

Universidad de Chile

Facultad de Ciencias Sociales

Escuela de Postgrado

Programa Magíster en Psicología Educacional



**IMPACTO DE LA ESTRUCTURA Y AGENCIA EN LA SALUD MENTAL DE
ESTUDIANTES DE CARRERAS STEM**

Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional

Antonio Andrés Salinas Layana

Profesor Tutor: Dr. Jesús Redondo Rojo

Profesora Tutora: Dra. Tamara Jorquera Álvarez

Santiago, 2021

Agradecimientos y dedicatoria

A mi familia en su más amplio término, en la cual incluyo de forma arbitraria y sin consulta a muchas personas que me han acompañado y me acompañan hasta hoy.

A las y los maestros/as, concepto del cuál no escapan quienes con templanza, perseverancia, ímpetu y afecto enseñan a derrumbar barreras y pasar los límites.

Y finalmente a los y las estudiantes, inspiradores e inspiradoras de un continuo aprender, soñar y recordar que el cambio es condición inherente a la vida.

Esta tesis fue realizada gracias al financiamiento de ANID (ex CONICYT) mediante la beca de Magíster Nacional año 2019, folio 22190965.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	6
Antecedentes y formulación del problema de investigación	7
Relevancia	18
MARCO TEÓRICO	19
1. Teoría Social Realista: Estructuras y agencias.....	19
1.1 Fundamento filosófico y paradigmático	19
1.2 Bases conceptuales de la teoría.....	20
1.3 Procesamiento agencial de la relación estructura-agencia.	22
1.4 Pertinencia de la teoría social realista para esta investigación	25
1.5 Antecedentes empíricos: Agencia, estructuras y salud mental estudiantil.....	27
2. Salud mental: Del individuo a la colectividad	28
3. Experiencias de los/as estudiantes: Navegando las estructuras sociales universitarias.	30
MARCO METODOLÓGICO	32
1. Tipo de Investigación.	32
2. Muestra.....	32
3. Técnicas de producción de datos.....	34
4. Técnicas de análisis de datos	36
5. Procedimiento.....	38
5.1 Participantes	38
5.2 Descripción de los y las participantes.	39
5.3 Desarrollo de entrevistas	41
5.4 Desarrollo de grupo focal.....	42
5.5 Análisis de los datos	43
6. Aspectos éticos	44
RESULTADOS	45
1.0 Estructuras que influyen la salud mental de los y las estudiantes universitarios/as.....	46
Foco formativo de STEM: Tensiones entre la hiperfocalización técnica-científica y la formación integral.	46
Cultura universitaria: Efectos de la “excelencia” y la matriz patriarcal.....	48
Plan de estudios: Estructurantes de la experiencia estudiantil con efectos diferenciales en la salud mental.	52
Recursos universitarios para salud mental estudiantil: Oportunidades para la comunidad estudiantil y desafíos para la gestión universitaria.....	55

Pandemia COVID-19: Impacto mediado por la gestión universitaria y los recursos personales y familiares de los/as estudiantes.	58
2.0 Agencia de los y las estudiantes universitarios/as en relación con su salud mental.....	59
Reflexividad: Factores de riesgo y factores protectores, oportunidades para el desarrollo de la inteligencia emocional.	60
Agencia primaria: Desafíos de adaptación para la incorporación de los/as estudiantes a la comunidad universitaria.	62
Agencia corporativa: Diversos grados de articulación e impacto sobre la salud mental.	64
3.0 Análisis del Impacto en la SM del interjuego entre estructura y agencia.....	69
Interjuego estructura - agencia: Impacto complejo en la salud mental estudiantil.	70
Condicionantes de las relaciones entre agentes: Dimensión clave en la salud mental estudiantil. ..	77
DISCUSIÓN	80
Retroducción: las causas de las causas	86
Métodos y técnicas utilizadas: Pertinencia frente al problema de investigación.	88
Participantes: Impacto en la producción de datos	89
Consecuencias y repercusiones teóricas	90
Aplicación práctica	91
CONCLUSIONES	92
REFERENCIAS.....	96
ANEXO 1: CONSENTIMIENTO INFORMADO	107
ANEXO 2: GUIÓN DE ENTREVISTAS.....	112
ANEXO 3: ÁMBITOS DE INDAGACIÓN GRUPO FOCAL.....	115

PALABRAS CLAVES

Psicología educacional, estudiante universitario, organización educacional, rol agencial, salud mental, realismo crítico.

RESUMEN

Este estudio busca disminuir la brecha entre el problema de salud mental universitaria, su comprensión y eventuales soluciones. Para ello se ha realizado un trabajo investigativo de carácter cualitativo, fundamentando en el paradigma realista crítico, utilizando la perspectiva teórica social realista desarrollada por Margaret Archer. La investigación se enfoca en estudiantes de carreras STEM, por considerarse un grupo de riesgo y poco estudiado. La metodología consistió en entrevistas semiestructuradas a estudiantes y un grupo focal con los mismos estudiantes para dialogar los resultados preliminares. Los resultados indican cómo algunas dimensiones culturales y estructurales generan guías direccionales que condicionan la salud mental estudiantil. A su vez, se desarrolla como la agencia de los/as estudiantes puede ayudarles a resguardar su salud mental, en el contexto de la universidad. En discusión y conclusiones, se debate el efecto que algunas tendencias macroestructurales tienen sobre las universidades y su capacidad de generar las causas que afectan negativamente la salud mental estudiantil.

INTRODUCCIÓN

Esta tesis surge desde la necesidad de comprender un problema con profundas raíces y múltiples consecuencias, es el problema de la salud mental en los y las estudiantes universitarios. Desde hace un tiempo reconocemos que los talentos están igualmente distribuidos en la población (UNESCO, 2015), con independencia de su origen socioeconómico, étnico, nacional, u otras distinciones. Sin embargo, como el lector podrá verificar en esta tesis, la historia de las personas y las comunidades condiciona sus oportunidades para desarrollar talentos. Estos condicionamientos son complejos, compuestos por múltiples capas que actúan de manera conjunta y simultánea, en esta tesis he hecho el esfuerzo de sistematizar algunos de estos condicionamientos que los y las estudiantes experimentan en la universidad, y cómo su impacto es diferencial de acuerdo con su desarrollo ontológico particular.

A partir de mi experiencia profesional trabajando en atención, prevención y promoción de salud mental en el colectivo de estudiantes universitarios, en distintas instituciones de educación superior del país, he observado los efectos nocivos que los problemas de salud mental tienen sobre el desarrollo personal y profesional de los y las estudiantes. El impacto de este problema es múltiple y en su nivel más extremo, como lo son las crisis de salud mental, pueden llevar a los/as estudiantes a riesgo de suicidio. En niveles graves, cuando existe un malestar subjetivo crónico, la integralidad de la vida de los/as estudiantes se ve afectada, pudiendo culminar en la deserción académica, como una estrategia de afrontación-evitación de los estímulos estresores universitarios. En niveles leves y moderados, tiende a ser una experiencia de malestar que afecta la calidad de vida de los/as estudiantes y compromete tanto su bienestar, como sus capacidades para aprender y desarrollarse en la universidad.

También he tenido la oportunidad de participar en reflexiones colectivas respecto a la responsabilidad que las instituciones de educación superior, en especial las universidades, tienen respecto de este sensible tema. Esta discusión es consustancial al abordaje del problema, toda vez que, desde la concepción del rol de las universidades, se despliega una ética y una práctica de acción. Estas reflexiones, desde mi observación, tienden a poner en tensión o integración el propósito formativo de la universidad con las necesidades integrales de los estudiantes, como lo son su bienestar y salud mental. En la complejidad de las universidades, parece ser que ambas

visiones se entrecruzan y conviven, representadas por distintos actores sociales y en función de sus intereses.

En esta tesis, el foco se ha puesto sobre los y las estudiantes que cursan carreras de ciencia, ingeniería, tecnología y/o matemática (STEM en adelante, por su acrónimo en inglés). Esta decisión se fundamenta en literatura científica internacional, en la cual se aprecia que existen necesidades de salud mental en esta población particular, y en la escasez de producción científica nacional que considere específicamente esta población. Espero que los resultados de esta tesis puedan contribuir a complementar las reflexiones y alimentar acciones relacionadas al bienestar y salud mental de esta población específica de estudiantes y del colectivo más amplio del cual forman parte, esto es, la comunidad estudiantil, y por qué no, la comunidad universitaria.

Para finalizar, es relevante mencionar que esta tesis se origina en el marco de mis estudios de Magister en Psicología Educacional, gracias a lo cual, he hecho el esfuerzo de incorporar en el análisis los procesos y dispositivos propios de la educación, intentando reconocer su impacto sobre la salud mental estudiantil. Espero que el lector pueda evaluar con qué grado de éxito se logra este trabajo, y eventualmente, complementar lo aquí investigado.

Antecedentes y formulación del problema de investigación

En el presente apartado se exponen los principales antecedentes sobre salud mental de estudiantes de educación superior, con foco en estudiantes de carreras de ciencia, ingeniería, matemática y tecnología. Además, se presentan los argumentos empíricos y teóricos que sustentan la relevancia de este objeto de estudio para las ciencias sociales y en particular para la psicología educacional.

Este capítulo comienza con una revisión de lo que se entiende por salud mental, según las definiciones utilizadas por la Organización Mundial de la Salud (OMS en adelante), prosigue con antecedentes empíricos publicados en prensa, respecto a salud mental estudiantil en Chile. Posteriormente se desarrolla el argumento consistente en que el problema de salud mental en estudiantes de educación superior es una tendencia global. Continúa este capítulo con la caracterización epidemiológica del problema en Chile, para luego desarrollar una mirada de carácter social de la salud mental, a través del concepto de universidades promotoras de salud. Posteriormente se argumenta que, debido a que existen influencias sociales que impactan la salud

mental de los y las estudiantes de educación superior, y que estas influencias pueden ser muy distintas entre universidades, facultades y carreras, es conveniente delimitar un territorio de estudio. Ya en la parte final del capítulo, se exponen las razones que justifican y hacen pertinente el estudio en la población STEM, a su vez, se presentan brevemente algunos conceptos que serán posteriormente desarrollados en el marco teórico. El capítulo finaliza con la relevancia que esta investigación tiene en lo teórico, práctico y posicional.

La OMS define la salud mental como un estado de bienestar en el cual el individuo es consciente de sus propias capacidades, puede afrontar las tensiones normales de la vida, puede trabajar de forma productiva y fructífera y es capaz de hacer una contribución a su comunidad (OMS, 2014). El campo de trabajo e investigación de salud mental se encuentra con el de educación, cuando se pone el foco en la salud mental de los y las estudiantes.

En relación con este campo de encuentro, es notable que desde el año 2019 en adelante se escriben y publican múltiples artículos acerca de salud mental estudiantil en los medios de comunicación masiva en Chile, temática escasamente abordada con anterioridad al mencionado año¹. Previo al 2019, la salud mental de los y las estudiantes era un tema que se abordaba de forma local en cada universidad o institución, de acuerdo con sus prioridades y recursos.

En general, los problemas de salud mental estudiantil eran y son abordados por sectores específicos de la universidad, principalmente equipos de apoyo psicológicos y/o psicoeducativos, quienes tienen el rol de atender estudiantes y, en algunas instituciones, colaborar en la promoción de salud mental y prevención de la afectación de esta. Sin embargo, a contar del año 2019 en Chile este tema rebasa el confinamiento de la academia y se manifiesta en la agenda pública, tal como puede leerse en los artículos de periódicos escritos por Bhen y Reinoso², (2019) y por Jiménez, Rojas y Molina³ (2019).

Gracias a la manifestación de estudiantes de diversas facultades y universidades se genera la problematización de dimensiones como la sobrecarga académica, caracterizada por la poca

¹ De acuerdo con búsqueda realizada por el autor en medios de comunicación masivos audiovisuales y escritos.

²Artículo titulado: ¿Están sufriendo nuestros estudiantes universitarios?

³Artículo titulado: Problemas de salud mental en estudiantes universitarios (I): ¿consecuencias de la (sobre) carga académica

consistencia entre las horas de estudio oficiales de los programas y las reales que deben dedicar las y los estudiantes, la normalización de sintomatología de salud mental como el estrés y la ansiedad, además de la escasez de profesionales de salud mental en relación con la alta demanda de atención.

En el contexto de la pandemia COVID-19 que ha afectado al mundo, la salud mental de los y las estudiantes de educación superior ha sido un factor de preocupación en Chile, como se observa en la encuesta realizada en el marco de la investigación *“Efecto del Confinamiento en el contexto de la pandemia por COVID-19 en la salud mental y recursos psicológicos de afrontamiento de estudiantes de educación superior”*, la cual da cuenta que un 74% de estudiantes chilenos de educación superior presenta síntomas de depresión por estudiar en situación de confinamiento (Carvacho, 2021). Un estudio realizado durante el año 2020 en población general (Bravo, Campos, Errazuriz y Fernández, 2020) indica que un 39,3% de personas entre los 21 y los 34 años, presenta problemas de salud mental, según el instrumento GHQ-12. Si bien la diferencia entre ambos porcentajes puede estar influenciada por la metodología utilizada y la amplitud del rango etario del segundo estudio, esta se aprecia relevante y consistente en fundamentar que los y las estudiantes universitarios constituyen una población vulnerable.

Ahora bien, la problematización de la salud mental universitaria no es sólo un tema local de Chile. Los problemas de salud mental en estudiantes universitarios han sido parte de un diálogo global, especialmente durante las últimas décadas. Lo anterior queda en evidencia en la revisión sistemática realizada por Storrie, Ahern y Tuckett (2010) acerca de problemas de salud mental en estudiantes y en el estudio realizado por Eskin et al. (2016) acerca de comportamientos suicidas y estrés en estudiantes de educación superior en 12 países, donde se evidencia que la ideación suicida, intento de suicidio y niveles de estrés son comunes en estudiantes universitarios, pero con variabilidad dependiendo del contexto sociocultural en que se encuentran. Podemos encontrar también algunos antecedentes específicos por países, por ejemplo, en Estados Unidos (Kadison, y Digeronimo, 2004) evidencian tempranamente la crisis de salud en los universitarios, en Reino Unido (Royal College of Psychiatrists, 2011) se actualiza la epidemiología de salud mental en estudiantes universitarios y se entregan recomendaciones para procedimientos y políticas, y en Australia (Stallman, 2010) se evidencia una mayor prevalencia de problema de salud mental en estudiantes universitarios, en comparación con la población

general. En Colombia (Arrieta, Díaz y González, 2014) se demostró una alta prevalencia de sintomatología ansiosa y depresiva en estudiantes universitarios, muy por sobre la estimada para la población general.

En Chile, el año 2020 se dieron a conocer los resultados de la Primer Encuesta Nacional De Salud Mental Universitaria (Barrera-Herrera, 2019), los cuales son analizados en el estudio de Barrera-Herrera y San Martín (2021) cuyos resultados indican que más de un 45% de los participantes presenta sintomatología de riesgo asociada a depresión, ansiedad, o estrés, existiendo comorbilidad entre estas afecciones. Un 50% reporta síntomas de insomnio y un 42%, hipersomnia diurna, siendo esta última más frecuente en jóvenes urbanos. Además, las mujeres presentan mayor ansiedad y estrés, mientras que los jóvenes de procedencia urbana presentan mayor ansiedad. Un 5% de la muestra presenta ideación suicida y un 14% revela conductas alimentarias de riesgo, siendo estas más prevalentes en mujeres.

Existe un antecedente desarrollado el año 2007 (Cova et al., 2007) en la Universidad de Concepción, donde se encontró que, en una muestra representativa de estudiantes de esa universidad, un 23,4% padece un síndrome ansioso y 16,4% padece de síndrome depresivo. Existe otro antecedente el año 2013 (Antúnez y Vinet, 2013), donde en una muestra significativa de una universidad regional, se encontró que el 30,1% de los/as estudiantes presentaban sintomatología depresiva, el 20,9% sintomatología ansiosa, y el 15,5% de la muestra presentaba sintomatología depresiva y ansiosa. En esa misma investigación, se identificaron algunos factores de riesgo como el ser mujer y ser estudiante de primer año perteneciente a un estrato socioeconómico medio-bajo, o proveniente de entorno rural. Otro antecedente desarrollado y publicado en Chile corresponde a Baader et al. (2014) quienes identifican en una muestra significativa de una universidad regional, que un 27% de los/as estudiantes cumplen con los criterios diagnósticos para una depresión, un 10,4% estaría cursando con un trastorno bipolar, un 5,3% de los/as estudiantes tienen un riesgo moderado a severo de cometer suicidio, un 24,2% de los/as estudiantes presenta un consumo problemático de alcohol y un 15,3% de la muestra tendría algún tipo de trastorno en la alimentación.

Los estudios anteriores dan cuenta de una situación epidemiológica problemática a nivel global y también local. La deteriorada salud mental universitaria, junto con afectar el bienestar de los y

las estudiantes, tiene nocivos efectos sobre las capacidades académicas y por lo tanto los aprendizajes y el desarrollo estudiantil. Como antecedentes, Tsouros et al. (1998) han mencionado la relevancia de una buena salud mental para el aprendizaje. En Reino Unido, El Anasari y Stock (2010), comprobaron la relación entre conductas de insalubridad mental y pobres resultados académicos. Este estudio concluyó que el consumo de alcohol se encontraba entre los principales predictores de mal rendimiento.

En este estado de situación, el rol que pueden asumir las universidades en la gestión de este problema es crucial, así lo sugieren Muñoz y Cabieses (2008) en las consideraciones finales del análisis realizado acerca de las universidades promotoras de salud:

Las universidades pueden ser promotoras de salud si se lo proponen; tienen el potencial para influir positivamente en la vida y condición de salud de sus miembros, protegiéndolos y promoviendo su bienestar, y pueden liderar y apoyar procesos de cambio en la comunidad externa a través de sus políticas y prácticas. Además, al ser organizaciones extensas y complejas, las personas que ahí trabajan o estudian les dedican gran parte de su tiempo, y alguna gran parte de su vida, por lo que los determinantes de salud están regidos en gran medida por las condiciones o características sociales, en las cuales estas personas viven, estudian o trabajan en la universidad. (Muñoz y Cabieses, 2008, p. 145)

El enfoque de universidades promotoras de salud encuentra su orientación teórica y técnica en el enfoque de entornos promotores de salud (Dooris et al., 1998). Este enfoque involucra un desplazamiento del problema de salud mental, en cual se traslada el foco desde el individuo, principal foco del modelo biomédico, hacia el contexto en que habitan las personas, a través de un enfoque socio-ecológico. (Dooris et al., 1998). Los mismos autores refieren que adoptar este enfoque implica, entre otras acciones, un entendimiento socio-ecológico de la salud, es decir comprenderla inmersa en un sistema social, poner el foco en la población, políticas y ambientes; promover equidad y justicia social, sustentabilidad, participación comunitaria, empoderamiento, cooperación, consenso y mediación. Este modelo propone fundamentos para que las universidades se conviertan en promotoras de la salud mental de sus estudiantes, a través de una mirada socio-ecológica que requiere de determinadas acciones a nivel teórico y práctico.

En Chile, el enfoque de universidades promotoras de salud se ha desarrollado a través de la gestión de universidades específicas, y los ministerios de salud y educación. Algunos hitos de este trabajo conjunto han sido la creación de una guía para para la promoción de salud en los proyectos educativos y laborales, y una guía para la autoevaluación y reconocimiento de Instituciones de Educación Superior Promotoras de la Salud (IESPS) (Ministerio de Salud, 2015). Sin embargo, este esfuerzo no ha tenido un impacto suficiente, como queda demostrado por la extensión e intensidad del malestar psicológico que experimenta la población estudiantil, el cual ya se ha fundamentado.

Reconocer la influencia del contexto social generado en y por las universidades en la salud de los y las estudiantes, implica explorar también la influencia de marcos sociales más amplios, en los cuales tanto la universidad como los/as estudiantes participan. Por lo tanto, es conveniente desde una perspectiva socio-ecológica de la salud mental estudiantil tener como referencia tendencias macrosociales que enmarcan el quehacer universitario en la actualidad. Una tendencia relevante es la primacía de la narrativa del mercado laboral y la competencia entre universidades, la que actúa como un elemento cultural que estructura las prácticas de y entre las universidades (Sabri, 2011). Según ha argumentado Kahn (2017) las prácticas universitarias enmarcadas en la narrativa del sistema neoliberal tienden a enfocarse en aspectos laborales, principalmente en la empleabilidad de los/as estudiantes, descuidando el proceso de formación integral y, por lo tanto, no cubriendo otras legítimas aspiraciones de los y las estudiantes. Esta estructuración de las universidades implica la exclusión o transformación de la diversidad de proyectos vitales que traen los y las estudiantes, para adaptarlos a aquello que la universidad ofrece, pudiendo afectar su motivación, proyecto de vida y autorrealización.

A nivel de mesosistema, sustentado en el enfoque socio-ecológico, se pueden inferir la existencia de diferencias y similitudes entre las características estructurales de las universidades, facultades y carreras universitarias. Estas diferencias se constituyen, por ejemplo, debido a características propias de las disciplinas que configuran entornos académicos distintos, asociadas a las características profesionales consideradas relevantes por cada comunidad (Becher, 1994). Por lo tanto, para un análisis minucioso de la salud mental universitaria resulta pertinente delimitar y hacer foco en un contexto particular.

En la literatura científica que aborda este tema, se puede encontrar abundante investigación de origen geográfico diverso, acerca de salud mental en facultades de salud (e.g. Bugaj et al. 2016; Caballero, González y Palacio. 2015; Ferrel, Celis, y Hernández. 2011; Ishak et al. 2013; Jerez y Oyarzo. 2015; Rodríguez y Suarez. 2012). Existen algunas investigaciones que comparan la salud mental de estudiantes entre disciplinas, como Leahy et al. (2010) en Australia, cuyos resultados indican que los/as estudiantes de disciplinas no vinculadas a la salud presentan más síntomas de ansiedad y depresión que los/as estudiantes de disciplinas vinculadas a la salud. Por otra parte, Kötter et al. (2014) en Alemania concluyen que no existen diferencias significativas en la salud mental de estudiantes de medicina y estudiantes de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM por su acrónimo en inglés), sin embargo, observan diferencias en la salud general donde los y las estudiantes de STEM se encuentran peor evaluados.

Siguiendo la misma línea de comparación, una de las más recientes publicaciones que aborda facultades de STEM lo hace a través de la comparación de patrones de comportamientos saludables entre estudiantes de estas disciplinas y quienes cursan la carrera de medicina. Los resultados de esa investigación evidencian que los y las estudiantes de STEM de una universidad en Alemania tienen menos patrones de comportamientos saludables y un mayor riesgo de burnout estudiantil que aquellos/as que cursan medicina en la misma universidad. En las dimensiones analizadas por la investigación, se observaron diferencias significativas que indican una disminución en la satisfacción con la vida y apoyo social percibido por los/as estudiantes de STEM. El estudio también evidenció que los y las estudiantes de STEM presentan variaciones en sus patrones de comportamiento saludable en el tiempo, puesto que al ingresar a la universidad un 31% presenta patrones poco saludables, y en el segundo año un 45% presenta patrones de comportamiento poco saludables (Vollmer, Obst, y Kötter, 2019).

Existen también algunos estudios que han abordado directamente la salud mental de estudiantes STEM, como el de Deziel et al. (2013) en Canadá, quienes a través de minería de datos identificaron algunos factores de riesgo para la salud mental de estos estudiantes, tales como estar en primer o último año de la carrera, cursar una carrera altamente competitiva, y ser mujer. También en Canadá, la Federación Canadiense de Estudiantes de Ingeniería (2018) ha identificado factores de riesgo para la salud mental de sus estudiantes, destacando la influencia de la carga de trabajo, seguido de los exámenes, presiones para el rendimiento y dificultades en

los cursos. En Venezuela, Feldman et al. (2008) realizaron test a estudiantes de carreras STEM y relacionadas al urbanismo con el fin de medir su estrés académico, apoyo social y salud mental, los resultados indicaron que las condiciones favorables para la salud mental se caracterizaban por un mayor apoyo social y un menor estrés académico.

A través de los estudios presentados, se sostiene el argumento de que el problema de la salud mental estudiantil es transversal al sistema de educación superior nacional y mundial, constituyéndose en un obstáculo al aprendizaje, logro académico de los/as estudiantes, y al bienestar integral de esta colectividad, que, debido a los procesos de masificación de la educación superior, agrupa a gran parte de los jóvenes. Sin embargo, la investigación no se ha desarrollado equitativamente, existen pocos estudios de salud mental en estudiantes STEM en Chile y el mundo, además de una tendencia a desarrollar estudios que se enfocan en el individuo y su sintomatología, invisibilizando o minimizando el impacto de las dimensiones estructurales y culturales en la salud mental de estudiantes universitarios.

Los estudios epidemiológicos, como aquellos referenciados en los párrafos anteriores, permiten conocer y caracterizar algunas dimensiones del problema de salud mental en estudiantes, como su prevalencia y sintomatología típica. Estos estudios tienen el mérito de haber generado un conocimiento respecto a una situación crítica. Sin embargo, los alcances de los estudios epidemiológicos son limitados y generan nuevas interrogantes, por ejemplo, acerca del rol que un determinado programa de estudio puede tener sobre la salud mental, o un entorno universitario, o las acciones que los y las estudiantes realizan. En definitiva, la pregunta respecto a cómo las estructuras sociales y las acciones personales o colectivas influyen en la salud mental estudiantil queda abierta y sin respuesta.

Por los motivos anteriormente mencionados, surge la necesidad de un conocimiento profundo acerca de las características de la experiencia de salud mental de los/as estudiantes, y cómo estas experiencias se relacionan con la estructura y cultura universitaria. Para ello se considera relevante considerar los contextos en que las universidades se insertan, y las tendencias locales y globales que impactan en las universidades, para así poder comprender y sugerir estrategias de mejora que sean coherentes con cada realidad social.

Algunas investigaciones que se acercan al objetivo anterior se sitúan desde la perspectiva y experiencia del estudiante, tales como la desarrollada por Tinklin, Riddell, y Wilson (2005) que corresponde a un estudio de 5 casos ejemplificadores de las dificultades de salud mental de los/as estudiantes y su relación con el entorno universitario y extrauniversitario. Este estudio se realizó con estudiantes de una universidad, y sus resultados indican que una cultura en que es difícil aceptar las dificultades, con incompreensión de los/as profesores/as y experiencias de aprendizaje pobremente diseñadas contribuyeron a exacerbar los problemas de salud mental estudiantil. De forma más reciente, se encuentra a Quinn et al. (2009) quienes realizaron 12 entrevistas en profundidad a estudiantes con problemas de salud mental, un grupo focal con estudiantes de trabajo social y el análisis de un espacio de interacción en línea, abierto a participantes e investigadores. Las conclusiones de ese estudio indican que existe un fuerte estigma asociado a la búsqueda de apoyo en salud mental estudiantil, un temor por las implicancias en sus futuras carreras profesionales, y resalta el rol de crear una cultura de apertura, donde se puedan hablar los temas de salud mental. El estudio más reciente corresponde al publicado por Baik, Larcombe y Brooker (2019) en el cual se le preguntó a más de dos mil estudiantes ¿Qué se puede hacer para mejorar el bienestar mental (Student wellbeign en el original) de los estudiantes? Los resultados de este estudio retoman el rol relevante de la comunidad educativa en la prevención y promoción de espacios saludables, además resalta el factor metodológico de buscar y utilizar las sugerencias de estudiantes como promotor de la inclusión y empoderamiento de estos. Estos resultados son consistentes con una promoción de los y las estudiantes como agentes (Archer, 1995) tanto de su proceso de aprendizaje formal, como también del contexto en que este se genera.

Esta investigación complementa los estudios realizados en salud mental de estudiantes universitarios, aportando en al menos dos dimensiones. La primera es estudiar la salud mental en estudiantes STEM, lo cual es relevante puesto que la literatura científica refiere que muchos de estos estudiantes presentan problemas en su salud mental. Además, en Chile no existen investigaciones que aborden la salud mental específicamente en estudiantes STEM y en el extranjero son escasas, especialmente si las comparamos con investigaciones en disciplinas de la salud. La segunda dimensión es enfocar la investigación desde una perspectiva no tradicional, es decir distanciándose conceptualmente del paradigma biomédico y metodológicamente de la

encuesta o estudio epidemiológico, para desarrollar un trabajo de corte micro sociológico y cualitativo.

Así, en esta investigación la salud mental estudiantil se comprende como el resultado de la interrelación de condicionantes estructurales y agencias de los estudiantes (Archer, 1995). Esta teorización es consistente con enfoques de salud mental comunitaria, como el sugerido por Bang (2014) quien propone que una forma de promoción en salud mental es identificar conflictos y problemas a elaborar en la trama social. Por lo tanto, para investigar este tema las experiencias empíricas y los significados que atribuyen los y las estudiantes a estas experiencias son relevantes, ya que permiten un acercamiento a las estructuras que condicionan la salud mental estudiantil en la universidad y dan cuenta de sus formas de interacción con estas. Esta propuesta también es consistente con el modelo de universidades promotoras de salud, expuesto anteriormente.

