

LA PANDEMIA NOS GOLPEÓ A TODOS

CONSECUENCIAS EN UNIVERSITARIOS
DE 5 PAÍSES LATINOAMERICANOS

EUGENIO SAAVEDRA G.
GERARDO CHANDÍA G.
ANA CASTRO R.

LA PANDEMIA NOS GOLPEÓ A TODOS
Consecuencias en universitarios
de 5 países latinoamericanos

Eugenio Saavedra G.
Gerardo Chandía G.
Ana Castro R.



Nueva
Mirada
EDICIONES



Referato externo

Raquel Artuch G. España.
Ivonne González-Arratia. México.
Luz de Lourdes Eguiluz R. México.
Josefina Barojas S. México.
Cecilia Romero B. Costa Rica.
Nelson Zicavo M. Chile–Uruguay.
Julieth Díaz L. Colombia.
Horacio Roque Maldonado. Argentina

LA PANDEMIA NOS GOLPEÓ A TODOS
Consecuencias en universitarios de 5 países latinoamericanos
Eugenio Saavedra G. / Gerardo Chandía G. / Ana Castro R.

©Departamento de Investigación en Docencia Universitaria
Universidad Católica del Maule, Talca, Chile

ISBN 978-956-9812-58-3
Primera edición: Julio 2024

Diseño y diagramación: Alejandro Abufom Heresi
www.nuevimiradaediciones.cl
abufom@gmail.com

Diseño e imagen de portada: Marcela Rodríguez Vera
marcelarodriguez.cia@gmail.com

Impreso en Chile

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	9
1. LA PANDEMIA DE COVID-19: LAS CONSECUENCIAS QUE NOS ACOMPAÑARÁN POR DÉCADAS	13
2. METODOLOGÍA	26
3. RESULTADO DE RESILIENCIA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: MÉXICO, COSTA RICA, COLOMBIA, PERÚ Y CHILE	31
4. RESULTADOS DE RIESGO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE CHILE, MÉXICO, PERÚ Y COLOMBIA	52
5. RESULTADOS DE LA INTERACCIÓN RESILIENCIA Y RIESGO ACADÉMICO	67
6. TESTIMONIOS	75
7. PALABRAS FINALES	92
REFERENCIAS	94
EQUIPOS LOCALES Y RESEÑA DE LOS AUTORES	100
ANEXOS	102

AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer y reconocer en primer término, a los equipos locales que permitieron realizar esta investigación en los cinco países participantes. Al Dr. Germán López Noreña, presidente de la Fundación Red para la Educación en Iberoamérica, FREI, Colombia; al Dr. Germán Morales Chávez de la Universidad Nacional Autónoma de México; a la Dra. Eugenia Rodríguez Ugalde, de la Universidad Castro Carazo de Costa Rica; al Dr. Edson Huairé Inacio de la Universidad César Vallejo de Perú y a la Mg. Arianna Ortiz Solano de la Universidad Castro Carazo de Costa Rica.

También un reconocimiento especial a la Dirección de Investigación de la Universidad Católica del Maule, por su apoyo a través del proyecto UCM IN 22206, que financió el desarrollo del estudio en Chile. Del mismo modo a la Facultad de Ciencias de la Salud y al Departamento de Psicología UCM, por brindar los espacios y tiempos necesarios para esta tarea. En esta misma línea, agradecemos el apoyo brindado, por el Departamento de Investigación en Docencia Universitaria, DIDU, para hacer posible este libro.

A las ayudantes de investigación Pía Albornoz y Valentina Díaz, que participaron en el trabajo de campo para conformar la base de datos y el rastreo teórico que apoyó dicho estudio en Chile.

Finalmente, a las y los estudiantes que de manera voluntaria contestaron las preguntas contenidas en la encuesta administrada.

PRESENTACIÓN

El presente libro es el resultado de una investigación que fue coordinada por la Fundación Red para la Educación Iberoamericana (FREI), involucrando a equipos de cinco países: México, Costa Rica, Colombia, Perú y Chile. Cada equipo replicó el estudio en su respectivo país, con la colaboración de instituciones académicas locales. En Chile, la Universidad Católica del Maule proporcionó apoyo institucional y financiamiento.

En el primer capítulo denominado “La pandemia de Covid-19: las consecuencias que nos acompañarán por décadas”, se desarrollada y profundiza en los impactos sociales, económicos, educativos y de salud que trajo consigo la pandemia del COVID-19, cuestiones que a continuación se resumen:

A fines del año 2019 se marcó un hito en la historia de la humanidad debido al brote de COVID-19, que se manifestó con mayor crudeza a partir de 2020. América Latina y el Caribe fueron especialmente afectadas, concentrando una proporción significativa de las muertes por COVID-19 a nivel mundial, lo cual expuso y exacerbó las debilidades estructurales del sistema de salud en el continente. Los sistemas de salud de la región respondieron con todos los recursos posibles, pero resultaron insuficientes debido a carencias históricas de financiamiento, recursos humanos, recursos materiales y dificultades organizacionales.

La educación preescolar, escolar y universitaria se vio gravemente afectada por el cierre de establecimientos, que se prolongó por períodos extensos en casi toda la región. La transición a la educación a distancia reveló problemas significativos de conectividad y deficiencias en el uso de tecnologías, profundizando las brechas de aprendizaje existentes. Factores como la falta de competencias digitales, apoyo familiar, y las dificultades

para gestionar el tiempo y la ansiedad, afectaron negativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. La transición repentina al aprendizaje en línea causó reacciones negativas como ansiedad, frustración y aburrimiento entre los estudiantes. Los problemas de atención y la falta de interacción social disminuyeron los niveles de aprendizaje.

Desde el punto de vista de la salud, el cierre de escuelas y la disminución del contacto interpersonal aumentaron los riesgos de maltrato y violencia, especialmente entre los niños. La incertidumbre, el miedo, y la pérdida de seres queridos tuvieron efectos negativos en la salud mental de las generaciones más jóvenes, incrementando los trastornos de ansiedad, depresión y estrés postraumático. La pandemia de COVID-19 tuvo un impacto devastador en América Latina y el Caribe, exacerbando las desigualdades estructurales y afectando profundamente la salud, la economía y la educación.

Respecto al Método, el objetivo del estudio fue analizar el perfil de fortalezas, debilidades y riesgo académico de una muestra de universitarios de México, Costa Rica, Colombia, Perú y Chile evaluados a través de una encuesta durante el período 2022 – 2023. La metodología combinó enfoques cuantitativos y cualitativos para proporcionar una visión integral de la resiliencia y el riesgo académico de los estudiantes universitarios. La muestra fue no probabilística, compuesta por estudiantes universitarios de los cinco países, totalizando 3,860. En primer término, se utilizó una encuesta de respuesta cerrada, administrada virtualmente, para recoger datos sobre diversas variables, Los datos recogidos fueron analizados usando estadística descriptiva. En un segundo momento se realizaron entrevistas cualitativas semiestructuradas a estudiantes que vivieron el confinamiento durante la pandemia. Las entrevistas fueron analizadas mediante un método de interpretación abierta, categorizando respuestas y buscando coherencia con los objetivos de la investigación.

En términos de Hallazgos y Conclusiones, la investigación sobre la resiliencia y el riesgo académico en estudiantes universitarios de México, Costa Rica, Colombia, Perú y Chile reveló diferencias significativas en cómo cada país enfrentó los desafíos presentados por la pandemia de COVID-19. Todos los países encuestados se ubicaron en el rango promedio de resiliencia, con diferencias notables en el nivel de puntajes entre ellos. Las dimensiones de Afectividad y Vínculos se encontraron debilitadas en todos los países, indicando que la pandemia afectó significativamente la vida emocional y las relaciones interpersonales de los estudiantes. Respecto al impacto de la pandemia en la educación, se concluye que la transición a la educación a distancia y la falta de contacto personal durante el confinamiento, exacerbaron los problemas emocionales y de atención. Esto se reflejó en una mayor ansiedad, frustración y disminución en el rendimiento académico. Estas conclusiones y recomendaciones pueden servir como base para futuras políticas y programas dirigidos a mejorar el bienestar y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios en América Latina, fortaleciendo su capacidad de resiliencia ante futuras crisis.

En síntesis, la perturbación causada por la pandemia del Coronavirus puso de manifiesto, sobre todo en países con importantes porcentajes de pobreza y fuertes desigualdades sociales, las barreras físicas, culturales, económicas y tecnológicas que estructuran la sociedad, dando visibilidad a quienes se consideraban invisibles y a menudo olvidados. La pandemia COVID 19, puso en evidencia la desigualdad social, la que acaba reflejándose en la desigualdad escolar. Lo anterior, determina una condición basada en una visión de la sociedad que hace que se desregule un derecho que es fundamental, como es la educación plena y un abanico de perspectivas para ampliar la introducción de los niños y jóvenes en una sociedad más justa e igualitaria.

En este contexto, el equipo de investigadores logra un ex-

celente trabajo, al develar un periodo de la humanidad caracterizado por alta incertidumbre y miedo. Aunque existe una considerable cantidad de literatura centrada en diversas consecuencias de la pandemia de COVID-19, faltan estudios que evalúen de manera integral las consecuencias de la pandemia en diversos ámbitos. Este estudio, pretende llenar este vacío mediante un trabajo investigativo centrado en estudiantes universitarios, sobre las consecuencias sociales de la pandemia, específicamente en temas relacionados con la salud, la educación, y el bienestar social en estudiantes universitarios de cinco países de América Latina.

Aquiles A. Almonacid Fierro

Director Departamento

Investigación Docencia Universitaria UCM

LA PANDEMIA DE COVID-19: LAS CONSECUENCIAS QUE NOS ACOMPAÑARÁN POR DÉCADAS

El año 2019 marcó un hito en la historia de nuestra humanidad, nos vimos enfrentados a un problema de salud pública de nivel mundial, que se expresaría de manera evidente y con su mayor rudeza a partir del año 2020.

América Latina y el Caribe se vio especialmente afectada por la pandemia de COVID-19, pues con el 8,4% de la población mundial concentró el 28% de las muertes acumuladas totales por la enfermedad, según datos de la OMS entregados en el año 2022. Los sistemas de salud de los países de la región respondieron con todos los esfuerzos posibles los que, sin embargo, resultaron insuficientes y debieron enfrentar lamentables pérdidas de vidas humanas. Esto dadas las carencias y debilidades históricas de financiamiento, dotación de recursos materiales y humanos, y las dificultades de organización de los sistemas (Matus-López, 2023).

En este capítulo revisaremos los impactos sociales y económicos que esta pandemia dejó en nuestra América Latina y el Caribe¹, estableciendo focos en aspectos laborales, educacionales, de salud y especialmente de salud mental.

Los conceptos centrales de la investigación como resiliencia y riesgo académico, serán trabajados ampliamente en los siguientes capítulos del libro.

1. En el texto nos referiremos a América Latina y el Caribe, a pesar de no haber contado en la investigación con datos de países del Caribe.

LA PROFUNDIZACIÓN DE LAS BRECHAS SOCIALES ESTRUCTURALES

Si bien la pandemia del COVID-19 fue un fenómeno mundial y puso en jaque, además de los problemas de salud, a la economía mundial en todas sus áreas y las consecuencias sociales de esto, ha quedado claro con el pasar del tiempo que para nuestra Región significó la agudización y profundización de los niveles de pobreza que ya se presentaban y además se arrastraban históricamente.

América Latina y el Caribe está marcada por una matriz de desigualdad social cuyos ejes estructurantes como el estrato socioeconómico, la educación, el género, la etapa del ciclo de vida, la condición étnico-racial, el territorio, la precariedad laboral y el estatus migratorio (fenómeno más actual), generan escenarios de exclusión y discriminación múltiple y simultánea (CEPAL, 2022).

Debido a la pandemia, las grandes brechas sociales estructurales se han exacerbado, y por lo tanto, no es casual que la región haya sido una de las más afectadas por este fenómeno en términos sanitarios, sociales y económicos, evidenciando niveles de desigualdad que los gobiernos de turno han tenido que enfrentar con costos en sus economías siempre al límite; expresado en un menor crecimiento y una agudización de los problemas inflacionarios, lo que afecta a la población más vulnerable, sobre todo por el incremento de los precios internos, como el de los alimentos entre los más centrales y los efectos negativos sobre el mercado laboral (CEPAL, 2022).

