

REVISTA SABERES EDUCATIVOS

Nº 12, ENERO-JUNIO 2024, PP. 1-19

DOI. <https://doi.org/10.5354/24525014.2024.73591>

ISSN 24525014

APOYOS A ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN SALUD MENTAL: UNA EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE

SUPPORT FOR UNIVERSITY STUDENTS IN MENTAL HEALTH: AN EXPERIENCE FROM THE UNIVERSITY OF CHILE.

María José Poblete Almendras

Mg. Ocupación y Terapia Ocupacional

Rosa Eliana Pía María Ortiz Espinoza

Mg. Terapia Ocupacional, mención Intervención Psicosocial.

Resumen

La salud mental de los y las estudiantes universitarios es una de las nuevas problemáticas que enfrenta el sistema de educación superior, incluso desde antes de la pandemia de Covid-19. Este artículo presenta la sistematización de experiencia como una práctica innovadora desarrollada en la carrera de Terapia Ocupacional para dar cuenta de la creación de la Coordinación de Bienestar Estudiantil, programa que implementa diversas estrategias para otorgar apoyos y redes atingentes a las necesidades de las y los estudiantes de la carrera. Desde un enfoque cualitativo, se realizó una sistematización de experiencia a partir de la reflexión sobre la situación inicial y la participación de actores claves en la iniciativa propuesta. Las técnicas de producción de conocimiento fueron entrevistas

semiestructuradas a los actores claves junto con la revisión de formularios/registros propios de la iniciativa y documentación institucional afín al proyecto. Los resultados se refieren a los cambios de necesidades del estudiantado dada la situación de confinamiento vivida a raíz de la pandemia de Covid-19, el ingreso a la educación superior, los acompañamientos personalizados entre pares, las acciones orientadas hacia el bienestar individual y colectivo, y el actual modelo de trabajo de la Coordinación. Finalmente se presentan reflexiones sobre la importancia de una unidad de apoyo en salud mental desde y para los estudiantes, la necesidad del abordaje colectivo de las problemáticas de salud mental y demandas universitarias al respecto, la promoción de la autonomía, el liderazgo e involucramiento estudiantil en los procesos de prevención y cuidado de la salud mental, así como también los desafíos que enfrentan las instituciones de educación superior en este ámbito.

Palabras claves: salud mental, educación superior, sistematización de experiencia, estudiantes universitarios, bienestar.

ABSTRACT

The mental health of university students is one of the new problems facing the higher education system, even before the Covid-19 pandemic. This article presents the systematization of experience as an innovative practice developed in the Occupational Therapy degree to account for the creation of the Student Wellbeing Coordination, a program that implements various strategies to provide support and networks relevant to the needs of the students of the career. From a qualitative approach, a systematization of experience was carried out based on reflection on the initial situation and the participation of key actors in the proposed initiative. The knowledge production techniques were semi-structured interviews with key actors along with the review of forms/records specific to the initiative and institutional documentation related to the project. The results refer to the changes in the needs of the student body given the confinement situation experienced as a result of the Covid-19 pandemic, entry to higher education, personalized accompaniment between peers, actions oriented towards individual and collective well-being, and the current work model of the Coordination. Finally, reflections are presented on the importance of a mental health support unit from and for

students, the need for a collective approach to mental health problems and university demands in this regard, the promotion of autonomy, leadership and student involvement in the processes of prevention and mental health care, as well as the challenges that higher education institutions face in this area.

Keywords: mental health, higher education, systematization of experience, university students, wellbeing.

La salud mental de estudiantes se ha catalogado como uno de los nuevos desafíos para los establecimientos educativos, sobre todo en el ámbito de la educación superior, en donde diversos factores sociales, económicos y sanitarios han repercutido en el proceso de adaptación, socialización y desempeño en el contexto universitario (Barrera-Herrera y Vinet, 2017). Frente a este escenario es necesario explicitar que el ingreso a la vida universitaria involucra una serie de cambios y exigencias, tanto por las expectativas sociales como por la incertidumbre que conlleva enfrentar nuevos espacios de participación.

Previo a la crisis sanitaria por SARS-CoV-2, ya se contaba con cifras alarmantes respecto a la sintomatología de salud mental en adolescentes y jóvenes. La Organización Mundial de la Salud (OMS) plantea que “uno de cada siete adolescentes de 10 a 19 años (14%) padece algún trastorno mental” (OMS, 2021), predominando los diagnósticos de trastornos de ansiedad y depresión en esta población.

En esta misma lógica, estudios desarrollados en Chile muestran la prevalencia de sintomatología de salud mental de estudiantes universitarios en tres ciudades del país (Arica, Concepción y Temuco), identificando una triada de sintomatología en donde prevalecen los trastornos de ansiedad, estrés y depresión (Barrera-Herrera y San Martín, 2021). En este contexto, resulta preocupante la realidad develada por la Primera Encuesta Nacional de Salud Mental Universitaria en Chile realizada en 2019, en donde se describe que un 46% de estudiantes universitarios presentan síntomas depresivos, un 45,5% ansiedad y un 54% refiere estrés (Barrera-Herrera y San Martín, 2021).