La conceptualización de estructura y agencia de esta investigación se basa en la teoría sociológica crítico-realista desarrollada por Margaret Archer (1995), que define el entorno social como estructura y cultura, y a las personas como agentes. Esta autora argumenta que las estructuras existen con independencia de los agentes y que estas mismas generan efectos en los agentes que constriñen y habilitan las posibilidades de acción. Por otro lado, los agentes cuentan con capacidad de modificar las estructuras a través de diferentes recursos, habilitando así nuevas posibilidades de acción y constriñendo otras. En esta teoría, las personas nacen y se desarrollan en un entorno previamente estructurado por sus antecesores, cada estructura y cultura tiene una historia en la cual los agentes ingresan, participan e interactúan. Desde la perspectiva teórica de Archer las universidades y facultades cuentan con una serie de condicionantes que existen previo al ingreso de los y las estudiantes, como las demandas del mercado laboral, los rankings y en general las narrativas culturales e ideológicas que le son propias. También los y las estudiantes son portadores de estructuras macrosociales que condicionan su interacción con la universidad, tal como género o clase social. La interacción entre estructura y agentes se da entonces en un entorno condicionado, pero no determinado, ya que las estructuras proporcionan constricciones y habilitaciones a la capacidad de agencia (Archer, 1995). El proceso de modificación de las estructuras y/o la agencia es denominado morfogenético y constituye, junto al dualismo analítico agencia – estructura, el método de análisis para los procesos de cambio micro y macro sociales

en la teoría de Archer. En esta investigación, este modelo brinda el marco en el cual se comprenderán las nociones de estructura, cultura y agencia.

Sustentado en los argumentos hasta aquí desarrollados, en esta tesis se investiga la salud mental de estudiantes universitarios y universitarias, que cursan carreras STEM. Para ello esta investigación se centra en estudiantes universitarios/as que actualmente se encuentran estudiando una carrera STEM en diferentes instituciones universitarias de Chile. El fundamento de esta elección muestral es la necesidad de recoger la experiencia estudiantil y sus aristas relacionadas a la salud mental de forma directa con los/as estudiantes, siendo necesario para ello considerarlos como sujetos principales de investigación. Con el interés de construir una muestra que represente la variabilidad de este universo, la investigación en su diseño buscaba trabajar con estudiantes provenientes de distintas universidades, tanto de regiones, como de la capital, así como privadas o estatales. La realización de la investigación estuvo mediada por condiciones no previstas, en particular aquellas generadas por la pandemia COVID – 19, frente a lo cual se respetaron los criterios mínimos del diseño, al trabajar sólo con estudiantes provenientes de dos universidades de Chile, las que permitieron abarcar los criterios ya mencionados.

A partir de lo antes expuesto, la pregunta de investigación que guía esta tesis es la siguiente: ¿Cómo el juego mutuo entre la agencia de estudiantes de carreras STEM en dos universidades de Chile y los condicionantes estructurales, impacta en la salud mental de estos/as estudiantes?

Los objetivos son los siguientes:

Objetivo general:

Comprender cómo el juego mutuo entre la agencia de estudiantes de carreras STEM en dos universidades de Chile, y los condicionantes estructurales, impacta en la salud mental de estos/as estudiantes.

Los objetivos específicos son:

1. Caracterizar los condicionantes estructurales en universidades y carreras STEM, y su influencia en la salud mental de los/as estudiantes.

2. Caracterizar las acciones de agencia primaria y corporativa de los/as estudiantes STEM, que afectan su salud mental.
3. Analizar el impacto en la salud mental de los/as estudiantes de carreras STEM, del juego mutuo entre la agencia de estos/as estudiantes y los condicionantes estructurales.

Relevancia

La salud mental es una dimensión relevante en el estudio de la experiencia universitaria y una demanda de la sociedad civil, lo cual se contradice con la poca investigación existente, especialmente en carreras STEM. Esta investigación se proyecta útil y con relevancia práctica para la comunidad universitaria pues contribuirá con nuevos antecedentes, los cuales pueden fundamentar una toma de decisiones informada en la elaboración de protocolos, políticas e intervenciones acerca de salud mental estudiantil.

Esta investigación tiene relevancia teórica ya que genera un saber situado acerca de la experiencia de salud mental de los y las estudiantes, y el rol de la estructura y agencia en la salud mental. Además, contribuye a complementar la construcción del objeto de estudio en el problema de la salud mental universitaria, el cual no queda resuelto en el individuo como lo proponen los modelos biomédicos, pues requiere una visión que integre las condiciones sociales, respetando las características que tiene cada dimensión en esta dualidad, como lo hace el modelo teórico desarrollado por Archer.

Esta investigación tiene además relevancia metodológica ya que, como señala Fletcher (2017), son escasas las investigaciones cualitativas que explícitamente desarrollan un procedimiento claro de análisis basado en el realismo crítico, y en este caso puntual en la teoría de Archer. Cabe precisar que lo señalado por Fletcher, refiere especialmente a la literatura investigativa escrita en inglés, siendo la escrita en español aún más escasa, debido al origen anglosajón del paradigma crítico realista y la teoría social de Archer.

Finalmente, esta investigación tiene una relevancia posicional, ya que el investigador ha desarrollado una trayectoria laboral en instituciones de educación superior trabajando temas de salud mental universitaria, en sus dimensiones de prevención, promoción y tratamiento.

MARCO TEÓRICO

A continuación, se presenta el marco teórico que guía esta investigación. Para ello se han conceptualizado tres grandes corrientes teóricas conceptuales. La primera es la Teoría Social Realista, principalmente desarrollada por Margaret Archer, teoría que brinda las comprensiones necesarias de estructura, cultura y agencia. La segunda corriente corresponde a la salud mental, y a su despliegue conceptual desde el modelo individual y biomédico, hacia una comprensión del carácter social de la salud mental. Finalmente, se recogen conceptos devenidos de las investigaciones acerca de la experiencia estudiantil en educación superior, consistente con la propuesta metodológica de esta investigación.

1. Teoría Social Realista: Estructuras y agencias

1.1 Fundamento filosófico y paradigmático

La teoría social realista desarrollada por Margaret Archer (1995, 2000, 2007) se sustenta en el paradigma del realismo crítico, desarrollado por el filósofo británico Roy Bhaskar (1978). Bhaskar propone el realismo crítico como una alternativa a otros paradigmas que considera erróneos, principalmente se refiere al positivismo y al constructivismo. Su crítica se fundamenta en lo que denomina “*la falacia epistémica*”, a través de la cual la naturaleza de la realidad estaría subsumida al conocimiento humano, es decir, se confunde la epistemología con la ontología. En el positivismo se propone que lo real existe con independencia de nuestras creencias y construcciones sociales, sin embargo, esta realidad se tiende a reducir a aquello que puede ser empíricamente investigado mediante experimentos científicos. En el constructivismo se niega la existencia de una realidad objetiva, existiendo una realidad construida en base a los conocimientos humanos y/o sus discursos, reduciendo la realidad al conocimiento que tenemos de esta (Peter y Park, 2018).

Bhaskar resuelve este problema definiendo la realidad en tres niveles, o tres dominios ontológicos, llama estos niveles empírico, actual y real (Peter y Park, 2018). En el nivel empírico se encuentran las experiencias experimentadas y observables, las cuales se encuentran mediadas por nuestra humana interpretación. En el nivel actual no existen filtros de

interpretación humana, y los eventos suceden ya sean experimentados e interpretados o no. En el nivel real existen las fuerzas causales que producen los eventos en el nivel empírico.

Como mecanismos de razonamiento para acceder a los niveles reales en el mundo social, Bhaskar propone la búsqueda de semi-regularidades a nivel empírico, la teorización de estas mediante la abducción, y el ejercicio creativo de la retroducción para acceder a las fuerzas causales que condicionan los efectos.

1.2 Bases conceptuales de la teoría

Margaret Archer (1995, 2000, 2007) fundamenta su teoría social en los planteamientos de Bhaskar y metodológicamente incorpora el dualismo analítico de Lockwood. Como desarrolla Chernilo (en Archer, 2009) en el prólogo de la traducción al español del libro de Archer “Teoría social realista: el enfoque morfogenético” la autora desarrolla su teoría con una pretensión universalista generando lineamientos conceptuales y metodológicos que hagan posible investigar procesos sociales en cualquier tiempo y lugar.

Su teoría de naturaleza sociológica se instala como una alternativa a otras tendencias dominantes en la sociología, a las cuales la autora acusa de conflacionarias de la relación estructura-agencia, tanto en su forma ascendente, como descendente y central.

Las teorías conflacionarias ascendentes son aquellas teorías que buscan reducir las estructuras sociales al agregado de la acción individual, criticando en esta línea teorías como la de la acción racional (Hernández-Romero, 2017). Por otro lado, la confluencia descendente está presente en teorías que señalan que la acción individual es el producto de la presión que las estructuras sociales ejercen sobre esta, aquí la autora critica a teorías como el estructural-funcionalismo sociológico parsoniano. La crítica a la confluencia central no es sobre la constitución mutua de estructura-agencia, hecho que Archer acepta en su teoría, si no del hecho de definir estructura y agencia en una relación mutua que las junta temporalmente. Argumenta Archer (1995) que la teoría de la estructuración desarrollada por Giddens tiene este error en sus planteamientos, el

cual es superado por la incorporación del tiempo, y las implicancias ontológicas de este sobre las estructuras y agencias.

La respuesta no conflacionaria de Archer se fundamenta en la idea de que estructura y agencia son ontológicamente independientes, teniendo cada dimensión sus propiedades y poderes diferenciados. El argumento de Archer es que las estructuras tienen características propias y distintivas de los agentes, pues han sido formadas por interacciones humanas pasadas. La estructura cuenta con propiedades condicionantes de carácter social y cultural (De La Vega, 2020). Las propiedades de carácter social se relacionan con los bienes materiales, y es el dominio de las posiciones sociales y los roles. La cultura corresponde al mundo de las ideas y creencias, donde se encuentran ideas acerca del conocimiento y la ciencia, llamadas por la autora conocimiento proposicional, y el mundo de los mitos, creencias y saberes populares. Estas estructuras se han formado en el pasado de los actuales agentes, anteceden y condicionan su acción, poder propio de la agencia, y son ontológicamente diferentes de la agencia.

El enfoque morfogénico que argumenta la autora (1995, 2000), refiere que la interacción de estructura-cultura y agentes puede producir cambios en alguna de estas dimensiones. A modo de ejemplo, agentes que confluyen en un interés pueden presionar la estructura en esa dirección, mediante una agencia corporativa, buscando activamente su morfogénesis. Así mismo, estos agentes al perseguir sus intereses pueden experimentar cambios en sus propias cualidades agenciales, por ejemplo, desarrollando compromisos y modificando sus proyectos o preocupaciones esenciales a propósito de los intereses buscados.

La agencia en esta teoría corresponde entonces al despliegue que realizan las personas o colectividades para alcanzar sus objetivos, proyectos y/o preocupaciones primordiales. Esto se realiza mediante poderes que le son propios, como la reflexividad y la acción, los cuales se encuentran con los condicionamientos de la estructura.

Los condicionamientos estructurales, generan lo que Archer llama “guía direccional”, es decir, ciertas rutas preferibles de acción que varían de acuerdo con los condicionamientos que existen sobre cada persona o colectividad. Esta guía direccional no es hidráulica, en el sentido de generar

un camino previamente determinado y objetivo, pero si puede ejercer fuerte influencia, recursos, premios y castigos, a quienes siguen o rechazan la guía direccional.

En este marco teórico los y las estudiantes ingresan a una estructura previamente constituida por las generaciones anteriores, no solo estudiantiles, si no también académicos/as y autoridades universitarias, ya que cada estructura y cultura se ha formado históricamente por la influencia de agentes anteriores en el tiempo. Es así como, los y las estudiantes deben interactuar con esta estructura universitaria que les precede, desplegando para ello de forma individual y/o colectiva sus poderes agenciales, con el fin de lograr sus proyectos y preocupaciones esenciales. Es precisamente en esta interacción, donde el bienestar y la salud mental pueden comprometerse por dimensiones que serán desarrolladas en los resultados de esta investigación.

1.3 Procesamiento agencial de la relación estructura-agencia.

A contar del año 2000, en el libro “Being Human: The Problem of Agency”, Archer profundiza en las cualidades y poderes que componen la agencia, incorporando el concepto de reflexividad en su teoría.

La reflexividad corresponde a la conversación interior que opera como mediador entre el agente y la estructura. Es en esta conversación interior que el agente crea y reconoce sus proyectos y preocupaciones esenciales, perfila planes de acciones para el logro de estos, y hace comentarios en forma de emociones sobre estos proyectos. Revisaremos con más detalles estos procesos.

La creación y reconocimiento de preocupaciones esenciales, señala Archer, implica un diálogo entre distintas fases del ego. Este diálogo tiene 3 fases: la primera es el discernimiento, en la cual se analiza qué preocupaciones y proyectos son viables, la segunda es la de deliberación, en la cual se discrimina qué preocupaciones son más relevantes y se determinan los proyectos a seguir, la tercera es de dedicación donde se genera una razón agencial (Archer, 2000). El producto de estas 3 fases es una motivación para actuar hacia el logro de un proyecto, lo cual implica haber descartado otros, por ser inviables o menos importantes.

La autora identifica cuatro fases del ego, estas son:

El Yo: Tiene interés personal. Define toda acción sin tener en cuenta hábito o el precedente.

El Tú: Considera la existencia de otro. Se compromete con las reglas de la comunidad.

El Mí: Se generan al adscribir y sentirse miembro de una colectividad. Incorpora condicionamientos, en forma de ventajas, desventajas y oportunidades.

El Nosotros: Es corporativo, en el sentido de que se identifica como parte de una comunidad, con intereses y objetivos comunes, que son subjetivamente evaluados como deseables.

Cuando los y las estudiantes ingresan a la universidad, interactúan con un marco cultural y normativo que tiene sus propias reglas, las cuales pueden ser incorporadas mediante la reflexividad en el “Tú”, en el “Mí”, y posteriormente transformadas en un “Nosotros”. Sin embargo, estos procesos no son automáticos, ya que la sola adscripción formal y declarativa de los y las estudiantes a la universidad no implica una incorporación a la estructura y cultura. Por lo tanto, la función reflexiva de crear y reconocer preocupaciones esenciales vinculadas a la experiencia universitaria dependerá de cómo los y las estudiantes vivan este proceso de diálogo entre las fases del ego.

La reflexividad también se encuentra mediada por la emoción. Al respecto, Archer (2000) distingue dos fenómenos emocionales de orden distinto, el primero es la emergencia de la emoción, y el segundo es la contribución de la emocionalidad al manejo interno de las preocupaciones. La emocionalidad en esta teoría emerge en la interacción del agente con tres diferentes órdenes de realidad que la autora denomina natural, práctico y discursivo. La interacción del agente con estos distintos órdenes de realidad provoca emociones de naturaleza distinta, los cuales son definidos por Archer (2000) como comentarios respecto a las preocupaciones.

Los órdenes de realidad son sustanciales pues generan diversos tipos de emociones. El orden natural, corresponde a las preocupaciones física y del bienestar corporal, propias de la constitución humana, en este orden se experimentan emociones como miedo, ira, sorpresa, tristeza, alegría, disgusto, esperanza y alivio.

El orden práctico corresponde a las preocupaciones devenidas de las habilidades y logros que se desarrollan en el mundo, se relaciona con las competencias que se tienen o escasean en relación con los objetos y situaciones en las cuales se busca rendir, en el encuentro con este orden se generan emociones como frustración, aburrimiento y depresión por un lado y alegría, regocijo y euforia por el otro.

Finalmente, el orden discursivo se relaciona con la participación en el mundo social, y el valor que se asigna a sí mismo en este mundo social, caracterizado por ser normativo y guiado por normas sociales que impactan la evaluación de la valía personal, las cuales constituyen propiedades emergentes de la cultura, creadas por agencias pasadas. En el encuentro de la persona con este orden de realidad, se pueden generar las siguientes emociones: vergüenza, remordimiento, orgullo, envidia, celos y culpa.

Las emociones contribuyen a la generación y mantención de preocupaciones, actuando como comentarios respecto de estas. Además, gracias a la reflexividad es posible revisar estos comentarios emocionales, articularlos, monitorearlos y transformarlos, pudiendo elaborar así la humana emocionalidad (Archer, 2000).

En el contexto universitario es posible encontrar la influencia de los tres órdenes de realidad. El orden natural puede influir por ejemplo en las preocupaciones viscerales por el bienestar, como la alimentación y las enfermedades somáticas de los y las estudiantes.

El orden práctico, caracterizado por el despliegue de habilidades y destrezas orientadas al rendimiento, puede tener gran influencia toda vez que la universidad es un espacio de aprendizaje y demostración constante de competencias.

El orden discursivo, caracterizado por la normatividad social, puede resultar significativo en la generación emocional, toda vez que las culturas universitarias tienden a valorar ciertos logros (académicos, deportivos, políticos, sociales, entre otros) y otorgar formas de distinguir a quienes ostentan estos logros de quienes no.

En conclusión, este marco teórico permite comprender las emociones, derivadas de la interacción con los tres distintos órdenes de realidad, y relacionarlas con las razones agenciales de los y las

estudiantes que les llevan a ser parte de una estructura universitaria, la cual a su vez condiciona la experiencia.

1.4 Pertinencia de la teoría social realista para esta investigación

La teoría desarrollada por Archer se desenvuelve por etapas y entre publicaciones. La primera parte de su desarrollo teórico que culmina en el libro “Realist Social Theory: The Morphogenetic Approach” (1995) presenta una teoría orientada principalmente a comprender procesos sociales en un amplio marco de tiempo (De la Vega, 2020). Posteriormente, Archer complementa su teoría con el libro “Being Human: The Problem of Agency” (2000) en el cual orienta su trabajo investigativo hacia las propiedades y procesos de la agencia, desde un enfoque morfogenético. Con el fin de considerar el valor de esta teoría para un estudio cualitativo en educación superior, como el que aquí se desarrolla, a continuación, se presentan algunas experiencias con similitudes, junto a sus resultados y limitaciones.

Desde una perspectiva teórica, Kahn (2017) en su artículo “The flourishing and dehumanization of students in higher education”, siguiendo los principios teóricos de la teoría real socialista, desarrolla la idea de la reflexividad individual y colectiva de los estudiantes universitarios, en relación a su “prosperidad” (traducción propia de flourishing). El autor argumenta que los programas académicos estrechos y orientados a lógicas de mercado, como la empleabilidad, generan poco espacio para el desarrollo agencial y la prosperidad de los/as estudiantes. El autor también señala que otras actividades, fuera de la dimensión académica, como la participación en clubes, actividades sociales, o movimientos de protesta pueden promover una morfogénesis agencial mayor que el curriculum académico enfocado en la eficiencia y estrictamente controlado.

El autor concluye que las instituciones necesitan enfocarse en la morfogénesis agencial de los estudiantes, reconociendo para ello los medios que modelan dicha morfogénesis. Señala además que las relaciones sociales suelen ser omitidas en los marcos de trabajo orientados al aprendizaje, sin embargo, estas son especialmente relevantes para la reflexividad deliberativa de los y las estudiantes. En esa línea, el autor critica cambios (en el contexto educativo anglosajón) como el

paso de residencias universitarias colectivas, a departamentos donde residen los universitarios, disolviéndose de esta forma la interacción social de la residencia.

Este estudio teórico, presenta la estructura dualista analítica archeriana, ya que considera por un lado estructuras, con propiedades y poderes propios, y por otro lado la agencia y su capacidad de acción mediada por la estructura. El análisis que presenta el autor son posibles resultados de este interjuego, algunos por cierto más deseados desde su propuesta de sentido de la educación superior.

Entre los estudios empíricos se encuentra el desarrollado por Case (2015) denominado “A social realist perspective on student learning in higher education: the morphogenesis of agency”. Este es un estudio cualitativo, cuyo propósito es proponer otra forma de comprender y conceptualizar el aprendizaje universitario. Para este estudio, la autora utilizó narrativas obtenidas de entrevistas, centrando su análisis en dos estudiantes de ingeniería en una universidad de Sudáfrica con disímiles características y rendimientos. En la discusión de sus resultados, basada en los principios del realismo crítico y, por tanto, orientada a encontrar los mecanismos que producen lo observado, la autora señala, entre otros, estos puntos:

- El curriculum opera como una manifestación clave de la estructura y la cultura, condicionando el espacio donde se produce el aprendizaje.
- El rol central de las interacciones humana en el aprendizaje estudiantil debe ser reconocido: Tanto la interacción entre pares, como las interacciones con profesores/as.
- Una completa morfogénesis agencial de los estudiantes debe involucrar una síntesis de la identidad personal en concordancia con una identidad social relacionada al ser estudiantes.

En su discusión la autora también da cuenta de los resultados del interjuego señalando, por ejemplo:

El plan de estudios de ingeniería especifica un compromiso con el conocimiento y los estudiantes deben seguir de cerca una serie de tareas y demandas del curso para tener

éxito. Esta situación limitada desarrolla una confianza extraordinaria en las personas una vez que han tenido éxito, así, en el lugar de trabajo estos graduados sienten que pueden enfrentar cualquier cosa. (Case, 2015, p. 849).

Estos hallazgos devenidos de su estudio confirman la capacidad de la teoría social realista para identificar propiedades y poderes de las estructuras y las agencias, además de algunos efectos del interjuego entre estas dimensiones. Estos objetivos son similares a los planteados en esta investigación, con la importante diferencia de sustituir la dimensión de estudio “aprendizajes de los estudiantes universitarios” por “la salud mental de estudiantes universitarios”.

En conclusión, la teoría social realista de M. Archer a través de sus múltiples capas que van desde el desarrollo identitario individual, hasta la transformación estructural de la sociedad, permite hacer estudios en procesos micro y macrosociales. Una limitación propia de esta teoría y que la autora hace explícita como fortaleza y forma de diferenciarse de otras teorías sociales, es la necesidad de considerar el tiempo en todo proceso social, lo anterior ya que la teoría opera con la idea base de que las transformaciones son procesos desarrollados en el tiempo.

1.5 Antecedentes empíricos: Agencia, estructuras y salud mental estudiantil.

Acerca del rol de la agencia en la salud mental estudiantil, la investigación de Baik, Larcombe y Brooker (2019) ha destacado la importancia del empoderamiento de los/as estudiantes en la construcción de soluciones para los problemas de salud mental universitario. El informe de la Federación Canadiense de Estudiantes de Ingeniería (2018) acerca de salud mental estudiantil, elaborado por los/as estudiantes de diversas universidades canadienses, y en el cual se solicita a las autoridades universitarias que revisen las prácticas, con el fin de generar un saludable y efectivo ambiente de aprendizaje, es un antecedente de agencia colectiva de estudiantes en pos de abordar su salud mental.

A partir de este modelo es posible proponer la relación causal entre algunos elementos estructurales universitarios y la salud mental de estudiantes. Por ejemplo, la teorización de las universidades promotoras de salud (Dooris et al 1998; Dooris 2001; Tsoruos et al. 1998) desarrolla un marco estructural que busca promover una positiva salud mental estudiantil,

identificando dimensiones culturales claves como la equidad, justicia social y participación comunitaria. Por otro lado, hay investigaciones que han destacado tanto el rol de la carga curricular en el deterioro de la salud mental estudiantil (Federación Canadiense de Estudiantes de Ingeniería. 2018), como la cultura competitiva y estigmatizante de los problemas de salud mental (Tinklin, Riddell, y Wilson 2005; Quinn et al. 2009).

En definitiva, este modelo brinda el marco y la estructura de análisis, en torno a la influencia que la estructura condicionante, la agencia y la interacción estructura/agencia tiene en la salud mental universitaria.

2. Salud mental: Del individuo a la colectividad

Respecto a la salud mental, la definición más usada suele ser la que brinda la Organización Mundial de la Salud, esta es: La salud mental se define como un estado de bienestar en el cual el individuo es consciente de sus propias capacidades, puede afrontar las tensiones normales de la vida, puede trabajar de forma productiva y fructífera y es capaz de hacer una contribución a su comunidad (OMS, 2014).

Esta definición opera sobre la lógica de que la salud mental es un estado individual, caracterizado por la posibilidad de los individuos de actuar en determinados contextos, con una sensación de bienestar. Una conocida forma complementaria de este modelo es la sugerida por Keyes (2002) en la cual propone que la salud mental puede ser comprendida como dos continuos. El primero de estos continuos va de la ausencia a la presencia de enfermedad mental, y el otro de una sensación alta de salud mental hasta una baja. Así una persona podría no estar diagnosticada con una enfermedad mental y tener un grado bajo de sensación de su salud mental, posibilitando entonces una visión subjetiva de la salud mental.

Una visión más estructural de la salud nos propone el modelo socio-ecológico que promueve las universidades promotoras de salud (Dooris et al. 1998.). Este enfoque complementa el estudio individual de la salud mental, a través de proponer características que construyen espacios saludables. Estos autores identificaron una serie de cualidades que las universidades pueden desarrollar para ser promotoras de salud, tales como un foco en la política y ambientes, la participación comunitaria, y la promoción de equidad y justicia social. El modelo de universidad promotora de salud ha sido críticamente analizado en el artículo de Dooris (2001), en el cual se

analiza la universidad de Lancashire, como caso de estudio en el contexto europeo, por su desarrollo de estrategias de promoción de salud.

Una definición de salud en estos términos involucra necesariamente considerar el ambiente que las personas habitan. El primer documento institucional que respalda este enfoque es la carta de Ottawa del año 1986, donde se declara que "La salud es creada y vivida por personas dentro de sus escenarios del diario vivir, donde aprenden, trabajan, juegan y aman" (OMS, 1986). La OMS complementa posteriormente esta definición añadiendo los determinantes sociales de salud, entendidos como las circunstancias en que las personas nacen, crecen, viven, trabajan y envejecen (Ministerio de Salud, 2019; OMS, 2009), identificando con esto factores estructurales que condicionan la salud, como las inequidades sociales. Esta declaración no hace diferencias entre salud física y salud mental.

Una mirada complementaria se encuentra en la perspectiva de la medicina social latinoamericana (Iriart et al., 2002) donde se propone estudiar la salud de los grupos como una expresión de procesos sociales. Así la salud y el bienestar de los individuos debe ser investigada en el contexto en que esta ocurre, y en relación con factores que se encuentran en lo social, como características económicas, políticas, o ideológicas (Laurell, 1986).

Un enfoque integrado y específico de salud mental se puede encontrar en la psicología comunitaria, a partir de su articulación entre salud mental y promoción de salud, articulación que brinda otra forma de enfocar la salud mental en el contexto del colectivo humano (Bang, 2014). Este enfoque propone que la salud mental es integral y no normativa, en respuesta a enfoques tradicionales que definen conductas que constituyen salud. También señala que la prevención en salud mental es aquella que se dirige al desnudamiento de situaciones problemas, enunciando conflictos y develando problemas a elaborar (Stolkiner 1988, en Bang 2014). Esta forma de enfocar la salud toma en consideración la implicancia de la trama vincular y la dimensión subjetiva en los procesos que hacen a la salud y la vida de las personas (Bang, 2014, p. 113).

La perspectiva de salud mental comunitaria resulta útil para esta investigación, toda vez que considera tanto los factores estructurales como los subjetivos de las personas, acorde con la teoría social realista presentada previamente, permitiendo enfocar entonces las propiedades de la

estructura y la agencia, resultando coherente con el dualismo analítico propuesto por Archer (1995).

3. Experiencias de los/as estudiantes: Navegando las estructuras sociales universitarias.

Parafraseando a Palmer (2011) es posible afirmar que las experiencias de los/as estudiantes son únicas para cada individuo, y se desarrollan en toda la gama de contextos a través de los cuales los estudiantes participan como parte de sus estudios universitarios. Por lo tanto, no existe tal cosa como “la experiencia del estudiante”, si no experiencias de los y las estudiantes.

Gale y Parker (2014) plantean la relevancia de considerar las experiencias estudiantiles como la forma en que los y las estudiantes viven e interpretan la universidad, desprendiéndose de categorías normativas que no dan cuenta de la diversidad. Complementan los autores citando a Smith (2009, en Gale y Parker 2014) quien plantea que flujo y subjetividad son formas apropiadas de describir la experiencia que conlleva navegar extensos periodos de educación formal en la actualidad.

Sin embargo, acorde al marco teórico de esta investigación, la experiencia se genera en un contexto estructural con condicionantes que limitan el campo de lo posible. Como lo señalan Gale y Parker (2014, p. 745), refiriéndose a la transición de estudiantes a educación superior, si el sistema educacional, las estructuras, instituciones y procedimientos no toman en consideración la multiplicidad de la vida de los/as estudiantes que ingresan a educación superior las prácticas de transición serán menos efectivas. Este argumento resulta igualmente válido para la salud mental de los/as estudiantes, en el sentido de invitar a cuestionar la estructura social universitaria en relación con la diversidad de experiencias de los y las estudiantes que ingresan a educación superior. Comprendida así, la experiencia de los y las estudiantes se entiende como un mecanismo apto para generar mejora institucional en las universidades, contribuyendo a la toma de decisiones en prácticas y políticas universitarias.