La pobreza y la pobreza extrema han tenido un fuerte aumento y si bien, los últimos resultados del año 2023 y lo que va del 2024, avizoran una recuperación, esta se perfila solo a la situación que se tenía antes de la pandemia (con diferencias según los países que conforman la Región).

En 2021, el número de personas en situación de pobreza extrema habría llegado a 86 millones, es decir el 13,8% de la po-

blación de América Latina y las personas en situación de pobreza alcanzarían los 201 millones, correspondiente al 32,1% de la población, cifras mucho más altas que las de 2019 (CEPAL, 2022). Este aumento en las cifras de las personas en situación de pobreza y extrema pobreza pudo haber sido peor de no ser por las medidas de protección social de emergencia que se adoptaron en todos los países de la Región.

Las medidas de protección social implementadas durante la pandemia demostraron cumplir un papel medular en la mitigación de los devastadores efectos económicos y sociales que ha dejado el coronavirus (COVID-19) en los países de América Latina y el Caribe.

La reacción fue rápida, toda vez que tan solo entre marzo y mayo de 2020, 33 países de la región habían anunciado 300 medidas de protección social no contributiva. Los anuncios continuaron, pero con un ritmo cada vez menor, hasta llegar a un acumulado de 468 medidas a octubre de 2021, de las que 67 fueron anunciadas en 2021 (Atuesta y Van Hemelryck, 2022).

Dada la prolongación de la crisis, las características de las medidas fueron variando en términos de cobertura, duración y volumen de los montos y de los servicios entregados. Así como en otros países de la Región, en Chile las medidas de protección social de emergencia estuvieron marcadas por el uso de las transferencias monetarias directas a las personas, denominados bonos.

Estos bonos fueron puestos en marcha y entrega, con la mayor celeridad posible y alcanzaron un total de 24 billones de pesos en transferencias directas a las familias de Chile (Gobierno de Chile, 2022). Las mayores dificultades de entrega se presentaron, dado en confinamiento y las restricciones de salida de la población (permisos), lo que provocó largas filas en los bancos para la obtención de los dineros. De la misma manera, el país debió implementar sistemas informáticos que facilitaran estos trasposos monetarios.

La red de protección social, establecida a través de Ministerio de Desarrollo Social, llegó a establecer 10 tipos de sistemas transferencias monetarias, que debió ampliar conforme la agudización de la crisis sanitaria; entre estas los denominados IFE (Ingreso familiar de emergencia), Ingreso mínimo garantizado, bono de clase media, bono COVID-19, bono navidad, entre otros.

En materia legislativa, entre 2018 y 2022, se promulgaron 15 leyes enfocadas en apoyar a las pymes y emprendedores del país. Destacan entre estas, medidas tributarias para aliviar la carga de compromisos de pagos de las pymes y la modernización tributaria que entregó beneficios en esta misma línea.

En torno a la recuperación económica y empleo se establecieron créditos y subsidios para apoyar a este sector como el FOGAPE Covid y Reactiva (Fondo de garantía para pequeñas empresas) y la Ley de Protección del Empleo con un 70% de los trabajadores suspendidos pertenecientes a pymes (Gobierno de Chile, 2022).

En América Latina y el Caribe se estima que las medidas de transferencias monetarias y en especie gubernamentales cubrieron, en promedio al 64,4% de la población desde el inicio de la pandemia (111,5 millones de hogares a los que pertenecen 422 millones de personas) y gracias a la inversión estimada tanto de 89.700 millones de dólares en 2020, como de 45.300 millones de dólares en 2021 (CEPAL, 2022).

Como se señaló anteriormente, esta crisis desafió a los países a incorporar tecnologías de información y comunicación, perfeccionar los registros o sistemas de información social, crear nuevos registros de potenciales participantes o incorporar nuevos enfoques o instrumentos para caracterizar a los destinatarios potenciales de los programas de emergencia. Esta actualización ha permitido alcanzar coberturas totales bastante elevadas de la población en la región que dada la búsqueda más activa de potenciales destinatarios, permitió incorporar a poblaciones invis-

bilizadas previamente por los registros de información como los trabajadores informales, personas migrantes, jóvenes y familias que habían cambiado su situación económica y por tanto estaban al margen de las prestaciones sociales.

El desafío ahora de recuperación de las economías latinoamericanas y caribeñas se enfrenta al bajo dinamismo de estas, que es uno de los aspectos que obstaculizan el progreso hacia un desarrollo más productivo, inclusivo y sostenible en la región. Para 2024 se espera un crecimiento económico de la región de solo un 1,9% (un 1,4% en América del Sur, un 2,7% en el grupo formado por Centroamérica y México, y un 2,6% en el Caribe), situación que dificulta el efecto deseado de las políticas dirigidas a avanzar hacia el logro de la Agenda 2030 (CEPAL, 2022).

LA SITUACIÓN LABORAL

Las estimaciones de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) indican que en 2020 se perdieron el 16% de las horas potencialmente trabajadas, debido al impacto de las medidas sanitarias (OIT, 2021). Si bien la recuperación de la economía mundial hasta 2024 ha ido en aumento, ha sido heterogénea en términos regionales y sectoriales, sino también incierta debido al aumento de la inflación y la volatilidad financiera internacional y el empleo, por su parte, no ha logrado alcanzar todavía los niveles que se registraban con anterioridad a la irrupción de la pandemia (Poy y Robles, 2023).

Uno de los rasgos característicos de América Latina es su heterogeneidad estructural, que se refiere a las brechas productivas y tecnológicas existentes entre sectores, ramas de actividad y empresas (Abeles et al, 2013; Cortés y Salvia, 2019; Infante, 2011, como se citó en Poy y Robles, 2023). Estas diferencias se expresan en mercados de trabajo con alta prevalencia del sector informal y condiciones laborales precarias, que se refuerzan con la inesta-

bilidad económica histórica de la Región, como ya hemos visto.

El sector informal ha funcionado desde siempre como un refugio ante el desempleo, dada la baja oferta de los sectores formales, que permita absorber la alta demanda de quienes ofrecen sus servicios técnicos o profesionales. Un informe reciente del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) señaló que, con anterioridad a la pandemia de COVID-19, el 39,3% de la población latinoamericana en edad económicamente activa se desempeñaba en el sector informal (Acevedo et al, 2021 como se citó en Poy y Robles, 2023). La pandemia destruyó empleos especialmente en los servicios, el comercio y la construcción, lo que afectó con mayor intensidad a trabajadores no asalariados e informales (Weller, 2020, como se citó en Poy y Robles, 2023). Ello se vio reflejado, por ejemplo, en el cierre de restaurantes que no lograron reabrir sus puertas después de levantadas las restricciones de salubridad.

Otro fenómeno que se pudo observar producto de la pandemia, fue la profundización de las tendencias a la reestructuración de los mercados de trabajo, es decir se incrementó el empleo en sectores relacionados con la salud (debido a la obvia demanda), el comercio electrónico (con la necesidad de obtener artículos que permitieran seguir estudiando y trabajando desde los hogares) y la economía de plataformas que desde diversos ángulos, permitió a la población acceder a bienes de consumo y servicios.

Todas estas condiciones que obedecen a las contracciones del mercado ocupacional, producto de la pandemia enfrentada, todavía hoy presentan serios problemas a las familias, que paulatinamente han debido retomar sus trabajos o reinventarse, con los grandes desafíos que esto último implica.

LA SITUACIÓN EDUCACIONAL

En el siglo XXI, para todos y todas es sabido que la educación es un derecho humano y un eje clave para avanzar en la Agen-

da 2030. Para los países, invertir en la educación de la población es la base para lograr su plena inclusión social y laboral a nivel individual, contribuyendo a la igualdad y la participación en la sociedad. CEPAL (2022) señala que mientras más años de educación alcance la población en un país, esto se puede asociar a la disminución de la pobreza y la desigualdad; también al mejoramiento de indicadores de salud, al aumento de oportunidades de acceso a un trabajo decente, a la movilidad social ascendente y del mismo modo a la ampliación de la posibilidad de ejercicio de la ciudadanía.

Una de las primeras medidas tomadas por los países para abordar la emergencia sanitaria y el control de la propagación de la enfermedad fue el cierre de los establecimientos de nivel preescolar, escolar y universitario, poniendo en suspenso los procesos de educación presencial en casi la totalidad de los países de América Latina y el Caribe por períodos extensos de tiempo.

En el sistema escolar, el cierre afectó a alrededor de 150 millones de estudiantes (pre-primaria a secundaria) y se prolongó por períodos muy largos, alcanzando hasta dos años académicos de interrupción en algunos países. De acuerdo con datos oficiales publicados por la UNESCO (2020), en promedio los países de América Latina y el Caribe interrumpieron las clases presenciales total o parcialmente por 70 semanas lectivas en el período de febrero 2020 a marzo 2022; es decir, lo equivalente a más de un año y medio académico.

Si bien estas cifras fueron similares a las de interrupción parcial o total de la presencialidad en la educación a las de América del Norte, en esta última región el cierre fue principalmente a nivel parcial (Huepe et al, 2022).

Por su parte, en el nivel de formación universitario, las estimaciones de UNESCO / IESALC (2020), muestran que el cierre en este nivel, afectaba en sus inicios aproximadamente a unos 23,4 millones de estudiantes de educación superior y a 1,4

millones de docentes en América Latina y el Caribe; lo que representaba, aproximadamente, más del 98% de la población de estudiantes y profesores de educación superior de la región; en este nivel de educación, podemos hablar de un cierre presencial prácticamente total en nuestra Región.

Durante los períodos más críticos de confinamiento y de cierre de las escuelas y universidades, la gran mayoría de los países establecieron medidas de continuación de estudios a distancia. El uso de medios digitales y de Internet se convirtió en una vía privilegiada para la continuación de las actividades educativas, así como de otras actividades de la vida cotidiana (Huepe et al, 2022).

Y si bien, la implementación de distintas estrategias de educación remota, fue la solución para dar continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje, develó a su vez un conjunto de situaciones complementarias como, problemas o inexistencia de conectividad y serias deficiencias en relación con las posibilidades de usar de manera eficiente las nuevas tecnologías, aspectos que sin duda contribuyeron a profundizar las brechas de aprendizajes que existían previo a la pandemia en América Latina y el Caribe (Huepe et al, 2022).

A estas situaciones complementarias, se agregaron otros factores como, la ausencia de competencias digitales y de apoyo familiar en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el caso de los escolares. De la misma manera, para los estudiantes de todos los niveles de formación (con las particularidades de sus trayectorias estudiantiles), esta transición hacia una educación a distancia permitió evidenciar un conjunto de competencias socioemocionales requeridas para sobrellevarla con las que muchos y muchas no contaban, como la habilidad de gestionar los propios tiempos, la disciplina, el manejo de la ansiedad y la motivación, entre otras (CEPAL/UNICEF, 2021, como se citó en Huepe et al, 2022).

Sin duda las áreas de formación que se afectaron profun-

damente fueron aquellos cursos cuyo enfoque es esencialmente práctico y se desarrollan, ya sea en territorios o instituciones distintos a los centros universitarios; de la misma manera aquellas actividades formativas que requieren material especializado como laboratorios, simuladores u otros, para el aprendizaje de habilidades y destrezas profesionales.

Otro aspecto de este proceso de transición y adaptación a la educación a distancia fue el que enfrentó a los docentes tanto de nivel escolar como universitario, al empleo de los métodos pedagógicos en el ámbito virtual. Es difícil tener éxito en los procesos de enseñanza a distancia utilizando los mismos métodos pedagógicos que se utilizaban en la presencialidad (CEPAL/UNICEF, 2021, como se citó en Huepe et al, 2022).

La intensidad y extensión de la pandemia ha dejado en evidencia deudas en materia de igualdad y calidad de los sistemas de educación que se venían arrastrando en la región desde años anteriores. A pesar de la gran capacidad de innovación que demostraron los sistemas educativos, estos últimos años también han demostrado que la educación a distancia tiene sus límites y que la presencialidad es esencial. Es difícil pronosticar qué tan amplios serán los efectos que esta crisis prolongada tendrá sobre los logros educativos, pero se espera que afecten las trayectorias educativas en relación con los niveles de progresión, que aumente el riesgo de abandono, se incrementen las brechas de resultados de aprendizaje y se genere un profundo deterioro en el bienestar socioemocional del conjunto de la comunidad educativa (Huepe et al 2022).

