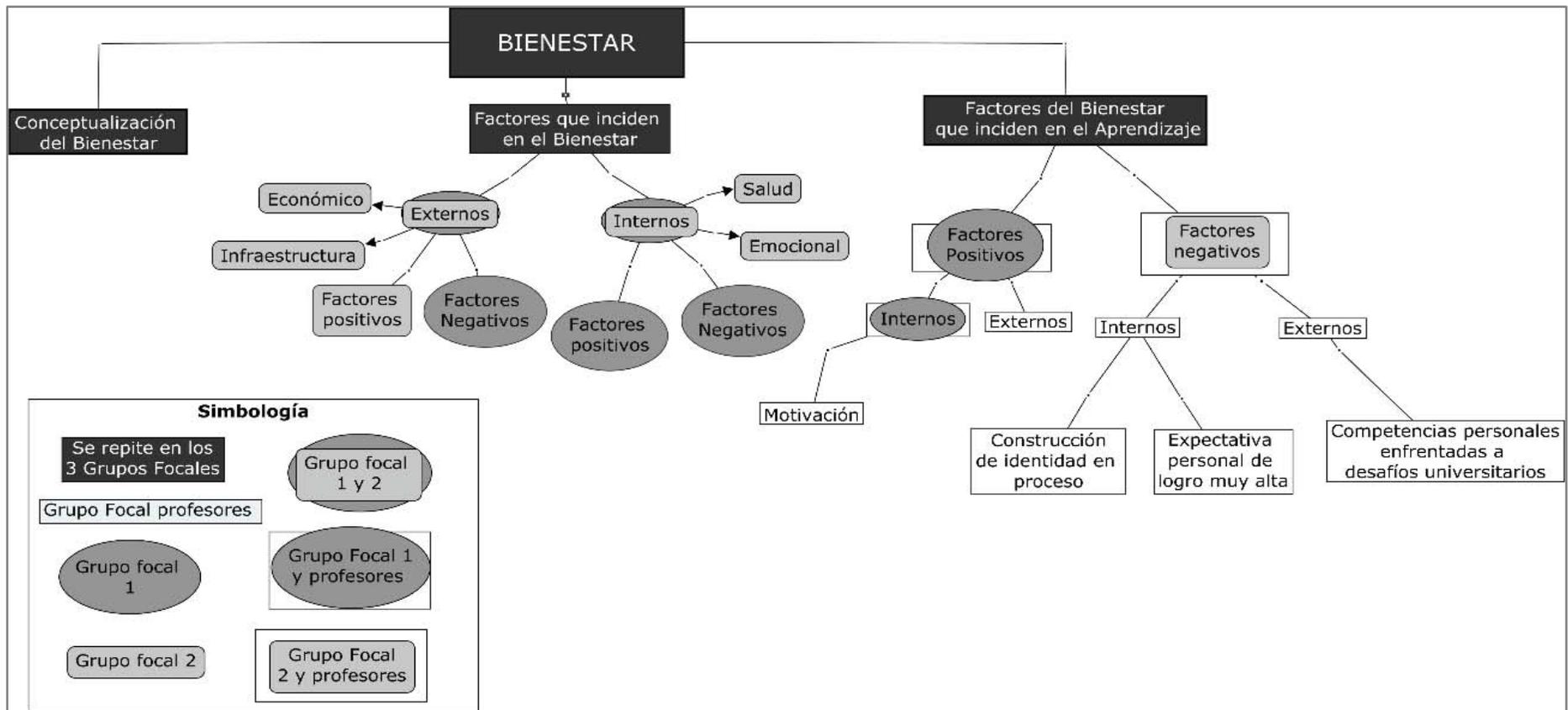
La temática central de investigación que quisimos abordar refiere al estado de bienestar de las/os estudiantes EDE 2017 PUCV, para ello seleccionamos los 4 grandes conceptos previamente analizados puesto que nos entregan una visión integral de diversas áreas y competencias que inciden en el perfil estudiado, por esta razón es que consideramos dejar la temática de bienestar para la parte final del análisis cualitativo puesto que las/os estudiantes se refieren

en concreto al mismo pero también este engloba todos los conceptos previamente tratados y permite hacer una vinculación entre estos.

A continuación se presenta un mapa mental de la categoría Bienestar abordada en los tres grupos focales realizados. El orden jerárquico que se le otorga a esta imagen responde a una simbología específica de los datos que entrega distinguiendo tres momentos importantes y específicos que es la conceptualización del concepto, factores que inciden en el bienestar, y factores del bienestar que inciden en el aprendizaje, en estos dos últimos puntos mencionados se entregan matices específicos que se abordan en cada uno de los grupos de discusión manifestando sutilezas como elementos internos o externos, negativos o positivos. Al costado inferior derecho se muestra la simbología específica de este cuadro que nos permite tener una comprensión del mismo.

Ilustración 6:

Árbol Categoral correspondiente a la temática de Bienestar en relación a los tres grupos focales



Respecto de lo declarado en los tres grupos focales, la visión que se tiene del bienestar es interpretada como un concepto sustentado en una visión bio-psico-social que contiene tanto elementos personales como contextuales. “O sea lo que abarca todo (...) tanto la emociones, como, cómo te está yendo en la u, como esa área, emm no sé cómo que es una palabra que abarca mucho para mí” (GF1, 8 – 9).

Ehh yo siento que es como, como tú te sientes con tu entorno y que es lo que, como la interacción que se tiene uno con el entorno, y a partir de eso ver si esta como bien o mal (GF2, 6 – 7).

Tiene que ver con un estado de, integral de, si lo ponemos del área de la psicología, más de la salud, de salud integral, tanto personal, como física, o sea digo emocional, física y es un estado de armonía el bienestar, en el fondo en el cual tú, tú eres capaz de desenvolverte en el contexto en el que tú vas a vivir, resolver las dificultades que ahí tienes ehmm tiene que ver con adaptarte (GFP, 9 – 13).

En concordancia con lo expuesto recientemente, podemos decir que dicha conceptualización coincide con aspectos teóricos actualizados correspondientes al abordaje del bienestar, Michalos (2014) lo aborda como una percepción subjetiva y experiencial desde lo positivo y negativo, así como lo emocional y cognitivo. De la mano de esto, se evidencian factores que inciden en el bienestar como “estrés (...) depresión (...) salud (...), lo emocional (...) lo psíquico (...) estructural (sistémico y físico)” (GF1, 2 - 3), y se relaciona con lo expuesto por García en el 2002, donde ambas partes aluden a situaciones personales relativas a la salud mental, economía, condiciones, modo y estilo de vida.

Además según lo expresado en los grupos focales, se presta especial atención a la manera que éste incide en el aprendizaje y cómo interactúan los diversos contextos y áreas de desarrollo de una persona. Así mismo, Palacios en el 2017 menciona que la sensación de bienestar o malestar tiene que ver de

manera directa en como uno se desempeña y relaciona con los demás, esto lo planteamos puesto que consideramos que el aprendizaje es una construcción conjunta donde no solo se considera lo declarado por los profesores en las aulas, si no que todo tipo de relación que subsiste en torno al aprendizaje cooperativo, en concordancia con la literatura actual que confirma la evidencia de que la interacción entre los estudiantes a través del aprendizaje cooperativo influye de manera positiva en los mismos (García et al., 2017). Podemos observar que tanto lo declarado por los autores expuestos en el marco teórico como por las/os participantes de la discusión relevan estos factores que emergen tanto de lo interno como lo externo influenciando de manera positiva (bienestar) y negativa (malestar).

Por su parte, dentro de los grupos focales, los/las docentes hacen hincapié en que existen elementos que inciden en dicho proceso de aprendizaje como la motivación, la construcción de identidad y las expectativas personales muy altas y que todas estas se ven enfrentadas a los desafíos universitarios.

4.2.3. Síntesis de los datos encontrados

En definitiva, relevan aspectos correspondientes a las distintas áreas que se decidió abordar para construir el constructo de bienestar y en función de ello se destaca que a lo largo de los distintos grupos focales los principales hallazgos corresponden a:

Estilo de vida:

- Dentro de la conceptualización se realiza la distinción correspondiente para estilo de vida saludable, no saludable y universitario los cuales se ven influenciados tanto por factores relacionados a la institución como por factores externos a esta, siendo más relevados los factores obstaculizadores

vinculados a la carga académica, reprobación de asignaturas y dificultades para acceder a beneficios estudiantiles que les permitan tener tranquilidad respecto a la situación económica-familiar. Por otro lado, expresan una sensación de inseguridad debido a situaciones reiteradas de acoso a nivel local.

- Se enfatiza además que el estilo de vida se construye tanto por la individualidad de cada persona como por la sociedad que nos rodea y que afectará (positiva o negativamente) en el tipo de estilo de vida que se lleva.

- Se destaca de manera transversal el vínculo entre bienestar y estilo de vida el cuál dice relación con sentir comodidad psicológica y física además de adaptarse a un estilo de vida impuesto en función de cada rol, profesión u oficio que se desempeña el cual por lo tanto influirá constante y directamente en el bienestar de cada una/o.

Empatía:

- Se destacan las prácticas docentes como empáticas y no empáticas, refiriéndose a que los/as docentes son flexibles frente a situaciones personales y concretas vinculadas particularmente a demandas contextuales y emocionales que les impiden realizar alguna actividad académica previamente fijada, sin embargo, luego los sobrecargan con responsabilidades debido a que deben compensar los tiempos que no se utilizaron según lo planificado.

- Como contraparte al punto anterior, los/as docentes exponen que su empatía se ve condicionada por demandas institucionales, por tensiones respecto a la confianza que se tiene con las/os estudiantes, lo que se justifica en situaciones previas reiterativas que les llevaron a tomar medidas para

evitar situaciones de transgresión de la honestidad y transparencia y porque el ejercicio de la empatía que esperan las/os estudiantes es a su vez un obstaculizador en cuanto a las competencias que la institución se compromete a desarrollar.

- Por otro lado, las/os estudiantes establecen que a nivel social no ejercemos un uso cotidiano y real de la empatía, que esta se ve entorpecida cuando se ponen en juego las necesidades individuales.

Ánimo:

- Se destacan factores que inciden negativamente en el ánimo siendo preponderantes los externos.

- Se enfatiza en la carencia de estrategias para mitigar trastornos del ánimo proponiendo como centrales las vinculadas a la institución, relevando modificaciones curriculares centradas en otorgar mayor educación respecto a salud mental y más autonomía a las/os estudiantes.

- Dentro del concepto de ánimo es referida la depresión, la cual se asocia a factores de riesgo donde destacan los externos referidos principalmente a la ausencia de estrategias de educación y autorregulación emocional, visualización de responsabilidades igualitarias en cuanto a prioridad y demanda cronológica como lo son la necesidad creciente de las/os estudiantes de poseer trabajos formales, con todas las demandas que ello implica y demandas hogareñas relacionadas principalmente a roles de género estereotipados que generan mayor carga emocional y física.

Estrés:

- Se conceptualiza como una forma de vida que carece de autocuidado, primando la ausencia de límites que resguarden la estabilidad y una sobrecarga de trabajo y responsabilidades. Sin embargo, se puntualiza que existen dos tipos de estrés (eustrés y distrés), relevando uno como positivo y otro como negativo.

- Por otro lado, se enuncian dificultades respecto a la consolidación de funciones ejecutivas referidas a autorregulación y planificación, lo que conlleva desorden emocional y de responsabilidades.

- Las/os estudiantes destacan que el estrés no sólo se compone de elementos personales sino también de factores ambientales, otorgándole gran relevancia a estos últimos. Sin embargo, los/as docentes destacan la responsabilidad personal en los índices de estrés por sobre las responsabilidades contextuales.

- A modo de factores protectores destacan las relaciones interpersonales y las redes de apoyo.

- Y como estrategias para mitigar estrés proponen factores correspondientes a la resiliencia, otorgando en las/os sujetas/os el empoderamiento frente a las situaciones adversas.

De acuerdo a todo lo previamente expuesto es necesario considerar que las/os estudiantes manifiestan en las distintas temáticas abordadas la ausencia de estrategias de autorregulación emocional y de competencias necesarias para paliar la ausencia de ellas. Se evidencia, además, una tendencia a externalizar las responsabilidades, evidenciando escaso dominio de las situaciones que les afectan. No obstante, existen diversos factores

contextuales que efectivamente inciden de forma negativa en el bienestar de las/os estudiantes respondiendo estos al modelo ecológico.

A nivel de macro sistema, nos encontramos con una sociedad preponderantemente machista y heteronormada que condiciona estilos de vida en los que se responsabiliza a las mujeres desde muy temprana edad a hacerse cargo de responsabilidades hogareñas y familiares que significan gran compromiso emocional, mental y físico, junto con ello, nos encontramos con una realidad creciente de estudiantes que deben responder a demandas laborales formales para mantenerse, restando tiempo y condiciones socio-emocionales para enfrentarse de forma óptima a las demandas académica, influyendo en estilos de vida que deben responder a exigencias impuestas por el entorno y no por determinaciones estrictamente personales adquiridas por decisión y voluntad propia.