A partir de los párrafos anteriores, es posible dar cuenta del escenario de interacción entre los y las estudiantes y las condicionantes estructurales en las cuales se generan las prácticas y significados. Comprender la experiencia como un fenómeno indivisible de quien lo experimenta y por ende incrustado en su propia subjetividad, es un fundamento de esta investigación, tanto

como lo es entender que esta experiencia se sujeta y es condicionada por un determinado contexto estructural.

En síntesis, esta investigación analizará las condiciones y relaciones estructura-agencia en las cuales se experimenta la salud mental de los/as estudiantes de STEM, entendiendo a estos/as como agentes activos que ingresan a un marco estructural universitario que los precede, formado por cultura y estructura. De esta forma el análisis se realizará entendiendo la salud mental como una experiencia individual subjetiva y también como el resultado del interjuego entre los y las estudiantes y una determinada configuración de prácticas, recursos y culturas del ambiente universitario.

MARCO METODOLÓGICO

1. Tipo de Investigación.

Esta investigación correspondió a una investigación cualitativa sustentada en los principios paradigmáticos del realismo crítico, como lo ha ejemplificado Fletcher (2017) para investigación social cualitativa. Por lo tanto, esta investigación contempló una ontología de lo real estratificada y existente fuera del observador, una epistemología que implica que nuestros intentos de comprender el mundo están mediados por nuestra observación y conocimientos previos, por lo que son siempre limitados y deben estar contextualizados en el espacio y el tiempo. Finalmente, una forma procedimental que se desarrolla en fases correspondientes a la búsqueda de semi-regularidades, reorganización teórica de estas denominada abducción y búsqueda de explicaciones o condiciones que hacen posible estas regularidades, a través del proceso de retroducción.

2. Muestra

El universo muestral de esta investigación correspondió a estudiantes universitarios de carreras STEM en Chile. Según la base de datos de matrícula 2005-2020 disponible en la web del Consejo Nacional de Educación (2021), 55 universidades ofrecieron oferta de matrícula para pregrado el año 2020. De este universo 53 universidades ofrecieron programas de pregrado vinculados a STEM, considerando para esta categoría todos los títulos de ingeniería otorgados por universidades del país, además de los de ciencia, matemática y tecnología. De estas universidades, 27 ofrecen programas de formación en la Región Metropolitana y 42 en regiones, cabe precisar que existen universidades que ofrecen sus programas de formación tanto en la Región Metropolitana, como en regiones. Según un estudio realizado el año 2016 (Berlien, Varela y Robayo) 23 de estas universidades cuentan con programas de doctorado en STEM, teniendo 16 de estas universidades programas de doctorado acreditados. A este grupo de universidades se les considera orientadas hacia la investigación.

Entre este grupo de universidades, en la presente investigación se han seleccionado dos instituciones que cuentan con una diversidad de programas académicos STEM consolidados en el tiempo. Además, ambas universidades tienen foco tanto en docencia como en investigación, son consideradas tradicionales en el país y sus estudiantes generalmente han obtenido puntajes

destacados en las pruebas de selección universitaria. La selección de estas universidades tuvo fundamentos de diseño, ya que con la incorporación de ambas se cumplían los criterios público-privado y capital-región. Se descartó incorporar otras universidades toda vez que el propósito de la investigación no es hacer una comparación entre estas, y el diseño soportaba una variabilidad de estas características. Además, como se mencionó previamente, el trabajo de campo se desarrolló durante el primer año de pandemia COVID-19, es decir en 2020, lo que dificultó las posibilidades de incorporar más instituciones a la muestra.

Es así como, los/as participantes de esta investigación corresponden a estudiantes universitarios de carreras STEM, pertenecientes a dos universidades chilenas de alta selectividad con programas de doctorado en STEM, las cuales se identificarán para efectos de esta investigación como “Universidad A” y “Universidad B”. La Universidad A es una universidad privada, tiene su sede principal en una región y también cuenta con sede en la capital, sus programas de estudios son principalmente STEM. La Universidad B es pública, se encuentra ubicada en la capital y tiene una pluralidad de programa de estudios, existiendo una facultad específica de STEM.

El muestreo utilizado fue propositivo y orientado a generar una variación estructural de la muestra. Como criterio de inclusión principal se determinó el ser estudiante regular de una carrera STEM en alguna de las universidades del estudio. Además, se optó por incluir el criterio de participación en actividades vinculadas a salud mental, con el fin de contar con participantes que tengan relación y cierto grado de conocimiento acerca de la temática de salud mental universitaria, para estos fines se consideró desde ser atendido por profesionales de salud mental en la universidad, hasta colaborar formalmente en diversas instancias de promoción de salud mental universitaria.

A su vez, se excluyeron estudiantes con menos de 2 años de permanencia en la universidad con el fin de contar con participantes que tengan una trayectoria y experiencia en su vida universitaria.

En la tabla 1 se presentan las dimensiones relevantes para generar la variación estructural de la muestra, basada en dimensiones encontradas en la literatura.

Tabla 1 Dimensiones a considerar para la variabilidad estructural de la muestra.

Dimensiones para variabilidad estructural de la muestra

1. Género (e.g. Antúnez y Vinet, 2013. Deziel et al. 2013)
 2. Año en curso en la universidad (e.g. Deziel et al. 2013. Voltmer, Obst, y Kötter, 2019).
 3. Carrera que estudia (e.g. Deziel et al. 2013. Voltmer, Obst, y Kötter, 2019).
-

Fuente: Elaboración propia.

Como estrategia de acceso a los y las participantes, se envió un resumen de la investigación y un afiche promocional a funcionarios/as y académicos/as de las universidades participantes, invitándoles a socializar la investigación en sus comunidades. A los y las estudiantes interesadas en participar se les envió un consentimiento informado, el cual se incorpora en el anexo 1. En el apartado de procedimientos se entregan mayores detalles de los/as participantes de esta investigación.

3. Técnicas de producción de datos

Para la producción de datos se realizó una entrevista semiestructurada a cada estudiante y un grupo focal con los y las participantes, posterior a un primer análisis de los datos. Estas técnicas se detallan con mayor abundancia a continuación.

La entrevista semiestructurada (Gaínza, 2006) se seleccionó como técnica por su coherencia con la perspectiva teórica de la investigación, los objetivos de investigación y por su flexibilidad y validación como estrategia de investigación en ciencias sociales.

Respecto a la coherencia con los objetivos y la teoría de base, la entrevista semiestructurada permite producir datos desde los/as participantes, facilitando que se generen narraciones basadas en las representaciones de sus experiencias. Estas narraciones, guiadas mediante el guion de entrevista, generan datos pertinentes a los objetivos, tales como las acciones de agencia y nociones de la estructura universitaria en carreras STEM. Desde la perspectiva epistemológica del realismo crítico estas narraciones no constituyen lo real, pero si permiten indagar en sus fundamentos reales, mediante el proceso investigativo que reorganiza e interroga los datos, a través de la abducción y la retroducción.

Respecto a la flexibilidad, esta técnica permite explorar dimensiones que el investigador considera relevantes, además de otorgar suficiente apertura para incorporar otras dimensiones que resultan relevantes para los/as participantes en base al objeto de estudio.

De acuerdo con el diseño de la entrevista semiestructurada, el guion se ocupó como hoja de ruta para conducir la entrevista, basando esta principalmente en los ejes principales de indagación, tal como se observa en la columna izquierda del guion, disponible en el anexo número 2. Respecto a la elaboración del guion, este fue diseñado en base a los objetivos de la investigación, para ello se revisó la información pública presentada por cada universidad acerca de sus sistemas de promoción, prevención y atención en salud mental estudiantil. También se revisó la literatura existente acerca de salud mental universitaria, y se tuvo en consideración el marco teórico de esta investigación. Una primera versión del guion fue sometido al criterio experto de una académica con conocimiento en experiencia estudiantil y al de una funcionaria de salud mental que trabaja con estudiantes de STEM, ambas realizaron observaciones que están incorporadas en la versión final.

Se realizó además un grupo focal con los/as participantes al finalizar el análisis preliminar de los datos por parte del investigador, con los objetivos de socializar, elaborar y legitimar los resultados con los/as participantes, siguiendo la lógica de la doble hermenéutica en investigaciones sociales (Giddens, 1993. Vasilachis, 2006). El propósito de este levantamiento de datos y puesta en diálogo es mantener la cercanía entre las interpretaciones del investigador y aquello que intentan referenciar, desde sus saberes práctico-experienciales, los/as estudiantes participantes. Por lo tanto, se seleccionó la técnica del grupo focal por su capacidad de poner en diálogo lo “real” como así es entendido intersubjetivamente por el grupo, en lo que también se ha llamado la “experiencia típica” (Canales, 2006).

El grupo focal es una estrategia de investigación social, planificada y dirigida por quien investiga. Su propósito es acceder a las “vivencias” (Canales, 2006) subjetivamente experimentadas y relatadas por los actores que participan. Permite acceder a los razonamientos y saberes que orientan la acción, es decir, a sus racionalidades. Lo focal en esta investigación fueron las interpretaciones preliminares acerca de la experiencia típica estudiantil y sus relaciones con la salud mental.

Las temáticas abordadas en el grupo focal y la pauta de trabajo (Canales, 2006) se encuentran disponibles en el anexo 3. Esta pauta se construyó basada en el análisis preliminar de las entrevistas realizadas, para ello se procedió de acuerdo con el paradigma y el método analítico escogido. Por lo tanto, se consideraron tanto las semi-regularidades encontradas en las entrevistas, cómo los significados latentes que no son expresados de forma literal en las citas de los/as estudiantes. La pauta en concreto se construyó utilizando frases de las entrevistas y conceptos que sintetizaban estas frases. Un borrador de la pauta fue compartido con una profesora guía, quien realizó algunas observaciones, generándose posteriormente la versión definitiva de la pauta.

La dinámica del grupo focal consistió en una lectura de las frases y resultados por parte del investigador, para luego pasar la palabra al grupo participante, invitándoles a complementar, cuestionar, disentir, profundizar y en definitiva hablar acerca de la experiencia típica presentada.

4. Técnicas de análisis de datos

La técnica de análisis de datos corresponde al análisis de contenido temático (Vázquez, 1996) latente (Bengtsson, 2016). Este tipo de análisis se orienta a descubrir significados presentes en el texto, no necesariamente de forma explícita, a través de interrogar al texto y sus relaciones entre los sentidos.

Este tipo de análisis es coherente con el realismo crítico, toda vez que trasciende el empirismo, recurriendo a los datos generados con el fin de buscar tendencias, relaciones e interpretaciones.

Los pasos del análisis son los siguientes:

1. Revisión de la transcripción por los/as participantes: Se envía la transcripción a cada participante, dando la oportunidad para que pueda sugerir cambios o eliminación de contenidos, especialmente por considerarse íntimos o poder ser identificados/as a través de estos. No hubo solicitud de modificación en ninguna transcripción.
2. Descontextualización: Establecimiento de códigos que permiten reorganizar el material cualitativo en una forma ordenada y consistente a la pregunta de investigación y objetivos. Para ello se utilizan códigos deductivos provenientes de la literatura y el marco teórico de la investigación, en conjunto con códigos inductivos provenientes de las

entrevistas realizadas. A través de estos códigos se nombran unidades de sentido en el texto. La generación de códigos deductivos resulta coherente con el marco teórico, ya que la teoría archeriana presupone la existencia de la estructura social, la capacidad de agencia de las personas, el interjuego constante entre estructura y agencia, y los resultados de este interjuego. La generación de códigos inductivos completa las referencias teóricas, al dotar de sentido a cada una de estas dimensiones. Cabe precisar que el realismo crítico, paradigma de base, no determina un procedimiento de análisis y razonamiento inductivo o deductivo (Peter y Park, 2018), proponiendo como estrategias de razonamiento analíticas la identificación de semi-regularidades, la abducción y la retroducción.

3. Recontextualización: Revisión del texto codificado identificando si el texto no codificado aporta información al objetivo de la investigación. En caso de no aportar, este texto se descarta.
4. Categorización: En este paso se generan categorías basadas en las relaciones de sentido y tendencias que existen entre los códigos, siguiendo un proceso de identificación de semi-regularidades (Fletcher, 2017).
5. Grupo focal: se planifica un grupo focal con la función de dialogar los resultados preliminares con los y las participantes de la investigación. Este procedimiento se orienta a construir legitimidad de los datos, desde una perspectiva de los/as participantes.
6. Abducción: Posteriormente se realiza un proceso de teorización respecto a las relaciones existentes entre los datos generados, buscando dar respuesta a la pregunta de investigación, alineado con los objetivos.
7. Retroducción: Estrategia final de análisis en el realismo crítico, mediante el interrogar los niveles empíricos y actuales, busca descubrir teóricamente las condiciones que permiten que aquello que es observado en el nivel empírico, ocurra.

La opción de utilizar la revisión de la transcripción por los y las participantes y el grupo focal para la discusión de resultados se fundamenta en la doble hermenéutica (Giddens, 1993. Vasilachis, 2006). Como lo ha fundamentado Guzmán-Valenzuela (2016) adoptar esta perspectiva permite mover el foco entre la teoría que fundamenta la investigación y la experiencia de los/as participantes. Esta flexibilidad en la investigación brinda la ventaja de poder generar nuevos conocimientos teóricamente situados, y a la vez sensibles a la realidad de los/as participantes.

5. Procedimiento

En este apartado se describen los procedimientos realizados en esta investigación.

5.1 Participantes

El proceso de invitación de participantes se llevó a cabo según lo planificado, es decir, se generó un afiche promocional y se envió junto a un breve resumen de la investigación a funcionarios, funcionarias, académicos y académicas de ambas universidades participantes. A su vez, los y las profesionales difundieron el afiche entre estudiantes y en redes sociales. Producto de este proceso, 3 estudiantes de la Universidad A se interesaron y 2 estudiantes de la Universidad B. Posteriormente, por invitación de una persona participante de la Universidad A se incorpora otra persona participante de la misma universidad.

Cabe precisar que, durante el procedimiento de invitación de participantes, se sopesaron las dimensiones de variabilidad estructural, sin embargo, no fue posible resguardar este criterio en todo momento, optándose por incorporar estudiantes que se encontraban en una misma carrera. En definitiva, según los criterios de variabilidad de la muestra, existen una variabilidad de sexo con correspondencia de género, ya que la muestra se compone de 3 varones y 3 mujeres. Con el fin de resguardar el anonimato de cada participante, en los siguientes apartados estos serán referenciados como “estudiante” con independencia de su género.

Respecto a las carreras, 1 estudiante cursa Licenciatura en Matemáticas, 1 estudiante cursa Licenciatura en Ciencias con mención en Geología, 2 estudiantes cursan ingeniería Civil Industrial en distintas universidad y 2 estudiantes cursan ingeniería Civil Electrónica en una misma universidad. Es relevante señalar que 2 estudiantes han cursado previamente otra carrera STEM, lo cual se puede consultar con más detalles en la descripción de estos. Respecto al año en curso, 2 estudiantes se encuentran cursando su 4^oto año, un estudiante se encuentra cursando su 5^oto año, un estudiante se encuentra cursando su 7^oto año, un estudiante se encuentra cursando su 8^oto año y un estudiante se encuentra cursando su 10^omo año. Tanto el/la estudiante que cursa su 8^oto año, cómo aquel/la que cursa el 10^omo han tenido cambios de carrera, siempre en el área de STEM.

Los y las estudiantes que manifestaron interés en participar se comunicaron por correo electrónico o por la aplicación Whatsapp con el investigador, para resolver dudas y recibir el consentimiento informado correspondiente.

A continuación, se ofrece una descripción de las características principales de cada participante.

5.2 Descripción de los y las participantes.

Las y los estudiantes que participaron en esta investigación se encuentran en distintos momentos de su trayectoria académica y estudian diversas carreras contempladas dentro del universo STEM en dos universidades chilenas de alta selectividad. Además, cinco de seis participantes han colaborado en programas de apoyo dirigido a pares, orientados a facilitar su adaptación a la vida universitaria y/o a promover prácticas de salud y bienestar en el contexto universitario, motivo por el cual fueron considerados adecuados candidatos para participar en este estudio. El/la estudiante que no ha participado en instancias de apoyo a pares contribuye a este estudio con una larga experiencia personal conviviendo con dificultades de salud mental en la universidad.

Una mayor descripción de cada participante se entrega a continuación.

Catalina

Estudia en una región distinta a la de origen. En su 1° año de educación universitaria identifica a varios ex compañeros de su establecimiento educacional, además, se da cuenta que muchos contenidos universitarios de 1° año ella ya los conocía por haberlos visto en su establecimiento educacional previo, por lo que en 3° año recién refiere conocer el estrés de la universidad. Nunca ha recurrido a atención psicológica, refiriendo que en su familia no es algo bien visto. Se interesó por salud mental durante el paro estudiantil del año 2019, donde a través de participar en algunas instancias de encuentro organizadas dentro de la universidad se familiarizó con el concepto de inteligencia emocional, el cual ahora utiliza regularmente para mirarse a sí misma. Ha participado en actividades de promoción de una sexualidad responsable, enfocada en la prevención del contagio de VIH.

Iván

Participó durante varios años en un programa de apoyo a la promoción del bienestar integral de pares, experimentado el crecimiento de este programa en la universidad, con la creación de nuevas líneas de trabajo, el recambio de profesionales y el aumento de participación estudiantil. Indica haber solicitado atención psicológica en la universidad sin haber logrado concretar, por lo que recurrió a atención particular.

Pedro

Estudió primero en la Universidad B y luego se cambió a la Universidad A, donde ingresó a una carrera STEM y, posteriormente, se cambió a la carrera actual también STEM. Indica haberse cambiado de institución por dificultades para adaptarse. Ha participado en un programa de apoyo a la promoción del bienestar integral de pares, notando un positivo efecto en su salud mental gracias a su participación. En el periodo en que se realizó la entrevista, Pedro estaba participando en sesiones de psicoterapia con una psicóloga de la universidad.

Andrea

Sus hermanos estudiaron o estudian ingeniería en la misma universidad donde estudia ella, al igual que su padre. Ingresó a la carrera que estudia motivada por sus múltiples salidas laborales, sin embargo, tuvo dudas vocacionales debido al énfasis en ciencias de los primeros años, las cuales superó al ingresar a la especialidad. Indica que, en comparación a sus compañeros, para ella fue fácil adaptarse al contexto universitario, por la experiencia de sus hermanos y padre, sin embargo, vivió el desafío de adaptarse a la exigencia académica, debiendo superar varios episodios de frustración. Ha participado en programas de orientación para estudiantes de 1° año.

Camilo

Estudió primero en la Universidad B y luego se cambió a la Universidad A. Se retiró por problemas de salud mental que fueron agravados por dificultades con autoridades de la universidad. Asiste a psicólogo de forma regular y ocasionalmente a psiquiatra, debido a diagnóstico de bipolaridad. Señala preferir asistir al sistema privado de salud, más que a los profesionales de la universidad, como una forma de resguardar su privacidad y mantener una atención constante. Valora positivamente los vínculos que ha generado con otros compañeros de

su carrera, y la preocupación recíproca entre sus pares, factores que cataloga como promotores de una buena salud mental.

Paulina

Ha participado activamente en distintos colectivos universitarios, por ejemplo, centro de estudiantes, asambleas y colectivos feministas. Señala haber tenido grandes dificultades para adaptarse a la universidad en el primer año, las cuales afectaron su estabilidad emocional, y que con mucho esfuerzo logró superar. En la actualidad valora positivamente su interacción con compañeros y compañeras en su carrera, donde distingue que gracias a las actividades de campo y al número reducido de estudiantes que cursan su carrera, se facilita la generación de vínculos significativos de amistad.

5.3 Desarrollo de entrevistas

Para la elaboración del guion de entrevistas se consideraron los objetivos de la investigación, se revisó la información pública presentada por cada universidad acerca de sus sistemas de atención a la salud mental estudiantil, además de la literatura existente acerca del tema, y el marco teórico propio de la investigación. Los tópicos para abordar en la entrevista son una caracterización del o la estudiante y su experiencia universitaria, antecedentes de su salud mental en la universidad, y el rol de su agencia respecto a su salud mental. El guion ha sido sometido al criterio experto de una académica con conocimiento en experiencia estudiantil y al de una funcionaria de salud mental que trabaja con estudiantes de STEM. El propósito del guion es servir como hoja de ruta para las entrevistas, siendo objeto de modificaciones en el transcurso de las entrevistas, con el fin de recabar datos ricos y pertinentes a la investigación. El guion se encuentra incorporado como anexo número 2.

Las entrevistas se realizaron vía ZOOM entre los meses de mayo y junio del año 2020 y fueron videograbadas. Se optó por esta modalidad telemática ya que se encontraban vigentes restricciones sanitarias producto de la pandemia COVID-19. Como resultado de estas restricciones los y las estudiantes participantes se encontraban en sus domicilios familiares al realizarse las entrevistas, y no en la ciudad donde se ubican sus respectivas universidades.

La entrevista fue posteriormente transcrita de forma literal y enviada a cada entrevistado y entrevistada, para recibir su aprobación final o sugerencias de cambios. No se recibió ninguna solicitud de modificación.

5.4 Desarrollo de grupo focal

El grupo se realizó en marzo 2021, en un segundo intento. El primer grupo focal fue planificado en una fecha anterior, sin embargo, a este se conectó sólo 1 estudiante debiéndose cancelar la actividad. Frente a este hecho se decide volver a convocar para el grupo focal la semana siguiente, al cual se conectan 5 estudiantes y una se excusa por compromisos previos.

La pauta de trabajo (Canales, 2006) del grupo focal, disponible en el anexo 3, se construye basada en las frases que sustentaban los resultados preliminares evidenciados por parte del investigador. La dinámica consiste en una lectura de las frases y resultados por parte del investigador, para luego pasar la palabra al grupo participante, invitándoles a complementar, cuestionar, disentir, profundizar y en definitiva hablar acerca de la experiencia típica presentada.

Es así como el grupo focal se realizó con la finalidad de dialogar respecto a los relatos de los/as participantes, ya condensado en un primer análisis, poniendo entonces en discusión la “experiencia típica” (Canales, 2006). Para ello, el investigador agrupó los resultados en las siguientes categorías: Personas, estructuras, interjuego y cambios. Estas categorías incorporaron las semi-regularidades (Fletcher, 2017), es decir, información empírica obtenida desde las entrevistas realizadas y que son relevantes por su reiterada aparición o por estar directamente relacionada a los objetivos de la investigación. Estas semi-regularidades fueron sintetizadas en títulos que dan cuenta de los hallazgos, y que a su vez fueron sustentadas por frases de los/as participantes.

El grupo focal fue transcrito literalmente y utilizado como parte del corpus de datos de esta investigación. Cabe precisar que este resultó en un complemento y permitió profundizar los resultados obtenidos previamente, facilitando el discriminar la relevancia empírica de ciertas experiencias típicas que viven los y las estudiantes.

5.5 Análisis de los datos

Los pasos que se llevaron a cabo para obtener los resultados se expresan y detallan en ese apartado.

1. Transcripción y lectura de cada entrevista: Cada entrevista fue transcrita de forma literal y leída en al menos una oportunidad por el investigador. En esta lectura se remarcaron algunos párrafos significativos de cada entrevista y se anotaron ideas, conexiones e interpretaciones al margen, como una forma exploratoria de profundizar en los datos. Para este proceso cada entrevista se revisó por separado.
2. Descontextualización: Una vez que se tuvieron todas las entrevistas transcritas y revisadas, se procedió al establecimiento de códigos para organizar el corpus de datos de una forma ordenada y consistente a la pregunta de investigación y objetivos. Se utilizaron en un inicio 4 códigos provenientes de la literatura y el marco teórico de la investigación, los cuales posteriormente dieron pie a otros códigos generados de forma inductiva, convirtiéndose los códigos iniciales en categorías. Estos códigos iniciales fueron: Estructura, Agencia, Interjuego y morfogénesis. Respecto a los códigos inductivos, su proceso de creación y fundamentación con citas se realizó de forma recursiva durante toda la investigación, es decir, continuamente se volvió a los códigos ajustando sus contenidos, renombrándolos o creando nuevos códigos. Se crearon en total 18 códigos inductivos, los cuales se incorporaron dentro de los códigos deductivos previamente creados. Para todo el trabajo de descontextualización, organización y síntesis se utilizó el software Atlas Ti, en su versión de prueba.
3. Recontextualización: Previo a la realización del grupo focal se revisó en dos oportunidades la totalidad del corpus de información, con el fin identificar si los datos no codificados aportaban información al objetivo de la investigación. En base a este proceso se descartaron datos que no eran pertinentes a los fines de esta investigación o que su interpretación orientada a los fines de la investigación se apreciaba forzada y circunstancial.
4. Categorización: Para reorganizar los códigos en unidades de sentido más amplias, se ocuparon 4 categorías, las cuales devienen de los códigos deductivos inicialmente utilizados, estos son: Agencia, estructura, emergente-interjuego, y morfogénesis. Cada

una de estas categorías agrupa algunas subcategorías. Todo el proceso es guiado por la identificación de semi-regularidades (Fletcher, 2017) basadas en las relaciones de sentido y tendencias que existen entre los códigos. En los resultados la categoría morfogénesis no se encuentra desarrollada como un apartado especial, toda vez que no es parte de los objetivos de esta investigación y los datos agrupados en ella complementan los otros resultados. El proceso de categorización también fue realizado recursivamente, existiendo en un momento otras categorías, las cuales finalmente y dado el marco teórico de la investigación, fueron integradas en las que aquí se presentan.

5. **Abducción:** Paso final del análisis de datos presentado en los resultados. Se realizó un proceso de teorización respecto a las relaciones existentes entre los datos generados que conforman cada unidad de sentido en cada categoría. Este proceso se realizó de forma sistemática y recursiva, incorporando el grupo focal como estrategia de teorización, búsqueda y verificación de sentido. Todo el proceso se orientó hacia dar respuesta a la pregunta de investigación, en concordancia con los objetivos.
6. **Retroducción:** Estrategia final de análisis en el realismo crítico, se orienta a profundizar teóricamente en las condiciones que permiten que aquello que es observado ocurra. Este proceso requiere poner en diálogo teórico los resultados con antecedentes de otras investigaciones y, por lo tanto, se desarrolló en el apartado de discusión. Para este proceso se revisó literatura nacional e internacional, con la cual se entabló una discusión que se lee en el apartado correspondiente.

6. Aspectos éticos

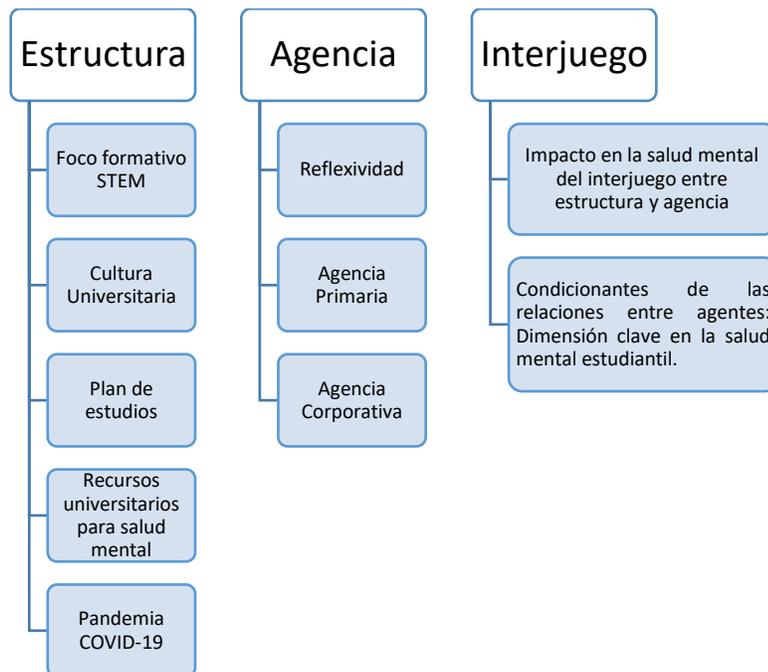
En relación con los aspectos éticos, la participación en la investigación voluntaria y se resguarda en todo momento el anonimato de los/as participantes, incluyendo transcripciones ciegas de las entrevistas. En la presentación de resultados se utilizaron seudónimos para proteger la identidad de las personas participantes. En consideración que la presente investigación incluye trabajo con seres humanos, antes de la participación de estos se les entrega un consentimiento informado. Este documento presenta las características y objetivos de la investigación, indicando los derechos que los/as participantes adquieren por su sola participación, tales como acceder a las transcripciones de entrevistas, publicaciones científicas derivadas de estas, y su renuncia en cualquier momento, sin necesidad de dar razones al investigador. A través de este

consentimiento se resguarda la dignidad y libre participación de los/as entrevistados. Cabe destacar que este consentimiento fue visado por el Comité de Ética de la Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile y se encuentra disponible en el anexo 1.