LA SITUACIÓN DE SALUD

Se estima que la salud de la población de América Latina y el Caribe ha sido de las más afectadas en el mundo debido al COVID-19, esto basado en los datos de mortalidad alcanzados 28%

del total mundial, como se indicó al inicio de este capítulo. En términos absolutos, Brasil es el segundo país del mundo con más defunciones informadas por COVID-19 (648.913), después de los Estados Unidos (940.924) (CEPAL, 2022).

El mismo texto de la CEPAL, se señala que al analizar las defunciones por COVID-19 por grupos de edades, en todos los países con información disponible, se observó en su momento, un notable aumento de las defunciones informadas en menores de 60 años, que al principio de la pandemia presentaban proporciones más bajas de muertes informadas por COVID-19. Esta tendencia puede haberse generado no solo por el surgimiento de nuevas variantes, sino también debido a que las personas mayores fueron vacunadas antes que las más jóvenes.

Además del evidente impacto en la mortalidad de la población, la pandemia trajo aparejadas otras repercusiones ligadas a la salud y el bienestar de las personas.

La inevitable concentración de la actividad del sector de la salud en el control de la pandemia generó un efecto de desplazamiento en la atención de enfermedades distintas del COVID-19; con esto se pospusieron o interrumpieron tratamientos e intervenciones, como cirugías no urgentes, controles de enfermedades crónicas, la atención de salud mental (que analizaremos sus efectos más adelante), los servicios y prestaciones de salud sexual y reproductiva, entre otros. Por su parte, el personal de salud, en el que predominan las mujeres, también ha sido afectado, tanto por los contagios, la enfermedad en sí y sus secuelas y por una sobrecarga de trabajo y tensión que ha afectado su salud física y mental (CEPAL, 2022).

En la misma línea de las afectaciones a las mujeres, se han enumerado un conjunto de repercusiones en su bienestar y que se complejizaron con en este período: un retroceso en la autonomía económica de las mujeres, aumento en la carga del trabajo doméstico y de cuidados.

En otro ámbito relacionado y que se revisó en extenso anteriormente, se estima que el cierre de las escuelas, como lugar de protección y detección de vulneración de derechos, puede haber aumentado los riesgos de vivir situaciones de maltrato y violencias (CEPAL/ UNICEF, 2020, como se citó en Huepe et al, 2022). Así también, la disminución del contacto interpersonal, la pérdida de sus cuidadores primarios o secundarios, o familiares cercanos, el miedo y la incertidumbre, sin duda han tenido un efecto sobre las trayectorias de vida de estas generaciones de estudiantes.

LA SALUD MENTAL

En este último foco, señalado al inicio del capítulo y dada la temática de la investigación presentada en el libro, nos centraremos en las repercusiones que tuvo la pandemia en la salud mental de las y los estudiantes universitarios de Latinoamérica y el Caribe.

Las medidas de cese de clases dado el confinamiento decretado en cada país se tomaron en las universidades prácticamente de forma inmediata y con una perspectiva que se fue ampliando al largo plazo. Esto implicó, como ya hemos descrito, pasar de las clases presenciales a un sistema de educación a distancia, por vía remota o virtual.

De esta manera, los y las estudiantes que normalmente participaban en formatos de aprendizaje cara a cara, debieron hacer una transición repentina al aprendizaje en línea (Besser et al., 2020, como se citó en Martínez, J., 2020). Y, por cierto, los y las docentes debimos también súbitamente aprender a realizar las clases en este formato virtual; pasamos de mirar rostros a círculos con letras en la pantalla de un computador.

Estas condiciones de aprendizaje, que sin duda permitieron continuar con las actividades académicas en las universidades, mostraron, sin embargo, reacciones negativas generalizadas

en las y los estudiantes como ansiedad, frustración, aburrimiento. Al contexto generalizado de incertidumbre, ansiedad, estrés e interrupción de las rutinas diarias que se vivía en las familias, este segmento de la población comenzó a mostrar mayores dificultades de atención con el cambio al formato en línea, lo que se tradujo en menos aprendizajes (Besser et al., 2020, como se citó en Martínez, J., 2020). Una muestra de ello fue que el estudiantado de secciones más numerosas obtuvo calificaciones más bajas que los de las secciones más pequeñas (Fox et al., 2020, como se citó en Martínez, J., 2020).

En otro ámbito, se interrumpieron importantes ritos que se viven en la vida académica y que forman parte de la identidad estudiantil. Las y los estudiantes que ingresaban el año 2020 a sus carreras, no pudieron contar con las actividades de recibimiento que las instituciones realizan y los ritos de inicialización de sus compañeros de cursos superiores. Así también, se debieron ajustar a formatos virtuales, los procesos de titulación o la presentación y defensa de título de los trabajos finales de los estudios de pre y post grado.

Si ya los estudios venían mostrando la existencia de una larga data de afecciones sobre la salud mental y riesgo de suicidio de las y los estudiantes universitarios (McLaughlin y Gunnell, 2020, como se citó en Martínez, J., 2020), se ha podido comprobar un importante aumento de los trastornos relacionados con el trauma y los factores de estrés; así como la depresión, los trastornos de ansiedad, la disfunción psicosocial, los trastornos de disociación, el abuso de sustancias y los déficits en la calidad de vida (Ainamani et al., 2020, como se citó en Martínez, J., 2020).

Las y los estudiantes que debieron lidiar con la sensación de aislamiento y soledad dadas las condiciones del distanciamiento social, también lo hicieron con la pérdida del empleo (muchos de ellos trabajan para pagar sus estudios y solventar gastos familiares), por tanto, a la pérdida de recursos e inseguridad financiera,

a la infección misma, y en algunos casos a la separación y / o muerte de seres queridos (Gruber et al., 2020, como se citó en Martínez, J., 2020).

Finalmente, enfrentados al año 2024 podemos señalar que si durante la pandemia, los problemas tenían que ver principalmente con el confinamiento y las dificultades de sociabilización, durante el retorno a la presencialidad de las clases y la vida universitaria en su totalidad, las temáticas se relacionaron con el cómo nos volvíamos a reencontrar. Llevamos un tiempo en esto.

Las tareas para las universidades han debido concentrarse (más allá de los complejos escenarios económicos y administrativos) en recuperar por medio de estrategias compensatorias las pérdidas de aprendizajes (UNESCO/IESALC,2020) que marcaron a lo menos a dos cohortes de estudiantes de manera más severa.

De la misma manera queda planteado el desafío de rediseñar los procesos de enseñanza y aprendizaje, con miras a integrar actividades presenciales y no presenciales; ello especialmente en niveles de posgrado. Pero especialmente, estar atentos a las señales que los y las jóvenes seguirán manifestando en su salud mental.

Es por ello que se hizo necesario realizar un estudio que diera cuenta del estado de los estudiantes universitarios, durante la pandemia y el confinamiento, en torno a sus recursos y fortalezas, sus debilidades y condiciones personales y sociales asociadas al riesgo académico.

METODOLOGÍA

El presente trabajo tuvo su origen en la línea de investigación de Educación y Resiliencia de la Fundación Red para la Educación Iberoamericana (FREI), donde sumamos esfuerzos a través de sus integrantes, provenientes de cinco países, a saber, México, Costa Rica, Colombia, Perú y Chile. Cada uno de estos integrantes de la línea de investigación, replicó el estudio en el país correspondiente.

Para el caso chileno se contó con la colaboración y apoyo de la Universidad Católica del Maule, a través de su Dirección de Investigación. Para ello se adjudicó el proyecto UCM IN 22206 aceptando el financiamiento propuesto. Del mismo modo el proyecto fue evaluado por el Comité de Ética Científico de dicha Universidad, generando su autorización, durante el año 2022.

Para la realización de este estudio se fijó una pregunta de investigación, un objetivo general y 5 objetivos específicos que orientaron la búsqueda y los análisis.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN:

¿Cómo es el perfil de fortalezas, debilidades y características de riesgo académico, presentes en estudiantes universitarios de 5 países latinoamericanos, evaluados a través de la aplicación de una encuesta, durante el período 2022 – 2023?

OBJETIVO GENERAL:

Analizar el perfil de fortalezas, debilidades y riesgo académico, de una muestra de universitarios de México, Costa Rica, Co-

lombia, Perú y Chile, evaluados a través de la aplicación de una encuesta, durante el período 2022–2023.

Del anterior objetivo, se desprenden cinco objetivos específicos, que buscaban dar respuesta concreta a la interrogante central:

OBJETIVO 1: Describir el perfil de fortalezas y debilidades de los estudiantes universitarios de este estudio, a través de la administración de una encuesta virtual.

OBJETIVO 2: Construir un cuestionario específico en torno a Riesgo Académico dirigido a estudiantes universitarios.

OBJETIVO 3: Crear un perfil de Riesgo Académico de los estudiantes del estudio.

OBJETIVO 4: Comparar los perfiles de fortalezas, debilidades y riesgo académico, de los estudiantes universitarios de acuerdo al país de procedencia.

OBJETIVO 5: Realizar un análisis cualitativo de las fortalezas, debilidades y riesgo académico, a partir de entrevistas semi-estructuradas, de estudiantes afectados por el confinamiento de la pandemia del Covid 19.

METODOLOGÍA

Para el presente estudio, se utilizó una metodología eminentemente cuantitativa de recolección de datos, como se dijo, a través de la aplicación de una encuesta de respuesta cerrada, para acceder a las variables de interés, a saber: identidad, autonomía, satisfacción, pragmatismo, vínculos afectivos, redes presentes, modelos, metas, afectividad, autoeficacia, aprendizaje, generatividad, condiciones de estudio, espacios físicos para estudiar, historial académico, apoyo familiar y de la comunidad universitaria y comunicación. Sin embargo, para enriquecer el análisis

se complementó nuestra indagación con entrevista cualitativas semiestructuradas, a estudiantes chilenos que vivieron directamente la pandemia y el confinamiento durante dos años (no se realizaron entrevistas en los otros países, dado que este elemento fue integrado solamente en el proyecto presentado en la universidad chilena).

En torno al método cuantitativo aplicado, este fue descriptivo comparativo, de fuente primaria y transversal, utilizando la información recogida a través de un instrumento, tipo encuesta, que fueron administrado vía virtual. Los instrumentos fueron anónimos y la participación de los sujetos fue voluntaria. Se administraron consentimientos informados antes de la aplicación de la encuesta, teniendo en cuenta que todos los sujetos eran mayores de edad.

Se trabajó con el mismo instrumento para la variable resiliencia en los 5 países, administrando en todos ellos la Escala SV-RES de los autores Saavedra y Villalta (2008).

En torno a la variable riesgo académico, se diseñó una encuesta igual para cuatro de los cinco países, no pudiendo ser administrada en Costa Rica.

Los análisis estadísticos que se emplearon fueron estadística descriptiva, con medidas de tendencia central, medidas de dispersión, Chi cuadrado y el uso de gráficos para ilustrar los resultados. Para dichos análisis nos apoyamos en el programa SPSS 25, junto a la asesoría metodológica de una especialista.

Para el análisis cualitativo de las entrevistas, se usó un método de interpretación abierta, estableciendo categorías de respuestas y buscando coherencia con los objetivos de la investigación. Del mismo modo se estuvo atento a las categorías emergentes que fueron apareciendo en el transcurso de este análisis.

La administración de los instrumentos cuantitativos involucró 20 minutos por cada estudiante, pudiendo ser contestados por los sujetos en el lugar y horario que le fuera más convenientes.

Los sujetos podían contestar en pantalla (administración virtual) y marcar sus preferencias. La administración de los instrumentos se llevó a cabo durante el segundo semestre 2022, utilizando un formato virtual a través de Google Form.

En el caso de las entrevistas cualitativas, estas demoraron alrededor de 45 minutos cada una, completando un total de tres estudiantes entrevistadas.

El instrumento dirigido a evaluar fortalezas y debilidades fue la escala SV-RES de los autores Saavedra y Villalta (2008) que cuenta con una validez concurrente de 0,76 (Pearson) y una confiabilidad de 0,96 (Alfa de Cronbach). Se trata de un cuestionario de 60 ítems, del tipo Escala Likert, auto administrado y que cumple con ello la flexibilidad de ser aplicado a distancia de manera virtual. El puntaje mínimo es de 60 puntos y el máximo de 300 puntos.