En cuanto al componentes del meso sistema, se evidencia una tendencia a responsabilizar a la institución educativa como un importante agente estresor, relevando la incidencia que tienen los factores contextuales en los trastornos del ánimo y estrés, sin embargo, esto último se contradice con las propuestas para mitigar estrés que responden a consideraciones resilientes, es decir, que establecen el empoderamiento de las/os estudiantes para modificar sus condiciones, esto último se podría entender desde la óptica de la ausencia de estrategias de inteligencia emocional, puesto que las/os estudiantes carecen de competencias para identificar sus propias emociones y por tanto manejarlas para mejorar su bienestar junto con la tendencia a exteriorizar las responsabilidades que conlleva que no visualicen el protagonismo y poder que poseen para hacer cambios significativos en las situaciones que se les presentan.

A nivel de microsistema no se evidencian componentes significativos puesto que el foco de las temáticas estuvo orientado al contexto académico y social.

Finalmente, resulta importante considerar que las expectativas de las/os estudiantes respecto al quehacer de sus docentes, están marcadas, como se dijo previamente, por una carga de responsabilidades hacia ellos/as, significándoles como agentes centrales en su bienestar actual, estando estos últimos condicionados por las demandas laborales presentadas por la institución que responden a objetivos de desempeño más que de bienestar.

4.3. Análisis Mixto

4.3.1. Estilo de Vida

"Es como la manera en que uno se desarrolla y uno como efectúa las actividades cotidianas (...) Como uno quiere vivir y como están las condiciones del medio en la que tú puedes vivir, eso creo que es estilo de vida" (GF2, 39, 41-42)

En relación a los datos cuantitativos obtenidos a partir del Cuestionario de perfil de estilo de vida (PEPS-I) se extrae que sólo un 7% de los estudiantes de la generación 2017 EDE PUCV, presentan o llevan un estilo de vida saludable, un 82% tienen un estilo de vida moderadamente saludable y un 11% llevan un estilo de vida no saludable. Las/os encuestadas/os además señalan como principales ámbitos no saludables: la responsabilidad en salud y el ejercicio, lo cual se puede interpretar como estudiantes menos proactivas/os en cuanto a dolencias o problemáticas en todos los ámbitos vinculados a su salud y donde además predomina el sedentarismo por sobre la actividad física, sin embargo, se debe destacar que las estudiantes en los grupos focales expresan que solicitan y buscan apoyos profesionales referidos a salud mental pero se obstaculiza el acceso a los mismos y se entregan ayudas desfasadas cuando ya no son necesarias o cuando ya han tenido que buscar de forma externa comprometiendo recursos que suelen afectar la estabilidad económica familiar.

En contraste a lo anterior se destaca como ámbitos saludables aquellos vinculados con el soporte interpersonal y la auto-actualización. Lo anterior se complementa con lo señalado en el grupo focal 1 donde las estudiantes contextualizan estilo de vida de la siguiente forma

Ya, yo creo que es como la unión de muchos como aristas, en las cuales va el tema de la comida, ehh de la salud propia física, la salud mental como también dijiste, ehh que todo eso vaya en beneficio propio y que uno se sienta como cómoda. Eso yo creo que es como lo más importante, cómo uno se siente físicamente bien (GF1, 71 - 74).

En lo mencionado por la estudiante podemos visualizar la importancia que se le da a todos los ámbitos y que además se destacan aquellos que en las encuestas son los principalmente descendidos o aquellos que influyen (en caso de no realizarlo adecuadamente) en un estilo de vida predominantemente no saludable como lo es por ejemplo, el ejercicio.

Para llevar un estilo de vida saludable es necesario considerar múltiples elementos, Gárciga (2007) destaca que

la calidad de vida personal es el ideal de la forma de vida que los individuos desean si se lo proponen y que consiste en un desarrollo integral de las dimensiones física, mental, social, económica y espiritual, lo cual lo dotará de un equilibrio consigo mismo y con su sociedad, dando lugar a un Estilo de Vida Saludable (p. 144).

En vínculo a lo anterior podemos visualizar que existen múltiples factores mencionados por las estudiantes en los grupos focales que interfieren a diario en que puedan mantener o llevar un estilo de vida saludable, entre estos se destacan, la economía tanto individual como familiar, las horas de sueño y la falta de alimentación. “Que voy a hacer con eso, el estilo de vida igual como

que estoy estudiando y estoy demasiado endeudada y es como un factor negativo para mí, súper potente” (GF1, 146 - 147).

Ya yo por lo menos soy horrible, porque sé que tengo que tomar desayuno, sé que tengo que dormir las horas correctas, sé que no sé, debo tener tiempo para hacer ciertas cosas. Pero una, no tomo desayuno, ehh duermo poco jaja, ehh de por sí y me intento concentrar más en el estudio que como en el tema social, ehh que más algo como que sé que es malo, pero... en general como que todo es con el tema de la alimentación, como que elegimos alimentarnos más fácil que correctamente (GF1, 88 - 93).

Resulta importante señalar que también existen ámbitos que se vinculan a condiciones saludables o moderadamente saludables donde se releva el soporte interpersonal y la autoactualización o autorrealización en cuanto a esto se puede establecer que se poseen estrategias para expresar sus emociones, afectos y comunicar su sentir al enfrentarse a situaciones problemáticas para así, buscar orientación.

Por otro lado es interesante comparar lo mencionado por las estudiantes con lo señalado por los/as docentes quienes consideran que unos u otros estilos de vida conllevan comprometer otras áreas y enfatizan la responsabilidad que poseen las personas al momento de adoptarlos de ser y hacerse conscientes de lo que significará y requerirá esa decisión, en relación a esto ellos señalan que

Ahí yo creo que es necesario tener conciencia de los costos, hay siempre estilos de vida que tienen costos y es importante al menos o ayuda un poquito más a tener costos, o sea a tener conciencia de los costos que tienen algunos estilos de vida (GFP, 188 - 190).

En relación a lo anterior Bastías y Stiepovich (2014) enfatizan que

los estilos de vida consisten en la gama de decisiones que el individuo toma y que le afecta, sobre las que tiene mayor o menor control; si éstas son malas decisiones desde el punto de vista de salud, el individuo crearía un riesgo autoimpuesto, que le puede predisponer a enfermar o incluso llevar a la muerte, reconociéndose la multivariabilidad en la toma de decisiones (p.96).

Se puede por lo tanto establecer una relación entre los “costos”, mencionados en el grupo focal de profesores, y estas decisiones señaladas por los autores con que existen algunos estilos de vida que generan estrés, en el caso de la vida universitaria, estrés académico, los cuales vendrían a estar justificados por los costos de ser universitarios/as y desde donde docentes como directivos se basan para establecer decisiones-mejoras- que van en pro de generar personas que puedan hacer frente al agobio laboral o el estrés que conlleva el trabajo, para sustentar lo previamente mencionado, en el grupo focal de profesores se menciona que

Pero a lo obligarte tú a tener una malla por sistema de crédito transferible te obligas a reducir porque el estudiante debería hacerlo en las 44 horas semanales, entonces ya hay cosas que se han ido pensando, que te obligan a tomar decisiones respecto de esto y achican la carga, achican la carga, achican la carga ya? y se supone que se esperaría que ese profesional que sale, que va a salir o que entró hace poco después tenga una vida laboral que también sea compatible con eso (GFP, 237 - 242).

Podemos entonces distinguir que los/as docentes visualizan en los contextos externos a la institución, en los macro contextos vinculados a políticas laborales y estudiantiles y por ende, en el modus operandi de la sociedad, un sistema social y laboral que responde a altas demandas emocionales, mentales y físicas para las que deben preparar a sus estudiantes, adoptando estrategias que permitan hacer del sistema universitario uno que prepare en cuanto a competencias académicas como también en cuanto a rutinas y exigencias

acordes a las que encontrarán en los futuros espacios laborales. Por tanto, se desprende que los estilos de vida adoptados por las/os estudiantes responden a decisiones personales pero también se ven incididos por factores externos propios del ambiente en los que se desenvuelven que regulan sus libertades de acción y decisión y que establecen límites y hábitos estructurados por otros/as que deben implementar y hacer parte de sus vidas, por tanto pierden empoderamiento sobre estos.

Se puede destacar además que ambos grupos focales de estudiantes relevan la importancia y los matices que tienen el estilo de vida universitario señalando factores que impactan tanto de manera positiva como negativa. En cuanto a lo anterior, existen una serie de situaciones que son gobernables por las estudiantes así como aquellas que se alejan de esta gobernabilidad, en relación a estas últimas encontramos, por ejemplo, la unidad académica. En cuanto a los elementos externos que promueven un estilo de vida universitario saludable encontramos los vinculados al espacio físico o la infraestructura que brinda la Facultad de Filosofía y Educación de la PUCV, frente a esto las estudiantes señalan que

Ayuda mucho, como salir de la sala y como ohh que rico, tenemos esto, tenemos lo otro, ya pero vamos a descansar, es como un rato (...) Al solcito, el pasto, yo siempre cuando estaba en el colegio, decía que haría yo, por tener pasto en el lugar en el que estudió, y llegue acá y fue como ahh qué bacán hay pastito (GF1, 121-123).

Es por lo tanto fundamental, para potenciar un estilo de vida saludable o en vías de serlo, brindar a quienes integran en este caso la comunidad educativa, los apoyos, recursos y espacios para que puedan estudiar de manera apropiada, sintiéndose a gusto en el lugar donde están y enseñando también estrategias para sobrellevar o mitigar situaciones que interfieran negativamente en sus estilos de vida.

4.3.2. Empatía

Claro eso es como lo que yo decía, porque por ejemplo, yo siento que no hay empatía cuando hay prejuicio y el prejuicio es porque tú no conoces, entonces uno tiende a ser apático porque no se da el tiempo de conocer a las personas, pero yo creo que hay que ser empático, conozcas o no a las personas, porque si no la conoces tienes menos posibilidades y menos razones para estar juzgando y también volviendo al tema de la empatía en el tema universitario como que con los profes, depende mucho del profe (...) (GF2, 213 - 218).

De acuerdo con los resultados obtenidos respecto a los niveles de empatía en estudiantes EDE generación 2017 según Cociente de empatía, se observa que un 78% de la población encuestada se encuentra en un nivel medio, un 14% en un nivel alto, el 2% presenta niveles muy altos de empatía y solo un 6% dice encontrarse en un nivel bajo.

De aquello se desprende que, el hecho que el mayor porcentaje de estudiantes se encuentre en un nivel medio se relaciona con lo planteado desde los grupos focales de estudiantes donde mencionan que, en general, hay empatía en la carrera. Sin embargo, conceptualizan esta temática manifestando que nunca habrá 100% empatía ya que son vivencias diferentes las que lleva cada persona y no se puede llegar a entender la realidad cabal del otro/a porque es algo que nunca se vivirá del mismo modo. “Uno puede como asociar que tengo vivencias similares y por eso como que las puede entender pero en realidad uno no va a llegar nunca a sentir lo que vive la otra persona, porque es algo muy personal” (GF1, 276 - 278). De acuerdo a esto, podemos decir que en cuanto a la conceptualización del constructo por parte de la unidad de estudio, esta se relaciona a la base cognitiva que tiene la misma, donde Martí (2011) y Guzmán y colaboradores/as (2014) la definen como la capacidad para

comprender los sentimientos de una persona. Además los mismos autores plantea otra base, la afectiva, la cual entiende como un contagio de los sentimientos de otra persona, haciéndolos parte de sí mismo/a. Estas definiciones podemos relacionarlas desde lo emanado por el grupo focal de profesores donde se plantea lo siguiente,

Ahí es donde la empatía, bueno igual desde la teoría, es un aproximarte a la comprensión de lo que el otro vive pero no es ponerte en los zapatos, porque es muy difícil y además tiene un elemento emocional y un elemento cognitivo, o sea la comprensión desde lo cognitivo y lo que al otro le pasa pero también el sentimiento que se acerque a empatizar con lo que el otro está viviendo. Entonces es compleja la empatía, tiene estos dos componentes (GFP, 278 - 283).

Además, las cifras exhibidas anteriormente se relacionan con los hallazgos referentes a las relaciones interpersonales, donde se menciona la dificultad que a veces ocasiona la interacción con pares y/o docentes de un modo desfavorable para todas/os, principalmente en relación al trabajo en grupo / trabajo colaborativo. Sin embargo, la empatía con los pares no se considera de la misma manera, como la que se expresa bidireccionalmente, con los/as docentes y la institución, siendo una temática menos profundizada que otras abordadas en la discusión grupal.