RESULTADOS

Los resultados del análisis se presentan siguiendo la lógica de los objetivos específicos, por lo tanto, se han mantenido las tres grandes categorías temáticas de estructura, agencia e interjuego, dentro de las cuales se presentan los principales resultados. Es necesario señalar que el interjuego estructura-agencia y su efecto en la salud mental atraviesa los resultados, presentándose con mayor énfasis en su respectiva categoría. Esto se hace necesario toda vez que la sola descripción analítica de características estructurales y/o formas agenciales, no aporta de forma explícita información relevante de la salud mental estudiantil, por lo cual se ha optado por mantener presente esta dimensión a lo largo de los resultados. El siguiente esquema presenta gráficamente las principales dimensiones de cada categoría:

Esquema 1 Resultados por categoría.



Fuente: Elaboración propia.

1.0 Estructuras que influyen la salud mental de los y las estudiantes universitarios/as

De acuerdo con el objetivo específico N° 1, y en concordancia con el dualismo analítico propuesto en la teoría de Archer, a continuación, se presenta una caracterización de las principales estructuras identificadas en este estudio, que condicionan la salud mental de estudiantes universitarios STEM.

A partir del análisis de los datos, se han construido las siguientes categorías estructurales que influyen la salud mental:

1. Foco formativo STEM: Tensiones entre la hiperfocalización técnica-científica y la formación integral.
2. Cultura universitaria: Efectos de la “excelencia” y la matriz patriarcal.
3. Plan de estudio: Estructurantes de la experiencia estudiantil con efectos diferenciales en la salud mental.
4. Recursos universitarios para salud mental estudiantil: Oportunidades para la comunidad estudiantil y desafíos para la gestión universitaria.
5. Pandemia COVID-19: Impacto mediado por la gestión universitaria y los recursos personales y familiares de los/as estudiantes.

Foco formativo de STEM: Tensiones entre la hiperfocalización técnica-científica y la formación integral.

De acuerdo con los resultados, el foco formativo de las facultades donde se desarrollan carreras de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas está puesto en las competencias técnicas y científicas. Este foco genera una exclusión disciplinar, limitando las oportunidades que tienen los/as estudiantes de aprender, por ejemplo, humanidades, artes, ciencias sociales, ciencias de salud y otras competencias transversales. Esta exclusión impacta en las oportunidades que tienen los y las estudiantes para el desarrollo de competencias de gestión personal e interpersonal, saberes que no se encuentran asociados a las disciplinas técnicas STEM. También hay un impacto en la valoración social, propiedad de la cultura, que se le otorga a estas competencias en

el contexto universitario estudiado. Un estudiante lo señala así, refiriéndose a la universidad donde estudia actualmente:

La Universidad-A se concentra específicamente en todo lo que es como STEM, entonces está enfocada como en una sola área, y generalmente la gente que trabaja en esas áreas como que tiende a tener como...no sé si sean menos habilidades blandas, no sé si va a sonar como muy feo lo que voy a decir...pero como que tienden a tener menos conocimiento sobre su propia como estructura mental, o identidad y un montón de factores que pueden influir, entonces como que hablar de eso, ponerlo como tema de mesa por así decirlo, encuentro que está bastante bien, porque de repente hay gente que no se da cuenta de las cosas que hace, o de lo que tiene o que no tiene. o de lo que hace y no hace. (Camilo, entrevista personal, 16 de julio de 2020).

Camilo expresa en esta frase la especificidad ya mencionada anteriormente, y a su vez, expresa con precaución la dificultad que algunas personas ya formadas en esta especificidad tienen en sus “habilidades blandas”, señalando lo relevante que es, en estos contextos, abordar temáticas como la estructura mental y la identidad en este grupo de personas. Estructura mental e identidad, en el contexto de ser enunciados como habilidades blandas, parecen referir al desarrollo de autoconocimiento y reflexividad. De esta frase se desprende también la poca popularidad social de estas temáticas asociadas a salud mental, siendo al parecer un tema escasamente considerado dentro de las conversaciones y el cual, recientemente se estaría poniendo “sobre la mesa”. Es relevante referenciar que Camilo ha estado en dos universidades STEM y es un estudiante que ha participado durante años en psicoterapia, por lo tanto, su reflexión tiene fundamentos devenidos desde su propia experiencia.

Por otro lado, esta forma de abordar la educación STEM no es unívoca, y encuentra distinciones en otros territorios, como lo indica Iván:

Unos amigos están estudiando en una universidad en Estados Unidos, que en el primer año, tienen tres ramos un ramo que se llama...a ver si me acuerdo...habilidades para la vida, habilidades para la vida universitaria, y habilidades para la vida profesional, son 3 asignaturas, y que no se centran como en “*ya te enseñó lo que es, memorízalo, y respóndeme la prueba*” si no que, en que uno cree cosas a partir de lo que aprende, que uno se haga su autoevaluación, su autogestión que básicamente son cómo los talleres del Programa de Bienestar. (Iván, entrevista personal, 25 de julio de 2020)

Iván nos señala, completando el argumento, que la forma en que la estructura disciplinar STEM es llevada en la práctica a lo formativo es plástica, y en ciertas circunstancias puede incorporar en su curriculum aprendizajes similares a los desarrollados en el Programa de Bienestar de la Universidad donde estudia. Estos objetivos se aprecian cercanos a aquellos referenciados por Camilo en la frase anterior, puesto que se dirigen a fomentar una mirada reflexiva sobre la experiencia, promoviendo por ejemplo la “*autoevaluación*” y la “*autogestión*”.

No obstante, esta potencial plasticidad, en esta investigación se aprecian similitudes entre los discursos y experiencias de los y las estudiantes entrevistados/as que señalan una focalización en la formación técnica y científica, en desmedro de otras competencias de gestión personal y social. El impacto de esta focalización atraviesa los resultados de esta investigación, ya que condiciona la utilización de recursos, y las valoraciones sociales normativas en la universidad.

En conclusión, los bordes en la enseñanza STEM se aprecian principalmente estructurados por las competencias técnicas y científicas disciplinares. Esto conlleva la configuración de un espacio de aprendizaje en el cual el desarrollo de competencias de gestión personal no es, generalmente, considerado relevante y por tanto no se promueve el autoconocimiento, la reflexividad o la inteligencia emocional.

Cultura universitaria: Efectos de la “excelencia” y la matriz patriarcal.

Es que claro, como que está esa cosa de excelencia, que de hecho esa es la palabra que usa mucha gente, y me pasa que profes míos deben haber sido de la generación de mi papá, algunos más viejos algunos más jóvenes, pero siempre esta eso como de la excelencia, y que para que sea bueno tiene que ser difícil, y que te tienen que presionar, y que tiene que ser lo más difícil que pueda, porque si no, no es bueno. (Andrea, entrevista personal, 17 de julio de 2020)

La cultura universitaria constituye el ecosistema ideológico en el cual se desenvuelven y sobre el cual operan los y las estudiantes, en esta investigación se aprecian dimensiones culturales que son relevantes para la salud mental estudiantil. Existe un consenso poco disputado respecto a la existencia de una llamada “cultura de excelencia” en las facultades de STEM donde estudian los y las participantes. Desde la experiencia y los discursos estudiantiles, como el que refiere Andrea en la cita que inicia esta dimensión, la “excelencia” se acerca a la idea de una gran dificultad y la capacidad de los/as estudiantes de soportar la presión de esta dificultad. Esta idea aparece

arraigada en el pasado del entramado cultural de estas facultades y representada en el presente por los/as académicos/as.

Esta cultura de excelencia, asociada a la dificultad, se hace exigible a través de normas expresadas en diversos reglamentos, que a su vez se personifican en agentes, como académicos/as, funcionarios/as y autoridades. Un estudiante representa de forma ejemplar esta experiencia a continuación:

Uno de los peces gordos me citó porque yo tenía...estaba tomando por tercera vez tres ramos, y eso no se puede po, se puede máximo un ramo por tercera vez y toda la cosa, y me acuerdo que me citó y todo, y yo había tratado de atenderme con él pero nunca tenía disponibilidad horaria, entonces cuando ocurrió esto él me llamó así como de manera urgente, me suspendieron de la universidad y todo hasta que no fuera a la cita con él, y en la cita me acuerdo que me dijo con certificado en mano, que yo no se lo había mostrado a él, sino que lo tenían las asistentes sociales, dijo que todo esto era una mentira, que yo prácticamente estaba inventando mi enfermedad (de salud mental), que él no tenía por qué aceptarme en las condiciones que yo estaba, que si quería que yo me fuera, que me iba a aceptar solamente por temas legales, porque no quería meterse en un lio y estaba obligado, cómo había un certificado médico de por medio, dijo que estaba obligado, porque si no después la demanda que yo les podía poner era muy grande y blablabla. (Camilo, entrevista personal, 16 de julio de 2020).

La cultura de excelencia no sólo existe como representación simbólica fluida en las interacciones entre agentes, también toma forma en la estructura concreta generándose actividades académicas pensadas desde la dificultad, como señala Andrea en la primera frase, y en normas y reglamentos como lo ejemplifica Camilo en esta última frase. Camilo señala el límite máximo de veces que se puede dar un ramo previo a ser expulsado de la universidad, también indica la reacción negativa de una autoridad de su facultad frente a su insistencia a continuar habiendo transgredido este límite. Sin embargo, como una tensión dentro de la propia cultura de excelencia, reglamentariamente Camilo pudo continuar a pesar de la negativa de la autoridad, quien se ve condicionada por la existencia de procedimientos internos de la universidad, un sistema más amplio que la facultad, la cual contempla que los motivos de salud pueden generar una excepción reglamentaria. Finalmente, esta frase también revela cómo existen diferencias de poder entre agentes, teniendo la autoridad la capacidad de coaccionar una reunión con el estudiante mediante un procedimiento, como una suspensión temporal.

Esta cultura de excelencia tiende a sostenerse y autorreproducirse por medio de los académicos y académicas que son seleccionados para realizar docencia en la universidad. Si bien existe tensión en este resultado, gracias a la capacidad morfogenética de la cultura y a la existencia de subculturas dentro del espacio universitario, es relevante prestar atención a esta reproducción y sus fundamentos, debido a su efecto perjudicial para la salud mental. Así lo señala un estudiante refiriéndose al impacto negativo de cierto tipo de docencia.

Por lo general son profes que estudiaron en esta universidad, que están como para, lo que yo creo, que simplemente no consiguieron un trabajo por su actitud porque son súper mala onda, y como les fue tan bien en la U, tuvieron tan buenas notas, e hicieron todos sus postgrados en esta universidad, que ya filo, quedaron. Entonces impactan porque ellos intentan como formarte tal como a ellos los formaron (Iván, entrevista personal, 25 de julio de 2020).

Algunas características de esta cultura de excelencia influyen las relaciones que se establecen entre pares estudiantes, ya que se define un estándar normativo de que es la excelencia, el cual tiene un carácter casi universal y se corresponde al rendimiento académico. La promoción de la excelencia y la existencia de este estándar normativo generan una guía direccional en los/as estudiantes, quienes buscan acceder a esta valoración social positiva e intentan evitar tener rendimientos académicos bajo los estándares. Una estudiante señala en la siguiente frase como estas valoraciones sociales reciben nombres, dados por los/as mismos estudiantes, en el contexto académico.

Por ejemplo, te echas, intro al cálculo, intro al álgebra, intro a la física, cualquiera, y quedas como con muchos ramos atrasados, y eres beta, así como que están los alfas y las betas, los alfas son los que van al día, y los betas no, y si estas incluso un año atrasado, pasas a ser gamma. (Andrea, entrevista personal, 17 de julio de 2020)

La cultura de excelencia construye entonces continuos en los cuales los estudiantes se ubican y transitan, con implicancias sobre su identidad personal. Reprobar ramos trae consigo una denominación tanto personal, ya que alude a la condición propia, como colectiva, pues hace parte a estos estudiantes de un sistema normativo y estratificado transversal a la comunidad estudiantil.

Además, es relevante señalar existen recursos estructurales en forma de recompensas para los/as estudiantes destacados/as por el rendimiento académico. Una estudiante lo señala así:

Tutorías es lo que te digo es como... son como los voceros por decirlo así de los estudiantes y son en general como alumnos que les va súper bien, entonces tienen buena relación con los profes, y son como buena onda. (Andrea, entrevista personal, 17 de julio de 2020)

Las posibilidades de acceder a posiciones sociales que involucran responsabilidades, poder, e ingresos económicos, como las tutorías que señala Andrea, son consecuencia y representan la cultura de excelencia en su manifestación estructural. Se desprende de las Tutorías brevemente descritas por Andrea, que la relación entre académicos y estudiantes no es directa, si no mediada en parte por estos/as mismos/as estudiantes, que se son imbuidos/as y posibilitados/as a ello por sus cualidades académicas

Otra característica de la cultura STEM identificada en esta investigación y que impacta sobre la salud mental estudiantil, es la distribución y valoración de género.

Como lo que mencioné recién, como que alguien puede estar de acuerdo con mujeres en la ciencia, pero que no está ni ahí con la violencia de género, como que igual es contradictorio, a eso voy...como que no me gustan esas contradicciones. (Paulina, entrevista personal, 28 de julio de 2020)

En esta frase Paulina manifiesta contradicciones entre la estructura y la cultura STEM. La estructura progresivamente se abre a la incorporación de mujeres en sus aulas y en investigaciones, existiendo en una de las facultades un programa universitario específicamente enfocado en facilitar el ingreso de mujeres a carreras STEM. Este cambio estructural es acompañado de tensiones con la matriz cultural en la cual persisten ideas patriarcales. Camilo, estudiante de otra universidad también refiere un fenómeno similar.

Yo creo que algo muy importante, que puede afectar es el machismo, en el sentido, o sea no tanto el machismo como solo atacando esa parte pero todo lo que encasilla a los demás dentro de algo que si tú no perteneces a esto quedas fuera, yo creo que eso es lo más como peligroso que uno puede tener porque por ejemplo en el caso mío que soy...gay ehh el hecho de estudiar una carrera que está enfocada más que nada como para el hombre, heterosexual blanco, heteronormado y todo ese tipo de cosas ehh es más difícil como surgir, es más difícil para uno sobre todo, si ve que no hay aceptación, no hay representación de uno (Camilo, entrevista personal, 16 de julio de 2020).

En la cita de Camilo, se manifiesta de forma más clara que en la de Paulina, el impacto que puede tener la matriz cultura sobre estudiantes que no representan el estándar patriarcal esperado. Aun así, la cita resulta algo opaca respecto a las dificultades y los peligros de no pertenecer a la cultura normativa hegemónica existente en las facultades de STEM. Interpretando ambas citas, se aprecia en lo señalado por Camilo y Paulina, que la cultura está orientada a un tipo de persona que históricamente son los que han pasado por estas facultades, y que el efecto que esto tiene es condicionar la posibilidad de sentirse válidamente reconocido/a como integrante de la comunidad, de sentirse representado/a en esta, de sentirse seguro/a y resguardado/a en este espacio, y, en definitiva, de integrarse de forma protagónica a esta.

En conclusión, la cultura universitaria identificada en esta investigación se encuentra permeada por una idea de excelencia, asociada principalmente a un alto rendimiento académico. Esta cultura se sostiene través de dispositivos evaluativos, reglamentarios y normativos que excluyen a quienes no logran un mínimo de excelencia, y generan recompensas para los/as estudiantes destacados/as. Además, esta cultura tiende a reproducirse, con tensiones, a través de los académicos y académicas que realizan docencia. El impacto de esta cultura sobre las relaciones entre pares se traduce en la competitividad, toda vez que existen recursos escasos destinados a los mejores, se genera un ambiente de competencia entre pares, que a su vez genera valoraciones normativas internas, donde se identifican los buenos, regulares y malos estudiantes, de acuerdo a su rendimiento y avance académico.

Además, esta cultura parecer estar teñida por una matriz cultura patriarcal, lo que configura un territorio normativo que se aprecia en conflictivo para aquellos/as que no se sienten representados/as y/o se sienten atacados/as por esta matriz. Es necesario considerar la existencia de diversidades de género, de expresión de género y de identidades sexuales en la estructura social universitaria, las cuales no se encuentran representadas en la configuración patriarcal del sujeto tipo.

Plan de estudios: Estructurantes de la experiencia estudiantil con efectos diferenciales en la salud mental.

Otra estructura que tiene un impacto sobre el bienestar de los y las estudiantes universitarios corresponde al plan de estudios, tanto en su diseño como en su despliegue. Este resultado se

estructura en continuos que impactan de forma diferencial en la salud mental estudiantil. Los continuos identificados son los siguientes:

Plan de estudios masivo / Plan de estudio particularizado.

Yo por ejemplo pasé por plan común y sé lo que es estar ahí, es terrible, una sala con 200 personas y no sé, como estar todo el día sola, eso, es terrible pasar plan común en la facultad, los profesores no están ni ahí, claramente porque no te conocen porque son muchas personas supongo, y eso. (Paulina, entrevista personal, 28 de julio de 2020)

Paulina da cuenta de la experiencia de “anonimato” de estudiar en un plan de estudios masivo, en el cual se aprecia una importante barrera para generar sentido de pertenencia, una escasa relación entre estudiantes y académicos, e incluso entre estudiantes y estudiantes. Siendo la universidad un espacio social por naturaleza, el reconocimiento de los otros que participan del espacio, y la posibilidad de construir alianzas, contar con apoyo, y con relaciones sociales satisfactorias es relevante. Algunos de estos desafíos son retomados en las dimensiones propias de la agencia.

Cabe precisar que el continuo masivo-particularizado es una característica estructural, determinada por la planificación y diseño curricular, el cual aparece como desconectado de las necesidades relacionales y humanas de sus participantes.

El siguiente continuo es: Plan de estudio rígido / Plan de estudio flexible

Este continuo hace referencia a las normativas que componen el plan de estudio y gestión curricular, específicamente a la posibilidad de dirigir de forma más o menos autónoma el proceso de elección de ramos, y desarrollar un progreso académico más estructurado o libre. Un estudiante identifica el impacto de esta libertad/flexibilidad en su experiencia de la siguiente forma:

La ventaja que tiene mi carrera es que uno puede la malla tomarla casi que a su ritmo, por los prerrequisitos, que no son tan estrictos como otras carreras, entonces yo cuando congelé, me fui de Chile, yo volví a Chile el 2015. Cuando volví yo quería seguir con mis compañeros por el tema de la sociabilidad, entonces para yo estar con ellos, yo empecé a tomar los ramos que me corresponderían cómo si nunca me hubiera ido, entonces yo por ejemplo 3ero y 4to me lo salté y seguí con 5to y 6to (Iván, entrevista personal, 25 de julio de 2020)

Como se presentará con más detalle en los resultados de “Agencia”, los proyectos agenciales de los y las estudiantes son diversos y plásticos, pudiendo modificarse durante el transcurso de su experiencia universitaria. La flexibilidad que el plan de estudio tiene para darle espacio a estos diversos proyectos contribuye al bienestar estudiantil, por ejemplo, permitiendo que Iván pueda cumplir con un voluntariado en el extranjero, regresar, y continuar desarrollando sus estudios con libertad de elegir ramos y priorizar sus redes sociales. La rigidez del plan de estudio por su parte, tienden a dirigir los proyectos agenciales y las trayectorias académicas en direcciones unívocas, pretendiendo que cada estudiante tiene o debiese tener, el mismo proyecto agencial en la universidad.

Finalmente, se observa que la relevancia del plan de estudios es alta debido a que su estructura tiende a condicionar el uso del tiempo de los y las estudiantes, generando una alta demanda temporal, lo cual, junto con brindar oportunidades para su desarrollo de competencias técnicas, disminuye la posibilidad de realizar otras actividades, como ocuparse de su salud mental, así lo indican dos estudiantes:

Al final siento que pucha, me voy a estresar más si me va mal, es lo que pienso, si asisto a una cosa de salud mental, por ende, prefiero que a no me vaya mal, por ende, dedico ese tiempo para estudiar en vez de preocuparme de mi salud mental (Iván, entrevista personal, 25 de julio de 2020)

Existe entonces un costo de oportunidad frente a un recurso escaso, como es el tiempo, donde mediante procedimientos reflexivos en interacción con la estructura, cómo será desarrollado más adelante, los estudiantes tienden a priorizar el estudio y las actividades académicas. Lo anterior aun cuando pueden estar sintiendo o percibiendo necesidades en otras dimensiones de su vida, como la salud mental. El otro estudiante señala:

Yo creo que sería como incentivar un poco la participación a estas actividades, o sea dar el espacio, como que haya una coordinación. que la universidad realmente se importara por ese tema, y dar como un espacio de...esta como comunicación a otro nivel, no tanto académica sino como más personal entre la gente, como que se pudieran abrir esos espacios, porque yo igual entiendo que hay gente que realmente no puede, porque esta así “*papapapa*” muchas cosas de la u. (Pedro, entrevista personal, 03 de septiembre de 2020)

Este estudiante confirma la constricción sobre el uso del tiempo que el programa de estudio genera, y los costos de oportunidad. Además, desde su frase se desprende que, si bien existen actividades o espacios que promueven otros encuentros, más conectados al bienestar y las relaciones personales, no se aprecia una voluntad y coordinación desde la universidad para promover la participación de estudiantes en estos espacios.

En conclusión, el plan de estudios condiciona las experiencias estudiantiles, impactando sobre sus relaciones interpersonales, sus proyectos agenciales, y el uso del tiempo. Lo anterior genera un impacto sobre el bienestar y salud mental estudiantil, el cual puede ser promotor de bienestar o de preocupaciones, estrés y ansiedad. Los aspectos claves de este impacto dicen relación el grado de adecuación del plan de estudio a los proyectos agenciales de los/as estudiantes, siendo relevante su grado de flexibilidad. También es clave la masividad en el diseño curricular, siendo los cursos masivos menos favorables para el adecuado cumplimiento de desafíos propios de la adaptación universitaria (ver el desarrollo la dimensión Agencia primaria). El tercer aspecto clave es el espacio que el mismo plan de estudio otorga a actividades relacionadas al bienestar y autocuidado, el que se aprecia muy escaso en esta investigación.

Recursos universitarios para salud mental estudiantil: Oportunidades para la comunidad estudiantil y desafíos para la gestión universitaria.

La estructura universitaria dispone de recursos orientados específicamente a la promoción, prevención y tratamiento básico de salud mental en la población estudiantil. Existen profesionales psicólogos/as que trabajan en programas que buscan impactar positivamente en la salud mental estudiantil, a través de estrategias de prevención y promoción, con una orientación psicoeducativa y comunitaria. También existe otros roles dentro de la estructura universitaria que teóricamente buscan favorecer la organización estudiantil y cubrir necesidades básicas para los/as estudiantes, generalmente estos roles se encuentran al alero de las direcciones de asuntos estudiantiles.

El impacto de los programas de intervención promocionales y preventivos en salud mental tiene relación con su capacidad para llegar a los y las estudiantes, ya que la participación no tiene recompensas extrínsecas y se suele apreciar en conflicto con el uso del tiempo en actividades académicas. Se aprecia que, en el tiempo, la capacidad para llegar a estudiantes se ha dado a

través de su crecimiento y popularidad. Un estudiante lo señala así, refiriéndose al desarrollo de uno de estos programas en su universidad:

Cuando volví (después de estar 2 años fuera de Chile), el programa de bienestar era otra cosa, era como otro mundo, como que no sé, se volvió como una instancia popular en la universidad, entre comillas, unas de las instancias populares, estaba lleno, llegue a ver tantas líneas de trabajo, y fue bacán. (Iván, entrevista personal, 25 de septiembre de 2020)

Respecto a los y las psicólogos/as dedicados a atención directa de estudiantes, se aprecia que la disponibilidad es distinta en cada facultad y universidad. En una se aprecian dificultades para acceder a sus servicios por la escasa cantidad de profesionales, en otra pareciera ser que no existe ese problema. El efecto de la escasa disponibilidad genera una desesperanza respecto a las posibilidades de recibir el apoyo en la universidad. Un estudiante lo señala así:

Por otro lado también es porque pucha uno trata de conseguirse una hora y tienen dos psicólogos como para seis mil alumnos y...y después resulta que uno ya consigue una hora y resulta que ese psicólogo presenta licencia justo cuando... cuando te tocaba atenderte entonces te tienen que re agendar la hora con el otro que tiene... entonces como mucha pérdida de tiempo siento yo...a lo mejor una vez que uno ingresa a ser atendido por la universidad a lo mejor te aseguran ciertos cupos y puede que por eso también no haya tanta disponibilidad para el estudiante promedio, pero como no te dicen tampoco esa información cuando uno solicita la hora, para evitar todo eso prefiero atenderme de manera cómo particular (Camilo, entrevista personal, 16 de julio de 2020).

Camilo explícitamente señala como el tiempo para lograr una atención puede ser extenso e indeterminado, ambas condiciones pueden resultar poco favorables para el abordaje de problemas de salud mental, que pueden escalar sin un apoyo apropiado. Este efecto puede ser perjudicial ya que, contar un servicio de atención destinado a salud mental, aun cuando su forma de trabajo resulte poco clara para los/as estudiantes, genera la válida expectativa en la comunidad estudiantil de acceder a este apoyo. Esta expectativa puede actuar como guía direccional sobre los/as estudiantes, quienes pueden privilegiar esta vía por sobre otras, como los servicios de salud pública, que tienen extensas listas de espera, o privados con un costo económico asociado. Al respecto, es relevante señalar que las condiciones socioeconómicas de los y las estudiantes constituyen una dimensión que impacta sobre la demanda de atención, toda vez que estudiantes con capacidad para atenderse en el sistema privado de salud pueden preferir esta alternativa.

Tanto el crecimiento y la popularidad de los programas de prevención y promoción, como la disponibilidad de profesionales para la atención de salud mental, depende en parte de los recursos económicos y las políticas existentes al interior de cada facultad o universidad y las estudiantes advierten que el tema de salud mental ha permeado el discurso universitario, pero no ha bajado de forma consistente a los recursos y políticas, lo señalan así:

Yo concuerdo mucho con, creo que fue Camilo quien señaló, por un lado, se dice que hay interés en salud mental, pero por otro lado la universidad no destina fondos para poder, ehmm, generar instancias de preocupación evaluación y revisión de la salud mental, un claro ejemplo es que no hay psicólogos disponibles, o pides hora y es para 3 meses más, y quien sabe que ocurre en 3 meses, si estoy pidiendo ahora es por algo. (Iván, grupo focal, 27 de marzo de 2021).

Como se revisó previamente en la estructura “STEM” existe un foco particular de estas carreras en la formación disciplinar, orientado principalmente a las competencias técnicas, siendo consistente con esta lógica la destinación de recursos al desarrollo disciplinar.

Finalmente, se aprecia que la infraestructura cumple un rol en generar condiciones para la promoción y prevención de la salud mental. Contar con espacios propios, y apropiados a las necesidades estudiantiles se aprecian como factores protectores para la salud mental. Una estudiante lo argumenta así:

En mi carrera tenemos por ejemplo un edificio solo para nosotros, nosotras y nosotres, tenemos árboles, plantas, rocas, tenemos de todo...y no sé, ahí están todo el día los niños y descansan, estudian, se distraen, pero en cambio otras carreras no tienen sus propios edificios y no tienen árboles, no tienen nada” (Paulina, entrevista personal, 28 de julio de 2020)

En conclusión, la presencia de programas de apoyo orientados a la prevención y promoción de salud mental no es en sí misma garantía de un impacto positivo sobre la salud mental estudiantil, se requiere además que estos programas sean capaces de llegar a su población objetivo, desplegando estrategias propicias para ello y contando con recursos suficientes. Por otro lado, la capacidad de atención que tienen las facultades y universidades a los problemas de salud mental de sus estudiantes es variable, y se ve condicionada por los recursos económicos disponibles, así mismo la demanda, se relaciona con las capacidades económicas de los y las estudiantes para acceder a prestaciones de salud externas. Finalmente, las variables estructurales de infraestructura tienen un rol en la prevención de trastornos de salud mental, cuando brindan

espacios requeridos para la experiencia universitaria típica, como lo son los espacios de estudio y esparcimiento.

Pandemia COVID-19: Impacto mediado por la gestión universitaria y los recursos personales y familiares de los/as estudiantes.

Estructuralmente, el impacto de la pandemia COVID-19 en la educación superior generó un nuevo escenario de condicionantes. El principal cambio es el paso desde la presencialidad a la educación remota de emergencia, lo que implicó que los y las estudiantes estuvieran desde sus residencias familiares participando en las clases, a través de diseños instruccionales con diversos grados de adaptación al formato telemático, y académicos/as con diversos grados de preparación y adecuación al formato.