Para las variables relacionadas con el Riesgo Académico se construyó una encuesta ad hoc, de 43 ítems, la cual fue evaluada y validada por jueces, dirigidas a seis categorías temáticas:

1. Trayectoria académica e historia de reprobación.
2. Infraestructura para el estudio y el aprendizaje.
3. Capital cultural.
4. Tipos de interacciones didácticas.
5. Disposiciones eventualmente negativas (salud, estado civil, ocupación).
6. Red de apoyo.

Para el análisis cualitativo, se realizaron entrevistas semiestructuradas a estudiantes universitarias que habían vivido los dos años de confinamiento por pandemia. En este caso se trabajó con estudiantes de la Universidad Católica del Maule. En total fueron tres estudiantes entrevistadas y se abarcaron los tópicos antes descritos y otros temas emergentes durante las entrevistas, a saber: trayectoria académica e historia de reprobación, infraes-

estructura para el estudio y el aprendizaje, capital cultural, tipos de interacciones didácticas, experiencias negativas en salud y otras, redes de apoyo, fortalezas y debilidades personales.

Para la investigación total, se trató de una muestra no probabilística y provino de planteles universitarios de México, Costa Rica, Colombia, Perú y Chile (Universidad Católica del Maule), llegando a un total de 3.860 estudiantes hombres y mujeres.

Tabla 1: *Participantes por país de origen*

PAÍS	N°
COSTA RICA	432
COLOMBIA	234
MÉXICO	2288
PERÚ	569
CHILE	337
TOTAL	3.860

El total de 3.860 estudiantes corresponde a las encuestas válidamente emitidas. Se eliminaron aquellas que estaban incompletas. Puede que llame la atención el alto número de estudiantes mexicanos, en comparación a los otros países, pero esto responde únicamente a la disponibilidad de los planteles de cada país.

En cada país se contó con la ayuda de profesionales que trabajaban en los planteles universitarios, quienes administraron de manera virtual la encuesta.

Para el reclutamiento de la muestra voluntaria, se utilizó un método de convocatoria abierta, a través de redes sociales, afiches, solicitud a las autoridades de las diferentes unidades invitando a sus alumnos, en distintas asignaturas o materias.

RESULTADO DE RESILIENCIA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: MÉXICO, COSTA RICA, COLOMBIA, PERÚ Y CHILE

DEFINICIONES DE RESILIENCIA

Al igual que con otros conceptos en Psicología, Educación y Ciencias Sociales, existen diversas definiciones, que ponen énfasis en diferentes elementos. Así podemos ver cómo hay un tránsito desde una concepción más individual de la resiliencia, incluso señalándola como un rasgo de la personalidad, hasta concepciones más familiares, grupales y sociales de este fenómeno. Se pasa de definiciones con énfasis en la adaptación, luego en la superación de la adversidad, más tarde se le identifica con el aprendizaje a partir del obstáculo y finalmente definiciones centradas en lo social y cultural que nos hablan de una proyección y transformación de la persona a partir de sus problemas. También podemos ver un tránsito desde elementos biológicos asociados a la resiliencia, hasta hoy en día elementos del entorno social y político como nos habla la resiliencia comunitaria. También podemos observar definiciones que aluden a un fenómeno estático, hasta otras que la denominan como un proceso dinámico y cambiante.

A continuación, ofrecemos las definiciones textuales de algunos autores, acerca de la resiliencia en las personas.

Tabla 2: *Definiciones de resiliencia*

<p>Holling (1973).</p>	<p>Determina la persistencia de las relaciones dentro de un sistema y es una medida de la capacidad de éstos para absorber los cambios de las variables de estado, variables impulsoras y parámetros, y persistir. En esta definición, la resiliencia es la propiedad del sistema y el resultado es la persistencia o la probabilidad de extinción.</p>
<p>Craig, Olsson, Bond, Burns, Vella Brodrick y Sawyer (2003).</p>	<p>Resultado caracterizado por patrones particulares de comportamiento funcional a pesar del riesgo. Alternativamente, puede definirse como un proceso dinámico de adaptación a un entorno de riesgo que involucra la interacción entre un rango de factores de riesgo y de protección desde el individuo hasta lo social.</p>
<p>Silas-Casillas (2008).</p>	<p>La capacidad personal de superar adversidades o riesgos, a través de un proceso dinámico en el que se emplean con libertad factores internos y externos al individuo.</p>
<p>Saavedra-Guajardo y Villalta-Paucar (2008).</p>	<p>Es un rasgo personal cultivado a lo largo de la historia del sujeto, aquello que tiene como rasgo distintivo y ha sido aprendido en relación a otros. Es una capacidad que se desarrolla y actualiza en la historia interaccional del sujeto.</p>
<p>Pooley y Cohen (2010).</p>	<p>El potencial de exhibir ingenio mediante el uso de recursos internos y externos disponibles en respuesta a diferentes desafíos contextuales y de desarrollo.</p>

González-Arratia, López Fuentes, Valdez Medina, Oudhof van Barneveld y González Escobar (2013).	La capacidad de resiliencia consiste en recuperarse de los conflictos no únicamente dejando que desaparezcan las crisis, sino impulsando los cambios y fortaleciendo las defensas, lo cual es referido como un proceso dinámico que involucra la interacción entre los factores de riesgo y protección internos y externos del individuo, los cuales se ponen en juego para modificar los efectos de los sucesos adversos.
Keye y Pidgeon (2013).	Capacidad que tiene un individuo para recuperarse de eventos angustiosos y desafiantes de la vida con un mayor conocimiento para afrontar de manera adaptativa a situaciones adversas similares en el futuro.
Grotberg (2001) en García-Vesga (2013).	Capacidad humana para enfrentar, sobreponerse y ser fortalecido o transformado por experiencias de adversidad.
Cornejo-Báez (2015).	La resiliencia en tanto cualidad de la personalidad es la capacidad de los individuos, grupos o colectividades para afrontar diferentes tipos de adversidad y haciendo uso de recursos personales y sociales asumir acciones resueltas para lograr éxito, auto o socio realización y transformar dicha realidad.
Barrero Plazas, A., Riaño Ospina, K. y Rincón Rojas, L. (2018).	Dentro de las ciencias sociales y humanas dicho término retomado para hacer alusión a la capacidad que tienen las personas para enfrentar y superar experiencias traumáticas, estrés antes y de riesgo, así como de recuperar su nivel o ritmo de vida, al observarse que no todas ellas sucumben a dichas situaciones.

DIMENSIONES EVALUADAS

Como se señaló anteriormente la variable resiliencia fue abordada a través de la Escala de Resiliencia para Jóvenes y Adultos, SV-RES (Saavedra y Villalta, 2008), la cual evaluaba las siguientes 12 dimensiones y que a modo de definiciones operacionales podemos describirlas como:

- **Identidad:** autodefinición básica, auto concepto relativamente estable en el tiempo, caracterización personal.
- **Autonomía:** sentimiento de competencia frente a los problemas, buena imagen de sí mismo, independencia al actuar. Control interno.
- **Satisfacción:** percepción de logro, autovaloración, adaptación efectiva a las condiciones ambientales, percepción de desarrollo.
- **Pragmatismo:** sentido práctico para evaluar y enfrentar los problemas, orientación hacia la acción.
- **Vínculos:** condiciones estructurales que sirven de base para la formación de la personalidad. Relaciones vinculares, apego. Sistema de creencias.
- **Redes:** condiciones sociales y familiares que constituyen un apoyo para el sujeto. Sistemas de apoyo y referencia cercanos y disponibles.
- **Modelos:** personas y situaciones que sirven de guía al sujeto para enfrentar sus problemas. Experiencias anteriores que sirven de referente frente a la resolución de problemas.
- **Metas:** objetivos definidos, acciones encaminadas hacia un fin. Proyección a futuro.
- **Afectividad:** auto reconocimiento de la vida emocional del sujeto, valoración de lo emocional, características personales en torno a la vida emocional. Tono emocional, humor, empatía.

- Autoeficacia: capacidad de poner límites, controlar los impulsos, responsabilizarse por los actos, manejo de estrés, terminar lo propuesto.
- Aprendizaje: aprovechar la experiencia vivida, aprender de los errores, evaluar el propio actuar y corregir la acción.
- Generatividad: capacidad de crear respuestas alternativas frente a los problemas, construir respuestas, planificar la acción. (Saavedra y Castro, 2009)

Estas dimensiones se desprenden de la siguiente matriz desarrollada por Saavedra y Villalta en el año 2008.

Tabla 3: *Matriz de Resiliencia*

	Condiciones de base	Visión de sí mismo	Visión del problema	Respuesta resiliente
Yo soy, yo estoy	D1: Identidad	D2: Autonomía	D3: Satisfacción	D4: Pragmatismo
Yo tengo	D5: Vínculos	D6: Redes	D7: Modelos	D8: Metas
Yo puedo	D9: Afectividad	D10: Autoeficacia	D11: Aprendizaje	D12: Generatividad

Fuente: Saavedra y Castro, 2009.

Cada una de estas 12 dimensiones presentaba como puntaje máximo 25 puntos y un mínimo de 5 puntos.

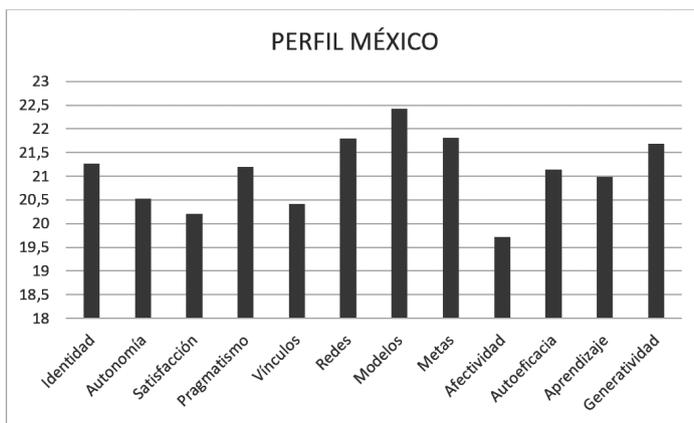
En función de estas dimensiones se describen los siguientes perfiles por país.

Tabla 4: *Resultados MÉXICO, Puntaje promedio por Dimensión*

Identidad	21,26
Autonomía	20,53
Satisfacción	20,21
Pragmatismo	21,19
Vínculos	20,41
Redes	21,8
Modelos	22,42
Metas	21,81
Afectividad	19,71
Autoeficacia	21,14
Aprendizaje	20,99
Generatividad	21,68

Se aprecia en la tabla presente, como la dimensión modelos es la más desarrollada, lo que significa que son personas que se benefician de copiar patrones de otros. Del mismo modo la dimensión redes viene a reforzar este aspecto, ya que los sujetos reconocen ser parte de algunos colectivos y que pueden contar con ellos. La tercera dimensión más desarrollada es la de metas, significando que son personas que se proyectan basados en objetivos, que delimitan el camino a seguir.

Por su parte las dimensiones menos desarrolladas son afectividad, satisfacción y vínculos, lo que viene a significar una mayor debilidad en el área emocional, lo que puede haber estado condicionado por el período de confinamiento por pandemia, donde el contacto con los otros se vio limitado.

Figura 1: Perfil de resiliencia México**Tabla 5:** Resultados COSTA RICA, Puntaje promedio por dimensión

Identidad	22,49
Autonomía	21,82
Satisfacción	21,92
Pragmatismo	22,19
Vínculos	21,66
Redes	22,21
Modelos	22,31
Metas	22,24
Afectividad	20,96
Autoeficacia	22,13
Aprendizaje	22,02
Generatividad	22,41

Si bien la mayor parte de las dimensiones se encuentra con puntajes altos, destaca la identidad y generatividad, lo que nos lleva a pensar que son jóvenes bien definidos y con capacidad para la creación de respuestas alternativas frente a las dificultades.

Del mismo modo que en el grupo de México, los estudian-

tes de Costa Rica presentan la dimensión afectividad como la más baja respecto a las otras, si bien aún presenta puntajes altos. De igual modo debemos poner atención en esta área tan importante para su buen desarrollo emocional.