Dichos diagnósticos se relacionan directamente con experiencias previas de estudios en torno a la implicancia del proceso de

adaptación a la adultez emergente y a la etapa universitaria (Barrera-Herrera y Vinet, 2017). Este proceso de transición conlleva acciones y condiciones características de la transición de la adolescencia hacia la adultez como, por ejemplo, construir una identidad propia y adquirir mayores responsabilidades académicas, versus depender económicamente de sus padres y no tener espacios de privacidad, entre otras. Es por lo anterior que se genera un cambio sustancial en la posibilidad y oportunidades de desarrollarse en la etapa universitaria (Barrera-Herrera y Vinet, 2017).

Estas consecuencias transicionales ya presentadas impactaron directamente en el bienestar de los estudiantes de la Facultad de Salud de la Universidad de Chile, llevándolos a paralizar durante un mes en mayo del año 2019 con el fin de construir un petitorio que promoviera la salud mental y el bienestar estudiantil. Las demandas de la movilización buscaban visibilizar y levantar un diagnóstico local sobre la salud mental del estudiantado asociado a la carga académica y a otros aspectos relacionados con las condiciones de vida.

Hasta ese momento, la Facultad contaba con algunas instancias de apoyo como la Unidad de Bienestar Estudiantil que brindaba acompañamiento psicológico y social; la Unidad de Desarrollo de Enseñanza y Aprendizaje (UDEA) que otorgaba apoyo formativo, especialmente para Estudiantes del Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (SIPEE) resguardando la igualdad de oportunidades; y el Servicio Médico y Dental de Alumnos (SEMDA). Además, a fines del año 2018 y principios del 2019 se conformaron el Comité de Salud Mental y la Dirección de Igualdad de Género (DIGEN) de la Facultad, ambas instancias como apoyo para toda la comunidad universitaria.

A modo particular, cada carrera de la Facultad desarrolló iniciativas para dar respuestas a las necesidades manifestadas por la comunidad estudiantil. En el caso de Terapia Ocupacional, ya se habían desarrollado estrategias de acompañamiento tutorizado por parte del equipo docente, las cuales permitían responder a los requerimientos de cada estudiante en su trayectoria formativa durante los cinco años -o más- de carrera. Es importante considerar

el concepto de rezago académico¹, ya que es ahí donde actuaba la persona encargada de la tutoría docente, más allá de que el o la estudiante presentara o no alguna problemática personal, familiar o de salud mental que le generara conflicto en sus diversos ámbitos de desempeño.

A raíz de las problemáticas de salud mental en la comunidad de estudiantes de Terapia Ocupacional, durante el año 2020 se crea la Coordinación de Bienestar Estudiantil de la Escuela de Terapia Ocupacional (en adelante *Coordinación*), en respuesta a las demandas de la paralización iniciadas en el año 2019 y de la agudización de problemas de esta índole en estudiantes de la carrera tras el inicio de la revuelta social en octubre del mismo año.

Esta *Coordinación*, en una primera instancia, tuvo por objetivos: a) Promover el bienestar estudiantil y las prácticas inclusivas en las labores docentes; b) Detectar y otorgar primera respuesta ante problemáticas de salud mental y/o psicosociales que afecten el desempeño académico de las/os estudiantes; c) Facilitar la vinculación de estudiantes con apoyos y unidades institucionales tendientes al bienestar de la comunidad universitaria. El equipo lo integraban docentes y estudiantes a cargo de planificar e implementar diversas actividades que permitían mantener a la comunidad conectada, constituyéndose en un soporte social, además de otorgar distintos apoyos individuales a estudiantes que contribuyeran al desarrollo de un proceso satisfactorio de aprendizaje y desempeño en la universidad.

Es crucial pensar en la promoción de la salud mental de estudiantes universitarios, en especial de carreras de la salud, puesto que también facilita el desarrollo de las competencias genéricas en los profesionales en formación, las cuales garantizan la adquisición de herramientas y actitudes para desenvolverse laboralmente. Por tanto, trabajar las competencias genéricas se torna trascendental, en cuanto esto propende al fortalecimiento de sus potencialidades como ser humano, el aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender, aprender a emprender y aprender a convivir (Ruiz, 2007, como se cita en Salazar et al., 2019).

¹ El rezago académico, descrito como el retraso en las inscripciones a las asignaturas programadas en los planes de estudio, se encuentra asociado a la deserción y a la baja eficacia terminal (Vera-Noriega et al., 2012).

A raíz de la permanencia en el tiempo de esta experiencia como una figura efectiva de apoyo en salud mental de estudiantes, se configura como objetivo de esta publicación difundir la experiencia de abordaje comunitario de salud mental en estudiantes universitarios desde la perspectiva de la Coordinación de Bienestar de la Escuela de Terapia Ocupacional de la Universidad de Chile, a partir de la revisión de los procesos iniciados y los diversos aprendizajes que también contribuyen al proceso formativo de estudiantes de la disciplina.