Junto con ello, señalan también que existen factores que inciden en la empatía (conceptualizados bajo una mirada más bien académica), relacionando así sus respuestas a las vivencias tanto con las compañeras como - mayoritariamente- con docentes. Estos se relacionan tanto a elementos personales como contextuales, dando cuenta de la complejidad de la realidad a la cual se ven (y nos vemos) enfrentadas/os como estudiantes. Dicha complejidad no solo responde desde lo emanado o exigido por el contexto, sino también desde las prácticas diarias y la perspectiva de vida individual. Martí (2011) alude a que la dificultad primordial recae en las diferencias conceptuales o teóricas que se tienen respecto del tema. Ruggieri (2013) refuerza esta idea

mencionando que la empatía presenta distintas intensidades asociadas al momento específico que se lleva a cabo en la interacción con un/a otro/a y la relación con la teoría de la mente, donde se ve influida las expresiones faciales de los interlocutores de manera activa y directa.

Por su parte, los/as docentes también hacen alusión a este concepto y señalan que, a nivel profesional, en la universidad se vivencia empatía. Sin embargo, al referirse a las relaciones con las/os estudiantes, señalan que, a pesar de conocer la diversidad en habilidades emocionales de sus alumnos, la normativa –dirigida desde la institución- rige y condiciona a la empatía, dado que deben responder a porcentajes de asistencia y logro que no pueden modificarse según situaciones particulares. Junto con ello, mencionan que la empatía no siempre es bidireccional en la relación alumna/o-docente, señalando que en ocasiones consideran una baja empatía por parte de las/os estudiantes para/con ellos/as, como el no respetar ciertos acuerdos respecto a dinámicas de clases, el uso constante de celulares y la ética en elaboración de trabajos, entregando resultados con poca autonomía, dedicación y presentando faltas a la confianza y honestidad.

Entonces por eso son raras estas cosas de la empatía porque en qué punto, hasta cuando, con quien, como, qué contexto, hay también las historias de vida cierto, (...) Entonces claro ser empático, también hay normas, la normativa como que condiciona un poco la empatía y hasta qué punto y porque además socialmente parece ser que son más simpáticos o más buena onda los profes que son muy empáticos, pero cuando uno mira pa'l pasado uno aprendió harto de los profes que (...) ehh por lo menos a mí, mi caso, tenía profesores que claro, había una cierta lógica más crítica, más normativa asociada a los aprendizajes (GFP, 295 - 303).

Como bien se plantea desde la teoría, la empatía cumple con habilidades esenciales para mantener relaciones interpersonales favorables para cada una

de las personas que entran en dicha interacción, por lo que se vuelve fundamental considerarlas en carreras que se orienten a lo social. “Las personas emocionalmente expertas, cuentan con amplias ventajas en diversos aspectos de la vida (plano laboral, académico, familiar, relaciones interpersonales, autorrealización y productividad” (Morales, 2012, p. 122). De acuerdo con ello, nuestra carrera toma aún mayor relevancia en este ámbito ya que debe trabajar/interactuar tanto con alumnos/as que presentan un universo de diversidad, diferentes requerimientos de apoyos, diversas realidades contextuales; como también con otros/as profesionales, por lo que la empatía – y en general las habilidades prosociales- deben trabajarse/integrarse de modo que al enfrentar las prácticas educativas como el mundo laboral, éstas se encuentren en un nivel de medio a alto, ya que de lo contrario, podrían incidir de manera negativa tanto en el aprendizaje referido a lo académico como en lo práctico. A partir de aquello, se vuelve importante relevar que dentro de las/os estudiantes, existe un 14% sobre la media y un 2% con niveles muy altos de empatía, lo que puede resultar como facilitador para enfrentar las distintas labores que realizan cotidianamente. De igual manera esto podemos contrastarlo con lo mencionado en una tesis doctoral sobre Responsabilidad Social Universitaria presentada por Martí en el 2011, donde se señala que estudiantes del área de ciencias sociales presentan mayores habilidades cognitivas que aquellos del área de empresas e ingeniería. Semejante a esto, vemos que las/os estudiantes tienen algunas habilidades empáticas para enfrentarse a las situaciones interpersonales que se presentan en el contexto educativo, donde logran comprender muchas situaciones que ocurren a su alrededor, esto es muy importante considerando el rol social que tiene nuestra carrera donde frecuentemente debemos estar sorteando habilidades sociales, y comprendiendo y valorando las diversidades de nuestros/as estudiantes.

Para finalizar, podemos concluir, primeramente, que este término conlleva muchas dificultades para ser comprendido, conceptualizado, vivido y mucho más analizado. También mencionamos la importancia que presenta la empatía dentro

del rol del educador/a diferencial/especial, desprendiéndose la importancia de reforzar este ámbito dentro de la unidad académica para lograr niveles más altos de empatía -y habilidades prosociales en general-, logrando así una educación enfocada en la adquisición de estilos de vida más saludables y conscientes no solo de nuestro entorno que nos rodea, sino también de nuestras propias prácticas habituales.

4.3.3. Ánimo

Que todo depende igual de las emociones, como que el en esta sociedad está como "feo", se podría decir, o como casi raro demostrar tus emociones, siempre intentan como calmártelas, como 'ya quédate callá, prácticamente, 'le estai poniendo color', pero al final es la sociedad la que te enferma, porque no te dejan como desarrollar todas tus emociones, tirar todo y te las van estancando y eso después es lo que colapsa. Entonces también es como parte de uno y factores externos como fundamentales igual (GF1, 651 - 656).

Respecto a los datos cuantitativos extraídos de la Pauta para la evaluación diagnóstica de los Estados de Ánimo (C.I.E.-10) se desprende que un 89,09% de las/os estudiantes de la Generación 2017 EDE PUCV presenta índices de depresión entre rangos moderado (o grave) y leve, dentro de los síntomas de riesgo para esta que poseen mayor frecuencia se encuentran los problemas de concentración y memoria, sensación de cansancio, pérdida de energía, lentitud para realizar labores diarias y desinterés e incapacidad para disfrutar la vida, esto se vincula con lo encontrado en el análisis cualitativo relativo a los factores que inciden negativamente en el ánimo, donde el grupo focal 1 considera como cruciales la falta de sueño y los cuadros depresivos,

Por otro lado, dentro de los síntomas de riesgo que están bajo el 50% de frecuencia desprendidos de la Pauta para la evaluación diagnóstica de los Estados de Ánimo (C.I.E.-10), pero en porcentajes aún considerables, se releva la sensación de inhabilidad e incapacidad frente a la media, lo que se vincula con la necesidad manifestada por los 3 grupos focales de poseer herramientas y estrategias para mitigar los factores de riesgo vinculados al ánimo y sus trastornos, referidas esencialmente a ausencia de educación en inteligencia emocional, ausencia de estrategias de autocontención emocional y las consecuencias que conlleva el reprimir emociones, generando somatizaciones. Jiménez (2017) enfatiza que respecto a los altos índices de ansiedad en estudiantes las instituciones deberían desarrollar programas para orientarlos/as, entregando a los/as docentes perfeccionamiento para ello ya que,

el tema de las emociones es esencial en la realidad global actual y un elemento más dentro de [la] complejidad creciente de elementos que hay que atender y armonizar en la práctica docente y que, por lo tanto, la formación docente es esencial, más que el simple hecho de conocer la materia” (Salmurri, 2015, p. 8).

Por tanto, se desprende que la educación emocional posee una necesidad que debe ser respondida tanto para los/as docentes que imparten asignaturas en la PUCV como para las/os estudiantes de Educación Especial, entendiendo que estas/os manifiestan la necesidad de aprender a reconocer y regular sus emociones, considerando la ausencia de esto como factores de riesgo determinantes e importantes para manifestar trastornos del ánimo y también resulta esencial debido al rol que están construyendo como educadoras/es.

De la mano de lo anterior, los tres grupos focales proponen estrategias que podrían implementarse como medidas protectoras frente a los trastornos del ánimo, como incorporar la educación emocional de forma integral y sistemática en las asignaturas y reconocer la presencia que estas tienen en las distintas competencias académicas, además, visualizan el rol del Educador/a Especial

como un agente activo respecto a la mitigación de los trastornos del ánimo, evidenciando que la disciplina permite abordar las emociones de las/os estudiantes y entregar estrategias vinculadas a ello, entendiendo que el (nuestro) rol de Educador/a Especial PUCV se encuentra fuertemente arraigado a constructos pedagógicos sustentados en las neurociencias que enfatizan el rol crucial que poseen las emociones para el aprendizaje efectivo. Es un deber ser del/la Educador/a Especial el poseer estrategias para abordar emociones en el aula. “En este sentido, el aprendizaje socio-emocional provee a los establecimientos educacionales con un marco para prevenir problemas y promover el bienestar y el éxito de los estudiantes” (Payton, 2000, p. 4).

Resulta relevante destacar que las/os estudiantes enfatizan el rol social que poseen de acuerdo a la disciplina de estudio considerándose agentes activos en las transformaciones sociales destacando que a nivel social, en cuanto a macrosistema se evidencian patrones sociales que no contemplan la emocionalidad como un factor crucial para aumentar el bienestar, estableciendo que se invisibilizan las emociones y que se reprimen debido a que – de acuerdo a sus palabras – eso es lo socialmente aceptado, sin embargo, enfatizan que esto conlleva a consecuencias personales que inhabilitan y generan malestar generalizado, afectando las distintas áreas de la vida. “A pesar de la evidente necesidad, el desarrollo socio emocional ha sido un área sub-investigada, muchas veces quedando en segundo plano dado el énfasis otorgado al desarrollo cognitivo” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002). Desarrollo que prima a nivel país en cuanto a las áreas que se potencian en los sistemas educativos y que se validan como competencias esenciales a nivel social.

Por otro lado, del grupo focal de profesores/as, se desprende que vinculan la presencia de trastornos del ánimo con factores relacionados al machismo y los roles de género estereotipados, al ser la población investigada predominantemente femenina, resulta relevante relacionar ambas aristas, sobre todo, de acuerdo a la realidad social actual a nivel país, en la que se han alzado

masivos movimientos de lucha feminista buscando la emancipación del género femenino y la finalización de la violencia machista en todos sus niveles.

(...) Como son mujeres cargando con hartas cosas, asumiendo solas las maternidades porque los tipos se fueron o haciéndose cargo de roles socialmente establecidos que podrían no corresponderles, uno habla con las estudiantes y dicen bueno, tengo que llegar porque tengo que cocinar, tengo que hacer una serie de cosas y uno les pregunta pero ¿con quién... Quién más vive en esa casa? Viven más hombres pero ... Entonces y eso es como un tema como bien ahí, bien de machismo y yo pienso que también influyendo fuertemente en cómo se condicionan las relaciones de las estudiantes, una carrera de puras mujeres, por lo tanto uno ve ahí como hay una sociedad machista que las... Que también hay una carga y eso yo lo veo transversal, no lo veo sólo en estudiantes de primero, lo veo hasta en estudiantes de doctorado, de postgrado, es como las mujeres cargan más presiones, cargan más cosas que los hombres y por lo tanto, yo lo orientaría también por ahí un poquito (GFP, 604 - 615).

En 1990, en Madrid, La Asociación de Mujeres para la Salud inauguró un centro especializado en salud mental para mujeres denominado Espacio de Salud "Entre nosotras", el que acuñó el término depresión de género, enfatizando que existe un tipo de depresión que se vincula a factores psico-sociales en los que predominan prácticas que afectan a las mujeres, "la depresión de género que se produce por situaciones que nos afectan por el hecho de ser mujer: maternidad, relaciones de pareja, sexualidad, micro machismos, la doble o triple jornada" (Muruaga et al., p. 40), respecto a esto último se visualiza en las estudiantes una fuerte responsabilidad vinculada a factores laborales, académicos y hogareños. La presidenta de la asociación previamente mencionada estipula que "el 90% de las depresiones que padecen las mujeres son 'de género', consecuencia de 'que vivimos con unas expectativas

irrealizables y soportamos desde hace años dobles y triples jornadas” (Santander, 2008, párr. 3).

Se desprenden cifras significativas en estudiantes de la generación 2017 EDE PUCV que indican altos índices de depresión que coinciden justamente con las cifras acuñadas a la realidad mundial y a la realidad nacional entregadas por la OMS, se evidencia una falta de estrategias entregadas a nivel social, para mitigar estos índices manifestándose una necesidad sentida común relacionada con la educación emocional y la relevancia/importancia de esta, que se vincula directamente con el enfoque que se le da al rol docente. Es importante considerar que nos enmarcamos en la carrera de Educación Especial y que esta se enfoca en propiciar en las/os estudiantes competencias vinculadas a paradigmas inclusivos que buscan entregar apoyos para personas con y sin discapacidad, centrándose mayormente en reconocer y disminuir las barreras para las personas con discapacidad, sin embargo, al no manejar los índices de depresión existentes en sus estudiantes, al no conocer la realidad bio-psico-social que estos viven, tanto en el ámbito de sus potencialidades como de sus necesidades de apoyo y los factores de riesgos que están afectando a esta población, contribuyen a propiciar entornos y situaciones que aumentan las cifras de estrés y depresión siendo esta última una de las principales causas de discapacidad a nivel mundial según reportes de la OMS en el año 2017.