Figura 2: Perfil de Resiliencia Costa Rica

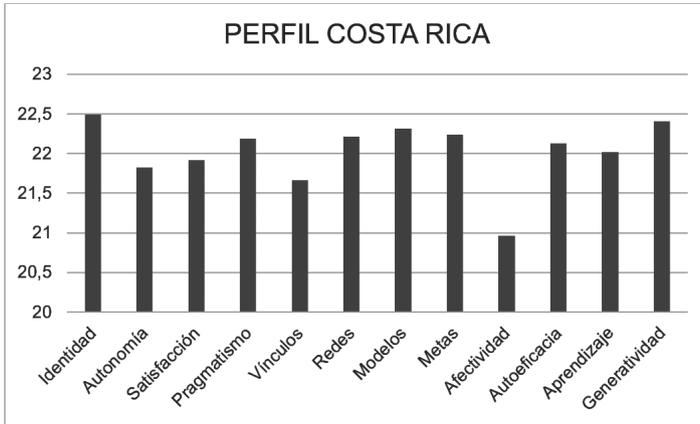


Tabla 6: Resultados COLOMBIA, Puntaje promedio por dimensión

Identidad	21,35
Autonomía	20,97
Satisfacción	21,12
Pragmatismo	21,61
Vínculos	20,77
Redes	21,41
Modelos	21,83
Metas	21,85
Afectividad	19,4
Autoeficacia	21,06
Aprendizaje	21,71
Generatividad	21,99

En el caso colombiano, resulta la generatividad con los puntajes más altos, lo que nos indicaría una buena capacidad para generar respuestas alternativas frente a los problemas. Le siguen las dimensiones de modelos y metas, constituyendo un perfil volcado hacia los otros y con objetivos claros, facilitando la productividad sobre todo en el ámbito académico.

En torno a las dimensiones más bajas, estas corresponden a la afectividad y los vínculos, siendo estas áreas las más sensibles y probablemente las que sufrieron mayormente durante la pandemia y posterior reinserción a la vida estudiantil.

Figura 3: Perfil de Resiliencia Colombia

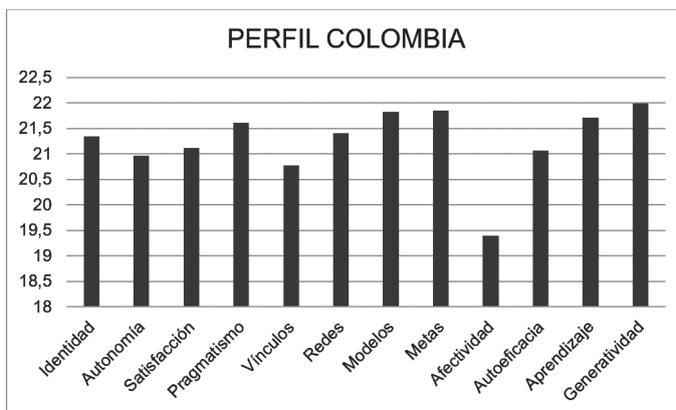


Tabla 7: Resultados PERÚ, Puntaje promedio por dimensiones

Identidad	20,32
Autonomía	20,02
Satisfacción	19,83
Pragmatismo	20,52
Vínculos	19,83
Redes	20,42
Modelos	21,18

Metas	20,59
Afectividad	18,85
Autoeficacia	20,4
Aprendizaje	20,66
Generatividad	20,76

En el caso peruano, vemos como la mayor parte de los puntajes se encuentran descendidos, respecto de los otros países. No obstante, la dimensión modelos es la más desarrollada, lo que significa que pueden beneficiarse de la guía de los otros, logrando aprendizajes de su entorno estudiantil inmediato. También pueden apoyarse en la generación de respuestas y en su capacidad de aprendizaje.

También en el caso de Perú, la afectividad es la más baja de las dimensiones, junto a los vínculos y la satisfacción, lo que genera un perfil debilitado en el área emocional, lo que probablemente fue afectada por el confinamiento y la falta de contacto afectivo durante la pandemia.

Figura 4: *Perfil de Resiliencia Perú*

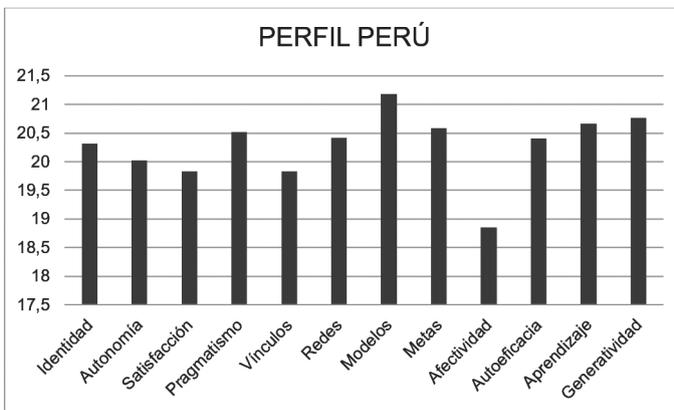
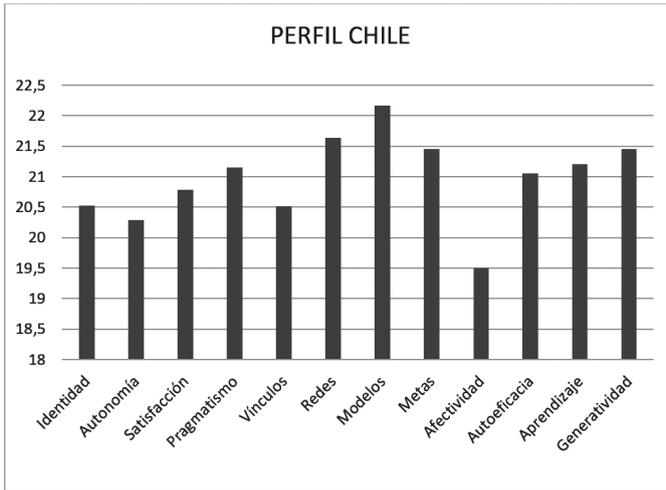


Tabla 8: *Resultados CHILE, Puntaje promedio por dimensiones*

Identidad	20,53
Autonomía	20,29
Satisfacción	20,79
Pragmatismo	21,15
Vínculos	20,52
Redes	21,64
Modelos	22,17
Metas	21,45
Afectividad	19,5
Autoeficacia	21,06
Aprendizaje	21,21
Generatividad	21,45

De alguna manera se repite el perfil en el caso chileno, siendo las dimensiones más desarrolladas los modelos, las redes, la generatividad y las metas, conformando una configuración orientada hacia la productividad, lo que resulta altamente conveniente para su rol de estudiantes. Será también la afectividad y los vínculos las áreas más bajas, denunciando una mayor debilidad en estas dimensiones, probablemente golpeadas por el confinamiento.

Figura 5: Perfil de Resiliencia Chile



Al visualizar a los 5 países podemos distinguir qué dimensiones se encuentran más fortalecidas y cuáles se presentan en un estado más débil.

Tabla 9: Dimensiones altas en resiliencia por país

PAÍS	DIMENSIONES ALTAS
CHILE	modelos, redes, metas, generatividad
COLOMBIA	generatividad, metas, modelos
COSTA RICA	identidad, generatividad, pragmatismo
MÉXICO	modelos, metas, generatividad
PERÚ	modelos, generatividad, aprendizaje

Una dimensión alta en los 5 países resulta ser la “generatividad” que se refiere a: la capacidad de crear respuestas alternativas frente a los problemas, construir respuestas y planificar la acción (Saavedra y Castro, 2009). En segundo término, aparece “modelos” que se define como: personas y situaciones que sirven de guía al sujeto para enfrentar sus problemas. Experiencias ante-

riores que sirven de referente frente a la resolución de problemas (Saavedra y Castro, 2009). Lo anterior nos indicaría que estos estudiantes son capaces de construir respuesta resilientes alternativa frente a las dificultades, ocupando personas o situaciones guías, beneficiándose de los modelos disponibles en su entorno.

Tabla 10: Dimensiones bajas en resiliencia por país

PAÍS	DIMENSIONES BAJAS
CHILE	afectividad, autonomía, vínculos
COLOMBIA	afectividad, vínculos, autonomía
COSTA RICA	afectividad, vínculos, autonomía
MÉXICO	afectividad, satisfacción, vínculos
PERÚ	afectividad, vínculos, satisfacción

La dimensión “afectividad” aparece baja en los 5 países encuestados, lo que indicaría que esta área está claramente más afectada y disminuida luego de la pandemia. La afectividad se refiere a: auto reconocimiento de la vida emocional del sujeto, valoración de lo emocional, características personales en torno a la vida emocional. Tono emocional, humor, empatía (Saavedra y Castro, 2009). Por su parte los “vínculos” también aparecen disminuidos en los 5 países y se refieren a: condiciones estructurales que sirven de base para la formación de la personalidad. Relaciones vinculares, apego. Sistema de creencias (Saavedra y Castro, 2009). Podemos ver como el área emocional se ha visto fuertemente afectada luego de la experiencia de pandemia y confinamiento.

También nos resulta interesante comparar los puntajes totales en resiliencia de acuerdo a los 5 países, estableciendo una comparación entre ellos.

Tabla 11: Comparación de puntajes totales de resiliencia entre países

PAÍS	N	DS	PUNTAJE SV-RES	PERCENTIL
COSTA RICA	432	26,78	264,43	61
COLOMBIA	234	26,59	255,11	47
MÉXICO	2288	33,15	253,18	46
PERÚ	569	32,15	243,44	35
CHILE	337	34,03	253,10	46

Nota: El puntaje total en la Escala SV-RES es de 300 puntos.

Interpretación:

Percentil 0 – 25: resiliencia baja

Percentil 26 – 74: resiliencia promedio

Percentil 75 – 99: resiliencia alta

Si bien todos los países se ubican en la zona de resiliencia promedio, se observan diferencias entre ellos, destacando Costa Rica en la zona más alta y Perú en la parte baja.

Según reporte de algunos profesionales psicólogos de Costa Rica, esto puede tener una explicación en el alto autoconcepto y autoimagen que han construido los jóvenes de este país, quienes se sienten muy a gusto con el entorno en que viven y con las interacciones entre las personas, que se dan al interior de su territorio.

En esta misma línea, una posible explicación para los bajos puntajes en la muestra peruana proviene de la visible inestabilidad social que se vive en Perú, caracterizada por diversos conflictos políticos, que repercuten en la vida cotidiana de sus habitantes y particularmente en los estudiantes, que son una población sensible a esos problemas.

Al categorizar en alta, media y baja resiliencia, se obtienen por país la siguiente distribución:

Tabla 12: *Resiliencia categorizada en alta, media y baja por país*

PAÍS	TOTAL DE SUJETOS	ALTA RESILIENCIA	MEDIA RESILIENCIA	BAJA RESILIENCIA
CHILE	337	102 (30%)	151 (45%)	84 (25%)
COLOMBIA	234	62 (26%)	122 (52%)	50 (21%)
COSTA RICA	432	181 (42%)	190 (44%)	61 (14%)
MÉXICO	2.288	720 (31%)	929 (41%)	639 (28%)
PERÚ	569	105 (18%)	261 (46%)	203 (36%)
TOTALES	3.860	1.170 (30,31%)	1.653 (42,82%)	1.037 (26,86%)

En la tabla anterior se aprecia como el mayor porcentaje de sujetos con alta resiliencia se ubica en Costa Rica, en tanto el mayor porcentaje de sujetos con baja resiliencia está en el grupo peruano.

Es por ello que es pertinente aplicar una prueba de comparación de grupos.

Para ello, se entenderá como diferencias estadísticamente significativas, cuando la probabilidad de diferencia entre dos grupos sea igual o mayor al 95%. Del mismo modo se puede expresar en puntaje T igual o mayor a 1,96.

Tabla 13: *Comparación de puntajes totales en resiliencia según países*

Comparación	Probabilidad de Dif. Sig.	T	Interpretación
Colombia: promedio 255,11 Costa Rica: promedio 264,43	99,99	4,30	Significativo a favor de Costa Rica
Colombia México: promedio 253,18	70,16	1,03	No significativo
Colombia Perú: promedio 243,44	99,99	5,30	Significativo a favor de Colombia
Colombia Chile: promedio 253,10	57,62	0,79	No significativo
Costa Rica México	99,99	7,68	Significativo a favor de Costa Rica
Costa Rica Perú	99,99	11,25	Significativo a favor de Costa Rica
Costa Rica Chile	99,99	5,01	Significativo a favor de Costa Rica
México Perú	99,99	6,42	Significativo a favor de México

México	3,79	0,04	No significativo
Chile			
Perú	99,99	4,21	Significativo a favor de Chile
Chile			

Sistemáticamente cuando comparamos a Costa Rica con el resto de los países vemos como se establecen diferencias estadísticamente significativas a favor del país centroamericano.