Metodología

Esta investigación de carácter cualitativo, reconoce que los conocimientos generados a partir de la experiencia particular de la Coordinación de Bienestar de la Escuela de Terapia Ocupacional de la Universidad de Chile son particulares y situados en el espacio-tiempo en que se realiza, por ende, declara la subjetividad y parcialidad de las interpretaciones y comprensiones de las personas participantes de estas experiencias, quienes vivencian y comparten sus propias lecturas de lo experimentado (Taylor y Bogdan, 1987). De este mismo modo, adoptar un enfoque cualitativo señala también que se plantea un proceso de investigación abierto y flexible para rescatar aquello significativo para la experiencia y que no se había considerado previamente (Corbetta et al., 2007).

Como diseño metodológico para organizar la información respecto a la implementación de la *Coordinación* se utilizó la *sistematización de experiencias*, que permite “rescatar las lecciones aprendidas que brindan conocimiento para mejorar futuras experiencias en el marco de una actividad, proyecto o programa de desarrollo comunitario” (Solís, 2019, p.65). Dado que esta iniciativa se constituye como recurso alternativo y novedoso de apoyos comunitarios a estudiantes universitarios, resulta crucial ordenarla y reconstruirla a partir de las comprensiones de aquellas personas participantes del proceso de implementación (Mera, 2019).

Considerando que la *Coordinación* se ha sostenido cerca de tres años, la sistematización como propuesta metodológica nos permite aproximarnos a la reflexión colectiva sobre las necesidades iniciales y emergentes de la comunidad, así como a las acciones realizadas en la actualidad y las posibles proyecciones. El momento actual de implementación de esta iniciativa nos permite reflexionar

sobre los hitos desarrollados hasta este momento lo que se torna crucial para sostener y/o replantear las futuras líneas de trabajo, ya que la sistematización de experiencias “encuentra su mayor potencial cuando una intervención de desarrollo ha concluido, o bien una dimensión de la misma ya ha tenido un grado de avance tal que permite reflexionar retrospectivamente sobre ella” (Tapella y Rodríguez-Bilella, 2014, p.53).

Las etapas del proceso de sistematización de acuerdo con lo que plantea Tapella & Rodríguez-Bilella (2014), son las siguientes:

1. **Constitución del objeto de conocimiento** en base a la delimitación de las experiencias enmarcadas en los proyectos planteados para contribuir en la solución o transformación de determinada situación.
2. **Identificación de actores y sus diversas maneras de participar** para, de esta manera rescatar las contribuciones de personas que contribuyeron directa e indirectamente en las experiencias, priorizando a aquellas que cumplían roles claves para la ejecución y el seguimiento de las tareas concretas.
3. **Caracterización de la situación inicial y los elementos del contexto** de las problemáticas y oportunidades que se presentaron como orígenes para iniciar el proyecto, considerando factores no controlables por quienes participaron del levantamiento de la iniciativa.
4. **Identificación de la intencionalidad del proceso de intervención**, esto es de los propósitos perseguidos a partir de las actividades concretadas. Se incluye aquí también la descripción los abordajes y modificaciones realizadas por los actores claves y los factores influyentes que facilitaron o dificultaron el proyecto.
5. **Caracterización de la situación final o actual**, en base a los resultados que pueden rescatarse de la puesta en marcha, identificando nuevas necesidades, las percepciones de satisfacción y el panorama actual del proyecto.
6. **Reconocimiento de lecciones y aprendizajes** que se constituyen a partir de las reflexiones acerca de los resultados del proyecto y que interpelan a generar un proceso participativo y pluralista que permita generar nuevos conocimientos a partir

de la experiencia, y sostener/prevenir aquellas situaciones determinantes en el propósito.

Para generar conocimientos de esta experiencia y aproximarnos a estos momentos, se utilizaron múltiples técnicas de obtención de información, las que permitieron rescatar diversos registros para construir una lectura de las experiencias de mayor complejidad. Se realizaron entrevistas semiestructuradas (Troncoso-Pantoja y Amaya-Placencia, 2017) a actores claves dentro de la comunidad estudiantil en el periodo 2018-2022. Dentro de ellos se encuentra la Subdirectora de Terapia Ocupacional y estudiantes tutoras de la *Coordinación*. Estas últimas eran estudiantes de tercer a quinto año de la carrera al momento de cumplir el rol de tutoras. Así también, se utiliza la información reportada por las 28 tutoras del proceso de acompañamiento impartido desde la *Coordinación*.

Además, se revisaron los relatos disponibles en los resultados de la “Encuesta a estudiantes tutorados” que registran la experiencia de personas participantes del primer proceso de acompañamiento a cargo de la *Coordinación* (2021). Esta encuesta nos permitió pesquisar ideas, necesidades, preferencias y situaciones claves para evaluar el proyecto, así como también constatar si el proceso de acompañamiento fue personalmente satisfactorio para cada estudiante (Mireles y García, 2022) para, de este modo, identificar, desde la experiencia de las personas protagonistas, aquellas áreas en las que se observa la necesidad de modificaciones y/o mejoras.