Algunos resultados empíricos, vinculados a salud mental estudiantil, identificados en esta investigación son los siguientes:

El impacto en salud mental estudiantil es diferencial. Se ve condicionado por recursos familiares como el acceso estable a internet y las cualidades del lugar de estudio. Los efectos del cambio de formato de clases impactan principalmente en la organización del estudio, gestión del estrés, motivación por estudiar y motivación por el desarrollo de proyectos universitarios y extrauniversitarios. Paulina lo indica así: “muchos de mis compañeros y compañeras no quieren seguir estudiante, porque como que no entienden porque están estudiando si como en todo el mundo está la embarrá...” (Paulina, entrevista personal, 28 de julio de 2020)

A nivel de diseño instruccionales, se observan diferencias relevantes entre académicos/as que adaptan y evalúan de forma continua con los/as estudiantes sus procesos de enseñanza y evaluación, y académicos/as que mantienen una estructura similar a la clase presencial. Se aprecia que esta adaptación y evaluación conjunta académico/a-estudiantes, depende en gran parte del/la académico/a. Iván lo indica así:

De los 10 ramos que habré tomado entre estos dos semestres, solo dos profes como que adaptaron las evaluaciones, el resto no, exactamente lo mismo solo que con una cámara y un micrófono, como pegado al internet. Yo por ejemplo tuve, porque a veces como con tantas recalendarizaciones como que te re agendan clases, tuve clases... eh un viernes de 2 a 8 y media,

de corrido, cuando es presencial, ya filo nos acostumbramos, pero a distancia, salí de las clases, fui al baño y tenía todos los ojos rojos (Iván, entrevista personal, 25 de julio de 2020)

Las diferencias entre las formas en que los/as académicos/as se adaptan a las clases online, van a configurar entonces escenarios de impacto más o menos favorables al bienestar de los y las estudiantes. Los otros cambios, como el estar en las residencias familiares, disminuir los tiempos de transporte, e interactuar menos con compañeros/as también influyen. Pedro lo señala así:

Tema de pandemia, igual para mí ha sido, no quiero sonar como, eh haber como se dice eso... inconsciente con la gente que lo puede estar pasando muy mal, pero para mí no ha sido negativo en verdad para mí ha sido súper tranquilo, ha sido súper, súper tranquilo, por suerte, nada...o sea hablando de lo académico porque el otro tema como familiar... igual es otro tema y el tema de financiero pero por suerte eso se ha mantenido muy bien y igual soy bien agradecido por eso, pero el tema así como académico, para mí ha sido súper fácil justamente por lo que te hablaba en un momento, porque eh mi relación con la gente de mi carrera nunca ha sido como muy muy muy buena, pero no es que sea mala, sino que no ha existido. (Pedro, entrevista personal, 03 de septiembre de 2021)

En conclusión, el impacto de la pandemia sobre la salud mental estudiantil se encuentra fuertemente mediado por las acciones que se realizan a nivel de gestión universitaria y académica, además de los recursos personales y familiares de los y las estudiantes. Cabe mencionar que esta investigación no busca ser concluyente en esta dimensión, donde los resultados son exploratorios y se incorporan toda vez que las entrevistas y el grupo focal fueron realizados en el contexto socio-histórico de la pandemia COVID-19.

2.0 Agencia de los y las estudiantes universitarios/as en relación con su salud mental.

De acuerdo con el objetivo específico N° 2, y en concordancia con el dualismo analítico propuesto en la teoría de Archer, a continuación, se presenta una caracterización de las principales características y acciones agenciales identificada en este estudio, que tienen impacto sobre la salud mental de estudiantes universitarios STEM.

A partir del análisis de los datos y sustentado en el marco teórico, se han construido las siguientes categorías:

1. Reflexividad: Factores de riesgo y factores protectores, oportunidades para el desarrollo de la inteligencia emocional.
2. Agencia primaria: Desafíos de adaptación para la incorporación de los/as estudiantes a la comunidad universitaria.
3. Agencia corporativa: Diversos grados de articulación e impacto sobre la salud mental.

Reflexividad: Factores de riesgo y factores protectores, oportunidades para el desarrollo de la inteligencia emocional.

Según Margaret Archer la reflexividad es la conversación interna, tanto el contenido como la forma en que cada uno/a conversa con si mismo/a. La reflexividad es la cualidad que articula del juego mutuo entre la estructura y los agentes, es fundamental para la agencia ya que es en la reflexividad donde se generan los motivos agenciales en relación con preocupaciones y proyectos.

En esta investigación, los principales hallazgos respecto a las características y el efecto de la reflexividad en la salud mental de estudiantes STEM indican que estos/as estudiantes suelen disponer de escasos recursos reflexivos, para pensarse a sí mismos/as en clave de salud mental. Una estudiante lo refiere así:

Tomo decisiones, así como muy a lo loco y son cosas que como que no pienso mucho en...en mí en mi bienestar po...no pienso mucho en lo que me hace sentir bien y por lo tanto encuentro que no tengo inteligencia emocional, por eso me di cuenta de que la inteligencia emocional es fundamental para tener buena salud mental (Catalina, entrevista personal, 14 de julio de 2020)

Catalina da cuenta de la necesidad de incorporar contenidos de inteligencia emocional en la conversación interna, como forma de mejorar su toma de decisiones, en clave de bienestar. Inicia reconociendo la falta de estos contenidos reflexivos en el pasado, y la percepción de requerirlos en la actualidad. Al respecto, es pertinente señalar que este resultado se vincula con las oportunidades formativas y en general las experiencias vitales previas de los y las estudiantes.

Yo en su momento cuando te contaba lo de septiembre, yo creo que en ningún momento me cuestioné el haber pasado una semana entera estudiando, o sea, estaba sumergido en que tenía que

responder, tenía que responder, y estaba cegado hacia la persona que estaba ahí escribiendo, entonces si alguien hubiera llegado y me hubiera dicho *“oye sabes que todo esto que te pasa tiene que ver, como decirlo, con salud mental, y se pueda abordar de otra forma... esto te está haciendo mal, esto te está haciendo bien, o sea, que lo que necesitas ahora tal vez, no es cómo estar 8 horas sentado, tal vez, sea una hora después hacer otra hora más”* entonces a pesar de que la gente no está ni ahí con el tema, es algo que si está influyendo en ella aunque no lo quiera ver, a eso voy, es como algo inevitable encontrarse con este tema, a eso quiero apuntar. (Pedro, entrevista personal, 03 de septiembre de 2020)

En esta cita de Pedro se aprecian al menos tres dimensiones relacionadas a la reflexividad. En primer lugar, se puede desprender de la frase en general que la experiencia vital puede generar cambios a nivel de la reflexividad, incorporando nuevos contenidos, gracias a los cuales Pedro es capaz de volver a mirar un hito crítico de su trayectoria académica, esta vez en clave de bienestar, incluso generando un diálogo imaginario respecto a lo que necesitaba en ese momento. En segundo lugar, Pedro señala claramente cómo los condicionantes estructurales y culturales, ya descritos en el capítulo anterior, parecen ser omnipresentes y generar una presión sobre el bienestar la cual puede no ser pasada por la conciencia reflexiva cuando ocurre. Sin embargo, esta presión es real, existe y se puede experimentar durante un tiempo en un nivel no consciente ni reflexivo. Finalmente, Pedro señala también la importancia de un “otro” que pueda apoyar y enseñar sobre estrategias para afrontar estas situaciones, lo cual en un primer momento parece difícil de solucionar desde la reflexividad que no incorpora una mirada desde el bienestar.

De esta forma, la reflexividad con la que operan los y las estudiantes puede ser un factor de riesgo para su salud mental, al no percibir, afrontar y en definitiva incorporar en su conversación interior situaciones emocionales que pueden estar causando malestar o crisis de salud mental. Estas situaciones que tensan la emocionalidad pueden ser producto de los factores constrictores del bienestar producidos por parte de la estructura y cultura universitaria, como los vistos en los resultados de estructura.

Como se aprecia al leer la cita anterior de Pedro, la reflexividad durante la trayectoria académica puede tener procesos de cambio morfogenético, en virtud de su interjuego con las diversas estructuras que componen el nicho ecológico de los estudiantes. Así, la universidad puede ejercer una influencia en la reflexividad que la lleve a incorporar contenidos y preocupaciones vinculadas a la salud mental y el bienestar. Otro estudiante lo indica así:

Sé que mucha gente tal vez no ha podido manejarlo bien, que nunca ha tenido experiencias de poder aprender como técnicas, de poder autogestionar sus emociones o tal vez no reconocen la necesidad de velar por su salud mental o de acudir a un profesional. (Iván, entrevista personal, 25 de julio de 2020)

A través de esta frase de Iván, se retorna a la idea de apoyo y enseñanza para que los y las estudiantes puedan reflexivamente identificar necesidades asociadas a su salud mental, y gestionar las emociones para no transformarlas en problemas de mayor repercusión. El rol de los condicionantes estructurales y culturales resulta clave para esta promoción de la reflexividad en clave de salud mental.

En conclusión, se aprecia que los contenidos reflexivos de los/as estudiantes pueden ser un factor de riesgo para su bienestar y su salud mental, producto de una escasa o nula incorporación de las dimensiones emocionales y de bienestar en su conversación interna. Durante la trayectoria académica, los y las estudiantes pueden experimentar modificaciones morfogénéticas que los lleven a incorporar su bienestar emocional en su conversación interna, esta morfogénesis se ve estimulada por las oportunidades que la estructura y la cultura disponen.

Agencia primaria: Desafíos de adaptación para la incorporación de los/as estudiantes a la comunidad universitaria.

Según M. Archer, la agencia primaria es la agrupación de personas que comparten determinados atributos sociales en un espacio y tiempo determinado. Estas personas comparten preocupaciones o proyectos y dialogan entre sí para buscar soluciones a sus problemas, conformando una colectividad. Sin embargo, en la agencia primaria no existe un nivel de organización tal que permita a esta colectividad presionar unificadamente por cambios en la estructura.

En esta investigación, se aprecia que la agencia primaria de estudiante universitario no es un atributo dado por la mera adscripción a una universidad y programa de estudio. Cada estudiante tiene el desafío de incorporarse al colectivo, de hacerse parte protagónica de la agencia primaria. Esta dimensión es relevante para la salud mental, ya que el fracaso en este desafío resulta altamente estresante, con efectos negativos y acumulativos en el tiempo sobre el bienestar personal.

Existen tres condiciones descubiertas en esta investigación que son necesarias para que los y las estudiantes se incorporen a la colectividad, es decir, a la agencia primaria. El primero es el desarrollar vínculos sociales con otros miembros de la colectividad, tanto a nivel de amistad, como de grupo de estudios y eventualmente de grupos organizados. Una estudiante señala lo relevante de esto, basada en su experiencia acompañando procesos de adaptación a la universidad de estudiantes de primer año.

Hasta el día de hoy me habla (la estudiante que acompañó en primero año y ya está en segundo), de hecho, ayer me estaba hablando como para preguntarme ciertas cosas, ya como más de especialidad, que tiene que entrar el próximo año, entonces yo creo que igual es, como que al final, yo creo que igual le ha servido porque ella sabe que cualquier cosa que necesite sobretodo de la u, como que me puede hablar, y yo feliz po. (Andrea, entrevista personal, 17 de julio de 2020)

Esta frase de Andrea incorpora tanto la variable social de apoyo y acompañamiento, a un proceso que es más social que académico, como la incorporación a esta nueva colectividad universitaria. Pero, además, el contenido de esta relación particular, es decir, orientación para la toma de decisiones en el contexto académico, conecta con el segundo desafío identificado.

El segundo desafío corresponde a desarrollar ciertas competencias necesarias para adaptarse al propósito formativo de la universidad. Lo anterior se concretiza en aprender a estudiar, a tomar decisiones estratégicas durante el curso del semestre y los años, comprender la malla curricular y tener un conocimiento de los y las académicos/as que realizan los cursos. Un estudiante señala la relevancia de esto con la siguiente frase:

Siempre trato de sacar una enseñanza de todo y ver bien como *“ya a lo mejor este profe no vale tanto la pena que me haga el mal rato”*, entonces lo dejo más de lado y prefiero enfocarme en los que si valen la pena, aunque eso signifique atrasarme u otro tema, o otra cosa más, pero lo prefiero por sanidad mental. (Camilo, entrevista personal, 16 de julio de 2020)

El autocuidado en salud mental pasa entonces tanto por estar adecuadamente preparado para afrontar la carga académica, como por tener un conocimiento del entorno ecológico en que se mueven los y las estudiantes, pudiendo así tomar decisiones informadas que consideren su bienestar.

El tercer desafío, corresponde a aprender a pedir ayuda y utilizar los recursos disponibles para potenciar tanto el aprendizaje, como cuidar la calidad de vida en la universidad. Para este desafío es relevante considerar recursos disponibles como tutores, psicólogos, ayudantes, biblioteca, entre otros que forman parte de cada facultad y universidad. Una estudiante identifica este desafío inicial y su superación durante el primer semestre de su primer año de estudios, lo señala así:

Aprendizaje activo, autoaprendizaje, preguntarle a todo el mundo si no entiendo algo, a tutores, profesores, ayudantes, todo lo que pueda, incluso a mis compañeros y compañeras...entonces yo aprendía con mi aprendizaje activo...y todos los recursos, agotar todos los recursos que pueda y eso. (Paulina, entrevista personal, 28 de julio de 2020)

En conclusión, se aprecia que, para resguardar una buena salud mental, es necesario que los y las estudiantes se conviertan en miembros de la colectividad donde estudian, es decir, sean agentes primarios. Lo anterior se logra a través de una serie de desafíos, siendo estos, el asociarse con otros, el aprender a tomar decisiones estratégicas considerando las condiciones estructurales, particularmente las relacionadas con los procesos formativos, y reconocer y utilizar los recursos de apoyo disponibles en la estructura.

Agencia corporativa: Diversos grados de articulación e impacto sobre la salud mental.

Según M. Archer es el producto de una identidad colectiva que persigue activamente intereses de cambio sistémico. La autora lo señala así, “busca empujar y tirar la estructura institucional y sistémica en diferentes direcciones” (Archer, 1995).

Para que los y las estudiantes puedan perseguir sus intereses, se requiere de un “nosotros”, el cual se constituye desde la base de la agencia primaria. Cuando la colectividad identifica preocupaciones comunes y, a través de una acción colectiva, busca activamente soluciones a estas preocupaciones se puede interpretar la existencia de una agencia corporativa.

En esta investigación se aprecia que existen medios estructurales a través de los cuales los y las estudiantes buscan concretar sus intereses relacionados a bienestar y salud mental. Estos medios normalmente son representativos del estamento estudiantil, como asambleas con carácter resolutivo a nivel estudiantil y centros de estudiantes. Una estudiante lo plantea así:

Nosotras tenemos una asamblea, el centro de alumnos para ciertas reuniones y canales...pero no es como tan representativo, como que más representativo es la asamblea, como que siempre tenemos asamblea tanto de generación, como de toda la carrera, y todos dan sus opiniones, buscamos soluciones, como que eso (Paulina, entrevista personal, 28 de julio de 2020)

Las formas y dispositivos de organización estudiantil se aprecian entonces diferenciados, de acuerdo con su representatividad. El centro de alumnos no parece tanto un articulador de agencia colectiva, cómo una forma más elaborada de la agencia primaria, ubicada en la estructura y constituyente de esta. Por otro lado, la asamblea, se asocia a una participación más abierta y pública, donde las preocupaciones propias del “mi”, se ponen en conversación con otros/as que forman parte de la misma colectividad. En estos encuentros dialógicos, surge la posibilidad de construcción del “nosotros” y la articulación de la agencia corporativa, como una búsqueda de soluciones a problemas comunes. Esta articulación se puede dar en niveles distintos de la colectividad, por ejemplo, como generación o como carrera.

Como se observa, las instancias de participación grupal y de generación de la conciencia del “nosotros” se dan cuando se genera una ruptura con el continuo devenir del proceso de enseñanza-aprendizaje, en virtud de preocupaciones de la comunidad estudiantil que se transforman en demandas a la estructura. La participación de los/as estudiantes en estas instancias es variada y se requiere mayor indagación, para no caer en explicaciones simples como el desinterés o la falta de compromiso social.

El nivel de impacto que tienen estos medios institucionales en la estructura es diverso y tiene directa relación con las relaciones de poder entre agentes y la permeabilidad que la estructura tiene frente a los intereses estudiantiles. En la práctica, los estudiantes de este estudio pertenecen a dos universidades, una de las cuales es pública e incorpora la triestamentalidad en su toma de decisiones (estudiantes, funcionarios y académicos) resultando más permeable a los intereses estudiantiles manifiesto. La otra universidad es privada y concentra su toma de decisiones en el estamento académico, apreciándose menos permeable a los intereses y preocupaciones de la comunidad estudiantil. Un estudiante de la universidad privada señala lo siguiente:

Creo que afecta mucha la salud mental, tal vez no solo del estudiante si no que de los compañeros en general, o por lo menos yo lo siento así, cuando las decisiones tomadas son muy unilaterales, en el sentido de la gobernanza de la universidad, precisamente porque no tenemos voto en, en no

sé cómo se llama la instancia superior...y ya puede que incluso si nos hubieran preguntado a nosotros hubiésemos dicho lo mismo, como “*ya, la misma decisión*” pero el hecho de que no nos hayan preguntado y que simplemente crean que nuestra vida está como para hacer lo que se les da la gana, creo que afecta a la salud mental, como que no tenemos control de nuestra vida. (Iván, entrevista personal, 25 de julio de 2020)

Iván señala aquí el impacto emocional percibido desde la experiencia de ser excluido, individual y colectivamente, de los procesos de gobernanza universitaria. Desde esa exclusión no es el contenido o las decisiones de la gobernanza lo que necesariamente impacta negativamente en la salud mental, lo que impacta es la exclusión y la percepción de “*no tener control de nuestra vida*”. La falta de control puede ser interpretada como la falta de poder para lograr determinados objetivos o cambiar determinadas situaciones, por lo tanto, capacidad de agencia se encuentra más constreñida en este escenario de gobernanza. En respuesta el agenciamiento corporativo del estamento estudiantil surge como un mecanismo que busca equiparar el poder.

Complementariamente, es relevante señalar que existen otras formas autoorganizadas de agencia primaria y eventualmente colectiva en la universidad, las cuales tienen impacto sobre el bienestar y la salud mental estudiantil. Por ejemplo, los colectivos estudiantiles permiten a los y las estudiantes desarrollar sus intereses, aprendizajes, generar sentido de pertenencia y ampliar su socialización con otros/as estudiantes y eventualmente profesionales con quienes tienen afinidades. Respecto a esto, una estudiante señala lo siguiente:

Igual me causa como satisfacción que sé que hay grupos de mujeres como apoyándonos entre nosotras, y como que cada vez que sale algo, podemos hacer algo, se puede hacer algo, se puede reclamar...sabemos que tenemos contención, ¡eso me gusta po! Y me gusta que leamos, que tenemos un club de lectura. (Paulina, entrevista personal, 28 de julio de 2020)

El grupo al cual hace referencia Paulina no tiene directa relación con el bienestar y la salud mental, su articulación se basa en el género y en afinidades ideológicas, sin embargo, como grupo ofrece un lugar dotado de sentido, en el cual sentirse acompañada y acogida, factores que resultan protectores para el bienestar y la salud mental. Además, este nicho de agencia primaria puede articularse con preocupaciones comunes y “reclamar”, entendiéndose eso como presionar para satisfacer demandas específicas desde la idea de un “nosotros”, cualidades propias de la agencia corporativa.

En esta investigación se aprecia una tercera forma de articulación de la agencia corporativa, la cual es de un nivel organizativo superior a las asambleas y a los colectivos estudiantiles, ya que es más transversal y suele afectar a la comunidad en su conjunto, estas son las paralizaciones. Estos medios son autoorganizados y determinados por el estamento estudiantil y no se contemplan dentro de la gobernanza universitaria, por lo tanto, resultan disruptivos de las estructuras institucionales.

Respecto a la salud mental, es relevante identificar la paralización del año 2019, la cual tuvo un carácter transversal incorporando distintas universidades y facultades en el país. Una estudiante señala el impacto de esta movilización en su facultad así:

En verdad de hecho creo que ha sido de los paros más cortos que ha habido, creo que fue, una semana si es que, porque creo que incluso fue una semana con feriados, entonces no alcanzó a ser una semana, y entonces en verdad la autoridad fue como *“ya si en verdad sí, hay que hacer cosas por esto”* y al final empezaron, al final es como poner el tema en la mesa, pa eso sirvió. (Andrea, entrevista personal 17 de julio de 2020)

La movilización del año 2019, según lo leído de la frase de Andrea repercute rápida e intensamente en la comunidad, generándose una apertura desde la gobernanza para hablar del tema, transformándolo en un tema de agenda pública dentro de la facultad. La revaloración social de la salud mental estudiantil, como problema común y, por tanto, necesario de ser acogido por la universidad, permite que las preocupaciones y malestares que antes eran vividas de forma individual sean ahora compartidas. Este efecto no impacta sólo en aquellos/as que se hacen parte del “nosotros” para presionar la estructura, es decir, aquellos que participan activamente en el paro. Ya que la respuesta de la autoridad universitaria es sistémica, impacta sobre la comunidad estudiantil de forma transversal, sacando los problemas de salud mental del individuo y trasladando parte de este sufrir hacia lo colectivo. Es notable lo que refiere la estudiante respecto al tiempo, es decir, la rapidez con que la autoridad universitaria acoge la presión y solicitud de los/as estudiantes. Quizás se explique por ser un tema sensible, el cual aun cuando no se hiciera público, era conocido por las autoridades y gobernanza universitaria. De esta forma la presión estudiantil, hipotéticamente, habría permitido mover la estructura y cultura en una dirección que aborda un problema conocido, siendo incluso deseable para las mismas autoridades y gobernanza. En esta hipótesis, las guías direccionales y los condicionantes que impedían que esto

ocurriese por motivación propia de estos agentes institucionales no se esclarecen por ser ajenas al objetivo, sin embargo, algunas ideas explicativas se desarrollan en el apartado de discusión.

Refiriéndose al mismo proceso histórico de movilización, pero en otra facultad, Pedro señala lo siguiente:

Quando las cosas salen mal y hay como instancias de protesta y todo eso, es porque la gente como que engancha tanto porque es algo que vive la gente po, es algo que le pesa a la gente y la gente tristemente lo tenemos como normalizado, que tiene que ser así, pero hay vías, deben haber vías alternativas en que las cuales la gente no esté tan enferma, incluso, la gente se ha llegado hasta a suicidar entonces eso igual es un tema que pasa un poco de lo que puede ser normal, o sea imagínate una persona que entra a la universidad no creo que quiera llegar hasta esos límites, lo único que quiere es como aprender. (Pedro, entrevista personal, 03 de septiembre de 2020)

Este estudiante señala la presencia, intensidad y normalización del malestar subjetivo en los/as estudiantes y a través del tiempo. Pedro también refiere cómo estos malestares comunes y compartidos, luego se transforman en instancias de protestas, siguiendo la lógica de pasar del individuo a la colectividad, del mi al nosotros. Si bien Pedro no lo explica, en párrafos anteriores se evidencia al menos una forma en que se articula este nosotros, mediante los procedimientos de asambleas. Las movilizaciones del año 2019 entonces pueden entenderse como una preocupación común a nivel de la colectividad estudiantil universitaria, que se articula y expresa en forma de agencia corporativa. También es relevante destacar las “vías” señaladas por Pedro y la respuesta de la autoridad universitaria señalada por Andrea, ya que ambas van en camino de buscar soluciones comunes a los problemas identificados, empujando cambios en la estructura y la cultura.

La cita de la siguiente estudiante permite comprender ciertos efectos de cambios culturales que estas demandas colectivas generan:

Porque antes del paro que hubo en la u sobre la salud mental...yo le hacía a ciegas como que...como es... o sea no quería verlo... como que no pensaba en mis emociones, en cómo puedo sentir o que cosas están bien o están mal o sea que las actitudes que yo puedo tener son consecuencias de tales cosas... que puedo tener en mi mente o también porqué las personas actúan como actúan, como que no me cuestionaba mucho eso...de que se podían sentir enojadas...o tristes (Catalina, entrevista personal, 14 de julio de 2020)

El efecto colectivo de “*poner el tema en la mesa*” mediante el paro de salud mental, como lo señalaba Andrea en una cita anterior, provoca cambios en la matriz cultural, que impactan en la reflexividad. La estudiante da cuenta de un proceso de cambio interior vinculado al paro y sus actividades. Este proceso le lleva a sensibilizarse, tanto consigo misma, como con otras personas, rompiendo un esquema que desconectaba sus emociones de sus acciones, y a su vez le dificultaba conectar empáticamente con otros/as. Si se relacionan estos resultados con aquellos vistos en los apartados de “foco STEM” y “Reflexividad”, se aprecia la relevancia de estas instancias masivas de unificación de intereses y preocupaciones, las cuales generan las posibilidades de reconocer y poner en diálogo colectivo necesidades, a veces invisibilizadas u otras veces silenciadas.

En conclusión, se aprecian al menos tres formas en que la agencia primaria se articula en agencia corporativa. Desde un nivel más simple de organización a uno superior, estos serían los colectivos estudiantiles, las asambleas y las paralizaciones. Todas estas formas de organización se caracterizan por favorecer la identificación de preocupaciones comunes, como el malestar emocional, y proveer un espacio de diálogo y articulación del “nosotros” necesario para desarrollar agencia corporativa. La grupalidad que otorga la agencia actúa como una dimensión facilitadora del bienestar y la salud mental estudiantil, brindando espacios de contención colectiva, sentido de pertenencia y eventualmente acción política conjunta. Específicamente en relación a salud mental, la agencia corporativa evidenciada en el paro del año 2019, tiene efectos sobre la cultura estudiantil más claros que sobre la estructura.

Esta agencia y su acción política puede canalizarse mediante recursos institucionales que dispone la estructura para la participación estudiantil, sin embargo, estos no siempre cumplen las expectativas estudiantiles, recurriendo los/as estudiantes a prácticas de carácter disruptivas con el fin de presionar el cambio. Estas prácticas disruptivas se aprecian transitorias y orientada a fines específicos, disolviéndose posteriormente para, eventualmente, reorganizarse frente a nuevos fines.

3.0 Análisis del Impacto en la SM del interjuego entre estructura y agencia

De acuerdo con el objetivo específico N° 3, y en concordancia con el dualismo analítico propuesto en la teoría de Archer, a continuación, se presentan los resultados del interjuego entre

la agencia y las condiciones estructurales, y su impacto sobre la salud mental de estudiantes universitarios STEM. Para referirnos a salud mental, se utilizarán nociones relacionadas a esta, ya que, según se ha desarrollado en los antecedentes y el marco teórico, en esta tesis la salud mental se conceptualiza como un continuo entre el bienestar y el malestar, el cual se ve influido por características personales y condiciones estructurales.

Los resultados de esta dimensión se estructuran en dos categorías analíticas, estas son:

1. Interjuego estructura - agencia: Impacto complejo en la salud mental estudiantil.
2. Relaciones entre agentes: Los condicionantes estructurales como dimensión clave en la salud mental estudiantil.

Interjuego estructura - agencia: Impacto complejo en la salud mental estudiantil.

Según los resultados previamente expuestos, se ha identificado que el foco de la educación en carreras STEM, el despliegue del plan de estudios, la cultura universitaria, los recursos disponibles para promover la salud mental estudiantil y la pandemia COVID – 19 condicionan la salud mental estudiantil. Lo anterior al generar influencias, guías direccionales y delimitar las posibilidades de la agencia, lo cual es recibido y elaborado por los y las estudiantes mediante su capacidad reflexiva, lo que puede llevar a ajustar o transformar proyectos agenciales.

El análisis del interjuego entre estructura y agencia da como resultado la existencia de dos grandes efectos de este sobre la salud mental estudiantil.

El primer efecto es la generación de emociones en las y los estudiantes, producto a veces de la acción reflexiva sobre las condiciones estructurales que componen las facultades y/o universidades en las cuales estudian. Estas emociones son variadas y experimentadas por los y las estudiantes como positivas, en el sentido de que se asocian al bienestar, o negativas, asociándose al malestar. No siempre estas emociones pasan por la conciencia y se vuelven parte de la reflexividad.

El segundo efecto es que algunas de las emociones experimentadas como negativas, pueden bajo ciertas condiciones de interjuego, aumentar de intensidad y convertirse en crisis de salud mental.

Profundizando en el primer efecto, uno de los resultados de esta investigación es el impacto del interjuego entre los proyectos agenciales de los y las estudiantes, y la experiencia académica en la universidad. Se destaca aquí la percepción de una alta carga académica, mediada por otros factores que pueden desestabilizar gravemente la salud mental. Esta experiencia inicia generalmente durante el primer año, como un choque entre las prácticas de estudio previas al ingreso a la universidad y aquello que la universidad le solicita a los y las estudiantes. Iván lo expone así:

Mi primer año fue horrible, igual haciendo media culpa, yo estaba muy acostumbrado a pasar, como se dice en el colegio, pasar de curso, pasar de curso sin estudiar, entonces llegué a la universidad y la cosa era diferente, tenía que sí o sí estudiar, de hecho, recuerdo que mi primera nota en mate 1 fue como un 48, que me sentí súper mal dije ‘no, como si ni siquiera puedo pasar matemática 1 como estoy acá. (Iván, entrevista personal, 25 de julio de 2020)

En esta cita Iván narra el efecto de experiencias académicas en su reflexividad, con énfasis en la experiencia disonante de su primer año universitario. El corolario de la cita es el efecto que su primera nota en el curso de matemática 1 produce sobre su reflexividad, esto es, el cuestionamiento respecto a la idoneidad de su proyecto agencial, debido a la aparente ausencia de destrezas para cumplirlo. La experiencia de insuficiencia, cómo la narrada por Iván y referida regularmente por estudiante en esta investigación, suele estar acompañada de emociones experimentadas como malestar y sufrimiento psíquico. Desde esta experiencia y a partir del interjuego, surgen dos guías direccionales complementarias y no excluyentes.