Del mismo modo cuando comparamos el caso peruano con el resto de los países, encontramos diferencias estadísticamente significativas a favor de los otros países, quedando relegado Perú.

ANÁLISIS DEL CASO CHILENO

Desagregando el caso chileno, se compararon a los y las estudiantes según sexo, edad y carrera o programa al que pertenecían.

Del mismo modo que se explicó antes, se considerará como una diferencia estadísticamente significativa, cuando la probabilidad supere el 95% o se obtenga un puntaje T igual o superior a 1,96.

Tabla 14: Comparación por sexo, edad y carrera en Chile

Comparación	Probabilidad de sig.	T	Observación
SEXO			
mujeres: n=278/ promedio= 251,88 ds= 32,69	32,56%	0,41	No significativo
hombres: n= 52/ promedio= 254,36 ds= 40,81			

EDAD			
18 a 20 años: n=137/ promedio= 247,58 ds= 37,95 21 a 23 años: n=151/ promedio= 249,19 ds= 34,92	29,60%	0,37	No significativo
18 a 20 años: n=137/ promedio= 247,58 ds= 37,95 24 a 40 años: n=46/ pro- medio 254,78 ds= 31,56	81,98%	1,33	No significativo
21 a 23 años: n=151/ promedio= 249,19 ds= 34,92 24 a 40 años: n=46/ pro- medio 254,78 ds= 31,56	69,70%	1,02	No significativo
CARRERAS			
salud: n=174/ prome- dio= 250,18 ds= 35,57 educación: n=143/ promedio= 254,80 ds= 31,79	78,14%	1,22	No significativo
salud: n=174/ prome- dio= 250,18 ds= 35,57 ingenierías: n=9/ prome- dio= 236,22 ds= 47,23	62,12%	0,87	No significativo
salud: n=174/ prome- dio= 250,18 ds= 35,57 cs. sociales: n=8/ prome- dio= 254,12 ds= 25,88	32,56%	0,41	No significativo

educación: n=143/ promedio= 254,80 ds= 31,79 ingenierías: n=9/ prome- dio= 236,22 ds= 47,23	75,80%	1,16	No significativo
educación: n=143/ promedio= 254,80 ds= 31,79 cs. sociales: n=8/ prome- dio= 254,12 ds= 25,88	6,38%	0,07	No significativo
ingenierías: n=9/ prome- dio= 236,22 ds= 47,23 cs. sociales: n=8/ prome- dio= 254,12 ds= 25,88	67,78%	0,98	No significativo

Como podemos observar en la tabla, no se aprecian diferencias estadísticamente significativas al comparar Mujeres y Hombres. Del mismo modo al comparar por tramo de edad, tampoco se observan diferencias entre los grupos. Finalmente, al comparar por área de estudio, no existen diferencias estadísticamente significativas, lo que es coherente con estudios anteriores en esta misma universidad.

ANÁLISIS POR ÍTEMS

Al realizar un análisis de los promedios por ítems con mayor puntaje de la muestra chilena, podemos conformar el siguiente cuadro, teniendo en cuenta que el menor puntaje es 1 y el mayor 5:

Tabla 15: *Ítems altos*

Promedio	Texto
4,59	Yo puedo apoyar a otros que tienen dificultades.
4,58	Yo soy una persona con metas en la vida.
4,55	Yo tengo personas que han confiado sus problemas en mí.
4,55	Yo estoy creciendo como persona.

Nota: Puntajes van de 1 a 5

Al describir los ítems con menor puntaje promedio de la muestra chilena, podemos observar:

Tabla 16: *Ítems bajos*

Promedio	Texto
3,42	Yo soy una persona con buena autoestima.
3,50	Yo puedo hablar de mis emociones.
3,60	Yo puedo confiar en las personas.

Notamos que los estudiantes tienen una actitud empática y de escucha de los otros, brindando confianza y apoyo hacia el resto de las personas, demostrando solidaridad. Lo anterior contrasta en el bajo puntaje que obtienen al tratar de confiar en los otros o poder hablar de sus emociones. Esto puede significar una complicación, ya que tienen una actitud de acogida con las personas, pero no confían plenamente en ellos al comunicar sus dificultades o expresar sus emociones.

Por otro lado, se ven como sujetos con metas en la vida y creciendo como personas, a la vez de tener una autoestima débil lo que puede dificultar el logro de sus objetivos y generar inseguridad.

CONCLUSIÓN

El nivel de resiliencia de los cinco países se ubica en el rango promedio de resiliencia. Costa Rica establece diferencias significativas respecto de los otros países, describiendo los más altos puntajes, reafirmando la percepción de calidad de vida que tienen sus habitantes. Perú por su parte, si bien se ubica en el rango promedio de resiliencia, obtiene los puntajes más bajos de los países encuestados, producto quizás, de las objetivas dificultades en el clima social que se ha vivido en dicho país y que indudablemente repercuten en sus estudiantes.

Los cinco países describen un perfil de resiliencia similar, destacando la “generatividad” como una dimensión alta presente en todos ellos. Del mismo modo la “afectividad” se encuentra disminuida en todos los grupos evaluados. Esto nos hace pensar que, si bien nuestros estudiantes se presentan creativos, el área emocional se ve afectada por el período de pandemia y confinamiento. Al igual que en estudios anteriores, el sexo, la edad y la carrera desarrollada, no aparecen como variables significativas y no hacen diferencia entre los grupos.

RESULTADOS DE RIESGO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE CHILE, MÉXICO, PERÚ Y COLOMBIA

ANTECEDENTES

Desde la psicología se han estudiado, arduamente, los diferentes factores que influyen en la trayectoria, permanencia universitaria y el bienestar estudiantil. Con el propósito de poder actuar oportunamente y entregar los dispositivos necesarios para que las y los estudiantes permanezcan y formen parte de sus comunidades académicas. Las investigaciones sobre riesgo académico han evidenciado que este presenta diversas variables, como, por ejemplo, la trayectoria (Bravo, et al., 2017), la infraestructura (Chachagua y Hnilitze, 2021; Vergara, et al., 2020) o el capital cultural (Bastías, et al., 2014). Asimismo, señalan que la motivación y adaptación a la vida universitaria, la baja formación previa, la vocación y la forma de acceder a la Educación Superior (Chanto y Loáiciga., 2021) inciden en el abandono temprano.

Por ejemplo, estudios realizados en Latinoamérica se observa que los principales factores de riesgo académico son: las distintas trayectorias académicas, que se encuentra relacionadas a factores contextuales (sociohistóricos, económicos, familiares), como también aspectos de la institución escolar (Díaz, *et al.*, 2022), el burnout académico (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2021), una escasa participación de los estudiantes (Sánchez y Elías, 2017), disminución de la motivación por el ámbito académico (Landry, 2003) y bajo rendimiento académico (Padua, 2019).

Por tanto, se considera relevante analizar el perfil de riesgo académico de una muestra de universitarios de Chile, México, Perú y Colombia, considerando además que estos países latinoamericanos han pasado por distintos estresores externos a lo largo de su historia, los que pueden afectar en su desempeño académico. Es importante aclarar que no se administró la encuesta de riesgo académico a los y las estudiantes de Costa Rica, ya que estos recientemente se habían sometido a una encuesta similar pudiendo afectar la validez de los datos.

Un claro ejemplo es la Pandemia, que si bien, es a nivel mundial, es sabido que esta afecta en diferente grado a los países subdesarrollados. En casos más particulares, como Chile, durante el 2019 y 2023 se ha pasado por el Estallido Social y el proceso constituyente. Por otro lado, en Perú ha existido una inestabilidad política evidenciado en diferentes crisis como la destitución del presidente Martín Vizcarra, en el 2020, la posterior asunción de Manuel Merino, lo que generó protestas masivas y terminó en su renuncia después de unos días al cargo, como también la presidencia de Pedro Castillo en el año 2021, que termina con un intento de autogolpe de estado, siendo destituido en el año 2022.

RIESGO ACADÉMICO

En cuanto al riesgo académico es necesario comprender que representa un elemento indispensable en el desenvolvimiento y desarrollo de los estudiantes (Guzmán, et al., 2022). A su vez, el riesgo académico se ha definido como un concepto que conlleva distintos ámbitos, entre ellos: rezago escolar, bajo nivel de aprovechamiento académico, bajo rendimiento y fracaso escolar (Moraes et. al., 2023).

Algunos estudios han intentado identificar algunas causas de deserción en estudiantes universitarios, encontrándose algunos aspectos relacionados a su formación previa, el no ingresar

a la carrera de su preferencia, aspectos referidos a la carga académica, dificultades a nivel económico y sistema de evaluación muy exigentes, entre otras (Bravo, et al., 2017). Sumado a ello, se ha evidenciado que el asistir a una escuela pública versus una escuela privada en la enseñanza media o secundaria, se encontraría relacionado al rendimiento académico en la universidad, siendo los estudiantes de educación pública, los que muestran menor rendimiento (Porto y Di Gresia, 2004).

En lo que respecta a la trayectoria académica del estudiante, la realidad en América Latina señala que presentan porcentajes distintos de avance dependiendo de la carrera que cursen, pero un aspecto que influye para lograr un buen desempeño y avance académico es contar con padres profesionales u ocupando altos cargos laborales (Bravo, et al., 2020).

Por otra parte, en cuanto a la pandemia, la educación virtual y la infraestructura, algunos estudios desarrollados en Perú y Argentina determinan que algunas de las dificultades que interfirieron en el proceso de enseñanza-aprendizaje fue el acceso y la calidad del internet de los estudiantes universitarios (Chachagua y Hnilitzte, 2021; Vergara, et al., 2020). La realidad actual indica que un gran porcentaje de viviendas cuentan con computador, aunque un estudio realizado con jóvenes iberoamericanos señala que en el 66% de las viviendas donde existe un estudiante que asiste a la universidad, disponen de un computador versus solo el 34% de las viviendas donde existen jóvenes pero que no asisten a la universidad (Bastías, et al., 2014). Así también, la educación a distancia implicó que los hogares tuvieran que transformarse para lograr tener espacios adecuados para que los estudiantes pudieran conectarse a clases, pero en contextos rurales se evidenció dificultades para que los estudiantes contarán con ambiente adecuados (Tarcizio, 2020; Tenente, 2020).

Por otra parte, la literatura ha señalado que el capital cultural de las personas se asocia a su consumo cultural, por tanto,

entre más capital existiría más consumo. Así también, se señala que esto sería acumulativo y se asociaría a prácticas y dinámicas familiares (Suárez y Alarcón, 2015). Asimismo, el tiempo libre utilizado por los estudiantes universitarios ha sido materia de estudio, es así como se indican que las actividades de ocio desarrolladas con más frecuencia por estudiantes son salir con los amigos o amigas e ir a bares, además del seguimiento de medios de comunicación y lectura de libros. Respecto a actividades artísticas y culturales, las y los estudiantes universitarios se muestran más cercanos a participar en actividades como visitas a museos o exposiciones, en relación a jóvenes que no asisten a la universidad. Respecto a la utilización de un instrumento musical, se señala que un 28% interpretaría algún instrumento. Por último, en cuanto a la realización de algún deporte se señala que ocho de cada diez estudiantes universitarios realizan algún deporte (Basías, et al., 2014).

RIESGO ACADÉMICO Y EDUCACIÓN VIRTUAL

En los apartados anteriores se señaló cómo los factores sociopolíticos y económicos afectan en el riesgo académico. Ante esto es importante profundizar en algunos factores de riesgo que trajeron consigo la pandemia y la educación virtual, que es uno de los grandes fenómenos que repercutió a nivel social, económico y político.

En lo que respecta a los logros de aprendizajes en el contexto de pandemia, estudios señalan que los resultados no se han visto mayormente afectados, no obstante, se refieren a considerar aspectos contextuales que pueden interferir en determinadas actividades curriculares (Alarifi y Song, 2024). Así también, la evidencia señala que, de acuerdo al reporte obtenido de los estudiantes, se observa una alta satisfacción en torno a las clases en línea, al acceso a internet y la calidad del aprendizaje (Almarabetg,

et al., 2024; Naveeda y Wajahat, 2024). La pandemia también implicó un contexto donde los académicos tuvieron que acomodar sus formas de enseñar, ocupando recursos tecnológicos. En este contexto, se evidencia que los docentes lograron rápidamente adaptarse a sistemas modernos de enseñanza y plataformas virtuales (Ganji, et al., 2024).