Finalmente, se revisaron documentos institucionales, en particular, documentos fundacionales de la Facultad de Salud de la Universidad (Modelo Educativo de la Universidad de Chile, Guía para la Promoción del Bienestar Psicoafectivo, entre otros) lo que entregó información sobre los hitos más relevantes que influyen en las políticas de salud mental locales, así como también sobre los enfoques que se han asumido para abordar este tipo de problemáticas. Esta revisión documental permite “identificar las investigaciones elaboradas con anterioridad, las autorías y sus discusiones, permitiendo configurar el estado del arte del problema” (Valencia, s.f.). En torno a los relatos de los distintos actores participantes de la iniciativa, se realizó un análisis conversacional (Garfinkel, 2006), principalmente de quienes conformaban la *Coordinación* y de las personas participantes de cada grupo de proyectos considerado para esta revisión. Esta técnica, perteneciente a las etnometodologías (Garfinkel, 2006), resulta de gran utilidad para esta sistematización de experiencias,

puesto que permite analizar las interpretaciones de los procesos experimentados, rescatando las interacciones comunicativas y los sentidos de los actores participantes.

Por último, en cuanto a los aspectos éticos, se resguarda la identidad de las personas participantes, garantizando el anonimato de quienes comparten relatos e información clave sobre las experiencias analizadas. Así también, todos los registros revisados corresponden a documentación que solicitaba autorización para que la información entregada fuera compartida y/o difundida en futuras instancias y/o posibles divulgaciones de esta índole.

Resultados de la sistematización de experiencia

Cambios en las necesidades de estudiantes

Inicialmente la *Coordinación* se crea con el fin de otorgar acompañamiento a estudiantes, detectados por docentes, que tuvieran problemáticas académicas o por demanda espontánea por parte del estudiantado. La implementación de la iniciativa coincidió con el inicio de la educación remota debido a la pandemia y al confinamiento, por lo que la demanda de atenciones fue mayor de la que se esperaba. En ese momento comenzaron las solicitudes de apoyo debido a problemáticas psicosociales que afectaban el desempeño del estudiantado en la universidad como el acceso a un dispositivo y a red de internet para conectarse a las clases, el espacio disponible para estudiar (sobre todo de estudiantes de otras regiones del país), las dificultades socioeconómicas y de salud de los grupos familiares, afectaciones físicas debido a las largas jornadas frente a las pantallas, la reorganización de las rutinas y nuevas formas de estudio como estudiantes en casa, problemáticas para vincularse entre compañeros/as, y la agudización y/o aparición de diversos diagnósticos de salud mental.

En tanto, para estudiantes de primer año, el proceso de adaptación fue aún más complejo a pesar de todos los intentos de apoyo por parte de la universidad, de la carrera y de la *Coordinación*, ya que como se ha mencionado anteriormente, la transición desde el colegio a la universidad es siempre desafiante en términos de expectativas sociales y personales. En este caso las barreras fueron mayores debido al contexto sociosanitario y al escaso conocimiento

de las dinámicas propias de la vida universitaria. En relación con esto último, se pudo observar que comenzaron con dificultades para organizar las actividades académicas, alteraciones de la rutina de sueño y alimentación, escasas habilidades sociales (pedir ayuda, preguntar, trabajar en equipo, resolver problemas), dificultades para comprender aspectos curriculares (créditos, prerrequisitos, inscripción de ramos, descarga académica, postergación de estudios) entre otras situaciones.

Acompañamiento personalizado entre pares

Ante el escenario que se instaló el 2020 y, en el marco del trabajo de la *Coordinación*, surge la propuesta de desarrollar un programa de tutorías para estudiantes de primer y segundo año como una forma de acompañamiento en ese período. La inscripción fue para quienes solicitaran la ayuda tras la difusión abierta de las tutorías, y el objetivo de estas era brindar apoyo en temas relacionados con organización del estudio, trámites y procesos universitarios, apoyo emocional, información sobre las asignaturas, preparación o anticipación a los otros semestres de la carrera, compartir material de estudio, consejos y recomendaciones en base a la experiencia.

Cabe destacar que previo a este periodo existía una iniciativa por parte del estudiantado, en donde quienes se encontraban en segundo nivel apadrinaban a quienes comenzaban su primer año, con el objetivo de facilitar la integración a la vida universitaria y a la comunidad de la Escuela de Terapia Ocupacional. Lo descrito, en los años de educación a distancia no logró concretarse de manera efectiva, por lo que la necesidad de implementar las tutorías se constituía en un apoyo fundamental para alcanzar este objetivo.

Si bien el modelo anterior de la carrera era en base al acompañamiento de docentes, esto generaba conflictos por las dinámicas de jerarquía propias de la relación docente-estudiante. Además, debido a que la demanda era alta, se tornó complejo que docentes se hicieran cargo de las tutorías por lo que se pensó que estudiantes de tercero, cuarto y quinto nivel pudieran capacitarse como tutores para entregar el apoyo referido.

Para comenzar con el proceso de acompañamientos, las tutoras² recibieron inducciones en torno a primeros auxilios psicológicos, métodos de estudios, planificación y gestión del tiempo e información sobre el funcionamiento y aspectos administrativos de la universidad. Las tutorías se realizaron el año académico 2020, reuniéndose según la modalidad que acordaban estudiante tutora-estudiante tutorado; tutoras contactaban por *WhatsApp* periódicamente y/o tenían reuniones por plataformas de videollamada (*Zoom* o *Meet*) con una frecuencia promedio de quince días.