4.3.4. Estrés

Igual que en mi caso yo no solo tengo, me sobrecargo con cosas de la U, si no que tengo responsabilidades en otras partes, entonces igual como tratar de responder en la U, responder acá, en la casa, donde estoy arrendando, es como que mucha cosas que si no me logro organizar, no voy a rendir en lo que me llama más la atención o que para mi proyecto

de vida son más importantes, que dentro de mi proyecto de vida quizás la U pasa a ser secundaria, o sea, me encanta lo que estoy estudiando, pero no es como mi foco principal, mi foco principal va por otro lado, entonces como que me, voy más por esa área, disfruto más de esa área que me llena más, que me satisface más como persona y la U a veces la dejo, la voy postergando pero igual rindo, entonces eso me lleva al estrés, como no compensar o equilibrar bien las balanzas para los dos lados, poder rendir en los dos lados (GF1, 863 - 872).

Respecto a lo encontrado en el análisis cuantitativo del Inventario SISCO del estrés académico, se observa que un 96% de las/os estudiantes EDE han tenido algún momento de preocupación o nerviosismo durante el segundo semestre académico del año 2017, aproximándose el 93% de las/os estudiantes se encuentra dentro de un nivel de estrés académico de moderado a grave, volviéndose una cifra inquietante para la realidad educativa. Esto se condice con lo planteado desde los grupos focales, donde las alumnas señalan experimentar estrés, cuyos principales motivos de preocupación dicen relación con factores relacionado a lo académico; tanto con elementos personales, como habilidades prosociales en relaciones interpersonales y principalmente habilidades de funcionamiento ejecutivo haciendo alusión a la organización y planificación, la motivación intrínseca, además de factores relacionados a la salud física como dormir y/o comer bien; y factores ambientales, como la poca flexibilidad que hay en ocasiones por parte de los docentes, ciertas dificultades económicas para acceder a la educación, el individualismo entre pares y la poca empatía, comunicación no efectiva y clima de aula, quedando de manifiesto el gran peso que éstos presentan en relación al desarrollo de la persona en su unidad académica. Sin embargo, los/as docentes, por su parte, destacan las responsabilidades personales en los índices de estrés por sobre las responsabilidades contextuales. Hecha la observación anterior, es trascendente citar a Barraza (2006), el cual sugiere que el estrés académico tiene una mirada sistémica con carácter principalmente psicológico que se presenta en una

primera instancia cuando el/la alumno/a en el contexto educativo se ve sujeto a demandas que de acuerdo a la propia percepción son consideradas como estresoras, seguido de eso, cuando los factores estresores provocan desequilibrio o desembocan en situaciones estresantes y por último cuando este desequilibrio de manera forzada lo incita a realizar acciones para restaurar el equilibrio, esta visión particular del estrés académico se relaciona con lo declarado por los/as docentes, relevando o eximiendo el compromiso institucional, incluso justificándolo, para delegar las responsabilidades sólo a caracteres personales:

Yo creo que la institución es la institución y va a seguir siendo la institución y como toda institución va a seguir siendo demandante y es uno el que tiene que ordenar eso, porque uno entra a una universidad en la que sabe que hay cuatro grandes áreas por las que te van a exigir, cuatro grandes áreas, entonces si tú no estás de acuerdo con eso te buscas otro espacio pero la institución no tiene por qué cambiar por ti (GFP 486 - 490).

Resulta oportuno aludir a lo expresado por Orlandini (2012), donde el estrés puede ser percibido como un agente, estímulo o respuesta. Según esta información y lo recabado en el cuestionario y los grupos focales, podemos decir que esta visión del estrés es declarada desde las tres perspectivas, como agente; ya que produce efectos en las personas que interfieren en todos los niveles de desempeño y áreas del ser humano (estilo de vida, ánimo, etcétera), como estímulo, donde los factores ambientales o personales son los que inciden en su manifestación, y como respuesta; es decir, la manifestación misma de los síntomas o signos.

En relación a la frecuencia de situaciones estresoras planteadas en el Inventario SISCO del estrés académico, encontramos que un mayor índice lo componen elementos curriculares externos o contextuales, como la sobrecarga académica, evaluaciones de docentes y el tiempo limitado para hacer trabajos. Esto puede complementarse desde lo declarado en los relatos, ya que allí se

plantean elementos contextuales pero también personales como lo relacionado a funcionamiento ejecutivo, la sobre exigencia y el no poner límites propios, relaciones interpersonales y presión socio-económica. Además, señalan como generadoras de estrés la falta de empatía y un ánimo descendido. Esto se relaciona con lo exhibido por Martínez y Díaz (2007), que desde una mirada psicosocial el estrés académico se define como

un malestar que el estudiante presenta debido a factores físicos, emocionales (...) o ambientales que pueden ejercer una presión significativa en la competencia individual para afrontar el contexto escolar en rendimiento académico, habilidad metacognitiva para resolver problemas, (...) presentación de exámenes, relación con los compañeros y educadores, (...) habilidad para relacionar el componente teórico con la realidad específica abordada (Martínez y Díaz, 2007, p. 14),

donde manifiestan también que las inconsecuencias entre lo declarado y las prácticas por parte de sus pares y/o docentes también influye en este aspecto.

Dentro de las situaciones estresoras emanadas en los discursos de los grupos focales se releva al competitividad lo que se destaca puesto que presenta una incongruencia entre dato y relato, ya que la competitividad se señala como el elemento con menor frecuencia de causa de estrés, desde lo arrojado por el inventario pero en los grupos focales se ha señalado que la competitividad se vuelca como un elemento estresor negativo que responde más allá de la institución, ya que responde a un modelo social. Esto a su vez, se relaciona con empatía, trabajado desde los docentes como un elemento significativo en su desarrollo dentro de la unidad académica, considerando que en la facultad, a pesar de estar insertos en este modelo social competitivo, existe la empatía. A su vez, plantean que como rol docente son bastantes empáticos, sin embargo, de la mano con la empatía hay elementos importantes que la rigen y moldean, principalmente lo normativo. Con ello, los docentes señalan la importancia que tiene también que los/as alumnos/as sean empáticos y apliquen habilidades de autorregulación y criterio, por ejemplo, y que está

ligado completamente a la formación personal. En cuanto al planteamiento teórico, podemos decir que Berrío y Mazo (en concordancia con otros autores) identifican distintos estresores académicos, como: la competitividad grupal, sobrecarga de tareas, exceso de responsabilidad, interrupciones del trabajo, ambiente físico desagradable, falta de incentivos, tiempo limitado para hacer el trabajo, problemas o conflictos con tus compañeros, las evaluaciones y tipo de trabajo que se pide (Berrío y Mazo, 2011, p. 79), circunstancias exploradas que hemos mencionado con anterioridad.

Continuando con este lineamiento, respecto a la frecuencia de reacciones durante situaciones estresoras en estudiantes EDE según Inventario SISCO del estrés académico, se destaca que el mayor índice de frecuencia se encuentra en hábitos nocivos para la salud, como problemas relacionados al sueño, concentración, alimentación e inquietud. Esto se relaciona con lo propuesto en los grupos focales y la relación que hacen con estilo de vida y ánimo, donde hay elementos como el hambre o el sueño que inciden en el correcto funcionamiento del cuerpo, en cuanto a lo físico y lo emocional, y desde ahí, afecta a todos los contextos donde se desarrolla la persona. Berrío y Mazo (2011) refieren estos indicadores como físicos/corporales (dolores de cabeza o problemas digestivos, fatiga crónica, insomnio, entre otros), psicológicos o relacionados a las funciones cognitivas (desconcentración, bloqueo mental, dificultades en la memoria, ansiedad, y hasta depresión, etcétera) y emocionales y conductuales (ausencia y desmotivación por las clases y/o desgano académico y aislamiento). Así mismo, el Perfil de Estilo de Vida (2009) arroja que un 45% de los/as estudiantes manifiestan condiciones no saludables respecto a responsabilidad en salud y un 48% respecto a ejercicio. Demostrando una falta de incidencia y responsabilidad por la salud, respetando el funcionamiento del cuerpo en su integralidad: por ejemplo lo que postula la neurociencia (tiempos de

alerta y descanso del cerebro), educación emocional (autorregulación y comunicación asertiva).

Por otro lado, se encuentra dentro de los índices más bajos de frecuencia de reacciones el aislamiento de los demás, conflictos o tendencias a polemizar y sentimiento de agresividad. Esto, se vincula con la realidad personal que evidentemente interfiere en relaciones interpersonales, pero no suelen ser elementos tan visibles a los/as otros/as, pudiendo éstas pasar desapercibidas por los contextos próximos. Como se señala en varias ocasiones en el relato - transversal a las temáticas- las relaciones interpersonales se evidencian como elementos positivos o facilitadores cuando son grupos humanos cercanos como amigos/as, familia, pareja, etcétera, pero al momento de enfrentar una situación estresora, las relaciones interpersonales, cuyo grupo humano se encuentra dentro de la institución como docentes o compañeros/as, se vuelven factores obstaculizadores y más estresores aún. Con ello, podría: en primer lugar, que esta situación se genere por un bloqueo emocional debido a la falta de habilidades prosociales (como expresar bien los sentimientos, saber comunicarse/comunicarlos, trabajo en equipo, empatía), algún indicio de problemas a nivel anímico (posible trastorno, depresión, etcétera) y/o podría ser una respuesta negativa debido al sistema académico que responde al modelo social mencionado antes, donde la competencia, poca empatía, entre otros, no permiten la generación de relaciones más nutritivas entre pares y/o funcionarios de la universidad.

Ha quedado declarado anteriormente que son muchos los factores que inciden en la sensación de estrés de las/os alumnas/os de la generación 2017 de EDE, no obstante, también se manifiestan factores que sirven de protectores al estrés, ya sean de carácter interno o externo, como lo son las relaciones interpersonales referidos a grupos humanos como amigos/as, familia cercana, mascotas, pareja; también se señala como positivo el saludar y ser saludado/a por funcionarios/as de la universidad. Así mismo, señalan las redes de apoyo

(que van de la mano con las relaciones interpersonales) y el espacio físico dispuesto para el estudio. Destacándose como relaciones que mitigan el estrés aquellas que no corresponden a dinámicas académicas desafiantes que involucran la presencia e interrelación con otros/as.

De la mano con ello, surgen estrategias por parte de las alumnas para mitigar el estrés. De acuerdo a los resultados obtenidos respecto al nivel de estrategias para mitigar el estrés académico en estudiantes EDE promoción 2017 según Inventario SISCO del estrés académico, nos encontramos con que un 71,15% de las/os alumnas/os encuestados presenta un nivel medio de frecuencia en el uso de estrategias, un 26,92% un alto nivel y solo un 1,92% presentan un nivel bajo. Dentro de las estrategias con mayor frecuencia son consideradas aquellas habilidades asertivas, es decir, la capacidad de defender preferencias, ideas o sentimientos considerando a las/os otras/os sin dañarlas/os, verbalización de las situaciones que les preocupan, lo que se encuentra fuertemente ligado con las habilidades asertivas, planificar las actividades a realizar y ejecutarlas. Por otro lado, en cuanto a las estrategias que poseen menor frecuencia de uso estas corresponden a un escaso uso de rituales de carácter religioso, espiritual, lo que se considera relevante para el sello institucional católico en el que están inmersas y se visualiza además bajo uso de elogios hacia sí mismas/os. Estos resultados se condicen con lo propuesto en los grupos focales ya que señalan tener estrategias que les ayudan a mitigar el estrés -enfaticando que solo lo disminuyen y no lo eliminan- las cuales se relacionan con la organización tanto de los tiempos de estudios como de tareas y/o responsabilidades académicas u otras responsabilidades, y el mantener relaciones interpersonales con grupos humanos cercanos a ellas como lo es la familia y amigos/as, por ejemplo. Además, se mencionan elementos como salir a caminar, distraerse y conversar con otra persona, lo que tiene directa relación con el área de la salud física y vida saludable, autocuidado, además del ánimo.

Considerando la presencia de dichas estrategias – desde una mirada basada en la resiliencia y el compromiso –, se postula que la persona en cuestión es quien posee las principales herramientas/estrategias para hacer frente a las situaciones de estrés, las cuales, como plantea Aracena y Kotliarenco junto a sus respectivos/as colaboradores/as, han logrado adquirir debido a las situaciones contextuales que ha experimentado a lo largo de su vida, situaciones que son de naturaleza interactiva, donde el funcionamiento y la percepción que se tiene del contexto y la relación con sus vivencias juega un rol fundamental en las metodologías de afrontamiento para la superación de la adversidad, es decir “la resiliencia no depende únicamente de factores personales o individuales, sino de la interacción y el dinamismo que existe entre los sujetos y los factores protectores y/o vulneradores que los rodea” (Aracena, et al., 2000; Kotliarenco, et al., 1999):

Como que a pesar de las condiciones que uno pueda tener, estar como claro que esas condiciones en algún momento pueden cambiar y pueden mejorar, o también puede disminuir por distintos factores, pero que es como una percepción que tiene uno mismo de cómo se siente en un momento determinado (GF1, 12 - 15).