Otro aspecto a considerar, son los que se han definido como barreras en el contexto pandémico por parte de los estudiantes, como son la interacción social, el apoyo familiar, el tiempo y la motivación para los estudios (Naveeda y Wajahat, 2024). Junto con lo anterior, la evidencia es clara en señalar que la pandemia significó un impacto importante en la salud mental de los estudiantes, especialmente en el ámbito de indicadores de ansiedad, estrés y depresión, viéndose más desfavorecidos las mujeres y estudiantes de bajos recursos económicos (García-Andrés, *et al.*, 2024; González-Jaimes, *et al.*, 2020).

RESULTADOS

TRAYECTORIA ACADÉMICA E HISTORIA DE REPROBACIÓN

Se observa que, en los 4 países participantes del estudio, los estudiantes en su mayoría cursan el primer ciclo de formación (1 al 4 semestre), dando cuenta de estudiantes que se encuentran iniciando su formación a nivel universitario (Colombia 40,5%, Chile 42,4%, México 99,8% y Perú 81%). Cuando se les pregunta por la reprobación de asignaturas en su enseñanza media o secundaria, se observa que en general los estudiantes señalan un buen desempeño académico, considerando que el gran porcentaje menciona no haber reprobado ninguna asignatura (Colombia 54,7%, Chile 94,4%, México 65,1% y Perú 69,9%). Lo anterior, se convierte en un factor protector, considerando que la evidencia señala que una de las causas de deserción escolar es la formación

y rendimiento previo de los estudiantes universitarios (Bravo, et al., 2017).

Por otra parte, cabe señalar que en relación con la dependencia administrativa del establecimiento escolar donde los estudiantes cursaron su enseñanza media/secundaria, en tres países se destaca la educación pública (Colombia 65%, Chile 59,1%, México 90,9%) y solo en Perú la educación privada está sobre la educación pública (Privada 72,9%). En este contexto, se evidencia un fenómeno que resulta llamativo, considerando que estudios anteriores señalan que los estudiantes que cursan la educación media/secundaria en el ámbito público tienen un menor rendimiento académico (Porto y Di Grecia, 2004), situación que no se condice con los resultados obtenidos, ya que la mayoría proviene de educación pública y presentan un buen desempeño académico.

INFRAESTRUCTURA PARA EL ESTUDIO Y EL APRENDIZAJE

En lo que respecta a las condiciones de habitabilidad, en dos países se destaca que los encuestados señalan que contaba con un lugar destinado únicamente para tomar clases en línea (Chile 72,11% y Perú 73,3%). Sin embargo, los datos de Colombia y México arrojan un gran porcentaje de estudiantes entrevistados que mencionan que se conectaban de espacios comunes como el comedor de la casa (Colombia 46,6% y México 46,2%). En este sentido, debemos recordar que la evidencia nos señala que los espacios destinados al estudio repercuten en el rendimiento académico (Tarcizio, 2020; Tenente, 2020), por tanto, los estudiantes de Colombia y México presentarían un contexto menos apto para lograr un desempeño y por tanto, aumentaría la probabilidad de presentar riesgo académico.

Cuando se les pregunta por el acceso de internet, en tres países las respuestas evidencian que el acceso a la conexión no fue una dificultad (Colombia 93,6%, México 97,6% y Perú 97%). En

este sentido, si bien en Chile las cifras el acceso fue mayoritario, se observa un descenso en relación con los otros países (76,26%). Lo anterior, si bien se mantiene en cifras altas, implica que los estudiantes chilenos presentaron mayores dificultades de acceso a clases online. Cabe señalar, que uno de los aspectos que reveló la crisis sanitaria, fue las diferencias existentes en el acceso a internet de estudiantes universitarios, especialmente del contexto rural (Chachagua y Hnilitze, 2021; Vergara, et al., 2020).

Respecto al dispositivo utilizado para conectarse a clases se observa el celular y los notebooks como los principales dispositivos utilizados. Sin embargo, cuando se les pregunta por el uso compartido de estos dispositivos, se observa que un porcentaje importante, debía compartir el uso con otro integrante de la familia (Colombia 45,3%, Chile 33,83%, México 45% y Perú 50,6%). Estos resultados son consistentes con la evidencia anterior, que señala que los hogares que cuentan con un estudiante universitario, cuentan con dispositivos computacionales (Bastías, et al., 2014), no obstante, el tener que compartirlo evidencia aspectos socioeconómicos que impiden a las familias contar con más de un dispositivo y por ende, se convierte en un factor que puede influir en el desempeño académico de los estudiantes, considerando además que frente a la pregunta de si la familia ha tenido dificultades económicas como resultado de la pandemia, en todos los países las respuestas indican que las familias atravesaron por dificultades en este ámbito (Colombia 66,2%, Chile 51,9%, México 67,9% y Perú 73,6%), siendo Chile el menos afectado.

CAPITAL CULTURAL

En relación con la pregunta de la disponibilidad de libros físicos (en papel) disponibles en casa, el mayor porcentaje de respuestas se ubica en 0 a 20 libros (Colombia 51,3%, Chile 39,2%, México 36% y Perú 42,4%), seguido de 21 a 40 libros (Colombia 20,9%,

Chile 25,8%, México 27,7% y Perú 28,6%). Cabe señalar, que las categorías señaladas son las de rango menor en cantidad de libros, por tanto, estaríamos frente a familias con un bajo capital cultural, siendo nuevamente un riesgo, considerando que la evidencia señala que el capital cultural de las personas se asocia a su consumo cultural (Suárez y Alarcón, 2015).

Respecto a las principales actividades extracurriculares y/o culturales desarrolladas durante el confinamiento, se observa que, en 3 de los 4 países, el practicar deporte o realizar ejercicio físico, fue la principal actividad realizada (Colombia 70,1%, México 76,8% y Perú 78,2%). En este sentido, si bien en Chile, el deporte obtiene un porcentaje alto (57,9%), la actividad mayormente practicada fue el baile con un 80,4%. Las otras dos actividades que se destacan son estudiar otros idiomas (Colombia 42,7%, México 46% y Perú 62,9%), salvo en Chile que el porcentaje es más bajo (23,4%), y estudiar o practicar arte (Colombia 45,3%, Chile 40,7%, México 44,8% y Perú 43,6%). Por otra parte, las actividades menos realizadas son tocar un instrumento (Colombia 22,6%, Chile 21,7%, México 25,1% y Perú 29,7%), y realizar recorridos virtuales por museos (Colombia 11,1%, Chile 6,5%, México 15,6% y Perú 9,8%).

Estos resultados muestran, por una parte, consistencia con la evidencia anterior (Bastías, et al., 2014), en lo que respecta a preferir la realización de deportes o actividad física (baile) y el porcentaje que señala tocar algún instrumento musical, pero se aprecia discrepancia en lo que concierne a la visita a museos, que fue reemplazada por estudiar idiomas y estudiar o practicar arte. Lo anterior, se puede explicar por el contexto de restrictivo de la pandemia, que impidió durante un periodo extenso la realización de actividades públicas (como asistir de manera presencial a un museo), pero los estudiantes logran reemplazar actividades, lo que se convierte en un factor protector.

CATEGORÍA: TIPOS DE INTERACCIONES DIDÁCTICAS

En relación al logro de aprendizajes, desarrollo de habilidades y/o conocimientos durante el confinamiento, el mayor porcentaje de respuesta señala que sí lo lograron (Colombia 85,5%, Chile 79,8%, México 83,1% y Perú 89,6%), así también señalan que sí hubo trabajo colectivo con sus compañeros (Colombia 82,1%, Chile 77,2%, México 79,6% y Perú 85,4%). Lo anterior, resulta consistente con estudios anteriores, que señalan que el logro de aprendizaje no se ha visto afectado en el contexto de pandemia (Alarifi y Song, 2024).

Respecto a los docentes, la mayoría señala que éstos demostraron el despliegue de habilidades docentes para el uso de tecnologías de la información (Colombia 79,1%, Chile 75,1%, México 73,3% y Perú 79,3%), así también, señalan que los profesores se adaptaron a las clases en línea (Colombia 79,1%, Chile 86,4%, México 73,9% y Perú 87,9%). Respecto a la atención individualizada por parte de los docentes en Colombia (59,8%), Chile (62,6%) y Perú (79,1) se observan respuesta que dan cuenta de un trabajo más personalizado, en el caso de México, las cifras bajan a un 53,3%. Lo anterior, nuevamente resulta consistente con la evidencia anterior, que señala que los docentes se adaptaron al uso de nuevas tecnologías y las clases online (Ganji, et al., 2024). No obstante, llama la atención lo reportado por estudiantes de México, convirtiéndose en un aspecto que debe profundizarse en futuras investigaciones, ya que el apoyo y trabajo individualizado de los docentes se ha visto como factor protector frente al riesgo académico (Díaz, et al., 2022).

En relación a si la motivación era adecuada para tomar clases en modalidad virtual, se destaca a Colombia (59%) y Perú (68.7%), cuyos estudiantes señalan que sí era adecuada, sin embargo, en Chile y México, se observa una disminución de la motivación (42,7% y 47,6%, respectivamente). Lo anterior, resulta

muy importante considerando que la motivación se convierte en un factor protector para el riesgo académico (Landry, 2003), situación que se vio afectada por el contexto de pandemia, siendo definida como una barrera para el aprendizaje en el contexto de alerta sanitaria y clases online (Naveeda y Wajahat, 2024).

CATEGORÍA: DISPOSICIONALES NEGATIVOS

Frente a la pregunta de haber padecido una complicación de salud durante el confinamiento, en Chile (40,4%) y Perú (47,6%) se observan cifras más altas, en el caso de Colombia (21,8%) y México (25,7%), las cifras disminuyen. Cuando se les pregunta en relación a cómo ha sido el cuidado de su salud durante los meses de pandemia, en Colombia (70,9%), México (65,5%) y Perú (62,6%), señalan que ha sido excelente o bueno. En el caso de Chile disminuye a un 37,7%, observándose que en un 46,3% señala el cuidado como regular. Respecto a las manifestaciones de salud mental, solo se obtienen respuesta de 3 países, donde se destacan los cuadros de estrés (Colombia 71,8%, Chile 93,8%, México 87,5%) y ansiedad (Colombia 66,7%, Chile 89,6%, México 75,9%). En relación a cuadros de depresión (Colombia 38,5%, Chile 41,25%, México 46,3%) y deseos de morir (Colombia 19,7%, Chile 26,4%, México 19,2%), se observan cifras menores. Lo anterior, ha sido definido como uno de los aspectos más complejos del contexto de pandemia. La salud mental fue una de las áreas más afectadas y los resultados se condicen con la evidencia anterior (García-Andrés, et al., 2024; González-Jaimes, et al., 2024), resultando solo llamativo los bajos índices de cuadros de depresión y deseos de morir.

CATEGORÍA: RED DE APOYO

Frente al apoyo que reciben cuando se enfrentan a algún problema, los encuestados señalan que reciben apoyo principalmen-

te de la familia (Colombia 93,2%, Chile 91,1%, México 93,5% y Perú 80,7%) y de los amigos (Colombia 78,6%, Chile 80,4%, México 85,5% y Perú 66,6%). Respecto al apoyo percibido por parte de docentes se observa: Colombia 26,9%, Chile 41,5%, México 29,7% y Perú 16% y en el caso de otros profesionales: Colombia 28,2%, Chile 40,1%, México 32,8% y Perú 22,5%. Estos resultados, evidencia la importancia de la familia y los amigos como una importante fuente de protección frente al riesgo académico, siendo considerado como un aspecto muy relevante de acompañamiento de los procesos académicos de los estudiantes (Naveeda y Wajahat, 2024). No obstante, resulta preocupante el bajo apoyo percibido por parte de los docentes y otros profesionales, lo que se convierte en un aspecto a considerar en futuras intervenciones o investigaciones en el área.