Tras el acompañamiento de seis meses (primer semestre), se reevalúa la necesidad de dar continuidad a los acompañamientos y todas las personas tutoriadas manifestaron poder prescindir de los apoyos debido a que sentían seguridad para afrontar situaciones cotidianas propias de la universidad. Respecto a este proceso destacan la capacidad de acogida, contención, empatía y escucha de sus tutoras. Manifestaron además que les mostraron el manejo de la plataforma institucional, entregaron material de apoyo y apuntes, les escuchaban y orientaban ante crisis vocacionales, sintiéndose acompañados a nivel emocional y académico. Entre las reflexiones que predominan se encuentran: “a veces una necesitaba alguien que lo guíe, la oportunidad de tener una persona que ya ha experimentado esto relaja hartito”, “tener un partner de más arriba que dé experiencias desde otra perspectiva; ella tenía experiencias diferentes a mi formación académica”. Lo anterior releva el rol de estudiantes en el bienestar de este grupo social en base a las vivencias comunes en sus trayectorias formativas.

Bienestar individual y colectivo

Adicionalmente al trabajo personalizado, se realizaron virtualmente encuentros semanales para conocerse entre quienes integraban la

² En la primera versión del proceso de acompañamiento se contó con 28 estudiantes, todas identificándose como mujeres. Este dato es congruente con la información disponible sobre esta profesión socialmente feminizada (Valenzuela & Silva, 2020). Según el Informe de “Admisión y caracterización de estudiantes nuevas/os” (Vicerrectoría de Asuntos Académicos de la Universidad de Chile, 2023), la caracterización de acuerdo con el sexo registral del estudiantado muestra un 86,4% de mujeres de la cohorte total del año 2023.

comunidad educativa (docentes, estudiantes y funcionarios/as). En estos espacios, docentes y estudiantes de manera voluntaria facilitaban una oportunidad de autoformación (según sus habilidades, intereses, saberes y experiencias) como por ejemplo talleres de repostería, danza, meditación, manualidades, entre muchas otros. Lo anterior, buscaba compartir en tiempos en los que la participación universitaria fuera del aula era muy difícil, así como también tenía el objetivo de generar sentido de pertenencia de la Escuela de Terapia Ocupacional, a través de prácticas colaborativas en pos del bienestar y la salud mental de estudiantes. Actualmente este propósito continúa siendo desafiante porque predominan pautas culturales en donde las relaciones interpersonales están permeadas por el individualismo, la competencia y la inmediatez.

Si bien las problemáticas de salud mental se han mantenido en el tiempo, incluso hasta la fecha, las y los estudiantes han ido adoptando estrategias para afrontar situaciones cotidianas que afectaban su estado de salud identificando las instancias de apoyo que ofrece la universidad, pidiendo ayuda u orientación de forma oportuna. Asimismo, la Facultad de Salud también comenzó a realizar cambios, ampliando la cobertura de la Unidad de Psicología e instaurando el Centro de Enseñanza y Aprendizaje (CEA), el cual cuenta con una unidad de acompañamiento estudiantil, dirigida de manera especial a estudiantes que declaran presentar discapacidad.

Junto con esto, en los años posteriores se evidencia, por un lado, mayor preparación por parte del sistema educativo para enfrentar las necesidades de un estudiantado con nuevos perfiles psicosociales y, por otro lado, la alta carga académica asociada a la educación a distancia debido a la pandemia fue disminuyendo, por lo que contar con un grupo de tutores pares no fue necesario, potenciando el enfoque comunitario para la salud mental estudiantil.

A raíz de toda esta experiencia, creemos importante tensionar lo que consideramos como bienestar estudiantil, concepto que tiene diversas acepciones. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), "bienestar" es el estado en el que "una persona puede realizar sus propias habilidades y puede hacer frente a factores que pueden perturbarla". Se dice, además, que integra dimensiones físicas, emocionales, profesionales, espirituales, intelectuales, ambientales y sociales. Considerando los antecedentes del tema en cuestión, el bienestar de estudiantes en contextos universitarios contempla la interrelación entre categorías tales como lo académico y las

exigencias de la carga formativa, las diferencias de género, aspectos interrelacionales, la salud mental, la situación sociofamiliar y económica.

Sin duda, cada estudiante afronta las situaciones y exigencias cotidianas de forma distinta, en una relación interdependiente con las condiciones contextuales. En este sentido, el concepto de bienestar subjetivo reflejaría esta relación de interdependencia ya que es definido como el balance global que las personas hacen de sus oportunidades vitales -recursos sociales y personales, aptitudes individuales-, del curso de los acontecimientos a los que se enfrentan -privación u opulencia, soledad o compañía- y de la experiencia emocional derivada de ello (Veenhoven, 1994). Desde la *Coordinación* se enfatiza una mirada comunitaria del bienestar, en donde se fortalezca el sentido de comunidad, generando la posibilidad de cohesión, bienestar subjetivo, pertenencia e identidad social (Maya Jariego, 2004 p.34). Es decir, desde el fortalecimiento comunitario, se fortalece a cada estudiante desde sus singularidades.