De acuerdo con Durán (2017), coincidimos en que la etapa universitaria resulta ser un período de cambios en el desarrollo integral de las personas que la viven, donde elementos como autonomía, responsabilidad y la independencia se van desarrollando y/o afianzando en cada uno/a. Aquí se construye la persona en transición a la vida adulta, quien debe tener la habilidad para tomar futuras decisiones. Por lo tanto, la institución -y también los entornos familiares- cumplen un rol fundamental en la apropiación o surgimiento de dichas estrategias. Desprendemos que esta información se transforma en una paradoja o contradicción, ya que los/as estudiantes deben tener habilidades propias que les permitirán hacer frente al estrés y así poder mitigarlo, las cuales obtendrán de sus contextos más próximos – como el hogar y la institución –, pero es este mismo contexto académico el que genera mayor estrés en la mayoría de sus

alumnas/os. Sumado a ello, las/os estudiantes reclaman por parte de su unidad académica la entrega de dichas herramientas, en las cuales se proponen clases más inclusivas, talleres más accesibles y enfatizando que la universidad debería enseñar de primer año a “ser estudiantes universitarios”.

Para finalizar, destacamos que el estrés, o presenciar períodos estresores, puede ayudar en la proactividad de algunas personas, entregando una pequeña dosis que otorga un impulso base para realizar tareas. Sin embargo, la permanencia de dichos episodios por períodos continuados de tiempo resulta poco saludable.

También, se desprende que la sociedad actual mantiene cánones relacionados a diversos elementos estresores los cuales estarán presentes en los distintos contextos de los/as estudiantes, más aún en contextos laborales. Por ende, la institución -quienes preparan personas y profesionales- es un agente importante en la construcción de estas, para que sean capaces de enfrentar la vida con diversas habilidades, herramientas y estrategias, por lo que debiese hacerse más partícipe y activa en la entrega, enseñanza de las mismas y en la preparación integral de sus alumnas/os.

Otro punto a considerar – y sumado al punto anterior respecto a la responsabilidad de formación de la institución – es la relación existente entre el género/rol de género y la vida académica-laboral, ya que según estudios de MINSAL (como se señaló dentro de esta misma investigación), la prevalencia de estrés (en sus distintos niveles) se encuentra mayoritariamente en mujeres entre 35 a 44 años (rango etario donde se ingresa/mantiene en el mundo laboral. Esto se condice con la realidad EDE ya que en su mayoría son alumnas y profesoras las que conforman la carrera. Por tanto, es el período universitario esencial en la entrega de soporte emocional que permita enfrentar dichas situaciones estresoras.

4.4. Metainferencias

Considerando la evaluación del perfil de bienestar integral de las/os estudiantes de la generación 2017 de Educación Especial de la PUCV, que como tesistas hemos decidido investigar – y en relación a los procedimientos realizados para la recogida de información – consideramos importante plantear dichos datos explicativos secuenciales a modo de jerarquización interna y externa considerando factores promotores y obstaculizadores, puesto que, de esta manera, se facilita la comunicación e interacción entre el/la lector/a y los datos aquí propuestos.

Luego de realizar una primera vinculación entre los datos cuantitativos y cualitativos encontrados en las cuatro grandes áreas de investigación (estilo de vida, empatía, ánimo y estrés académico), pasaremos a desarrollar conexiones encontradas entre las mismas. Estas serán referidas a situaciones de autogobernabilidad y empoderamiento, como también otras, que no son posibles de modificar y cambiar por las/os propias/os estudiantes.

Se evidencia un estilo de vida saludable respecto a relaciones interpersonales y autoactualización, lo que demuestra que poseen competencias importantes respecto a relacionarse con otros/as. Ahora bien, de esto se desprende (y según lo declarado por las/os mismas/os) que las interacciones que se dan dentro de los contextos y demandas académicas se configuran como estresoras, exponiendo que en la relación entre pares dentro de la universidad muchas veces visualizan desigualdades en cuanto al compromiso y distribución de labores, estableciendo falta de proactividad por parte de otras/os afectando el trabajo colaborativo. Esto se relaciona con la empatía, ya que a mayor comprensión de la realidad del otro/a, mayor será el apoyo entre pares para alcanzar los logros académicos, incidiendo de manera directamente proporcional en la comunicación efectiva.

Así mismo, consideramos la importancia de las habilidades prosociales necesarias para enfrentar la realidad académica e interacciones que allí subyacen, tanto en vinculación entre pares como con los/as docentes. Aquí se genera una relación bidireccional ya que las estudiantes demandan habilidades empáticas por parte de docentes para hacer frente a situaciones estresoras derivadas del contexto educativo (o de situaciones personales extracurriculares) lo que se vincula, además, de manera directa con el ánimo de las/os mismas/os.

Por su parte, desde el discurso de los/as docentes, se presentan factores similares a los expuestos por las/os estudiantes referidos a que es el sistema en el que se encuentran inmersos quien condiciona sus acciones, en otras palabras, señalan que la empatía la rige la norma. De este modo, existe tensión respecto a lo que desde su particularidad desean hacer y lo que se exige que hagan en pro de lograr objetivos institucionales que se encuentran ligados y supeditados a objetivos país respecto a competencias y logro. Así mismo, enuncian también que su empatía hacia las/os estudiantes se ve limitada por el accionar de las/os propias/os estudiantes resaltando que estas/os no responden a una relación dialógica sustentada en la confianza que es base para la empatía. Esto a su vez, se puede contrastar con que los fundamentos de las/os estudiantes para no realizar un ejercicio académico óptimo (según los cánones impuestos y esperados) no van en concordancia con las exigencias burocráticas válidas emanadas desde el sistema educativo superior formal, esto ya que nos encontramos con circunstancias que validan el no cumplimiento de las distintas demandas académicas como los altos índices de estrés académico y depresión, que en su multiplicidad de manifestaciones conllevan el desgano, ausentismo, fatiga constante, problemas de concentración, problemas de memoria, pérdida de memoria y lentitud para realizar labores; por lo que para validar las circunstancias anímicas y mentales que les impiden responder de forma eficiente y eficaz a las demandas educativas utilizan estrategias que saben serán prueba y sustento suficiente para los/as docentes y la institución -de ahí lo burocrático-

pero que, sin embargo, no se condicen con una justificación fidedigna quebrando la confianza que estos últimos depositan en ellas/os.

Continuando este lineamiento se evidencia que respecto a los factores de estrés académico que son considerados como más frecuentes son los referidos a sobrecarga académica, evaluación de los/as docentes y tiempo limitado para hacer trabajos en conjunto con el ánimo descendido se vinculan directamente con las manifestaciones de la depresión manifestadas casi a diarios por las/os estudiantes referidas a problemas de concentración, memoria, pérdida de energía, lentitud para realizar labores, desinterés por la vida y sensación de incapacidad e inhabilidad frente a pares, a su vez, el estrés académico se constituye como un factor de riesgo para la depresión en las/os estudiantes, lo que se condice con lo expuesto por Berrío y Mazo (2011) donde refieren que respecto a los indicadores físicos, psicológicos y comportamentales del estrés académico se encuentran los ya mencionados.

Respecto a los estilos de vida predominantes en las/os estudiantes EDE 2017 PUCV, se desprende que los ámbitos menos saludables guardan relación con la responsabilidad en salud y ejercicio, lo que se vincula con lo encontrado en ánimo referido a la pérdida de energía, falta de sueño, desinterés por la vida y lo expuesto en estrés respecto a que las/os estudiantes exponen ser conscientes de lo poco responsables que son sobre su salud física manifestando que sus prácticas diarias no responden a hábitos saludables en cuanto a rutinas alimenticias, deportivas y de descanso, lo que evidencia bajo control volitivo sobre la base de su iniciativa respecto a acciones que transformen sus prácticas diarias. Estos factores poseen una relación dialógica entre ser causas de riesgo para los cuadros depresivos y de estrés como, al mismo tiempo, el aumento de frecuencia y gravedad de estos según el nivel de depresión y estrés académico en el que se encuentre la/el estudiante.

Sin embargo, en cuanto a la responsabilidad que poseen sobre su salud mental, – referidas a la autorregulación conductual y emocional – donde, al igual que en el punto anterior, las/os alumnas/os son conscientes de sus carencias, más en ésta área poseen un rol mayoritariamente activo; ya que buscan apoyos externos para compensarlas, manifestando no poseer las competencias adecuadas para hacer frente a estas necesidades. Frente a ello, solicitan apoyos a la institución académica referidos principalmente a asistencia en terapia psicológica – ligada al desarrollo de habilidades autorreguladoras/emocionales – otorgando gran importancia al desarrollo de estas competencias enfatizando que inciden en todas las áreas que se han venido planteando a lo largo de esta investigación.

No obstante, enuncian que debido a la alta demanda que poseen los profesionales del área psicológica/psicopedagógica de la universidad, las horas otorgadas para una primera evaluación llegan con meses de desfase, realidad similar a la que se evidencia en el sistema de salud pública; por lo que deben recurrir a comprometer la estabilidad económica del hogar para solventar evaluaciones y tratamientos psicológicos en el área privada. Al mismo tiempo, enfatizan que los/as docentes de la institución debieran contemplar la educación en inteligencia emocional como base de los contenidos curriculares para; por un lado entregar estrategias referidas a prácticas educativas, ya que es una necesidad de el/la educador/a especial el contar con habilidades de autorregulación emocional; pero, por otro lado, de acuerdo a los altos índices de depresión y estrés se desprende que las/os estudiantes no poseen competencias emocionales para hacer frente a las demandas educativas, para identificar sus propias emociones y autorregularse. Estos elementos ligados a la salud mental/emocional se presentan como eje central y transversal a todas las áreas investigadas, tanto referido a lo interno y externo, en un ámbito positivo y/o negativo.

De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando en función a la autogobernabilidad y empoderamiento de las competencias previamente señaladas, entendiéndose como en control y/o no control de éstas, es preciso señalar que si bien, las estudiantes logran reconocer sus emociones, no consiguen controlarlas debido a que poseen pocas estrategias y competencias para ello, complejizando la tarea a la hora de enfrentar diversas situaciones tanto del área académica, como de las interacciones interpersonales afectando su propio bienestar y desempeño educativo y social, externalizando las responsabilidades a un tercero. Esto las puede llevar a sentirse afectadas o fuera del alcance de la modulación del estrés académico, y del propio estado de ánimo, afectando en su aprendizaje y la implicancia o motivación que tienen en el mismo.

Tal como expresa Ortega (2017)

Se resalta que para el logro de cualquier tipo de aprendizaje, es importante que el estudiante logre el autocontrol y la autogobernabilidad del mismo, a través del hábil manejo de la transformación de información en conocimiento, y por ende de su reajuste en el acto de aprender (p. 382).

En consideración de lo anterior, el mismo autor plantea que el constructo aprendizaje se torna complejo ya que lo componen elementos que se derivan de distinta naturaleza, como la psicológica, social, biológica, filosófica y cultural, las cuales se encuentran en constante interacción y dinamismo. En cuanto a lo psicológico y social-cultural, podemos decir que una manera de abordar las adversidades que emergen de la interacción de las características personales y el entorno próximo, valdría decir que el enfoque de resiliencia resultaría como el más adecuado para sobreponerse a estas mismas, donde las habilidades o competencias personales que son necesarias poner en práctica, no emergen meramente desde lo interno, sino que son aprendidas a lo largo de nuestra vida desde el ambiente. Es por esto, que aludimos a que la falta de estrategias de

afrontamiento frente a los obstáculos emanados desde lo interno (bio y psico) y lo externo (socialización entre pares y la universidad) tiene relación con la falta de responsabilidad que se origina desde la institución educativa, la cual cumple un rol fundamental – en conjunto con las familias – en la enseñanza de habilidades o competencias para el enfrentamiento y desafío de situaciones adversas.