La primera es el despliegue de nuevas estrategias para afrontar los requerimientos académicos. Así los/as estudiantes pueden buscar activamente el fortalecimiento de sus estrategias de estudio, aprender a gestionar de mejor forma sus tiempos, buscar apoyo académico en compañeros/as o participar en dispositivos de apoyo académico (como tutorías, mentorías, clases particulares, entre otros). Este despliegue de nuevas estrategias tiene un grado de efectividad variable y relevante, como se verá más adelante.

La otra guía direccional es la necesidad de generar estrategias de afrontamiento emocional, frente a las emociones que emergen del encuentro con el fracaso académico. Cómo se desarrolló en el apartado de participantes, en esta investigación se ha trabajado con estudiantes provenientes de universidades de alta selectividad, quienes en general han tenido un muy buen rendimiento en sus

establecimientos educacionales de enseñanza media, y gracias a este rendimiento han obtenidos los puntajes de ingreso necesario, muy por sobre la media del país. Por lo tanto, la experiencia de insuficiencia académica y sus emociones asociadas son una experiencia novedosa, la cual deben aprender a afrontar. Al respecto resulta ejemplificadora a la frase de Pedro:

Nunca me voy a olvidar de ese, cuando fue, fue el mismo 2016 que fue cuando recién me cambié a la carrera, nunca me voy a olvidar de ese 18 de septiembre que toda la gente la estaba pasando muy, muy bien y había fiesta en todos lados, y yo toda esa semana, la estude, toda la semana la estude porque tenía una prueba la otra semana, la estudié y la estudié, no salí de mi casa, no salía de mi casa, no salí de mi casa, me paso que bajé, bajé casi por compromiso y me compré una empanada y fue como ahí que terminó el 18 –risas- y después, me eche ese ramo más encima entonces fue como...”ohh” fue como igual fue una patada bien fuerte recuerdo, igual eso me hizo entender varias cosas, porque no sé hasta qué punto uno puede como sacrificarse casi que para que todo salga bien. (Pedro, entrevista personal, 03 de septiembre de 2020)

En esta frase Pedro da cuenta de un recuerdo presente, una experiencia que marcó su vida estudiantil, y que es finalmente abordada reflexivamente, iniciando un proceso de cambio. Esta experiencia está marcada por una dedicación temporal casi exclusiva al estudio como estrategia para lograr su proyecto agencial, un “sacrificarse” como señala posteriormente para obtener los resultados académicos deseados. Los resultados de este “sacrificarse” no son los esperados, y se genera un golpe emocional, que señala Pedro como “una patada bien fuerte”, que se acompaña de la reflexividad sobre la experiencia, en este caso, el pensarse a sí mismo y a su proyecto agencial universitario, en relación con su bienestar-malestar. Como se planteó anteriormente en los resultados de agencia, se evidencia como factor de riesgo la poca capacidad de incorporación de las emociones en la reflexividad, y en este caso Pedro nos da cuenta de cómo, a través de una experiencia universitaria logra incorporar este elemento a su reflexividad.

Es entonces la reflexividad una clave para la experiencia universitaria, toda vez que a través de esta se redefinen las preocupaciones esenciales y los planes de acción. En el caso de Pedro, la experiencia le lleva a conectarse con la necesidad de resguardar su bienestar, sin embargo, esto parece no ser norma, ya que otros/as estudiantes se encuentran con el malestar emocional, sin contar con competencias intrapersonales y emocionales que le permitan decodificarlo y gestionarlo. Un ejemplo de esta experiencia la expresa Catalina, quien identifica la relevancia de

abordar los temas de salud mental en la universidad, a propósito de su propia experiencia de malestar:

Sipo que igual hubo momentos que...ah yapo lo de la agonía, que y porque la importancia de saber sobre la salud mental, que es ... eh que cuando uno no sabe lo que le pasa emocionalmente como que no como que no...no encuentra una salida...como...algo le atormenta...algo atormenta la mente y no se sabe...no sé yo no sabía que era que así ‘que me está pasando’ así... y es como uno sufre y por eso decía agonía porque uno no sabe cómo solucionarlo eh porque ni siquiera sabía qué onda que pasa, es como un malestar...malestar mental. (Catalina, entrevista personal, 14 de julio de 2020)

Catalina en esta frase señala la poca capacidad de reconocer, comprender y regular su experiencia emocional de malestar. El malestar aparece como intenso y de origen desconocido, siendo por lo tanto muy difícil de afrontar y solucionar. A sí mismo, esta experiencia da cuenta de cómo pueden existir efectos reales sobre la salud mental, aun cuando las causas no sean percibidas. Como se ha desarrollado en los resultados anteriores de estructura, el foco de STEM tiende a estrechar los contenidos dejando fuera de su formación las competencias humanas relacionadas al reconocimiento y gestión de las emociones, y dándoles un espacio optativo generalmente sin reconocimiento curricular. Como consecuencia, la capacidad de los/as estudiantes para reconocer, comprender y gestionar su repertorio emocional, depende principalmente de lo aprendido en otros medios ecológicos, como su familia, amigos/as, o espacios educacionales anteriores (colegios, liceos u otros).

Otro interjuego relevante para esta investigación, es el que ocurre condicionado por la denominada “cultura de excelencia”, identificada y desarrollada en los resultados de estructura. Esta cultura genera una normatividad en la cual el rendimiento académico es principalmente valorado por los diversos actores, constituyéndose en un parámetro de comparación entre estudiantes. Este parámetro condiciona la valoración social que los y las estudiantes realizan, Andrea lo ejemplifica claramente en la siguiente frase:

“...a mí me carga, porque eso de repente te hace sentir peor porque la gente que se atrasa, pucha beta, soy peor, altiro te dicen soy peor, cachái solo porque me atrase un ramo” (Andrea, entrevista personal, 17 de julio de 2020)

La calificación a la que Andrea refiere es una estructura normativa de uso coloquial en su facultad, donde los y las estudiantes se identifican entre sí como Alfa, si tienen todos sus ramos al día, Beta si están atrasados/as, o Gamma, para aquellos/as que están más atrasados/as un año o más. Esta característica cultural tiene efectos en la experiencia estudiantil de bienestar/malestar, puesto que se tiende a interiorizar la idea de encontrarse “en falta” respecto a los objetivos académicos, generando emociones vinculadas a la frustración, por ejemplo, al no tener los resultados esperados y el miedo, por ejemplo, a ser eliminado de la carrera.

Lo anterior tiende a motivar esfuerzos para mejorar la destreza académica, lo cual de no prosperar puede llegar a convertirse en crisis de salud mental. Y aun cuando estos esfuerzos prosperen, generando buenos resultados académicos, pueden poner en juego el bienestar emocional y la salud mental de los y las estudiantes, al priorizar el proyecto agencial académico y excluir otras actividades relevantes para su bienestar integral. Paulina y Andrea dan cuenta de esto en sus respectivas frases:

Según yo todas, todas, menos geofísica, física y astronomía...pero igual todas esas tienen esa carga, esa carga académica que a la final si no tienes como apoyo de diferentes...no sé de otras perspectivas de vida, o otros proyectos, como que te caes en esa carga académica y puedes llegar a depresión. (Paulina, entrevista personal, 28 de julio de 2020)

Explícitamente Paulina refiere al condicionamiento que la carga académica provoca sobre la experiencia estudiantil, dando cuenta de la importancia de tener apoyo y desarrollar otros intereses, o en términos archerianos, proyectos agenciales complementarios al proyecto académico, como medio para equilibrar el peso de esta carga. Por su parte Andrea añade:

Sobre exigir al final para obtener resultados, que pueden empeorarte, puede que haya gente como que de repente funciona muy bien bajo tanta presión, mucha gente no, mucha gente como se quiebra ante eso, yo, personalmente también me pasa, como que me quiebro de repente sobre todo como te decía cuando estaba en plan común, y mucha gente se sale por lo mismo (Andrea, entrevista personal, 17 de julio de 2020)

Nuevamente surge el efecto negativo que tiene para la salud mental estudiantil, el responder a la presión estructural de la carga académica, mediante una intensa dedicación al estudio, sin contemplar estrategias efectivas para este. Andrea añade además como estos “quiebres” pueden llegar a lo que en esta investigación se denominan “crisis de salud mental”, y que son

afectaciones emocionales relevantes que viven algunos/as estudiantes y que les conducen a ajustar sus proyectos agenciales, como aquellos/as estudiantes que “se salen” como señala Andrea, refiriéndose al salirse de la carrera estudiada. Pero también se puede ajustar el proyecto agencial incorporando nuevos elementos reflexivos, como lo señalado por Pedro en una cita anterior en los resultados de reflexividad.

Finalmente, se ha evidenciado que ciertos componentes estructurales y culturales de las facultades STEM, median las formas relacionales basándose en el género y orientación sexual de sus participantes, con impactos sobre el bienestar estudiantil. Estructuralmente se aprecia una apertura e incluso medidas de equidad, destinadas a la incorporación de estudiantes de género distinto al masculino, que ha sido el predominante históricamente en la mayoría de las carreras STEM. Particularmente respecto al género femenino se aprecia en una de las universidades un programa de apoyo para su ingreso, que puede ser interpretado como una medida de equidad.

Lo anterior entra en contraste con la experiencia de algunos/as estudiantes que, paradójicamente, perciben un discurso de apertura a la diversidad de género y orientación sexual, a la vez que encuentran en el cotidiano prácticas de exclusión y violencia basadas en estas mismas características. Paulina indica lo siguiente:

El otro factor de violencia de género, como que igual entra como en lo académico y también el hecho de que a la final, se ve inmiscuida tu persona, hace que, desemboca en un problema en tu rendimiento académico, en tu estadía y en tu salud mental...entonces ese también va a ser un factor relevante según yo para rendir en la universidad, el hecho de ser mujer, igual es super fuerte creo yo, ya que si bien existen profesores acosadores, compañeros acosadores, eso claramente va a hacer que una mujer no va a querer ir a la universidad, no va a poder conversar con sus compañeros, porque son machistas, son acosadores, no va a poder ir a bailar porque van a molestar, entonces ese es otro punto, otro factor super determinante a la hora de yo sentirme como persona en la universidad, sentirme bien. (Paulina, entrevista personal, 28 de julio de 2020)

Paulina remarca aquí la experiencia de prácticas percibidas como violencias basadas en género, destacando el impacto intenso e integral que tiene sobre la experiencia estudiantil, y en particular sobre la salud mental. Como se desprende de lo mencionado por Paulina y se aprecia en el análisis de la dimensión “Cultura” de los resultados de estructura, esta práctica se da en una matriz cultural hegemónicamente masculinizada, la cual influencia a todos los estamentos.

Cabe precisar que, dentro de esta investigación, este resultado es exploratorio y se encuentra fundamentado en los datos principalmente por la experiencia de dos estudiantes. Sin embargo, es considerado relevante para el propósito de esta investigación, debido al potente impacto que estas prácticas mediadas culturalmente tienen sobre la experiencia de bienestar en los/as estudiantes afectados/as. Cabe señalar además que parece ser una experiencia difícil de nombrar y desarrollar por los y las estudiantes, siendo importante considerarlo en futuras investigaciones al respecto.

En conclusión, los y las estudiantes ingresan a sus respectivas facultades y universidades con una gran diversidad de proyectos agenciales, habilidades de gestión emocional y conocimientos de estrategias de estudio. Desde esta diversidad interactúan con una estructura enfocada en la enseñanza de la técnica disciplinar correspondiente a su programa de estudio, dentro del universo STEM. Interactúan también con una cultura normativa que les precede y que se caracteriza por apuntar a la “excelencia” entendida principalmente en términos de rendimiento académico. Esta cultura se encuentra además mediada por distinciones basadas en género.

Como resultado del interjuego entre estudiantes y condiciones estructurales-culturales se generan experiencias de éxitos y fracasos, algunas que también pueden ser interpretadas como de inclusión y exclusión. Las experiencias de fracasos y de exclusión son vivenciadas con malestares emocionales, más o menos decodificados por los y las estudiantes.

Estos malestares tienen diversos grados de intensidad, comenzando en emociones como la frustración por situaciones particulares como estudiar y no obtener los resultados esperados. En un nivel intermedio puede encontrarse una sensación de inseguridad y miedo cotidiana, basadas en considerarse no apto o en falta según los estándares institucionales, personificados en pares y académicos/as. En un nivel alto se encuentran las crisis de salud mental, las cuales afectan integralmente a la o el estudiante, y pueden generarse por situaciones crónicas o de gran intensidad, como, por ejemplo, frente a experiencias de discriminación o violencia basado en género.

Estas experiencias necesariamente direccionan a un cambio en la forma de desarrollar el proyecto agencial. Estos cambios pueden llevar a los y las estudiantes a incorporar nuevos elementos al desarrollo de su proyecto agencial, como un pensarse a sí mismos/as desde el bienestar, buscar activamente desarrollar inteligencia emocional que les permita gestionar mejor

sus emociones, o participar en espacios de salud mental, como se plantea en la descripción de la dimensión “recursos universitarios para salud mental” en la categoría estructura. Pero también pueden llevar a la transformación, muchas veces resistida del proyecto agencial, basada en el malestar emocional y razonamientos cognitivos como el calificarse en falta, o no adecuados para el estudio de la carrera, alternativas como suspender estudios, retirarse de la carrera o desinscribir una gran cantidad de ramos se convierten en posibilidades viables.

Condicionantes de las relaciones entre agentes: Dimensión clave en la salud mental estudiantil.

Es relevante también en los resultados el impacto que la relación entre estudiantes y académicos/os tiene sobre la salud mental y el bienestar estudiantil. Los y las académicos/as realizan las funciones de docencia, investigación y en algunos casos extensión, de acuerdo con los programas de estudio y lineamientos institucionales. Por lo tanto, se encuentran fuertemente sujetos a los condicionantes de la estructura, como los contratos y sus requerimientos, las condiciones que regulan sus honorarios, los contenidos del programa académico que enseñan, y más sutilmente pero muy importante, la cultura institucional de la cual forman parte. Es por esto, que en cierta medida los y las académicos son portadores de la estructura institucional y co-creadores de algunas de las condiciones vistas anteriormente en estructura.

En esta investigación se ha encontrado que la relación entre estudiantes y académicos/as, puede tener importantes efectos sobre la salud mental estudiantil, este resultado que emerge desde las entrevistas es posteriormente puesto en conversación en el grupo focal, desde donde se genera el siguiente extracto:

Investigador: Aquí contarles algo que no está escrito, pero es esta misma idea de continuo...un cierto tipo de profesor impacta o puede impactar muy positivamente sobre la salud mental, así como otro tipo de profesor puede tener un impacto nocivo, ahí se identifica como los malos profesores, que hacen la vida imposible al estudiante, se identifican como déspotas, como dioses... ¿qué les parece a ustedes?

Camilo: Yo concuerdo plenamente con ese resultado, que un profesor afecta, puede afectar negativa o positivamente el desempeño de nosotros, y también el efecto en la salud...a mí me ha tocado profesores que dicen pucha que lata o que derechamente te hacen la vida imposible, depende de todo, hay de todo...concuerdo plenamente.

Investigador: ¿Alguien más quiere complementar?

Pedro: Yo mencionar como la importancia de resaltar ese impacto real que tienen los profesores, por ejemplo yo a una de las carreras que me cambié fue por la interacción con un profesor, con un buen profesor, no es algo menor, enfocarse en eso....y también viéndolo desde el ámbito negativo si te toca ese profesor que te hace la vida imposible, siento que se cierran demasiadas puertas en todas las direcciones, como....siento que existe muy poca libertad para expresarse, y eso cierra mucho el tema del conocimiento, en todas sus formas del conocimiento, tanto académica por parte del profesor, también como uno como persona, como solo ir a pasar el ramo no más, al final uno no es que aprenda mucho. (Camilo y Pedro, grupo focal, 27 de marzo de 2021)

Los efectos de la interacción cotidiana académico/a-estudiante sobre la salud mental estudiantil son interpretados con la idea de un continuo, que va desde un efecto positivo hasta un efecto nocivo. Asociado al efecto positivo se desarrollan emociones como satisfacción, alegría y motivación por el proyecto agencial a desarrollar en la universidad, lo que en general aporta a la sensación de bienestar y resguardan una buena salud mental. El efecto nocivo se caracteriza por emociones como frustración, rabia y desmotivación académica, lo que en general perjudica la salud mental, pudiendo provocar sintomatología ansiosa y/o depresiva.

Sin la intención de delimitar completamente las características relacionales que impactan de una u otra manera, los resultados indican que académicos/as que utilizan metodologías de enseñanza y evaluación bien diseñadas, con una orientación al aprendizaje más que a la enseñanza, y por sobre todo, que se muestran disponibles y atentos/as a las necesidades que expresan los y las estudiantes tienen un efecto positivo. Cabe precisar que en general los y las estudiantes conceptualizan el rol académico como orientado a la enseñanza, y por lo tanto, encontrarse disponibles y atentos a las necesidades, se refiere a aquellas que están vinculadas específicamente a esa relación.

Por otro lado, académicos/as menos disponibles para los y las estudiantes, poco críticos de las metodologías de enseñanza y aprendizaje que utilizan, que se aprecian más interesados en proyectos agenciales distintos al de enseñar (investigación, por ejemplo) son en general denominados coloquialmente como “dioses” por los y las estudiantes. Esta denominación de “dioses” refiere a un ejercicio de poder caracterizado por no incorporar las voces estudiantiles en sus procesos de enseñanza-aprendizaje o toma de decisiones relacionadas a estos, generando

experiencias estudiantiles de frustración, rabia y desmotivación. Cabe señalar que estas experiencias parecen estar circunscritas al tiempo de duración de los ramos, si bien pueden llevar a tomar decisiones que impactan en el mediano y largo plazo, como modificación de proyectos agenciales (por ejemplo, estudiantes que desinscriben un ramo, dejan la universidad, o ingresan a espacio de apoyo psicológico). Además, la crónica exposición a este tipo de experiencias por continuamente tener clases con este tipo de académicos/as, puede perjudicar el bienestar de los y las estudiantes, actuando como un factor de estrés adicional a los ya existentes en la universidad y generando afectaciones de salud mental duraderas en el tiempo.

La cultura de excelencia desarrollada anteriormente toma forma en parte del estamento académico/a a través de privilegiar a estudiantes académicamente destacados/as. La estructura dispone de beneficios para estudiantes destacados, por ejemplo, el acceso a puestos laborales como ayudantes, asistentes de investigación o tutores, además de elección prioritaria de ramos entre otras posibilidades a las que no pueden acceder estudiantes con rendimiento académico menor. Relacionado a esta condición estructural, se aprecia una disposición de algunos/as académicos/as a prestar una atención diferencial a los/as estudiantes según su rendimiento. Un estudiante señala el efecto de esto en su experiencia de la siguiente forma:

Es que clásico que en el mundo académico los profesores igual siempre hacen como un hincapié mayor a estas personas que son más hábiles y todo eso y que, ya ,entiendo, está bien, y generalmente puede ser incluso obvio porque esta gente que sabe más es la que de repente más se acerca a los profesores, entonces también tiene su sentido, pero, y tal vez porque son más útiles para investigaciones como pensando más en el futuro, pero esta gente que también le cuesta más, igual sería bueno que existiera también esta cercanía porque es la gente que también lo necesita y no se po, si esa gente se cierra como en esta élite de conocimiento, al final las otras personas siguen existiendo en la carrera (Pedro, entrevista personal, 03 de septiembre de 2021)

Pedro señala la dificultad de encontrar un lugar dentro de una estructura académica donde se siente poco visto y considerado por el “mundo académico”, atribuyendo esto a sus resultados regulares. A su vez, señala como otros/as compañeros/as son más considerados por los académicos/as debido a su buen rendimiento, y a la proyección académica de estos. Esta experiencia dificulta el desarrollo del necesario sentido de pertenencia, que actúa como un factor protector para la salud mental, generando el desafío de buscar otros nichos dentro de la universidad en los cuales los y las estudiantes puedan sentirse parte de la colectividad.

Complementariamente, el efecto de exclusión estructural reproducido por académicos/as en un nivel cultural, contribuye a generar dudas en los/as estudiantes respecto a su autoestima, especialmente a su autoestima académica y sus capacidades para lograr el proyecto agencial, pudiendo generar emociones como la frustración, desmotivación y ansiedad.

En resumen, la interacción entre académicos/as y estudiantes, mediada por condiciones estructurales, tiene un impacto relevante sobre la experiencia de bienestar y salud mental estudiantil, generando interacciones cotidianas con impactos en el corto y en el mediano plazo. La apertura o el cierre de los/as académicos/as a incorporar las necesidades estudiantiles en sus diseños e implementación curricular impacta en la calidad de la relación formativa, generando experiencias subjetivas que incorporan emociones, las cuales pueden resumirse en la lógica de bienestar/malestar. Además, la destacada valoración cultural que reciben los y las estudiantes de alto rendimiento y los recursos estructurales disponibles para estos/as estudiantes, generan sentimientos de exclusión y dificultades para desarrollar un sentido de pertenencia, en los/as estudiantes de rendimiento promedio o bajo.

DISCUSIÓN

El objetivo planteado para esta investigación fue comprender cómo el juego mutuo entre la agencia de los y las estudiantes de carreras STEM, y los condicionantes estructurales, impacta en la salud mental de estos/as estudiantes. Los resultados permiten responder a este objetivo, específicamente los hallazgos de este estudio que condiciones estructurales como el foco formativo de STEM, aspectos de la cultura universitaria, aspectos del plan de estudio, los recursos universitarios dispuestos para apoyar la salud mental, y contextualmente los efectos de la pandemia covid-19 interactúan con la capacidad reflexiva, la agencia primaria y la agencia colectiva de los y las estudiantes, teniendo impactos sobre su salud mental.

Los condicionantes estructurales anteriormente descritos toman la forma de prácticas, roles y discursos que configuran un tipo particular de trama social (Bang, 2014) condicionan la experiencia subjetiva de los y las estudiantes. En relación con estos condicionamientos estructurales los y las estudiantes generan estrategias y acciones de agenciamiento en pos de promover y/o sostener su salud mental.

La estructura universitaria, formada por su estructura y cultura (Archer, 1995), opera como un condicionante estructural que condiciona la salud mental, generando condicionantes objetivos que impactan sobre el bienestar estudiantil.

A la luz del modelo socio-ecológico (Dooris, 2001) de universidades promotoras de salud, estos hallazgos confirman la hipótesis de la estructura como factor condicionante, identificando algunas dimensiones particularmente negativas para los estudiantes de ingeniería, ciencia, matemática y tecnología. Se destacan en los resultados dos dimensiones particularmente relevantes, tanto por el consenso que generan entre los y las participantes, como por la intensidad que tienen sobre el bienestar.

La primera de ellas corresponde a la llamada “cultura de excelencia”, esta conceptualización engloba una serie de sentidos y prácticas academicistas que tienden a privilegiar a los y las estudiantes en base a su rendimiento académico, lo anterior mediante acciones concretas dispuestas en la estructura (como prioridad para elección de ramos) y acciones mediadas por otros agentes, como académicos y académicas. Esta tendencia genera sentimientos de exclusión y consecuentes dificultades en la generación del sentido de pertenencia a la universidad en estudiantes que no son de alto rendimiento, teniendo impacto en su motivación y pudiendo generar inseguridad y/o ansiedad. Esta cultura se tiende a retroalimentar, ya que quienes tienen mejores rendimientos inicialmente, pueden acceder a beneficios como prioridad para inscribir ramos, realizar funciones de colaboración como tutorías o ayudantías y otros beneficios que repercuten positivamente sobre su bienestar, de los cuales los estudiantes con menores rendimientos quedan excluidos. A su vez, la cultura tiende a reproducirse al incorporarse académicos/as formados en esta lógica cultural.

Se aprecia sobre la base de esta característica estructural la idea de una meritocracia individual, donde cada estudiante obtiene recompensas en bases a su mérito personal, idea que parte de la premisa de que todos y todas comparten similares situaciones basales. Pensar otra forma de distribuir oportunidades y recursos, cuestionar los ejes simbólicos de la meritocracia y su concentración de oportunidades y beneficios, es necesario para generar culturas educacionales que promueva la equidad y la representación de los múltiples colectivos que de ella son parte, construyendo ambientes abiertos a la diversidad y democráticos en el eje del poder, lo que repercute positivamente sobre el bienestar estudiantil. Es relevante recordar que las

universidades forman parte del ecosistema de educación nacional, y como tal son generadoras y reproductoras de prácticas sociales que las trascienden.

Otra característica de esta cultura es la tendencia de algunos académicos y académicas, a asociar la dificultad con los objetivos de aprendizaje, generando prácticas educativas altamente estresantes que no se encuentran diseñadas resguardando el fin último de promover cambios y aprendizajes en los estudiantes, de acuerdo con los objetivos curriculares y los intereses de estos.

Es relevante señalar que los efectos de esta dimensión cultural se aprecian transversales, pero también en disputa con otras dimensiones de la estructura. Es así como en los resultados se aprecia que los y las estudiantes pueden incorporarse y desarrollar sentido de pertenencia a través de otros espacios de participación universitaria, como grupos autoorganizados, tanto formales de la estructura, como informales. A su vez, algunos académicos/as generan prácticas de enseñanza-aprendizaje que generan más cercanía con y entre los estudiantes, incluyendo diseños de actividades que generan desafíos más cercanos a una experiencia óptima (Csikszentmihalyi, 1990) generando tanto motivación como aprendizajes.

La segunda dimensión particularmente relevante según los resultados del estudio corresponde al foco de la enseñanza STEM, el cual se orienta a la formación y desarrollo de competencias técnicas de manera que excluye el desarrollo de otras competencias personales e interpersonales. El curriculum STEM parece no incorporar en su diseño y ejecución la dimensión de bienestar y salud mental, por lo tanto, las acciones orientadas a promover estas dimensiones se encuentran periféricas al curriculum y con carácter de opcional.

Existen antecedentes en la literatura internacional de incorporación de estas dimensiones a la enseñanza curricular y organizacional, ejemplo de ello es la revisión sistemática elaborada por Wasson et al. (2016) respecto a la relación entre ambientes de aprendizaje y bienestar de estudiantes de medicina en Estados Unidos. En esta revisión sistemática se revisaron estudios que evalúan el efecto generado por modificaciones e incorporaciones curriculares, en la salud mental de los/as estudiantes. Los resultados se estructuran según los tipos de modificaciones o incorporaciones, entre estas se encuentra la estructura del curriculum, la incorporación de programas de promoción del bienestar y mindfulness, reformas multidimensionales en los ambientes de aprendizaje y mentorías grupales formalmente integradas en los curriculums. La

revisión concluye señalando que algunas específicas intervenciones en los ambientes de aprendizaje se asociaron con una mejora en el bienestar emocional de estudiantes de medicina.

El estudio publicado por Slavin, Schindler y Chibnall (2014) presenta una experiencia de modificación curricular completa, incluyendo contenidos, calificaciones, electivos, comunidades de aprendizaje, y experiencias de resiliencia/mindfulness. Esta experiencia fue desarrollada como una forma preclínica, de abordar las raíces de la sintomatología de salud mental que reportaban los/as estudiantes. Como antecedentes de esta modificación curricular, en el estudio se señala el desarrollo de intervenciones clínicas para estudiantes con necesidades de salud mental, y programas auxiliares orientados a promover bienestar. Los resultados del estudio indican una disminución en síntomas de ansiedad y estrés en la población de estudiantes que ingresa en el nuevo modelo, en comparación con aquella que estudiaba previamente en la misma escuela de medicina. Los/as autores/as concluyen señalando que esta intervención es un cambio de paradigma en la forma en que se abordan los problemas de salud mental universitaria, conceptualizando el bienestar estudiantil desde una perspectiva de persona-en-contexto.

En la misma idea del foco formativo de STEM, múltiples estudios han dado cuenta de la necesidad de que los y las estudiantes puedan desarrollar adecuadas estrategias de afrontamiento frente al estrés producido por la universidad, condiciones sociales y características del ciclo vital (Deasy, Coughlan, Pironom, Jourdan, y Mannix-McNamara, 2014; Freire et al. 2020; GuildHE, 2018; Kruisselbrink, 2013). En los resultados de esta investigación, se ha descubierto un escaso desarrollo de conocimientos, actitudes y destrezas asociadas a la inteligencia emocional, en los/as estudiantes STEM.