Aproximación a un nuevo modelo de trabajo

A partir de la experiencia de tres años, la *Coordinación* actualmente cuenta con dos componentes: individual y comunitario. El componente individual contempla 5 ejes de acción: 1) *Detección*: por demanda espontánea, solicitud de docentes o de compañeros, se identifican personas que requieren apoyos; 2) *Primera respuesta*: encuentro presencial con la persona para identificar el problema y brindar apoyo emocional; 3) *Adecuaciones de acceso al currículum*: se proponen ajustes transitorios a docentes que faciliten el desempeño del estudiante en la universidad (tiempos de pausas en clases, flexibilidad con horarios de ingreso y salida, mayor tiempo para rendir evaluaciones, anticipación de aspectos académicos, etc.); 4) *Derivación*: se deriva y contacta con las unidades de apoyo de la Facultad y otras externas catastradas por la *Coordinación* ; 5) *Seguimiento*: se contacta mensualmente al estudiante para saber cómo va con los apoyos a los que fue derivado. Estas acciones están a cargo de dos docentes que activan 65uu

A nivel comunitario los docentes y estudiantes que integran el equipo de la *Coordinación* promueven actividades recreativas, interactivas y formativas para toda la comunidad, ayudantías entre pares, actividades de difusión profesional, grupos de apoyo mutuo (en particular para estudiantes que provienen de otras regiones) y

un boletín que permite mantener comunicada a la comunidad. Por lo que la *Coordinación* se constituye en un apoyo primario y no un espacio de intervención, fortaleciendo la autonomía y desarrollo profesional del estudiantado.

Discusión

A raíz de esta experiencia, se pueden identificar diversos aportes en donde prima el apoyo entre pares, lo que resulta significativo en el proceso de adaptación a la vida universitaria y a la etapa vital en la que los y las estudiantes se encuentran, ya que el sentirse identificados y parte de este nuevo ambiente facilita los procesos de integración. Durante la adolescencia ocurre un aumento de la necesidad de aceptación por parte del grupo de pares y su contracara, un aumento del temor a ser rechazado (Coleman y Hendry, 2003, citado en Calero et al., 2018). Por lo que, sentirse reconocidos y acompañados por sus compañeros en la dinámica universitaria permitiría que, a pesar de la carga académica, la formación en la educación superior sea más llevadera.

En el grupo de pares, los y las adolescentes tienen la oportunidad de validar emociones, pensamientos y comportamientos que son característicos en esta etapa, al tiempo que sirve de modelo de referencia al compartir vivencias en relación a la gestión de las actividades académicas, la relación con docentes y la participación en actividades extracurriculares se impulsa a desarrollar mayor autonomía en este contexto (Calero et al., 2018).

Sin duda, aspectos como la crisis sanitaria y el confinamiento agudizaron las problemáticas de salud mental asociadas a ansiedad y depresión grave, reportando un empeoramiento en el estado anímico de estudiantes universitarios (Mac-Ginty, et al., 2021). Ante esto, las acciones de acompañamiento de pares, fue una primera respuesta frente a estas necesidades de salud mental, valorando así aspectos como la empatía desde el compartir experiencias similares, la horizontalidad de trato, vías de comunicación expeditas y las posibilidades de construir un espacio seguro para expresarse.

También resulta clave considerar que el futuro de los y las estudiantes universitarios/as está condicionado, en buena medida, por sus niveles de aprendizaje y de rendimiento académico (González et al., 2011), aspectos que se ven mermados al padecer problemáticas de salud

mental como las antes mencionadas. Experimentar emociones de vergüenza o ansiedad muy intensas representan un obstáculo para lograr al final un rendimiento elevado (González et al., 2011). Es así como las emociones influyen de una forma estratégica en el desempeño académico, actuando directamente sobre el aprendizaje (Pulido y Herrera, 2017). Por tanto, un programa que permite detectar de forma oportuna este tipo de problemáticas derivará a otros mecanismos para la entrega de los apoyos pertinentes que contribuirán a la sostenibilidad de los procesos de aprendizaje.

En la actualidad, el desempeño profesional eficiente en una sociedad globalizada y del conocimiento exige competencias genéricas o transversales, tales como la capacidad de gestionar de forma autónoma y permanente el conocimiento, de investigar, de adaptarse a los cambios, saber relacionarse, de trabajar en equipos, de comunicarse en un segundo idioma y de aprender a lo largo de la vida (Salazar et al., 2019), además de las competencias específicas propias del ejercicio de una determinada profesión. Si bien las competencias genéricas no son las únicas que se adquieren a lo largo de una carrera universitaria, pueden constituir una base para la formación de profesionales íntegros; tal como lo plantea el Modelo Educativo de la Universidad de Chile (Universidad de Chile, 2021), se promueve el aprendizaje tanto en términos académicos y socioculturales como en el desarrollo de la autonomía y empoderamiento cívico. De ahí la relevancia de acompañar a quienes presentan problemáticas de salud mental a lo largo de la trayectoria curricular.

Por último, cuando hablamos de un abordaje comunitario, resulta clave pensar en la permanencia, pertenencia y participación, en este caso, de estudiantes y docentes en una determinada comunidad; personas que, antes de identificarse con ser estudiantes de Facultad o de la Universidad, se identifican con quienes conviven y comparten cotidianamente la vida universitaria. Asimismo, con los apoyos individuales que entrega la *Coordinación* se reconoce la particularidad de cada estudiante, planteando abordajes y seguimientos situados a sus realidades dentro del colectivo.