Finalmente respecto a las principales metainferencias se destacan las siguientes:

Las/os estudiantes significan, tanto las relaciones interpersonales como los espacios que se enmarcan dentro de contextos y dinámicas con componentes estresores (altas demandas académicas, trastornos mentales de algún familiar y altas expectativas hacia ellas/os), como altamente estresoras y negativas. Sin embargo, esto se vincula a la adquisición parcial que poseen de habilidades vinculadas a la identificación y autorregulación emocional, debido a que estas dinámicas y contextos, efectivamente poseen componentes estresores pero lo que los acentúa como factores de riesgo para el estrés académico y la depresión es la ausencia de competencias referidas a inteligencia emocional, generando un desborde emocional al enfrentarse a cualquier componente estresor. Por tanto, se hace esencial que posean por un lado, mayor apoyo y orientación respecto a estrategias referidas a inteligencia emocional; y por otro, empoderamiento de sí mismas/os en cuanto al rol protagónico que poseen para hacer transformaciones en pro de su bienestar. Cabe destacar que la inteligencia emocional, como la autogobernabilidad, son habilidades que se encuentran estrechamente interrelacionadas, puesto a que a mayor inteligencia emocional mayor será la posibilidad de utilizar los recursos presentados por el contexto para mejorar su bienestar.

Si bien durante el presente trabajo de titulación se ha mencionado en reiteradas ocasiones los conceptos y cifras de estrés académico y depresión, y

se ha enfatizado en el papel que poseen los sujetos para combatir y hacer frente a estos cuadros, es importante destacar que no buscamos patologizar a las/os estudiantes, ni enfocar la responsabilidad primaria y total en ellas/os, ya que nuestro objetivo central es entregar el perfil de bienestar de las/os estudiantes respondiendo este a uno de tipo subjetivo sustentado en los paradigmas sistémico y biopsicosocial. Cavieres (2014) expone que lo señalado se compone desde lo psico – la subjetividad – y lo social – el contexto –, por tanto, a raíz de los propios discursos y datos extraídos de las/os estudiantes estas/os enfatizan la responsabilidad y la carencia de apoyos y estrategias vinculadas a los ambientes en los que se desenvuelven y construyen, con foco principal en el educativo. Bar-On (2000) según su modelo de inteligencia emocional expone respecto al bienestar subjetivo

que es una aptitud que forma parte, junto con el optimismo, del ámbito estado de ánimo general, y que consistiría, específicamente, en la capacidad de disfrutar de uno[a] mismo[a] y de los[as] otros[as], de divertirse, de sentirse satisfecho con la propia vida y de experimentar sentimientos positivos emociones positivas. A pesar de que su estudio es reciente en Psicología, se ha evidenciado su importante papel protector en situaciones de adversidad y facilitador de la salud, el bienestar y el desarrollo de recursos personales que potencian la competencia social. Esto es subrayado en la teoría de la ampliación y construcción de las emociones positivas de Fredrickson, desde la que se afirma que las experiencias emocionales positivas tienen un efecto acumulativo con el transcurso del tiempo, ampliando el repertorio de pensamientos y acciones, y contribuyendo así al desarrollo de recursos adaptativos. Las emociones positivas desarrollan la creatividad, promueven pautas de acción originales, amplían el autoconocimiento y conocimiento situacional, la resiliencia y la interpersonalidad, y se relacionan con un estilo de vida saludable. Todo lo cual, en definitiva, potencia el bienestar (García, 2014, p. 19).

Por tanto, es esencial que la entidad educativa, de acuerdo al rol social que esta posee, establezca medidas de acción y prevención pertinentes con mayores estrategias vinculadas a inteligencia emocional para potenciar en las/os estudiantes habilidades resilientes que les permitan afrontar los diversos factores estresores, no sólo dentro del espacio educativo sino también en todos los otros contextos en los que se desenvuelven, apuntando a miradas futuras, formando profesionales capaces de responder a las demandas contextuales y sociales con las que se encuentran y encontrarán.

5. CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

Las principales proyecciones que consideramos relevantes y que emergen a partir de nuestro trabajo expuesto anteriormente, son las siguientes.

Por un lado es pertinente, a partir del alto porcentaje de estudiantes que mantienen un estilo de vida moderadamente saludable o no saludable, facilitar el acceso de los miembros de la comunidad educativa a los servicios de salud y deportivos con los que ésta cuenta para así permitir que quienes necesiten de estos servicios en determinados momentos o etapas de su vida universitaria puedan contar con estas ayudas con calidad y oportunidad, lo cual contribuirá a mejorar los estilos de vida que cada estudiante lleva.

Además sería apropiado generar instancias que se implementen desde comienzos de la etapa universitaria, donde se entregue información a las/os estudiantes acerca de las repercusiones que tiene el llevar un estilo de vida no saludable tanto a nivel físico como psicológico y cómo entonces pueden mejorar (en caso que previo a su ingreso a la universidad ya lleven un estilo de vida que no los beneficie) o modificarlo en pro de su bienestar, y a la vez no sólo implementar un enfoque preventivo, sino de modo relevante fomentar aquellos factores promotores que permiten potenciar o desarrollar dicho bienestar integral y calidad de vida.

Así también, creemos pertinente enfatizar el rol y responsabilidad que la universidad y nuestra carrera tiene frente a la alta cantidad de estudiantes que cumplen con factores que indican posible depresión moderada o grave ya que, debido a la interdependencia que existe y lo establecido durante nuestra investigación entre un ámbito y otro, la salud mental es una necesidad de apoyo esencial para un desenvolvimiento óptimo en las distintas áreas de la vida. La depresión, en particular, genera un malestar y deterioro significativo en lo social, laboral, académico y otras áreas importantes del funcionamiento, y dado el enfoque de este estudio, se destacan elementos esenciales a raíz de estos niveles de depresión que repercuten en el desempeño e implicancia educativa,

siendo el principal, expuesto por las/os encuestados, la falta de concentración. Por lo anterior es que creemos que una carrera que promueve la inclusión, trabaja desde ésta perspectiva y maneja, ahora, los altos porcentajes vinculados a depresión (al menos) moderada y leve encontrados en sus estudiantes de la generación 2017, debiese prestar apoyos significativos entendiendo que la depresión es la principal causa de discapacidad a nivel mundial y por tanto, la ausencia de apoyos se contradeciría con los objetivos más centrales y esenciales de la carrera.

También es fundamental en próximas generaciones trabajar estrategias que desarrollen o potencien las habilidades blandas o prosociales, y entre ellas de empatía como complemento de las asignaturas de práctica. Lo previamente mencionado debido a que, si bien la mayoría las/os encuestadas/os se encuentran dentro de parámetros de empatía para un ejercicio social, estas/os tienen prácticas en escuelas tanto regulares como especiales desde primer año donde deben compartir con sus propias/os compañeras/os y también fundamentalmente deben trabajar con una gran cantidad de alumnos/as con variadas características y necesidades específicas de apoyo específico, con los cuales deben utilizar habilidades blandas vinculadas para así comprender lo que realmente les sucede o lo que está interfiriendo en su proceso de aprendizaje. La empatía también es fundamental para que establezcan relaciones interpersonales que favorezcan los procesos de evaluación con sus alumnos/as.

Del mismo modo contemplamos que sería significativo, a partir de la información que recuperamos a lo largo de nuestra investigación, generar algún tipo de instancias donde se le entreguen estrategias a las/os alumnas/os para mitigar el estrés que genera estudiar una carrera universitaria, en este caso particular Educación Especial debido a que el estrés académico que pudimos visualizar se presenta en altos porcentajes en las/os encuestadas/os. De la mano de esto sería pertinente trabajar habilidades resilientes en las/os estudiantes

como empoderamiento de sus emociones y acciones para que estas/os puedan hacer frente a las situaciones estresoras tanto a nivel académico como laboral.

Así mismo, creemos relevante vincular nuestra investigación con futuros estudios que aborden la temática de género donde se pueda trabajar esto último en función de la salud mental de las/os estudiantes y cómo los roles impuestos por una sociedad heteronormada impactan en su vida universitaria y en las responsabilidades que cada una/o asume sólo por pertenecer a uno u otro sexo biológico, como también la prevalencia de factores de riesgo vinculados a este último. Del mismo modo es esencial para nosotras contemplar, en posteriores estudios, la vinculación de la salud mental y el bienestar con el constructo de calidad de vida propuesto por Shalock y Verdugo (2002) de las/os estudiantes en función de las ocho dimensiones que este contempla (desarrollo personal, bienestar físico, bienestar emocional, relaciones interpersonales, inclusión social, bienestar material, derechos y autodeterminación) debido a que, si bien se utiliza principalmente para las personas con discapacidad (capacidades funcionales diversas respecto a la norma, necesidades de apoyo específicas, entre otras) es aplicable para todas las personas sin distinción. Es además un elemento sustancial para nuestro desempeño como educadoras/es diferenciales/especiales. Dicho enfoque abarca dimensiones esenciales en la adquisición de hábitos y habilidades en pro de una mejora respecto a salud mental, además, de poseer dimensiones muy relevantes respecto a los datos hallados como la autodeterminación, bienestar y derechos.

En efecto, resulta relevante abordar el trabajo del funcionamiento ejecutivo, ya que se visualiza como base esencial para sobrellevar o mitigar los factores estresores mencionados previamente. Esto debido a que si bien las estudiantes en los grupos focales exponen la importancia de funciones ejecutivas como la planificación e inhibición dejan entrever que estas habilidades se encuentran descendidas y las exponen como necesidades de apoyo. Así mismo, proponemos realizar un estudio del funcionamiento ejecutivo de las/os

estudiantes para de esta forma poder entregar los apoyos correspondientes para que enfrenten de manera óptima las demandas que puedan presentarse en todas las áreas y dimensiones de sus vidas, lo que vincula y va estrechamente ligado a una investigación-acción donde se continúe todo lo aquí encontrado y propuesto.

Resaltamos también como fundamental que las/os estudiantes se empoderen de su bienestar y puedan, a partir de aquello, tomar las mejores decisiones y buscar apoyo efectivo para esto de parte de la institución a la cual pertenecen para así reducir eventuales riesgos que se puedan generar por falta de oportunidades o falta de apoyos. Así mismo y como se señaló a lo largo de la investigación, es importante fomentar los aspectos positivos que potencian el bienestar de las/os estudiantes y también, de manera complementaria (debido al enfoque que tiene nuestra investigación), el de los/as docentes que imparten clases en la misma. Lo último ligado a perspectiva sistémica (la cual también guía toda nuestra investigación) propuesta por Lecannelier (2012) quien señala que

los organismos son sistemas complejos, en donde la dinámica organizadora de sus elementos define el comportamiento del sistema dentro de una trayectoria evolutiva que lo constriñe, pero no lo delimita. Más aún los organismos son y posee sistemas complejos que se organizan en diferentes niveles jerárquicos. El conocimiento es uno de ellos (p. 48).

Debido esto es que al generar un bienestar en toda la comunidad educativa estaremos entonces considerando la multiplicidad de sistemas que componen dicha comunidad y, del mismo modo, teniendo en cuenta cómo estos se afectan, positiva o negativamente, entre sí.

Por otro lado, creemos fundamental considerar las potenciales repercusiones que puede tener las/os encuestados no sólo durante su trayectoria universitaria de pregrado sino también a posteriori en su desempeño profesional, donde a raíz

de la carrera elegida, deberán trabajar de manera constante con múltiples personas con variadas características, lo cual puede posteriormente desencadenar en *burnout*. Estas nuevas generaciones de educadoras/es diferenciales/especiales además tienen la responsabilidad de liderar el cambio de paradigma hacia la inclusión, lo cual en la mayoría de los espacios educativos esta en etapas iniciales. Por lo anterior, es que esta generación (con las características que los define y que han sido expuestas durante nuestra investigación) deberá además en el ejercicio profesional, adquirir estrategias (en caso de que no las desarrollen o afiancen durante el pregrado) de tolerancia a la frustración, empoderamiento y gobernabilidad, así como una mirada crítica para modificar un *cannon* aún imperante en la mayoría de los espacios donde se podrán desempeñar como docentes. Se torna necesario para lo señalado, el fortalecimiento de habilidades prosociales e inteligencia emocional.

Finalmente mencionar que esperamos que nuestro trabajo sea la base para inaugurar una nueva y potencialmente extensa línea de investigación, donde se pueda realizar un seguimiento de la evolución de la generación estudiada pudiendo también sumar nuevas generaciones que ingresen a la carrera y donde se profundicen aspectos como los roles de géneros e impacto de las prácticas. Del mismo modo incorporar la indagación sistemática a otros elementos de la carrera, como lo son docentes y directivos/as, que proporcionen una comprensión a mayor cabalidad de nuestra realidad como carrera de educación diferencial/especial.