Si bien estas propuestas no pueden ser trasladadas de forma directa a las disciplinas STEM, y por cierto tampoco a otras facultades de medicina, sí contribuyen a discutir los resultados obtenidos en esta investigación de la siguiente forma.

Primero, los resultados en términos de estructura y agencia señalan claramente como el contexto universitario STEM brinda oportunidades optativas y extracurriculares, para el desarrollo de estrategias de afrontamiento y promoción del bienestar. Estas oportunidades a su vez se ven limitadas por los mismos estreñimientos curriculares, como lo son el tiempo de dedicación al estudio y la orientación técnica-científica del currículum. En esta línea, intervenciones que se incorporan formalmente en el currículum, con créditos y dedicación de tiempo considerada

dentro del programa de estudio, podrían tener efectos positivos en el bienestar estudiantil, como los reportados en el estudio de Slavin, Schindler y Chibnall (2014).

Segundo, los problemas de salud mental que enfrentan los estudiantes universitarios parecen ser similares, existiendo transversalidad en el reporte de sintomatologías de estrés y ansiedad, producto de las condiciones universitarias, desafíos del ciclo vital y condiciones sociales. Sin embargo, las causas específicas de esta sintomatología pueden ser muy distintas y por tanto las formas de intervención sobre estas causas son contexto dependiente. Alternativas de modificación del curriculum como las revisadas en Wasson et al. (2016) deben ser críticamente examinadas en el contexto local previo a su implementación, resultando relevante incorporar en ello a los/as estudiantes. Como se aprecia en los resultados de agencia, los/as estudiantes incorporados en la universidad (agentes primarios) han aprendido las lógicas de su carrera, facultad y universidad, pudiendo así tomar decisiones razonadas y acordes a sus necesidades. Desde este reconocer sus necesidades y preocupaciones, los/as estudiantes también se organizan y presionan por cambios, identificando la salud mental como un tema crítico.

Por lo tanto, existe una ventana de oportunidad para que las autoridades universitarias puedan acoger la sabiduría de los/as estudiantes, devenida de su propia experiencia como tales y ponerla en diálogo con los proyectos académicos constitutivos de cada carrera, facultad y universidad. Sin esta participación estudiantil, puede ser complejo para la gobernanza universitaria hacer cambios que apunten a las raíces del problema, ya que como se plantea en los resultados de estructura, los/as académicos/as suelen estar subsumidos en la cultura y estructura que son, en sí, parte del problema. Finalmente, si bien no son mencionados explícitamente en esta investigación, es pertinente considerar también la participación de ciertos funcionarios/as, especialmente aquellos/as vinculados a la promoción, prevención y tratamiento de necesidades de salud mental, y quienes se desarrollan en ámbitos de planificación curricular.

Tercero, basado en las evidencias de los estudios y los resultados de esta investigación, es posible proponer algunas dimensiones críticas de intervención. Por ejemplo, facilitar en el primero año de ingreso a la universidad el desarrollo de estrategias de estudio y aprendizaje adecuadas a los requerimientos y las disciplinas estudiadas, es un punto de inicio relevante, toda vez que puede prevenir la emergencia de estrés asociado a resultados académicos. Intencionar el desarrollo de estrategias de afrontamiento frente al estrés y ansiedad, que algunos/as estudiantes

recién descubren en la universidad, resulta también un imperativo. Finalmente, incorporar competencias socio-emocionales en el diseño curricular puede ser un tercer nivel de trabajo, potenciando así las capacidades de los estudiantes para gestionar sus propias emociones y relacionarse con otros. Cabe recordar que, en los resultados se distingue que los/as estudiantes de STEM algunas veces no incorporan en su reflexividad contenidos respecto a su salud mental, siendo esto una vulnerabilidad abordable por la misma universidad.

Por otro lado, en un desarrollo propio de la filosofía de la educación superior, Barnett (2000), propone que en un entorno donde la universidad se ve desafiada a transformarse, por estar socavado su tradicional rol de generación de conocimiento, es pertinente y necesario pensar nuevas formas de hacer educación superior. En este contexto el autor propone el desarrollo de una epistemología terapéutica en la universidad, a través de la cual se potencie el desarrollo de capacidades para lidiar con un mundo supercomplejo y permeado por la incertidumbre. Parafraseando al autor, esta forma pedagógica debe promover que los y las estudiantes de educación superior puedan desarrollar su identidad, sus intereses y en definitiva sus sentidos, en una negociación con aquellos que permean el entorno social. Lo anterior resulta de carácter terapéutico, ya que considera directamente la experiencia estudiantil y su desarrollo como ser humano. Además, permite la descarga de reivindicaciones reprimidas sobre el mundo (Marcuse 1965; Giddens 1991 en Barnett, 2000). La propuesta de Barnett conecta con los resultados de esta investigación interpelando directamente las constricciones del plan de estudio sobre la agencia estudiantil. Lo que el autor refiere como epistemología terapéutica es un desafío a los planes de estudios centrados en el conocimiento como tal, trasladando el foco hacia la formación del “ser”. Esta es una respuesta que puede ser interpretada emancipatoria, ya que busca formar agentes activos, capaces de generar sentidos propios, en un contexto social con instituciones y medios de comunicación que saturan de sentido.

Barnett (2000) aporta entonces otro sentido a la epistemología de la educación superior en general, proponiendo esta función terapéutica orientada a promover el encuentro entre la persona y sus sentidos, en el marco de un mundo “supercomplejo”, es decir, permeado por múltiples fuentes de sentido y conocimiento. Similar señala Kahn (2017) refiriéndose a la búsqueda de “lo bueno” para los estudiantes universitarios, y esbozando una crítica a la estrechez de sentidos y

posibilidades que provee la educación superior permeada por la empleabilidad y la productividad económica.

Retroducción: las causas de las causas

Fundamentado en las propuestas analíticas del realismo crítico, en particular la última fase de análisis denominada retroducción, a continuación, se pondrán en discusión las hipótesis de causas reales que generan los problemas de salud mental. Los párrafos anteriores ponen en discusión las causas de los problemas de salud mental, pero la pregunta aquí es ¿Qué permite que estas causas se manifiesten como lo hacen? Los conceptos claves a discutir son neoliberalismo en educación superior y gobernanza universitaria.

Es así como, en relación con el contexto que posibilita estos resultados, es relevante señalar que en Chile existe una cultura económica marcada por la narrativa neoliberal con consecuencias en la educación (Schmal y Cabrales. 2018). Según señala Barnett (2016) las ideas neoliberales influyen en la formación universitaria, condicionando el desarrollo de proyectos agenciales que son funcionales a este sistema ideológico. Estos condicionamientos contribuyen a la generación de planes de estudios rígidos, que dan cuenta de las expectativas, proyectos y necesidades de un limitado grupo de estudiantes, generando insatisfacción, desmotivación y malestar en otros.

Complementa lo anterior Kahn (2017), quien ha argumentado que la influencia de la agenda económica en la educación superior genera un marco condicionante de los planes curriculares, el cual contribuye a excluir de estos necesidades e intereses que no concuerdan con el crecimiento económico. Como consecuencia, según el autor, se genera una deshumanización de los estudiantes, quienes se ven sometidos a condicionantes estructurales que restringen el desarrollo de sus verdaderos intereses, o proyecto agencial en términos archerianos.

En Chile Schmal y Cabrera (2018) han argumentado que los efectos del neoliberalismo en educación han generado una gobernanza universitaria orientada hacia el mercado, con rasgos autoritarios, como la escasa participación de académicos/as, estudiantes y funcionarios/as en las tomas de decisiones. El efecto conjunto de la orientación de mercado y los rasgos autoritarios, configuran un escenario de exclusión e hiperfocalización. Se hiperfocalizan las necesidades del mercado, cobrando sentido los currículums altamente estructurados centrados en el desarrollo de competencias técnicas y científicas, que sean aportes al desarrollo económico y la productividad.

Se excluyen otras posibilidades de sentido para la educación superior, como proyectos locales, comunitarios o emancipatorios. Como resultado, se estrechan las posibilidades reflexivas y agenciales los/as estudiantes y presumiblemente de los otros/as actores/as sociales, cómo funcionarios/as y académicos/as.

Las autoridades universitarias, que hegemonizan el poder en la toma de decisiones, a su vez, se encuentran condicionadas por una orientación neoliberal de mercado que traspasa las fronteras de las universidades y de los estados-nación. Un claro ejemplo de esto lo constituyen los rankings internacionales, mediante los cuales se genera una directa competencia entre universidades, disputándose prestigio, calidad y eventuales recursos, por ejemplo, en forma de matrículas y adjudicación de proyectos. Los rankings más reconocidos, como el Academic Ranking of World Universities (ARWU), también conocido como Ranking de Shanghái y el Times Higher Education World University Rankings (THE-TR) están conformados por indicadores que privilegian la producción científica (Albornoz y Osorio, 2018). Por lo tanto, es lógico argumentar que, en el intento de mantener y aumentar el prestigio universitario en un entorno competitivo, en las universidades se busca activamente aumentar la producción científica, en desmedro de otras dimensiones universitaria y misiones propias de la universidad, como la docencia y la extensión.

Esta competencia permea las prácticas cotidianas de la universidad, generando competencia académica entre los/as mismos/as estudiantes por acceder, por ejemplo, a puestos de asistente de investigación, siendo incorporados protagónicamente en la estructura social universitaria. Cómo ya se ha desarrollado en la discusión y en los resultados, esta competencia forma parte de la denominada “cultura de excelencia”, la cual tiene consecuencias negativas en el bienestar estudiantil.

Cabe precisar que las universidades donde se realizó este estudio son reconocidas por ser universidades de alta selectividad, prestigiosas en el país, y orientadas a formar profesionales tanto para la investigación como para el trabajo en el entorno privado y público. De acuerdo con la tipología de universidades desarrollada por Guzmán-Valenzuela (2018) las dos universidades donde estudian los y las estudiantes participantes de este estudio, muestran características de la “universidad experta” y la “universidad emprendedora”. Estas características condicionan un

escenario donde las alternativas para sus egresados son principalmente la producción científica o el satisfacer las necesidades del mercado laboral, constituyendo los bordes de la estructura en la cual se agencian los estudiantes.

Métodos y técnicas utilizadas: Pertinencia frente al problema de investigación.

En relación con los métodos y técnicas utilizadas en esta investigación, estas han demostrado ser efectivas y pertinentes para dar una respuesta a los objetivos y la pregunta de investigación.

Respecto a la pertinencia de los métodos y técnicas, esta se fundamentó ampliamente en el marco metodológico, en relación con el desarrollo del problema de investigación, los objetivos y la pregunta. Respecto a su efectividad, la metodología cualitativa, sustentada en los principios del realismo crítico, fue efectiva pues permitió desarrollar una fundamentación del problema a investigar orientada hacia el descubrir interpretativamente características de la agencia estudiantil, de la estructura, del interjuego y el impacto de estas dimensiones en la salud mental. Lo anterior mediante un diseño de investigación basado en recoger las experiencias desde los/as estudiantes, para luego sintetizarlas mediante un análisis interpretativo y volver a compartirlas con los/as estudiantes para profundizar y extender la comprensión. Esta última parte resultó especialmente relevante, ya que permitió al investigador enfocar los resultados desde aquello que más sentido hacía en los/as estudiantes.

El uso del análisis de contenido temático con una propuesta semi deductiva basada en códigos provenientes del marco teórico y una gran cantidad de códigos inductivos permitió mantener una estructura de análisis consistente con los fundamentos investigativos.

Respecto a las entrevistas y el grupo focal, estas fueron realizada en el contexto sociohistórico del COVID-19 y, como medida de resguardo sanitario, se realizaron de forma telemática. Esta estrategia permitió acceder a los y las estudiantes, quienes se encontraban en distintas regiones. No se aprecia que el uso de tecnología telemática haya afectado significativamente la calidad de las entrevistas, siendo este proceso favorecido por el hecho de que tanto el investigador como los y las estudiantes utilizan continuamente estos métodos para participación en actividades académicas o personales.

Producto de este diseño y ejecución, los resultados de la investigación aportan interpretaciones novedosas para la literatura científica local e internacional, respecto al objeto de estudio.

Participantes: Impacto en la producción de datos

En relación con los y las participantes, la cualidad distintiva de tener interés en temas de salud mental, y el hecho conocido posterior a su incorporación en la investigación de que algunos y algunas han participado como beneficiarios en atenciones individuales y en actividades de promoción genera un perfil particular. Producto de este perfil es posible que la forma en que significan sus experiencias en la universidad y el rol de la estructura universitaria en su salud mental se elabore desde una perspectiva más crítica, que la que otros compañeros y compañeras sin el interés por el tema de salud mental, ni experiencias de participación. Lo anterior ya que en las entrevistas y en los grupos focales se aprecia que incorporan elementos analíticos aprendidos en su experiencia universitaria vinculada a salud mental, pudiendo por ejemplo re-mirar reflexivamente sus experiencias de años anteriores, en clave de salud mental.

Profundizando en la relación entre participantes y resultados, se aprecia que la relación entre género y salud mental en la universidad es manifestada de forma explícita por algunos/as estudiantes y no mencionada por otros. Tanto la presencia, como la ausencia de esta relación puede entenderse desde la estructuración de relaciones sociales propia del patriarcado. Estudiantes de género femenino y/o con orientaciones sexuales que desafían la matriz patriarcal identifican en la estructura amenazas a su bienestar y salud mental, las que interpretan basadas en género. Entre estas amenazas, se encuentra la violencia basada en género y la poca representación social en el contexto universitario. Incluso estas amenazas a veces toman formas menos evidentes, referidas sustancialmente como “peligrosas” para la salud mental. Estas amenazas son mencionadas con dificultad por los/as estudiantes participantes, siendo un tema altamente sensible para ellas/os. Por otra parte, estas dimensiones no son mencionadas por otros estudiantes, especialmente varones presumiblemente cisgénero.

De acuerdo con Segato (2018) el patriarcado, entendido como una matriz cultural transversal y con profundas raíces históricas, estructura las relaciones sociales, y por tanto las de género. Esta estructuración es casi invisible, ya que se encuentra omnipresente en las socializaciones, medios de comunicación e instituciones. Esta matriz cultural, parafraseando a la autora, genera castigos

para quienes desafían el orden y la jerarquía patriarcal. Se distingue entonces un gran subconjunto de personas, muchas de ellas de género femenino o LGBTQI+, que son víctimas del patriarcado, en diversos niveles, siendo algunos más visibles y sensibles que otros. Estas distinciones, ayudan a comprender cómo para algunas/os estudiantes el género es un tema sensible en su salud mental, mientras que para otros pareciera no existir tal problema.

En base a lo desarrollado en los párrafos anteriores, es pertinente incorporar en las investigaciones, teoría y la práctica relacionada a salud mental estudiantil, una perspectiva de género, que permita visibilizar estas experiencias con sus cualidades propias.

Consecuencias y repercusiones teóricas

En relación con las consecuencias y repercusiones teóricas, los resultados de esta investigación buscan abrir nuevas aristas en la reflexión de la salud mental de estudiantes universitarios/as, incorporando el efecto que la interacción entre la agencia estudiantil y las condiciones sociales tiene sobre la salud mental, desde una perspectiva microsociológica. Los resultados obtenidos buscan complementar las investigaciones existentes, proveyendo hipótesis interpretativas que explican los procesos mediante los cuales se genera el malestar emocional en los/as estudiantes, en una dinámica de interacción entre la agencia y la estructura. De esta forma, las investigaciones epidemiológicas, como aquellas señaladas en la introducción de esta investigación, se complementan con explicaciones acerca de los mecanismos causales de esta epidemiología, permitiendo abordar estos problemas de nuevas formas. En esta investigación se aprecia como la ontología de cada estudiante, conceptualizada desde la agencia archeriana, interacciona con un determinado contexto ambiental en su facultad, y en esta interacción estructurada emergen emociones que, dados los casos empíricos, pueden convertirse en malestares y eventualmente problemas de salud mental.

También los resultados muestran cómo ciertas características estructurales son claves y condicionan los procesos agenciales, influenciado y dirigiendo los procesos reflexivos, emotivos y agenciales. Lo anterior viene a contribuir a modelos sociales de salud, como el de las universidades promotoras de salud, generando conocimientos acerca de la influencia de dimensiones como el foco de la enseñanza, el plan de estudio y la cultura universitaria, tienen en la salud mental estudiantil.

A su vez, teóricamente esta investigación propone vínculos entre los problemas de salud mental estudiantil, comprendidos como manifestaciones empíricas, y el efecto del neoliberalismo en la educación superior, y la gobernanza universitaria con rasgos autoritarios y orientación de mercado.

Aplicación práctica

Finalmente, respecto a su aplicación práctica si bien ya se han mencionado algunas implicancias en párrafos anteriores es relevante mencionar el rol formativo integral de las universidades. En base a este rol formativo, en la práctica parece pertinente ampliar el foco de las estrategias de prevención, promoción y atención de salud mental, desde la periferia hacia estrategias formativas incrustadas en los curriculums, que permitan a los y las estudiantes aprender a lidiar con condiciones propias del tiempo actual, como la incertidumbre provocada por los vertiginosos cambios sociales.

En consecuencia, parece relevante retomar las competencias transversales que tiene efectos positivos sobre el bienestar y la salud mental, las cuales se aprecian pobremente desarrolladas en los estudiantes de STEM. Entre estas competencias se encuentra el desarrollo de inteligencia emocional, competencias de interacción interpersonal y estrategias de afrontamiento.

A nivel de colectividad estudiantil, promover el desarrollo de la agencia primaria y corporativa, como estrategias para construir una cultura organizacional más conectada a las sensibilidades estudiantiles parece necesario. De esta forma, para la administración y la gobernanza universitaria, abrir espacios de escucha, dialogo y participación triestamental, además de una capacidad de dar respuesta a las demandas sentidas de la comunidad estudiantil en temas de salud, parece ser adecuado en miras de evitar un sostenimiento y eventual aumento de problemas de salud mental en esta población. Se puede señalar, como orientación de trabajo en esta área, el concepto de “Students as partners” (Matthews, et al. 2019) que invita a cuestionar la idea de los/as estudiantes como consumidores o clientes. Este concepto propone una relación de trabajo colaborativo entre distintos actores de la comunidad estudiantil, incluidos protagónicamente los/as estudiantes.

Finalmente, académicos y académicas sensibles a los temas de bienestar y salud mental universitaria, pueden encontrar en este estudio algunas pistas para pensar sus diseños curriculares y su relación con los y las estudiantes.

CONCLUSIONES

En este estudio se indagó acerca de cómo el juego mutuo entre la agencia de los y las estudiantes de carreras STEM, y los condicionantes estructurales, impacta en la salud mental de estos y estas estudiantes. A través de entrevistas semiestructuradas y un grupo focal, se recabaron los datos que fueron analizados mediante el análisis de contenido latente.

Los estudiantes con buena salud mental y que se sienten bien prosperarán en la educación superior, son más propensos a permanecer en ella, triunfar académicamente y divertirse en el proceso (GuildHE, 2018). Sin embargo, estudios previos han demostrado que los estudiantes universitarios presentan una alta sintomatología asociada a problemas de salud mental. En este estudio cualitativo se identificaron algunas dimensiones que condicionan la salud mental en la universidad y también acciones que los y las estudiantes realizan para promover o sostener su salud mental.

Estos resultados son un aporte a las investigaciones previas, ya que cualitativamente y desde la experiencia estudiantil, como mecanismo de acercamiento a las estructuras universitarias, se logran sistematizar algunas de estas e identificar el impacto que tienen en el bienestar y salud mental estudiantil. Como se recoge en el apartado introductorio, la investigación en Chile se encuentra constituida principalmente por el estudio epidemiológico en base a encuestas, los cuales tienen el mérito de mostrar la existencia de un problema. Los resultados de esta investigación avanzan en la búsqueda de las causas que generan este problema, y consecuentemente, en la invitación a buscar soluciones a estas causas.

De los resultados expuestos y discutidos, es relevante destacar en primer lugar que las estructuras universitarias sí impactan en las condiciones de bienestar, y causalmente en la salud mental de los y las estudiantes. Estas estructuras pueden proveer condiciones para el desarrollo de proyectos agenciales de los y las estudiantes, contribuir a su formación técnica y transversal, promover interacciones con pares y otros agentes significativos en el contexto educacional, y, en definitiva, generar condiciones propicias para el continuo desarrollo agencial de los y las

estudiantes. En términos de marcos teóricos ya existentes, las universidades bien pueden ser promotoras de salud.

En esta investigación, circunscrita a la educación STEM en estudiantes de dos universidades con características que ya han sido descritas, se aprecian condicionamientos que impactan en el bienestar. Algunos aspectos relevantes para destacar son:

Primero, el interjuego entre los y las estudiantes y la estructura universitaria al inicio de la universidad esta mediado por las oportunidades de aprendizaje y desarrollo que los y las estudiantes han tenido previamente. Esto tiene efectos relevantes sobre la experiencia del primer año y la salud mental. En general se aprecia que los y las estudiantes no han tenido oportunidades de aprendizaje vinculado con competencias socioemocionales (Repetto y Pena, 2010). Por lo tanto, el desarrollo de habilidades como la auto-conciencia, regulación, empatía, asertividad, motivación, trabajo en equipo y resolución de conflictos, todas ellas relevantes para los procesos de transición desde la educación media a la superior, se encuentran diferencialmente desarrolladas en los y las estudiantes. También las competencias requeridas para afrontar autónomamente los procesos de enseñanza-aprendizaje se encuentran diferencialmente desarrolladas. A esto los y las estudiantes le llaman “aprender a ser estudiante universitario” y es un proceso que se vive durante los primeros semestres. Ambos conjuntos de competencias influyen directamente en la experiencia que viven los estudiantes, en los niveles de estrés que desarrollan en sus primeros años y en cómo afrontan este estrés, impactando en definitiva sobre su bienestar y su salud mental.

Reconocer la diversidad de preparación que los y las estudiantes tienen en su ingreso a la universidad, tanto en las competencias académicas como en las socioemocionales y de preparación para afrontar la universidad, invita a preguntarse por estrategias para facilitar la transición y preperatividad académica. En estos términos, instrumentos como la Escala de Preparatividad Académica para la Educación Superior en Chile (Baeza-Rivera, Antivilo, Rehbein, 2016), creada para abordar el problema de deserción universitaria, pueden también resultar útiles para implementar acciones, programas y políticas de apoyo a la transición, impactando finalmente sobre el bienestar y salud mental.

Segundo, a lo largo de la trayectoria académica los y las estudiantes interactúan en una dinámica marcada por el flujo en las estructuras sociales universitarias y el impacto en su subjetividad en

relación a este flujo. Lo anterior coincide con las ideas de Smith (2009, en Gale y Parker 2014) quien plantea que flujo y subjetividad son formas apropiadas de describir la experiencia que conlleva navegar extensos periodos de educación formal en la actualidad. En esta trayectoria de flujo y subjetividad, el rol de los académicos y las academias con quienes interactúan los y las estudiantes se ha descubierto especialmente relevante para su salud mental. Los y las académicos, mediante el poder propio de su rol, pueden desplegar el plan de estudio de formas que impactan el bienestar estudiantil, promoviéndolo o generando amenazas contra este. Pueden promover por ejemplo la competencia dentro de su asignatura, o la colaboración. Pueden generar desafíos de aprendizajes con distintos niveles de dificultad, impactando de diversa forma sobre la motivación y el estrés. Retomando la teoría de Archer, las decisiones que se tomen respecto a cómo desplegar el plan de estudio, generará desafíos a las capacidades performativas de los y las estudiantes, impactando sobre el núcleo de emociones que de ello se desprenden.

Lo anterior representa un nuevo desafío para el acervo de la psicología educacional, ya que invita a ponderar el impacto que tienen en la práctica determinados diseños de aprendizaje sobre la salud mental. Entonces surgen preguntas exploratorias en búsquedas de respuesta, por ejemplo, ¿Cómo influye determinado modelo de enseñanza-aprendizaje en el bienestar y salud mental estudiantil? En principio, se podría considerar que estrategias como las comunidades de aprendizaje podrían fomentar el desarrollo de sentido de pertenencia a la universidad, generando con ello un factor protector. O que establecer desafíos basados en la zona de desarrollo próximo, con el acompañamiento tutelado de un “compañero o compañera más capaz” podría generar un desafío óptimo, que resulta motivacional para los y las estudiantes, y no eleva sus niveles de estrés más que lo necesario. Es válido y pertinente también preguntarse por cómo ciertas estrategias que desafían la educación tradicional en STEM como las clases invertidas y las salas activas, impactan sobre el bienestar estudiantil.

Así para la psicología educacional y disciplinas afines, los resultados de esta investigación desafían a explorar con más detalle las características de la docencia que académicos y académicas realizan, no sólo en sus diseños e implementaciones curriculares, sino también en la forma en que se establece la relación con los y las estudiantes. Parafraseando a uno de los participantes de la investigación, esta relación es de enseñanza-aprendizaje y en ella se valora la preocupación por cuánto y cómo aprenden los estudiantes, en conjunto con la motivación que el

académico o la académica tienen para enseñar. Trigwell (2012) en Australia ha desarrollado vínculos conceptuales entre las emociones que los académicos y académicas de educación superior experimentan haciendo clases y la forma en que realizan las clases, con emociones positivas asociadas con enfoques de enseñanza centrados en el estudiante y emociones negativas con enfoques de transmisión.

Estos resultados sin duda invitan a una más extensa y profunda exploración, por el consenso que generan en los y las participantes, tanto de su impacto como de la intensidad de su influencia en el bienestar estudiantil. Aspectos como las características de las relaciones que se establecen entre académicos, académicas y estudiantes, condicionada por la estructura, son parte de los resultados de esta investigación.

Siguiendo esa línea de exploración, futuras investigaciones pueden enfocarse en nichos, con preguntas que busquen identificar qué estructuras condicionan las prácticas de académicos y académicas, y cómo esto repercute en el bienestar y salud mental de la comunidad educativa. O indagar acerca de las tendencias macrosociales que condicionan la educación superior, como el neoliberalismo, y su impacto sobre el bienestar y la salud mental de las comunidades.

Múltiples programas de investigación pueden desplegarse desde aquí y cada investigador o investigadora podrá adecuar sus metodologías a sus preguntas e intereses.

En relación con las limitaciones de esta investigación, respecto a la recolección de información, es importante tener presente que esta se realiza con participantes que tienen ciertas características particulares, como estudiar STEM y estar interesados por el tema de salud mental universitaria, habiendo participado en alguna actividad relacionada. Además, se realiza en dos universidades que presentan similitudes, como es la selectividad y el prestigio social, y diferencias como su dependencia pública y privada, y su ubicación regional. Por lo tanto, la información debe considerarse en ese contexto, sin pretensiones de transversalidad que requerirían un campo de exploración más diverso y representativo.

Como reflexión de cierre sobre la salud mental estudiantil, creo necesario dedicar algunas líneas a ampliar el subconjunto social observado. La educación y la salud mental son derechos humanos y sociales, los cuales, en el contexto de la ideología neoliberal, tienden a mercantilizarse y convertirse en bienes de consumo. Como tal sus lógicas se invierten, pasando

desde derechos a bienes, desde la prioridad de las personas, a la prioridad del capital, generándose respuestas de mercado a problemas públicos que requieren respuestas políticas. Así, los problemas de salud mental estudiantil en las universidades y particularmente las causas de estos, se pueden comprender desde la indolencia que promueve un sistema ideológico que emplaza al mercado y al capital, antes que a las personas. Parafraseando a Segato (2018) la falta de empatía es una condición de los tiempos actuales que propicia relaciones de violencia. Dadas estas circunstancias, la acción política de las comunidades educativas en su conjunto parece ser una clave imprescindible, para mejorar las propias condiciones de vida y resguardar su bienestar integral, en el contexto de políticas macroestructurales que no consideran estas dimensiones del ser.

REFERENCIAS

- Albornoz, M y Osorio, L. (2018). Rankings de universidades: calidad global y contextos locales. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad —CTS*, 13(37), 13–51.
- Antúnez, Z y Vinet, E. (2013) Problemas de Salud Mental en una Universidad Regional Chilena. *Revista Médica de Chile*, 141, 209 -2016.
- Archer, M (1995) *Realist Social Theory: The Morphogenetic Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Archer, M. (2000). *Being Human: The Problem of Agency*. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511488733
- Archer, M. (2007) *Making our way through the world: human reflexivity and social mobility*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Archer, M. (2009) *Teoría social realista: el enfoque morfogénico*. Chile: UAH.
- Arrieta, KM., Díaz, S. y González, F. (2014). Síntomas de depresión y ansiedad en jóvenes universitarios: prevalencia y factores relacionados. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 7(1), 14-22.