Conclusiones

El dar a conocer estas experiencias de acompañamiento nos permite demostrar cómo se pueden configurar los espacios universitarios y comunitarios en sí mismos como un ámbito más de la red de soporte

a estudiantes de educación superior que manifiestan necesidades, ya sea de salud mental y/o apoyo en el proceso de adaptación universitaria. En un futuro, se visualiza la posibilidad de replicar este modelo de trabajo en otras carreras del área de la salud o facultades, que permitan al estudiantado aplicar y compartir lo aprendido en los años de formación, apoyándose unos a otros desde una perspectiva de liderazgo estudiantil. Estas iniciativas podrían contribuir a disminuir las brechas respecto a las oportunidades y acceso a espacios de salud mental, así como también a colectivizar la responsabilidad de agencia como sociedad frente a las problemáticas de salud mental.

Si bien diversas universidades presentan Direcciones de Bienestar, es necesario distinguir estos programas que tienen un perfil de ayudas socio-económicas de los lineamientos que propone la *Coordinación* con una perspectiva situada en las necesidades de estudiantes de una carrera en específico y con una dinámica que se propone liderada desde y para estudiantes.

En base a las experiencias de Direcciones de Bienestar, podemos considerar también los enfoques y abordajes que se han replicado en otros contextos universitarios con la finalidad de dar respuestas a las necesidades de salud mental de estudiantes. Dichos procesos destacan por incluir unidades de atención de salud mental, ya sea, individual o grupal, capacitación a docentes o talleres psicoeducativos. Principalmente, se vinculan para otorgar apoyos a nivel de introducción a la vida universitaria en primer año o emplear ayudantías/tutorías docentes en asignaturas específicas, además de gestionar ayudas socioeconómicas. Sin embargo, no se logra visualizar el apoyo y participación de estudiantes como pares desde una perspectiva comunitaria al generar espacios de organización estudiantil.

A pesar de las oportunidades y los beneficios que presenta este espacio, en la actualidad nos enfrentamos a nuevas dinámicas de socialización por parte de los estudiantes, que se ha reflejado en una baja participación en espacios de liderazgo e involucramiento estudiantil. Otro factor relevante y que puede dificultar la promoción de estos programas, es el otorgar espacios a docentes dentro de su jornada laboral para acompañar estos procesos, además de capacitaciones con una perspectiva comunitaria de salud mental.

Otra limitante identificada guarda relación con los procesos asociados al abordaje metodológico. Una vez culminado este proceso, como primera sistematización de esta experiencia, se

identifica la necesidad de rescatar más información desde las personas participantes, pensando en técnicas más participativas que nos permitan conocer a mayor profundidad los relatos y experiencias de estudiantes y otros actores participantes. De este modo, se avanzaría aún más en los principios de la sistematización como un proceso participativo y pluralista, que rescate conocimientos a partir de las personas protagonistas del proceso y valore las experiencias desde el reconocer múltiples comprensiones de la realidad.

Finalmente, esta experiencia representa sin duda alguna, un cuestionamiento claro y una transformación respecto a cómo se están comprendiendo las problemáticas de salud mental y la responsabilidad de las entidades universitarias respecto a esta temática y a cómo dar una respuesta efectiva a estas temáticas que se han instaurado con mayor relevancia en los últimos años en los espacios universitarios, incorporando estas nuevas dinámicas de participación, motivando y acompañando estudiantes desde el rol docente.

La invitación también es a visibilizar por parte de otras carreras, facultades o universidades el cómo se han enfrentado como sistema de educación superior estas demandas en el contexto directo con estudiantes para contribuir a espacios de promoción, prevención y cuidado de la salud mental.

Referencias

- BARRERA-HERRERA, A., Y VINET, E. (2017). Adultez Emergente y características culturales de la etapa en universitarios chilenos. *Terapia psicológica*, 35(1), 47-56. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082017000100005>
- BARRERA-HERRERA, A., Y SAN MARTÍN, Y. (2021). Prevalencia de Sintomatología de Salud Mental y Hábitos de Salud en una Muestra de Universitarios Chilenos. *Psyche (Santiago)*, 30(1), 1-16. <https://dx.doi.org/10.7764/psyche.2019.21813>
- BELMAR-ROJAS, C., FUENTES-GONZÁLEZ, C., Y JIMÉNEZ-CRUCES, L. (2021). La educación chilena en tiempos de emergencia: educar y aprender durante la pandemia por COVID-19. *Revista Saberes Educativos*, (7), 01-25. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.64099>
- BRUFFAERTS, R., MORTIER, P., KIEKENS, G., AUERBACH, R. P., CUIJPERS, P., DEMYTTENAERE, K., GREEN, J. G., NOCK, M. K., Y KESSLER, R. C. (2018). Mental health problems in college freshmen: Prevalence and academic functioning. *Journal of affective disorders*, 225, 97-103. <https://doi-org.uchile.idm.oclc.org/10.1016/j.jad.2017.07.044>