6. REFERENCIAS

- Academia, E. R. (2014). *Diccionario de la lengua española*. Planeta Publishing. Rescatado de: <http://www.rae.es/>
- Acevedo, V., y Restrepo, L., (2012). De profesores, familias y estudiantes: fortalecimiento de la resiliencia en la escuela. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), 2012. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v10n1/v10n1a19.pdf>
- Ahumada, B., Henríquez, C., Maureira, F., y Ruiz, V. (2013). Estrés estudiantil: Un estudio desde la mirada cualitativa. *Investigación Cualitativa I.* 1, (15), 2013. Disponible en: <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/357/Articulos/Art%C3%ADculo-%20Estr%C3%A9s%20Estudiantil.pdf>
- Álvarez, L. (2012). Los estilos de vida en salud: del individuo al contexto. *Rev. Fac. Nac. Salud Pública*. Volumen 30 (1) pp. 95-101.
- Angelucci, L. Cañoto, Y., Hernández, M. (2017). Influencia del estilo de vida, el sexo, la edad y el imc sobre la salud física y psicológica en jóvenes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*. Vol. 35 (3), pp. 531-46.
- Aracena, M., Castillo, R., Haz, A., Cumsille, F., Muñoz, S., Bustos, L., Román, F., (2000). Resiliencia al maltrato físico infantil: Variables que diferencian a los sujetos que maltratan y no maltratan físicamente a sus hijos en el presente y que tienen una historia de maltrato físico en la infancia. *Revista de Psicología*, 9, (1), 2000.
- Aranda, R. (2007). Evaluación Diagnóstica sobre las Habilidades Sociales de los Alumnos de Educación Infantil: Proyecto de Formación del Profesorado en Centros (Centro “La Inmaculada” de Hortaleza) –Primera parte–. *Tendencias Pedagógicas* 12, 2007• 111.

- Arias, R., y Lemos, V., (2015). Una aproximación teórica y empírica al constructo de inteligencia espiritual. *Enfoques*, 27(1), 79-102. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-27212015000100005&lng=es&tlng=es.
- Asociación Proyecto Hombre. (2015). Proyecto Hombre: el modelo bio-psico-social en el abordaje de las adicciones como marco teórico (MBPS). Recuperado de: <http://www.projectehome.cat/wp-content/uploads/MBPS-EN-EL-ABORDAJE-DE-LAS-ADICCIONES-APH-2.pd>
- Auné, S., & Abad, F. &. (2015). Antagonismos entre sus concepciones de empatía, y su relación con la conducta prosocial. Rescatado de: http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/R_PSI/article/view/666/518
- [Barattucci, Y. \(2011\). Estrés y alimentación.](#) UNIVERSIDAD FASTA. Rescatado de: http://redi.ufasta.edu.ar:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/343/2011_n_041.pdf?sequence=1
- Barraza. A., (diciembre 2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 9, (3), 2006. Disponible en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/19028/18052>
- Barrientos, J. (2005). Calidad de vida, bienestar subjetivo: una mirada psicosocial. Santiago, Chile: Universidad Diego Portales.
- Bastías, E. Stieповich, J. (2014). Una revisión de los estilos de vida de estudiantes universitarios iberoamericanos.
- Benjamin, J., (1991). *El estrés ¿Qué sé?* DF, México: Publicaciones Cruz O., S.A
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torretti, A., Arab, M., & Justiniano, B. (2009). Bienestar socio-emocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos.

- Berrio, N., y Mazo, R., (julio - diciembre, 2011). Estrés académico. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*. 3, (2), 2011. Disponible en: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/psicologia/article/view/11369>
- Bezares-Sarmiento, V. D. R., Márquez-Rosa, S., Molinero-González, O., Jiménez-Cruz, A., & Bacardi-Gascón, M. (2014). Estilos de vida de las mujeres de Ocuilapa de Juárez, Ocozocoautla, Chiapas. *CienciaUAT*, 8(2), 54-61.
- Bravo-Cedeño, G., Loo-Rivadeneira, M., Saldarriaga, P. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5802932.pdf>
- Briceño-León, R. (2000). Bienestar, salud pública y cambio social. Río de Janeiro: Editora Fio-cruz.
- Caballero, C., Breso, E., González O. (septiembre - diciembre 2015). Burnout en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*. 32, (3), 2015. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/v32n3/v32n3a07.pdf>
- Calvin, M. E. otros (2013). Informe monográfico 2007-2012. Violencia de género en Chile. Observatorio de Equidad de Género en Salud (OEGS).
- Cambell, L., Campbell, B., Dickenson, D., (2000). Inteligencias Múltiples: sos prácticos para la enseñanza y el aprendizaje. Argentina: Troquel. Disponible en: <http://www.lapaginadelprofe.cl/UAconcagua/formacionprofesional/lasinteligenciamultiples.pdf>
- Caranza, G. (2013). *Desarrollo Personal*. Rescatado de: <https://www.clubensayos.com/Psicolog%C3%ADa/DESARROLLO-PERSONAL/1147840.html>

- Cárdenas,L.,Da Rodda,M., 2011. “Cómo utilizar el paradigma de desarrollo humano y derechos humanos para diseñar y evaluar programas de participación infantil y juvenil”. Extraído desde http://ciudadesamigas.org/wpcontent/uploads/2015/10/Cardenas_y_Da_Rodda.pdf
- Case, R. (1989) El Desarrollo Intelectual del Nacimiento a la Edad Madura. Barcelona: Paidós.
- Cavazos Arroyo, J., & Encinas Orozco, F. C. (2016). Influencia del engagement académico en la lealtad de estudiantes de posgrado: un abordaje a través de un modelo de ecuaciones estructurales. *Estudios Gerenciales*, 32(140), 228-238.
- Cavieres, H. (2014). *Que es lo psicosocial. Reflexiones desde una práctica y comprensión psicológica*. Santiago: Ediciones Universidad Cardenal Silva Henríquez
- Colodoro, J. B. (2018). Trastornos de ánimo. *ARS MEDICA Revista de Ciencias Médicas*, 24(2), 103-111.
- Coloma, C., & Tafur, R. (1999). El constructivismo y sus implicancias en educación. *Educación*, 16(8), 217-244.
- Coñuera,F., Crovetto,M., Durán,S., Espinoza,V., Fernández,M., Guerra,A., Mena, F., Oñate,G., Valladares,M. (2017). Caracterización del estado nutricional, hábitos alimentarios y estilos de vida de estudiantes universitarios chilenos: estudio multicéntrico. Providencia, Santiago.
- De la Torre, S. y Tejada, J. (2007). Estilo de vida y aprendizaje universitario. Rescatado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie44a06.pdf>
- Durán, S., Crovetto, M., Espinoza, V., Mena, F., Oñate, G., Fernández, M., Coñuecar, S., Guerra, Á. y Valladares, M. (2017). Caracterización del estado nutricional, hábitos alimentarios y estilos de vida de estudiantes universitarios chilenos: estudio multicéntrico. *Rev Med Chile* 2017; 145: 1403-1411. Rescatado de:

<https://scielo.conicyt.cl/pdf/rmc/v145n11/0034-9887-rmc-145-11-1403.pdf>

- Espinosa, B. (s.f). Promoción de habilidades sociales en la infancia: Los adultos como referentes de buen trato. Extraído el 25 de Junio del 2018, desde: <http://www.crececontigo.gob.cl/columna/promocion-de-habilidades-sociales-en-la-infancia-los-adultos-como-referentes-de-buen-trato/>
- Echeverría, R. (2003). *Ontología del lenguaje*. JC Sáez editor.
- Ferrater Mora, J. (1965). *Diccionario de Filosofía*. Buenos Aires: Sudamericana. Rescatado de: <https://www.lacanterafreudiana.com.ar/Ferrater%20Mora%20-%20Dicc%20de%20Filosofia%20E.PDF>
- García, M. (2002). *El bienestar subjetivo. Escritos de Psicología*. Vol 6, pp18-39.
- García-Alandete, J. (2014). Psicología positiva, bienestar y calidad de vida. *En-claves del pensamiento*, 8(16), 13-29.
- Gárciga, O. (2007). *Estilo de vida saludable*. Tegucigalpa, Honduras. Disponible en: <http://www.cedro.sld.cu/bibli//14.pdf>
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples* (Vol. 1). Barcelona: Paidós.
- Gifre, M. y Esteban, M. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Revista de Educación Contextos Educativos*, número 15. Rescatado de <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/656/619>
<https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/656/619>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Gómez, P., Pérez, C., Parra, P., Ortiz, L., Matus, O., McColl, P., ... Meyer, A., (2015). Relación entre el bienestar y el rendimiento académico en alumnos de primer año de medicina. *Revista*

médica de Chile. (143), 2015. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rmc/v143n7/art15.pdf>

- González, M., (2013). La resiliencia y el engagement y su asociación con el rendimiento académico en los estudiantes de la licenciatura de médico cirujano de la Facultad de medicina de la Universidad Autónoma del estado de México, 2011 (Tesis diplomado). Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México. Disponible en: <http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/13947/394692.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Guerrero, L., León, A. (2010). Estilo de vida y salud. *Revista Venezolana de Educación.* Volumen 14 (48) pp. 13-19.
- Gustems, J., Calderón, C. (2014). Empatía y estrategias de afrontamiento como predictores del bienestar en estudiantes universitarios españoles. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 12, núm. 1, enero-abril, 2014, pp. 129-146. Rescatado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2931/293130506006.pdf>
- Gutiérrez Sanmartín, M., Escartí Carbonell, A., & Pascual Baños, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23(1). Rescatado de: <http://www.psicothema.com/pdf/3843.pdf>
- Gutiérrez, J., (Julio 1999). Eustrés: Un modelo de superación del estrés. *Revista Psicología Científica.com.* 1, (3), 1999. Disponible en: https://www.psicoesp.com/downloads/eustres_un_modelo_de_superacion.pdf
- Guzman, M., Péloquin, K., Lafontaine, M., & Trabuco, C. (2014). Evaluación de la empatía diádica: Análisis de las propiedades psicométricas del Índice de Reactividad Interpersonal en Parejas (IRIC-C) en contexto chileno. *Psicoperspectivas*, 157. Rescatado de: <http://www.redalyc.org/html/2931/293130506006/>

- Hamui-Sutton, A. y Varela-Ruiz, M. (2013). **La técnica de grupos focales**. *Investigación educ. médica* [online]. 2013, vol.2, n.5, pp.55-60. ISSN 2007-5057. Rescatado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S200750572013000100009&scrypt=sci_abstract
- Herrera, M. (2010). *Acceso y permanencia en una educación de calidad. Psicólogos, currículo y desarrollo personal*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: http://www.adeepra.com.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/ACCESO/R1495_Herrera.pdf
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). Metodología de la investigación. Quinta edición por: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V. Rescatado de: https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf
- Jiménez, P., & Polanco, R. (2017) Las emociones y el rendimiento académico: La ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios.
- Jodra, M. (2015). Cognición temporal en personas adultas con autismo: Un análisis experimental. Tesis Doctoral, Facultad de Educación Universidad Complutense de Madrid. Rescatado de: <http://eprints.ucm.es/30717/1/T36153.pdf>
- Johnson, B. y Onwuegbuzie, A. (2004, October). Mixed Methods Research: a Research Paradigm Whose Time Has Come (Los métodos de investigación mixtos: un paradigma de investigación cuyo tiempo ha llegado). *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. Recuperado de: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0013189X033007014>
- Kickbusch I. Life-styles and health. *Soc Sci Med*. 1986; 22(2): 117-124.

- Kotliarenco, M., Cáceres, I., Pardo, M., (1999). El ser humano desde una perspectiva integral: El concepto de resiliencia a la luz de nuevas revisiones a la literatura. Santiago, Chile: CEANIM.
- Labath, L. M. (2017) Cerebro y Resiliencia. Asociación Educar para el Desarrollo Humano. Disponible en: <http://asociacioneducar.com/cerebro-resiliencia>
- Lecannelier, A. (2013). Conocimiento & complejidad: Una perspectiva evolucionista. Lom.
- Lemos, M. H. (2015). Reflexiones en torno al estrés y su relación con la enfermedad cardiovascular. Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología, 15(2), 5-22.
- Lopategui, E. (2016). *Conceptos generales de salud*. Recuperado de: http://www.saludmed.com/saludybienestar/contenido/I1_U1-01_Conceptos_Generales_de_Salud.pdf
- Loría, T. (2016). Estilos de vida, nivel de actividad física y prevalencia de obesidad de la población estudiantil universitaria. Revista Pensamiento Actual. Volumen 16 (27).
- Magendzo, A. (2003). *Pedagogía crítica y educación en derechos humanos*. Revista de pedagogía crítica. Año 2, No. 2.
- Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales: DSM-5. Editorial médica panamericana, 2014.
- Marengo, A., Suárez, Y., Palacio, J., (julio - diciembre 2017). Burnout académico y síntomas relacionados con problemas de salud mental en universitarios colombianos. *Psychologia*. 11, (1), 2017. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/psych/v11n2/1900-2386-psych-11-02-00051.pdf>
- Martí Noguera, J. J., Martí-Vilar, M., & Puerta Lopera, I. C. (2011). Hacia un modelo de neuro-responsabilidad: una perspectiva de la responsabilidad social desde el desarrollo humano. *International Journal of Psychological Research*, 4(1). Rescatado de: https://www.researchgate.net/profile/Juan_Marti_Noguera/publication/283722591_Responsabilidad_social_universitaria_estudio