- Baader, M., Rojas, C., Molina, F., Gotelli, V., Alamo, P., Fierro, F., Venezian, B. y Dittus, B. (2014). Diagnóstico de la prevalencia de trastornos de la salud mental en estudiantes universitarios y los factores de riesgo emocionales asociados. *Revista chilena de neuropsiquiatría*, 52(3), 167-176. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272014000300004>
- Baeza-Rivera, M., Antivilo, A. y Rehbein, L. (2016). Diseño y Validación de una Escala de Preparatividad Académica para la Educación Superior en Chile. *Formación universitaria*, 9(4), 63-74. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000400008>
- Barnett, R. (2000) University knowledge in an age of supercomplexity. *Higher Education* 40, 409–422. <https://doi.org/10.1023/A:1004159513741>
- Barnett, R. (2016) “Policy, What Policy?” In *Dimensions of Marketisation in Higher Education*, edited by Peter John and Joëlle Fanghanel, 223–232. Abingdon: Routledge.
- Bang, C. (2014). Estrategias comunitarias en promoción de salud mental: Construyendo una trama conceptual para el abordaje de problemáticas psicosociales complejas. *Psicoperspectivas*, 13(2), 109-120.
- Barrera-Herrera, A. (2019). Primer Encuesta Nacional De Salud Mental Universitaria. *Universidad Católica de Temuco*. Recuperado de: <https://prensa.uct.cl/2019/04/estudio-revelo-que-el-44-de-los-universitarios-ha-estado-en-tratamiento-psicologico/>
- Barrera-Herrera, A y San Martín, Y. (2021). Prevalencia de Sintomatología de Salud Mental y Hábitos de Salud en una Muestra de Universitarios Chilenos. *Psyke (Santiago)*, 30(1), 1-16. <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.2019.21813>
- Bhaskar, R. (1978). *A realist theory of science*. Hassocks, UK: Harvester Press.
- Bhen, A y Reinoso, A (14 de mayo de 2019) ¿Están sufriendo nuestros estudiantes universitarios?. *El Dínamo*. Recuperado de <https://www.eldinamo.cl/blog/estan-sufriendo-nuestros-estudiantes-universitarios/>

- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *Nursing Plus Open*, 2, 8-14, <https://doi.org/10.1016/j.npls.2016.01.001>
- Bugaj, T.J., Cranz, A., Junne, F., Erschens, R., Herzog, W. y Nikendei, C. (2016) Psychosocial burden in medical students and specific prevention strategies. *Ment Health Prev.* ;4(1):24–30.
- Baik C., Larcombe, W. y Brooker, A. (2019) How universities can enhance student mental wellbeing: the student perspective, *Higher Education Research y Development*, 38:4, 674-687, DOI: 10.1080/07294360.2019.1576596.
- Bravo D., Errázuriz A., Campos C. y Fernández G. (2020) Termómetro de la Salud Mental en Chile ACHS-UC, Centro UC Encuestas y Estudios Longitudinales. Recuperado de https://www.uc.cl/site/efs/files/11421/presentacion_termometro_de_la_salud_mental_en_chile_25082020.pdf
- Becher, T. (1994) The significance of disciplinary differences, *Studies in Higher Education*, 19:2, 151-161, DOI: [10.1080/03075079412331382007](https://doi.org/10.1080/03075079412331382007)
- Berlien, K., Varela. P. y Robayo, C. (2016). Realidad nacional en formación y promoción de mujeres científicas en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas. Santiago: CONICYT – Isónoma Consultorías Sociales Ltda.
- Bush, M. (2011). Mindfulness in higher education. *Contemporary Buddhism: An Interdisciplinary Journal*, 12(1), 183–197.
- Caballero, C., González O. y Palacio J. (2015) Relación del burnout y el engagement con depresión, ansiedad y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Salud Uninorte.* ;31:59-69.
- Canadian Federation of Engineering Students. (2018) Student mental health and workload. Recuperado de <https://cfes.ca/wp-content/uploads/2018/04/EN-Student-Mental-Health-Workload.pdf>

- Canales, M. (coord.). (2006). Metodologías de Investigación Social. Introducción a los oficios. Chile: LOM Ediciones. <http://www.galeon.com/alpuche932/metodo1.pdf>
- Canby, N., Cameron, I., Calhoun, A. y Buchanan, G. (2015) A brief mindfulness intervention for healthy college students and its effects on psychological distress, self-control, meta-mood, and subjective vitality. *Mindfulness*, 6 (5), pp. 1071-1081, 10.1007/s12671-014-0356-5
- Carvacho, R., Morán-Kneer, J., Miranda-Castillo, C., Fernández-Fernández, V., Mora, B., Moya, Y., Pinilla, V., Toro, I. y Valdivia, C. (2021). Efectos del confinamiento por COVID-19 en la salud mental de estudiantes de educación superior en Chile. *Revista medica de Chile*. 149. 339-347.
- Case, J. M. (2015). A social realist perspective on student learning in higher education: the morphogenesis of agency. *Higher Education Research y Development*, 34 (5).
- Coffey, A. Atkinson P (2005). Los conceptos y la codificación. En encontrar el sentido a los datos cualitativos: Estrategias complementarias de investigación. Universidad de Alicante, Alicante.
- Consejo Nacional de Educación (2021). Base de datos con la oferta de programas de estudio de pregrado disponibles en las instituciones de educación superior para el año 2021. Recuperado de <https://www.cned.cl/bases-de-datos>.
- Cova, F., Alvial, W., Aro, M., Bonifetti, A., Hernández, M. y Rodríguez, C. (2007) Problemas de salud mental en estudiantes de la Universidad de Concepción. *Ter Psicol*; 25: 105-12.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The Psychology of Optimal Experience. *Journal of Leisure Research*, 24(1), pp. 93–94
- De la Vega, L. (2020) El mejoramiento educativo analizado desde los aportes de la sociología de Margaret Archer: un estudio de caso. *Revista Brasileira de Educação*. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250056>

- Deasy, C., Coughlan, B., Pironom, J., Jourdan, D. y Mannix-McNamara, P. (2014) Psychological Distress and Coping amongst Higher Education Students: A Mixed Method Enquiry. PLoS ONE 9(12): e115193. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0115193>
- Deziel, M., Olawo, D., Truchon, L. y Golab, L. (2013) Analyzing the mental health of engineering students using classification and regression. In: Proceedings of the 6th International Conference on Educational Data Mining (EDM), pp. 228–231.
- Dooris, M., Dowding G., Thomspom, J. y Wynne, C. (1998), "The settings-based approach to health promotion", in Tsouros, A., Dowding, G., Thompson, J. and Dooris, M. (Eds), Health Promoting Universities: Concept, Experience and Framework for Action, WHO Regional Office for Europe, Copenhagen.
- Dooris, M. (2001). The "Health Promoting University": A critical exploration of theory and practice. Health Education. 101. 51-60. 10.1108/09654280110384108.
- El Anasari, W y Stock, C. (2010) Is the health and wellbeing of university students associated with their academic performance? Cross sectional findings from the United Kingdom. *Int J Environ Res Public Health* 7: 509-527.
- Eskin, M., Sun, J., Abuidhail, J., Yoshimasu, K., Kujan, O., Janghorbani, M.... Voracek, M. (2016): Suicidal Behavior and Psychological Distress in University Students: A 12-nation Study, *Archives of Suicide Research*, DOI: 10.1080/13811118.2015.1054055
- Feldman, L., Goncalvez, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N. y De Pablo, J. (2008). Relaciones entre el estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Univ. Psychol*; 7(3): 739-51.
- Fernández, L. (2006) ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí LaRecerca* 6. Ficha 7. Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/recerca/fitxes/fitxa7-cast.htm>. Barcelona
- Fletcher, A. (2017) Applying critical realism in qualitative research: methodology meets method, *International Journal of Social Research Methodology*, 20:2, 181-194, DOI: 10.1080/13645579.2016.1144401

- Freire, C., Ferradás, MdM., Regueiro, B., Rodríguez, S., Valle, A. y Núñez JC (2020) Coping Strategies and Self-Efficacy in University Students: A Person-Centered Approach. *Front. Psychol.* 11:841. doi: 10.3389/fpsyg.2020.00841
- Ferrel, R., Celis, A. y Hernández, O. (2011). Depresión y factores sociodemográficos asociados en estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud de una universidad pública (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 27, 41-60
- Gáinza, A. (2006). La entrevista en profundidad individual. En M. Canales (coordinador-editor), *Metodologías de la investigación social. Introducción a los oficios* (págs. 219-264). Santiago: LOM.
- Gale, T. y Parker, S. (2014) Navigating change: a typology of student transition in higher education, *Studies in Higher Education*, 39 (5), 734-753.
- Giddens, A. (1993). *New rules of sociological method: A positive critique of interpretative sociologies*. Stanford, CA: *Stanford University Press*.
- Guba, E. G. (1981): Criteria for Assessing the truthworthiness of naturalistic inquiries *ERIC/ECTJ Anual*, vol. 29,2, págs. 75-91.
- GuildHE (2018). *Wellbeing in Higher Education: A GuildHE Research Report*. London: GuildHE. Available at: <https://guildhe.ac.uk/wellbeing-in-he-guildhe-research/>
- Guzmán-Valenzuela, C. (2016). Connecting theory and practice in qualitative research. En J. Huisman y M. Tight (Eds.), *Theory and method in higher education research* (Vol. 2, pp. 115–133). Emerald Group Publishing Limited.
- Hernández-Romero, Y. (2017). El enfoque morfogenético de Margaret Archer para el análisis de la cultura. *Cinta de moebio*, (60), 346-356. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2017000300346>
- Iriart, C., Waitzkin, H., Breilh, J., Estrada, A. y Merhy, E. (2002) Medicina social latinoamericana: aportes y desafíos. *Rev Panam Salud Publica*; 12(2): 128-135

- Ishak, W., Nikraves, R., Lederer, S., Perry, R., Ogunyemi, D. y Bernstein C. (2013) Burnout in medical students: a systematic review. *Clin Teach*. 10(4):242–5.
- Jerez, M y Oyarzo, C. (2015). Estrés académico en estudiantes del Departamento de Salud de la Universidad de Los Lagos Osorno. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 53(3), 149-157. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272015000300002>
- Jiménez, A., Rojas, G. y Molina, V. (11 de marzo de 2019). Problemas de salud mental en estudiantes universitarios (I): ¿consecuencias de la (sobre) carga académica?. *Ciper*. Recuperado de <https://ciperchile.cl/2019/03/11/problemas-de-salud-mental-en-estudiantes-universitarios-i-consecuencias-de-la-sobre-carga-academica/>
- John, N., Page, O., Martin, S. y Whittaker P, (2018), Impact of peer support on student mental wellbeing: a systematic review, *MedEdPublish*, 7, [3], 32,
- Kadison, R., y DiGeronimo, T. F. (2004). *College of the overwhelmed: The campus mental health crisis and what to do about it*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Kahn, P. (2017) The flourishing and dehumanization in higher education. *Journal of Critical Realism*. Doi: 10.1080/14767430.2017.1347444
- Keyes, C. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2) 207-222. <http://dx.doi.org/10.2307/3090197>
- Kötter, T., Tautphäus, Y., Scherer, M. y Voltmer E. (2014) Health-promoting factors in medical students and students of science, technology, engineering, mathematics: design and baseline results of a comparative longitudinal study. *BMC Med Educ*. ;14: 134.
- Kruisselbrink Flatt, A. (2013). A Suffering Generation: Six factors contributing to the mental health crisis in North American higher education. *College Quarterly*, 16(1).
- Laurell, A. C. (1986). “El estudio social del proceso de salud-enfermedad en América Latina”. *Cuadernos Médico Sociales*, 37.

- Leahy, M., Ray, F., Ian G., Jonatha., W. Anne L. y Deborah, T. (2010). “Distress Levels and Self-reported Treatment Rates for Medicine, Law, Psychology and Mechanical Engineering Tertiary Students: Cross-sectional Study.” *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry* 44 (7): 608–15. doi: 10.3109/00048671003649052
- Matthews, K. E., A. Cook-Sather., A. Acai., Dvorakova, S.L., Felten, P., Marquis, E. y Mercer-Mapstone, L. (2019). Toward Theories of Partnership Praxis: An Analysis of Interpretive Framing in Literature on Students as Partners in Teaching and Learning. *Higher Education Research and Development* 38 (2): 280–93. doi:10.1080/07294360.2018.1530199.
- Ministerio de Salud. (2015). Instituciones de Educación Superior Promotoras de la Salud. <https://www.minsal.cl/sites/default/files/files/JORNADA%20IESPS%207%20AGOSTO%202015%20MINSAL.pdf>.
- Ministerio de Salud. (2019). Determinantes Sociales en Salud. Recuperado de <https://www.minsal.cl/determinantes-sociales-en-salud/>.
- Muñoz M, Cabieses B. (2008) Universidad y promoción de salud: ¿cómo alcanzar el punto de encuentro? *Revista Panamericana de Salud Pública*. 24(2):139-46.
- Organización Mundial de la Salud (1986). The Ottawa Charter for Health Promotion. <https://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/index1.html>
- Organización Mundial de la Salud (2009). Reducir las inequidades sanitarias actuando sobre los determinantes sociales de la salud. Ginebra: Suiza: Organización Mundial de la Salud.
- Organización Mundial de la Salud (2014). Salud mental fortalecer nuestra respuesta. Centro de prensa de la OMS. Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Palmer, N. (2011). Development of the University Experience Survey: Report on findings from secondary sources of information. En A. Radloff, H. Coates, R. James y K.-L. Krause (Eds.), *Report on the Development of the University Experience Survey*. Canberra, Australia: Department of Education, Employment and Workplace Relations.

- Peter, S., y Park, L.S. (2018). Changing research methodology: Two case studies of Critical Realism informing social work doctoral research. *Aotearoa New Zealand Social Work*, 30, 65-70.
- Quinn N., Wilson A., MacIntyre G y Tinklin T. (2009) 'People look at you differently': students' experience of mental health support within Higher Education, *British Journal of Guidance y Counselling*, 37:4, 405-418, DOI: 10.1080/03069880903161385
- Repetto, E. y Pena, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 8. 82-95.
- Rodríguez de Alba, U. y Suárez, Y. (2012) Relación entre inteligencia emocional, depresión y rendimiento académico en estudiantes de psicología. *Psicogente*. 15(28).
- Royal College of Psychiatrists (2011). *The mental health of students in higher education*, London: Royal College of Psychiatrists.
- Sabri, D. (2011) What's wrong with 'the student experience'?, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32:5, 657-667, DOI: 10.108
- Schmal, R. y Cabrales, F. (2018). El desafío de la gobernanza universitaria: el caso chileno. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. 26. 10.1590/s0104-40362018002601309.
- Segato, R. (2018) *Contra-pedagogías de la crueldad*, Buenos Aires, Prometeo.
- Slavin, S. J., Schindler, D. L., y Chibnall, J. T. (2014). Medical student mental health 3.0: improving student wellness through curricular changes. *Academic medicine*. pr;89(4):573-7 doi: 10.1097/ACM.0000000000000166
- Stallman, H. M. (2010). Psychological distress in university students: A comparison with general population data. *Australian Psychologist*, 45(4), 249–257. doi:10.1080=00050067.2010.482109

- Storrie, K., Ahern, K. y Tuckett, A. (2010) A systematic review: Students with mental health problems—a growing problem. *International journal of nursing practice*; , 16(1): 1-6.
- Sunidijo, R.Y. y Kamardeen, I. (2018). Psychological challenges confronting graduate construction students in Australia. *Int J Constr Educ Res.* 1–16.
- Tinklin, T., Riddell, S., y Wilson, T. (2005). Support for students with mental health difficulties in higher education: The students’ perspective. *British Journal of Guidance y Counselling*, 33(4), 495–512. doi: 10.1080/03069880500327496
- Trigwell, K. (2012) Relations between teachers’ emotions in teaching and their approaches to teaching in higher education. *Instr Sci* 40, 607–621. <https://doi.org/10.1007/s11251-011-9192-3>
- Tsouros, A., Dowding, G., Thompson, J. y Dooris, M. (1998) *Health Promoting Universities: Concept, Experience and Framework for Action*, WHO Regional Office for Europe, Copenhagen.
- UNESCO (2015). *Inclusión a la universidad de estudiantes meritorios en situación de vulnerabilidad social*. Cátedra UNESCO Inclusión a la Educación Superior Universitaria, Universidad de Santiago de Chile. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. OREALC / UNESCO. Santiago.
- Vasilachis, I. (2006) *La investigación cualitativa*. En I. Vasilachis (Coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa
- Vázquez, F. (1996). *El análisis de contenido temático. Objetivos y medios en la investigación psicosocial*. (Documento de trabajo). (pp. 47-70). Universitat Autònoma de Barcelona
- Vázquez, F. L., y Blanco, V. (2008). Prevalence of DSM-IV major depression among Spanish university students. *Journal of American College Health*, 57(2), 173-181. doi:10.1097/NMD.0b013e31821cd29c
- Voltmer, E., Obst, K. y Kötter, T. (2019) Study-related behavior patterns of medical students compared to students of science, technology, engineering and mathematics (STEM): a

three-year longitudinal study *BMC Med Educ* (2019) 19: 262. <https://doi-org.uchile.idm.oclc.org/10.1186/s12909-019-1696-6>

Wasson, L. T., Cusmano, A., Meli, L., Louh, I., Falzon, L., Hampsey, M., Young, G., Shaffer, J., & Davidson, K. W. (2016). Association Between Learning Environment Interventions and Medical Student Well-being: A Systematic Review. *JAMA*, 316(21), 2237–2252. <https://doi.org/10.1001/jama.2016.17573>

ANEXO 1: CONSENTIMIENTO INFORMADO

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

SALUD MENTAL DE ESTUDIANTES EN CARRERAS STEM: NUEVOS DESAFÍOS PARA LA INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA.

1. INFORMACIÓN

Usted ha sido invitado(a) a participar en la investigación Salud mental de estudiantes en carreras STEM (correspondiente a carreras de ciencia, ingeniería, tecnología y matemáticas, sigla en inglés): Nuevos desafíos para la investigación y la práctica. Esta investigación tiene por objetivo profundizar el acervo de conocimiento acerca de salud mental de los y las estudiantes de educación superior de carreras STEM, en universidades chilenas de alta selectividad presentadas de forma anónima en el estudio.

Usted ha sido invitado(a) porque es estudiante de una carrera STEM, y ha participado en actividades relacionadas a la salud mental en su universidad.

El investigador responsable de este estudio es el Psicólogo Antonio Andrés Salinas Layana, estudiante del Magister en Psicología Educativa, de la Universidad de Chile. Esta investigación se encuentra supervisada por el Dr. Jesús Redondo, quien es el profesor guía de la tesis.

Para decidir participar en esta investigación, es importante que considere la siguiente información. Siéntase libre de preguntar cualquier asunto que no le quede claro:

Participación: Su participación consistirá en la realización de una entrevista semiestructurada orientada a indagar acerca de su perspectiva de la salud mental y la relación que se establece entre el entorno social, las prácticas cotidianas de la universidad en la cual usted estudia, y la salud mental estudiantil. La duración total de la entrevista oscila entre 45 minutos y 1 hora aproximadamente y serán llevadas a cabo de forma presencial u online, en un lugar previamente acordado entre Ud. y el investigador, de acuerdo con su disponibilidad. El horario para llevarlas a cabo será acordado entre Ud. y el investigador.

La transcripción de la entrevista le será enviada por correo electrónico con el fin de ser revisada en un plazo de 5 días, prorrogable por 5 días más según su solicitud. En caso de no recibir respuesta al correo, pasados los 5 días iniciales, se procederá a utilizar el material en la

investigación. Si existen extractos de entrevista de carácter reservado Ud. podrá solicitar que sean eliminados del contenido a analizar.

También se le invitará a participar en un grupo focal de duración aproximada de 1 hora y 30 minutos, a realizarse de forma online o presencial, en este grupo focal se dialogarán los resultados preliminares obtenidos en la investigación. Este grupo focal se encontrará compuesto por el investigador y otros(as) estudiantes participantes de la investigación. El lugar y horario para la realización de este grupo focal será establecido por el investigador, previa consulta a los(as) participantes. El contenido a trabajar en los grupos focales no será individualizado y corresponderá a un análisis de los datos generados, de tal modo que no permita la identificación de los participantes específicos a través de los datos.

Tanto las entrevistas como el grupo focal serán grabadas en audio y/o video, los cuales facilitarán la transcripción y el análisis. Tanto los audios como videos, una vez transcritos, serán eliminados. En caso de existir alguna dificultad para terminar una entrevista o grupo focal, se podrá retomar la actividad previo acuerdo entre el investigador y los(as) participantes.

Las entrevistas utilizarán un protocolo semi-estructurado, es decir, existirá espacio para preguntas que puedan emerger durante las entrevistas y que puedan contribuir a los resultados del proyecto.

Si existiese algún gasto por concepto de movilización o cafetería asociado al traslado y realización de las actividades, estos serán cubiertos por el investigador en su totalidad.

Riesgos: El estudio reviste un mínimo riesgo de desestabilización emotiva, principalmente debido a las preguntas que hacen referencia a su historia en la universidad. En caso de presentar malestar emocional durante alguna actividad de esta investigación, esta actividad se detendrá al momento. Además, se le orientará acerca de cómo solicitar apoyo en salud mental en su universidad o consultorio de referencia, a través de los mecanismos existentes.

Beneficios: Usted no recibirá ningún beneficio directo, ni recompensa alguna, por participar en este estudio. No obstante, su participación permitirá generar información para conocer y atender de mejores maneras las necesidades de salud mental en la población universitaria, con un potencial beneficio social.

Voluntariedad: Su participación es absolutamente voluntaria. Usted tendrá la libertad de contestar las preguntas que desee, como también de detener su participación en cualquier momento que lo desee. Esto no implicará ningún perjuicio para usted.

Confidencialidad: Todas sus opiniones serán confidenciales, y mantenidas en estricta reserva. En las presentaciones y publicaciones de esta investigación, su nombre no aparecerá asociado a esta investigación.

Todos los datos generados por el investigador serán almacenados en computador de su propiedad y/o en una carpeta virtual (por ej: Google Drive o Dropbox) de propiedad del investigador y protegida por contraseña. Tendrán acceso a esta información el comité académico de la tesis, particularmente la profesora tutora, y en caso de solicitud, los profesores revisores.

La información será almacenada por un plazo máximo de 10 años, siempre resguardando la confidencialidad. Trascurrido este tiempo, los datos serán eliminados. En caso de que esta información pueda ser utilizada para fines de otra investigación, se le contactará, para solicitar su aprobación y firmar un nuevo consentimiento informado.

Conocimiento de los resultados: Usted tiene derecho a conocer los resultados de esta investigación. Para ello, al finalizar la investigación se le enviará a su correo electrónico un documento breve con los principales hallazgos encontrados y referencia a otros documentos generados, tal como la tesis.

Utilización de los datos: Los datos recopilados a través de las entrevistas serán analizados, y publicados en forma de Tesis para la obtención del grado de Magister en Psicología Educacional, pudiendo también ser utilizados para la elaboración de informes académicos tanto en Chile como en el extranjero, así como en revistas especializadas y de investigación. Estos, además, podrán ser utilizados con fines académicos, en congresos, seminarios, entre otras actividades exclusivamente académicas. La confidencialidad del origen del dato será resguardada en todo momento.

Datos de contacto: Si requiere más información, o comunicarse por cualquier motivo relacionado con esta investigación, puede contactar al investigador responsable de este estudio:

Ps. Antonio Andrés Salinas Layana.

Teléfonos: +56 9 88850478

Dirección: Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago. Facultad de Ciencias Sociales, Edificio A, Dependencias de Decanato. Universidad de Chile.

Correo Electrónico: antonio.salinas@ug.uchile.cl

También puede comunicarse con el Presidente del Comité de Ética de la Investigación que aprobó este estudio:

Prof. Dr. Uwe Kramp Denegri

Presidente

Comité de Ética de la Investigación

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Chile

Teléfonos: (56-2) 29772443

Dirección: Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago. Facultad de Ciencias Sociales, Edificio A, Dependencias de Decanato. Universidad de Chile.

Correo Electrónico: comite.etica@facso.cl

1. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo,, acepto participar en el estudio denominado “Salud mental de estudiantes en carreras STEM: Nuevos desafíos para la investigación y la práctica” en los términos aquí señalados.

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido, las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. Notengo dudas al respecto.

Firma Participante

Firma Investigador Responsable.

Psicólogo. Antonio Salinas L.

Lugar y Fecha: _____

Correo electrónico para la devolución de la información _____

Este documento consta de 4 páginas y se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

ANEXO 2: GUIÓN DE ENTREVISTAS

Ámbitos de indagación	Preguntas para estudiantes.
Caracterización del estudiante y sus experiencias.	Edad, carrera que estudia, si ha estudiado una carrera antes, semestre en curso, ciudad de procedencia. ¿Cuál era tu motivación cuando entraste a la universidad? ¿Se ha modificado esa motivación/proyecto inicial? ¿Y cómo ha sido tu estadía en la universidad? ¿Han existido diferencias entre años (1º, 2º, 3º...)? ¿Qué te gustaría conseguir a través de tus estudios universitarios? ¿Cómo esperas lograr esto? ¿Qué acciones realizas normalmente para lograr tus objetivos en la universidad? ¿realizas estas acciones con alguien?
Salud mental en la universidad. (Exploración de condicionantes estructurales)	Podrías contarme en tus palabras por favor ¿Qué entiendes por salud mental? ¿Qué opinas acerca de que se hable de salud mental en la universidad? ¿Qué crees que espera la universidad de ti? Ej: En términos académicos, sociales, desarrollo integral, etc. Si pudieras cambiar algunos aspectos de la universidad para promover más tu salud mental y la de tus compañeros ¿Qué cambiarías?

Opcionales (Para profundizar en estudiantes que dan respuestas cortas o que tienden a cerrar la pregunta).

¿Cómo es la relación entre los compañeros? (Aspectos académicos y afectivos)

¿Cómo es la relación de los/as estudiantes con los/as profesores?

¿Cómo es la carga de trabajo en la universidad?

¿Qué sientes que tus profesores esperan de ti?

¿Qué opina tu familia acerca de tus estudios universitarios?

¿Hay algo de la universidad que te provoque stress, ansiedad, problemas de sueño?

¿Hay algo en la universidad que te provoque alegría, satisfacción?

Preguntar opinión de noticia o del documento de la federación de estudiantes canadienses que identifican factores estructurales que afectan la salud mental estudiantil (carga curricular, cultura competitiva y estigma).

¿Está la universidad influenciada en sus decisiones por políticas o prácticas externas a esta? ¿afectan la salud mental? Por ejemplo, la gratuidad.

Salud mental
individual

¿Cómo describirías tu salud mental en la universidad? ¿y antes de entrar a la universidad?

¿Alguna vez te has sentido mal en la universidad? (Física, mental o socialmente)

¿Crees que estar en la universidad tiene alguna influencia en tu salud mental? ¿Cuáles influencias? ¿Cómo influyen?

	<p>¿Has recibido algún apoyo psicológico en la universidad, psicoterapia, participación en talleres u otras instancias similares? REDES INFORMALES ¿puedes relatar tu experiencia?</p>
<p>Agencia estudiantil e influencia en salud mental.</p>	<p>¿Pueden hacer algo los/as estudiantes universitarios para promover su salud mental personal? ¿Y la de sus compañeros/as?</p> <p>¿Qué opinas acerca de la movilización que hubo el año 2019 y que tuvieron como tema la salud mental estudiantil?</p> <p>¿Existen organizaciones de estudiantes que promuevan la salud mental? ¿Cuáles? ¿Cómo lo hacen?</p>
<p>Cierre</p>	<p>La siguiente frase “La salud es creada y vivida por personas dentro de sus escenarios del diario vivir, donde aprenden, trabajan, juegan y aman” (OMS, 1986.) (Observación: Se entregará la frase escrita para facilitar la elicitación de contenidos por parte del estudiante) ¿Crees tú que tiene alguna relación con la salud mental en la universidad?</p>

ANEXO 3: ÁMBITOS DE INDAGACIÓN GRUPO FOCAL

EJE	RESULTADOS
Personas	<ul style="list-style-type: none">➤ La Inteligencia Emocional y el darse cuenta.➤ Afiatarse desde la base, social y académicamente.➤ Influir en las condiciones de salud mental del estudiantado.
Estructuras	<ul style="list-style-type: none">➤ Foco STEM➤ Contradicciones STEM➤ Universidades de prestigio y excelencia➤ Plan de estudio: Oportunidades y desafíos.➤ Salud mental: Costos de oportunidad y recursos limitados.➤ La Pandemia: Efectos diferenciales de las clases remotas de emergencia.
Interjuego	<ul style="list-style-type: none">➤ El primer año y la adaptación.➤ La motivación➤ Los resultados➤ Encantarse con la carrera➤ Oportunidades para aprender a expresar las emociones➤ Autoestima➤ Cultura de competencia➤ El sentido de comunidad➤ El impacto de los y las profesores/as
Cambios en agencia y estructura, relacionados a salud mental, producto del interjuego	<ul style="list-style-type: none">➤ Aprender a aprender➤ Aprender a ser en la universidad➤ Los paros➤ Los cambios en “lo que se puede hablar”