- CALERO, A., BARREYRO, J., FORMOSO, J. Y INJOQUE-RICLE, I. (2018). Inteligencia emocional y necesidad de pertenencia al grupo de pares durante la adolescencia. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 22(2). <https://www.redalyc.org/journal/3396/339660091017/339660091017.pdf>
- CORBETTA, P., MALDONADO, C. F., Y MALDONADO, M. F. (2007). *Metodología y técnicas DE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL*. MCGRAW HILL/INTERAMERICANA.
- DENEGRI C., M., GARCÍA J., C., Y GONZÁLEZ R., N. (2015). Experiencia de bienestar subjetivo en adultos jóvenes profesionales chilenos. *Revista CES Psicología*, 8(1), 77-97.
- GARFINKEL, H. (2006). *Estudios en etnometodología*. Anthropos Editorial. González, A. Rinaudo, M. y Donolo, D. (2011). Relaciones entre motivación, emoción y rendimiento académico en universitarios. *Estudios de Psicología*, 32(2), 257-270.
- MAC-GINTY, S., JIMÉNEZ-MOLINA, Á., Y MARTÍNEZ, V. (2021). Impacto de la pandemia por COVID-19 en la salud mental de estudiantes universitarios en Chile. *Revista Chilena de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y Adolescencia*, 32(1), 23-37.
- MARTÍNEZ, P., JIMÉNEZ-MOLINA, Á., MAC-GINTY, S., MARTÍNEZ, V. Y ROJAS, G. (2021). Salud mental en estudiantes de educación superior en Chile: una revisión de alcance con meta-análisis. *Terapia psicológica*, 39(3), 405-426. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082021000300405>
- MAYA JARIEGO, I. (2004). Sentido de comunidad y potenciación comunitaria. *Apuntes de Psicología*, 22, 187-211. <https://doi.org/10.55414/ap.v22i2.50>
- MERA, K. (2019). La sistematización de experiencias como método de investigación para la producción del conocimiento. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 4(1), 88-108.
- MIRELES, M., Y GARCÍA, J. (2022). Satisfacción estudiantil en universitarios: una revisión sistemática de la literatura. *Revista Educación*, 46(2), 1-16. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47621>
- Organización Mundial de la Salud. (17 de noviembre de 2021). *Salud mental del adolescente*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. (s. f.). Bienestar Estudiantil. *Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*. Recuperado 20 de abril de 2023, de <https://www.pucv.cl/pucv/futuros-estudiantes/becas-y-beneficios/bienestar-estudiantil>
- Pontificia Universidad Católica de Chile. (s. f.). Éste es nuestro Modelo de Atención. Unidad de Salud Mental. Recuperado 12 de mayo de 2023, de <http://apoyo.saludestudiantil.uc.cl/modelo-atencion-csmz.html>
- PULIDO, F. Y HERRERA, F. (2017). La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico. *Ciencias Psicológicas*, 11(1), 29-39. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1344>

- SALAZAR, C., OLGUÍN, C. Y MUÑOZ, Y. (2019). Competencias genéricas en la educación superior: una experiencia en la Universidad del Bío Bío, Chile. *Revista Venezolana de Gerencia*, 24(87), 807-825
- Servicios de Salud Mental – Estudiantes UDP*. (s. f.). Recuperado 20 de abril de 2023, de <https://estudiantes.udp.cl/bienestar-estudiantil/servicios-de-salud-mental/>
- SOLÍS, N. (2019). Aproximación antropológica a la metodología de la sistematización de experiencias. *Revista Senderos Pedagógicos*, 10(10), 63-84. <https://doi.org/10.53995/sp.v10i10.945>
- TAPELLA, E. Y RODRÍGUEZ-BILELLA, P. (2014). Evaluación y aprendizaje desde la práctica: la sistematización de experiencias. *Knowledge Management for Development Journal* 10(1), 51-64.
- TAYLOR, S. Y BOGDAN, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Editorial Paidós.
- TRONCOSO-PANTOJA, C. Y AMAYA-PLACENCIA, A. (2017). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista De La Facultad De Medicina*, 65(2), 329-332. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v65n2.60235>
- Universidad de Chile (2021). *Modelo educativo de la Universidad de Chile*. Universidad de Chile. <https://doi.org/10.34720/de4p-1k12>
- VALENCIA, V. (s.f). Revisión documental en el proceso de investigación. <https://univirtual.utp.edu.co/pandora/recursos/1000/1771/1771.pdf>
- VALENZUELA, A., Y SILVA, D. (2020). Implicancia de las masculinidades en la elección de la carrera de terapia ocupacional en estudiantes hombres. *Revista de Estudiantes de Terapia Ocupacional*, 7(2), 1-10.
- VEENHOVEN, R. (1994). El estudio de la satisfacción con la vida. *Intervención Psicosocial*, 3, 87-116. <http://hdl.handle.net/1765/16195>
- VERA-NORIEGA, J. A., RAMOS-ESTRADA, D. Y., SOTELO-CASTILLO, M. A., ECHEVERRÍA-CASTRO, S., SERRANO-ENCINAS, D. M. Y VALES-GARCÍA, J. J. (2012). Factores asociados al rezago en estudiantes de una institución de educación superior en México. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, 3(7). <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2012.7.64>