[acerca de los comportamientos los valores y la empatia en estudiantes de Universidades iberoamericanas/links/5645067c08ae9f9c13e5b11b/Responsabilidad-social-universitaria-estudio-acerca-de-los-comportamientos-los-valores-y-la-empatia-en-estudiantes-de-Universidades-iberoamericanas.pdf](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83410203)

- Martínez, E., y Díaz, D., (2007). Una aproximación psicosocial al estrés escolar. *Educación y educadores*. 10, (2), 2007. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83410203>
- Martínez, M., Quesada, M., Bueno, C., y Martínez, S. (2018). Bases neurobiológicas del trastorno del espectro autista y del trastorno por déficit de atención/hiperactividad: diferenciación neural y sinaptogénesis. *Revista de Neurología*. Rescatado de: [http://uma.avanzaonline.es/Ultimahora/Archivos_ponentes/Martinez-Morga%20\(3\).pdf](http://uma.avanzaonline.es/Ultimahora/Archivos_ponentes/Martinez-Morga%20(3).pdf)
- Martínez, V. (2013). Paradigmas de investigación Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. *Una visión desde la epistemología dialéctico crítica*.
- Maturana, A., y Vargas, A., (2015). El estrés escolar. *Revista Médica Clínica Las Condes*. 20, (1), 2015. Disponible en: https://ac.els-cdn.com/S0716864015000073/1-s2.0-S0716864015000073-main.pdf?tid=fc749af4-fb12-4e48-aa2d-41962e32c9aa&acdnat=1528941319_7de13d21671212dbc68e3adcbcf2b53d
- Maturana, H. (1996). El sentido de lo humano. Dolmen.
- Michalos, A. C. (Ed.). (2014). *Encyclopedia of quality of life and well-being research*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Ministerio de Salud. (2009 - 2010). Encuesta Nacional de Salud ENS Chile 2009-2019. Disponible en: <http://www.minsal.cl/portal/url/item/bcb03d7bc28b64dfe040010165012d23.pdf>
- Ministerio de Salud. (2017). Plan Nacional de Salud Mental 2017 – 2015.

Recuperado de: <http://www.minsal.cl/wp-content/uploads/2017/12/PDF-PLAN-NACIONAL-SALUD-MENTAL-2017-A-2025.-7-dic-2017.pdf>

- Molero Moreno, C., Saiz Vicente, E., & Esteban Martínez, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista latinoamericana de Psicología*, 30(1).
- Morales, S. (2012). Estudio del nivel de empatía y motivación de logro de los alumnos de la carrera de odontología de la Universidad de Concepción. *Rev Educ Cienc Salud*, 9(2) 121-125. Rescatado de: <http://www2.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol922012/artinv9212e.pdf>
- Morales-Ruiz, P., Pérez-Gómez, N. (2015). *Elaboración de una propuesta de aprendizaje en red para estudiantes de licenciatura en el ITESO.* Recuperado de: <https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/3346/cap%C3%ADulo%20p%C3%A9rez-g%C3%B3mez.pdf?sequence=3>
- Morel, M., Morel, C., (2003). ¿De qué está hecha la felicidad? *El Mercurio*. Cita electrónica: <http://diario.elmercurio.com/detalle/index.asp?id={0d9df0b9-36da-4bdf-b077-f16fa25f8ac0}>
- Morris, M. (2014). La Neuroeducación en el aula: neuronas espejo y la empatía docente. *Diciembre Tacna-Perú 2014*, 7.
- Murguialday, C. (2006). *Empoderamiento de las mujeres: conceptualización y estrategias.* Rescatado de: <http://www.vitoria-gasteiz.org/wb021/http/contenidosEstaticos/adjuntos/es/16/23/51623.pdf>
- Muruaga, S., Pascual, P., López, M., González, A., Carmona, R., Naranjo, M., Gutierrez, T., ... (2007), Monográfico: Cuerpo y Género N° XXVI, España. Nuestros cuerpos y nuestra salud integral.

- Naranjo, M. L. (2009). Una revisión teórica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de éste en el ámbito educativo. *Educación*, 33, 171-190.
- Neidhardt, J., Weinstein, M., y Conry, R. (1989). *Seis programas para prevenir y controlar el estrés*. Madrid: Deusto.
- Oblitas, L. (2008). El estado del arte de la psicología de la salud. *Revista de Psicología*. Volumen XXVI (2) pp. 219-256.
- Oblitas, L. (2008). *Psicología de la salud: una ciencia del bienestar y la felicidad*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- OCDE (2011). *Mejores políticas para el desarrollo: perspectivas OCDE sobre Chile*. Rescatado de: <http://www.oecd.org/economy/47496842.pdf>
- OCDE (2014). *Estudios de la OCDE sobre salud pública: Chile. Hacia un futuro más sano, evaluación y recomendaciones*. Rescatado de: <http://www.oecd.org/health/health-systems/Revisión-OCDE-de-Salud-Pública-Chile-Evaluación-y-recomendaciones.pdf>
- Olivares, V., (abril 2017). Laudatio: Dra. Christina Maslach, Comprendiendo el burnout. *Ciencia y Trabajo*. 19, (58), 2017. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-24492017000100059
- Olivé, M. L. P. (2013). Neurobiología del desarrollo temprano. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (4), 79-94. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/487/451>
- Organización Mundial de la Salud (2006). *Constitución de la Organización Mundial de la Salud*. Recuperado de: http://www.who.int/governance/eb/who_constitution_sp.pdf
- Organización Mundial de la S. (2004). *Invertir en salud mental. Invertir en salud mental*.
- Orlandini, A., (2012). *El estrés: Qué es y cómo evitarlo*. DF, México: Fondo Cultura Económica.

- Ortega, A. (2007). REDIN. Modelo de creación de redes inteligentes de conocimiento para el fortalecimiento de la autogestión del aprendizaje. *Laurus*, 13(24), 377-407.
- Otero-López, J., (2012). *Estrés laboral y Burnout en profesores de enseñanza secundaria*. Díaz de Santos.
- Palacios Tolvett, M. (2017). *Acerca de Sentido de Comunidad, Ocupaciones Colectivas y Bienestar/Malestar Psicosocial. Con jóvenes transgresores de territorios Populares*. Recuperado en: http://dspace.uvic.cat/bitstream/handle/10854/5286/tesdoc_a_2017_palacios_monica_acerca_sentido.pdf?sequence=1&isAllo wed=y
- Palma, B., Horta, E. (2016). Palma, B., & Horta, E. (2016). Traumatismo encefalocraneano y personalidad II: descontrol conductual, agresividad y falta de empatía. *Rev GPU.*, 2, 156-164. Rescatado de: http://revistagpu.cl/2016/GPU_junio_2016_PDF/REV_Traumatis mo.pdf
- Pedreira, P. (2014). El Movimiento Estudiantil Chileno. Análisis de las demandas de los estudiantes y del impacto político de las movilizaciones. Universitat Autònoma de Barcelona. Rescatado de <http://movimientoestudiantil.cl/wp-content/uploads/2015/12/41-El-movimiento-estudiantil-chileno-analisis-de-las-demandas-de-los-estudiantes-y-del-impacto-politico-de-las-movilizaciones-P.-Pedreira.pdf>
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XV (1), 15-29. Rescatado de: <http://www.redalyc.org/html/1941/194118804003/>
- Red G9 (s.f). El aporte de la Red de Universidades Públicas no Estatales a Chile en el marco de la reforma a la educación superior. Un compromiso con el desarrollo de Chile. Rescatado de:

<http://redg9.cl/wp-content/uploads/2016/11/Doc-G9.pdf>

- Rendón, S. (2011). *Escuela e identidad: un desafío docente para la cohesión social*. Revista de la Universidad Bolivariana. Vol. 10, No. 30, pp. 447-476. Rescatado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v16n50/v16n50a5.pdf>
- Ricoy Lorenzo, Carmen, Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação. Revista do Centro de Educação* [en línea] 2006, 31 (Sin mes) : [Fecha de consulta: 13 de julio de 2018] Disponible en:
<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117257002>> ISSN 0101-9031
- Richaud, M., & Mesurado, B. (2016). Las emociones positivas y la empatía como promotores de las conductas prosociales e inhibidores de las conductas agresivas. *Acción Psicológica*. Rescatado de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1578-908X2016000200031&script=sci_arttext&tlng=pt
- Ríos, N., Mandiola, M., y Varas, A. (2017). Haciendo género, haciendo academia: Un análisis feminista de la organización del trabajo académico en Chile. *Revista Psicoperspectivas Individuo y Sociedad*. Vol.16, nº2, 2017. P. 114-124. Rescatado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v16n2/0718-6924-psicop-16-02-00114.pdf>
- Román, C., Hernández, Y., (2011). El estrés académico: Una revisión crítica del concepto desde las ciencias de la educación. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 14, (2), 2011. Disponible en: <http://www.journals.unam.mx/index.php/repi/article/view/26023/24499>
- Rosales, Y., y Rosales, F., (2013). Burnout estudiantil universitario. Conceptualización y estudio. *Salud Mental*. 36, (4), 2013. Disponible en:
<http://www.scielo.org.mx/pdf/sm/v36n4/v36n4a9.pdf>

- Ruggieri, V. (2013). Empatía, cognición social y trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, 14-15. Rescatado de: <http://www.amece.es/images/autismo11.pdf>
- Salinas, F., Cambón, V. y Silva, P. (2015). Aportes ecológico-interactivos a la psicología educativa. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, vol. 26, núm. 1, enero-julio, 2015, pp. 26-37. Rescatado de <http://www.redalyc.org/pdf/2332/233245620003.pdf>
- Salmurri, F. (2015). Razón y emoción. RBA
- Santander, V. (7 de Noviembre 2008). "Las mujeres llevan ya años haciendo una triple jornada". *El Montañés*. Recuperado de <https://www.eldiariomontanes.es/20081107/cantabria/mujeres-llevan-anos-haciendo-20081107.html>
- Santizo, C. (2011). *Gobernanza y participación social en la escuela pública*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 16, No. 50, pp. 751-773. Rescatado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v16n50/v16n50a5.pdf>
- Shalock, R. y Verdugo, M. (2002). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Revista española sobre discapacidad intelectual*. Vol 38 (4), núm. 224, 2007 Pág.21-36. Rescatado de: <http://sid.usal.es/idocs/F8/ART10366/articulos2.pdf>
- Stress. (s.f). *The Merriam-Webster Dictionary*. Disponible en: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/stress>
- Torre, S. D. L., & Tejada Fernández, J. (2007). Estilos de vida y aprendizaje universitario. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 2007, num. 44, p. 101-131.
- UNESCO, Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All. [Orientaciones para la inclusión. Asegurar el acceso a la Educación para Todos.] Paris, UNESCO, 2005
- Uribe, M. Á., & Illesca, M. (2017). Burnout en estudiantes de enfermería

de una universidad privada. Investigación en educación médica, 6(24), 234-241.

- Vallaeyes, F. (2008). ¿Qué es la responsabilidad social universitaria? *Nuevo León, México*. consultado en: www.cedus.cl. Rescatado de: <http://creasfile.uahurtado.cl/RSU.pdf>
- Vallejo-Martín, M., Aja, J., Plaza, J. (2017). Estrés percibido en estudiantes universitarios: Influencia del burnout y del engagement académico. *Revista Internacional de investigación e innovación educativa*. (9), 2017. Disponible en: <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2558/2234>
- Varela, F. (2010). El fenómeno de la vida. Comunicaciones Noreste Ltda..
- Vera, F. (2016). Infusión de habilidades blandas en el currículo de la educación superior: clave para el desarrollo de capital humano avanzado. *REVISTA AKADEMÈIA*, 7, 53-73. Rescatado de: <file:///C:/Users/Vale/Downloads/137-403-1-PB.pdf>
- Vida, el sexo, la edad y el imc sobre la salud física y psicológica en jóvenes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*. Vol. 35 (3), pp. 531-46.
- Vizoso, C., y Arias, O., (2016). Engagement, burnout y rendimiento académico en estudiantes universitarios y su relación con la prioridad en la elección de la carrera. *Revista de Psicología y Educación*. 11, (1), 2016. Disponible en: <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/135.pdf>
- Zegarra, J., Chino, B. (2017). Mentalización y teoría de la mente. *Rev Neuropsiquiatr* 80 (3). Rescatado de: <http://www.scielo.org.pe/pdf/rnp/v80n3/a06v80n3.pdf>
- Zilber, A. (2017). Teorías acerca de la Teoría de la Mente. El rol de los procesos cognitivos y emocionales. *Revista Neuropsicología Latinoamericana* ISSN 2075-9479 Vol. 9 No. 3. 2017, 1-12. Rescatado de:

http://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/397/220

- Zorrilla, A., (2017). *Estrés en la profesión docente: Estudio de su relación con posibles variables laborales y de contexto* (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla, España. Disponible en: <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/65269/tesisV5.pdf?sequence=1&isAllowed=y>