PERFIL RIESGO ACADÉMICO

Considerando los resultados obtenidos, se establece un perfil que da cuenta de presencia o ausencia de ciertos factores protectores en relación al riesgo académico de acuerdo a cada país, ejemplificado en la siguiente la tabla:

Tabla 17: *Perfil Riesgo Académico*

FACTOR PROTECTOR	PAÍSES			
	Chile	Colombia	Perú	México
Baja reprobación asignaturas	Presente	Presente	Presente	Presente
Contar con lugar exclusivo para clases online	Presente	Ausente	Presente	Ausente

	Chile	Colombia	Perú	México
Acceso a internet	Ausente	Presente	Presente	Presente
Contar con dispositivo para conectarse	Presente	Presente	Presente	Presente
Uso exclusivo del dispositivo	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente
No presentar dificultades económicas	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente
Disponibilidad de libros en el hogar	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente
Realización de deporte o actividad física	Presente	Presente	Presente	Presente
Realización de actividades culturales	Presente	Presente	Presente	Presente
Logro de aprendizajes	Presente	Presente	Presente	Presente
Trabajo colectivo con compañeros	Presente	Presente	Presente	Presente
Docentes logran adaptarse a clases online y TICS	Presente	Presente	Presente	Presente

Atención personalizada por parte de docentes	Presente	Presente	Presente	Ausente
Motivación para clases virtuales	Ausente	Presente	Presente	Ausente
Cuidado de su salud	Ausente	Presente	Presente	Presente
Salud Mental	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente
Apoyo familiares y amigos	Presente	Presente	Presente	Presente
Apoyo de docentes y otros profesionales	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente

Cabe señalar, que se observan varias similitudes en torno a factores protectores manifestados por los estudiantes de distintos países, entre ellos se observan el contar con un adecuado rendimiento académico, contar con dispositivos computacionales o móviles para conectarse a clases virtuales, realización de deportes o actividades físicas, como también la participación en actividades culturales o artísticas, el mantenimiento de logros de aprendizaje a pesar del contexto de pandemia, la realización de trabajos de manera colectiva con compañeros, contar con docentes que lograron adaptarse a las clases online y utilizaron de manera adecuada las tecnologías de la información y por último, el apoyo percibido por parte de familiares y amigos.

Por otra parte, se observa coincidencia en la presencia de determinados factores que aumentan la posibilidad de riesgo aca-

démico, como son: el no contar con dispositivos de conexión a internet de manera exclusiva (uso compartido), dificultades económicas a nivel familiar, la disponibilidad de libros como un aspecto importante del capital cultural de las familias, indicadores de impacto en la salud mental, especialmente asociado a cuadros de estrés y ansiedad, y el escaso apoyo percibido por parte de docentes y otros profesionales.

Por último, se observan algunas diferencias en algunos factores, como en el caso de Chile y Colombia, que presentan mejores condiciones de infraestructura en torno a contar con un espacio exclusivo para conectarse a clases online. En el caso del acceso a internet, solo Chile presenta esta área como un factor de riesgo, dando cuenta de mayores dificultades de acceso, como también cuando se indaga por el cuidado en torno a su salud, Chile presenta los índices más bajos. En relación al trabajo personalizado por parte de docentes, solo en el caso de México aparece como un factor de riesgo. Por último, respecto a la motivación frente a clases online, se observa en Chile y México indicadores más bajo en comparación con Colombia y Perú.

Por tanto, es posible observar un perfil bastante similar en torno a los factores protectores y de riesgo en los 4 países estudiados, lo que permite inferir que los estudiantes comparten algunas estrategias de afrontamiento frente a situaciones de estrés como lo fue la pandemia, los establecimientos de educación superior y los académicos lograron adaptarse a lo que significó la transformación de la presencialidad a la virtualidad, observándose además aspectos valiosos en torno a la red de apoyo percibida. Por otra parte, se siguen evidenciando factores propios de la realidad latinoamericana como son las diferencias socioeconómicas de la población, que conllevan diferencias además en el capital cultural de las familias. Así también, el ámbito de la salud mental es un aspecto que sigue vigente y que se debe seguir observando, siendo necesario la generación de políticas públicas a nivel de salud y

educación que permitan generar un sistema sanitario y de apoyo frente a los indicadores observados.

CONCLUSIONES

Los presentes resultados nos indican que el contexto de pandemia significó un desafío importante para el desempeño y riesgo académico de los estudiantes universitarios. Al parecer las estrategias utilizadas por las universidades, permitieron una adecuada adaptación de los estudiantes y docentes al proceso de enseñanza aprendizaje de manera virtual, relevándose además el apoyo social manifestado por los participantes y la utilización de métodos de afrontamiento como lo fue el deporte o realizar alguna actividad física.

No obstante, un aspecto que resulta clave y se identifica como el gran desafío post pandemia, son los preocupantes indicadores asociados al ámbito de salud mental, siendo necesario establecer estrategias que permitan que los estudiantes puedan acceder a mecanismos de atención en el ámbito de salud mental ya sea en el ámbito público como los otorgados por los establecimientos de educación superior.

RESULTADOS DE LA INTERACCIÓN RESILIENCIA Y RIESGO ACADÉMICO

ALGUNOS ASPECTOS PREVIOS POR CONSIDERAR

Con el objetivo de realizar un análisis de los resultados entre Resiliencia y Riesgo Académico, repasaremos brevemente lo que la literatura ha señalado en relación a la interacción de estos dos conceptos. En este contexto, aparece el concepto de resiliencia académica que se define como la capacidad que evidencian los y las estudiantes para superar las adversidades que se les presentan, y que amenazan las posibilidades de un adecuado desarrollo educativo, entre ellas el riesgo académico (Martin, 2013). Un estudio realizado en Chile sobre la temática sugiere que las dinámicas familiares que ponen de relieve aspectos como la comunicación, confianza, normas académicas estrictas combinadas con apoyo emocional parental, favorecen la resiliencia académica, la que a su vez se ve favorecida por el compromiso de apoyo educativo de los padres y madres hacia el colegio (Salvo-Garrido et al., 2021). Por tanto, es posible señalar que los estilos relacionales y las dinámicas familiares cobran relevancia en aspectos vinculados a la resiliencia académica.

Por otra parte, un estudio realizado con estudiantes universitarios en Perú que buscaba establecer como los factores de resiliencia y afrontamiento podían predecir el rendimiento académico, encontró que factores como la confianza en sí mismo, la capacidad social, estrategias de exposición emocional abierta, el apoyo familiar social y el afrontamiento activo son predictores

relevantes en el rendimiento académico (Tipismana, 2019). Así también, la evidencia señala que los/as estudiantes que presentan características de resiliencia estarían en mejores condiciones para manejar contratiempos y percibir el valor de sus esfuerzos académicos, lo que repercute en su rendimiento estudiantil (García et al. 2022).

En esta misma dirección, un estudio con estudiantes universitarios desarrollado en Francia determinó que la prevalencia de estados depresivos es mayor en la población universitaria en comparación a la población general, lo que se asociaría al estrés académico y las exigencias estudiantiles, evidenciado que los y las estudiantes con un bajo nivel de resiliencia estaban en más riesgo de alteraciones de salud mental (Kokou-Kpolou et al., 2021). Resultados similares se encontraron en un estudio con estudiantes universitarios de Colombia, observándose la presencia de un 73% de sintomatología de cuadros asociados a salud mental y, por tanto, mayor riesgo académico (Rodríguez-Murgas y Redondo-Marín, 2022).

Por tanto, tal como se ha señalado en capítulos anteriores, la resiliencia actúa como un factor protector importante para disminuir el riesgo académico, situación que ya se visualizaba en estudios prepandemia, donde se identifica que la inteligencia emocional, la resiliencia y el afrontamiento, se constituyen en insumos para favorecer el desarrollo de jóvenes en el contexto universitario (De Souza y Figueroa-Angel, 2023).

ANÁLISIS DE RESULTADOS ENTRE RESILIENCIA Y RIESGO ACADÉMICO

Considerando lo expuesto en los dos capítulos anteriores y lo señalado en el punto anterior, resulta de interés analizar ambos conceptos de acuerdo a los resultados obtenidos.

El primer punto que nos parece relevante enfatizar, son

los resultados de resiliencia que aparecen dentro de rangos promedio, lo que en primera instancia nos permite concluir que los estudiantes que participaron del estudio presentan niveles de resiliencia que actúan como un factor protector para el riesgo académico. Si a eso le sumamos, que los resultados obtenidos, dan cuenta que los/as estudiantes presentaban un buen rendimiento académico, el panorama resulta alentador y estaríamos frente a estudiantes con la presencia de menos posibilidades de riesgo académico. Así también, tal como se señaló anteriormente, los aspectos asociados a dinámicas familiares y de apoyo social juegan un rol importante en la resiliencia. En este contexto, es importante señalar que los buenos resultados obtenidos en la dimensión “modelo” de la escala de resiliencia, definida como las personas y situaciones que sirven de guía al sujeto para enfrentar sus problemas, y los resultados obtenidos en el cuestionario de riesgo académico, donde se releva la importancia del apoyo de familiares y amigos, nos permite identificar otro factor protector clave en la resiliencia y el desempeño académico: el apoyo social.

No obstante, lo señalado en el párrafo anterior, nos podría llevar a una conclusión un tanto errada del fenómeno, ya que podríamos quedarnos con la interpretación que estamos en presencia de estudiantes con adecuados niveles de resiliencia y con un bajo riesgo académico. En este sentido, si nos enfocamos en un aspecto ya mencionado en el capítulo 1, que dice relación con el periodo de pandemia y el ámbito de la salud mental, el panorama resulta poco alentador, considerando que los resultados obtenidos, tanto en la escala de resiliencia como en el cuestionario de riesgo académico, dan cuenta de un escenario que resulta preocupante. Las dimensiones de vínculo y afectividad en la escala de resiliencia y los resultados de padecimiento de cuadros de estrés y ansiedad evidenciados en el cuestionario de riesgo académico deben ser visto como una alarma y un aspecto que debe ser con-

siderado al momento de establecer estrategias de apoyo para los/as estudiantes que permitan reducir el riesgo académico

Por otra parte, los resultados nos permiten concluir que existe una correlación entre algunas dimensiones de la escala de resiliencia con el riesgo académico, tanto a nivel de factores protectores como de riesgo, lo que permite abrir muchas posibilidades de intervenciones en el área, utilizando la resiliencia como un aspecto clave a la hora de reducir el riesgo académico. Para indagar en estos aspectos, nos centraremos en los factores protectores observados, entre ellos podemos señalar que los/as estudiantes demostraron altos niveles de identidad, lo que se traduce en que se evidencia la presencia de participantes con un autoconcepto relativamente estable en el tiempo y con objetivos definidos (metas), lo que sin duda repercute en su desempeño académico, considerando que son aspectos claves en la autoeficacia de los estudiantes al momento de enfrentarse al ámbito universitario.

Por otra parte, existen dos aspectos que resultan muy relevantes considerando el contexto vivenciado (pandemia), que son los ámbitos de generatividad y pragmatismo de la escala de resiliencia, definidos, el primero, como la capacidad de crear respuestas alternativas frente a los problemas, construir respuestas y planificar la acción y el segundo, como el sentido práctico para evaluar y enfrentar los problemas, orientado hacia la acción. Si estos resultados los vinculados con los resultados del cuestionario de riesgo académico, nos permite afirmar que los/as estudiantes tuvieron la capacidad para enfrentarse al contexto de alerta sanitaria con una actitud proactiva, desplegando herramientas que les permitieron adaptarse de mejor forma al contexto y sobrellevar de manera exitosa su desempeño académico.

Por último, los resultados en el ámbito de aprendizaje de la escala de resiliencia, definida como la capacidad de aprovechar la experiencia vivida, aprender de los errores, evaluar el propio actuar y corregir la acción, nos permiten concluir que los/as estu-

diantes lograron emplear estrategias que les permitieron ir aprendiendo en base a lo que se iba presentando en el contexto e ir adoptando mejoras en su manera de enfrentarse a la incertidumbre propia de la pandemia, lo que repercutió en un mejor desempeño académico y por tanto, en un menor riesgo al momento de transitar por la vida universitaria.

Si analizamos los resultados desglosados por países, lamentablemente no contamos con los resultados de riesgo académico de Costa Rica, considerando que en la escala de resiliencia es el país que mejores resultados obtiene en sus estudiantes universitarios. Por otra parte, resulta interesante que, para resiliencia, la muestra de estudiantes universitarios de Perú sea la que obtiene resultados más descendidos (en comparación con los otros países), pero para riesgo académico obtiene los mejores resultados considerando los factores protectores identificados, en especial los asociados a contar con espacios exclusivos de acceso a internet, motivación para asistir a clases y cuidado de la salud. En este sentido, es posible hipotetizar que las variables externas a nivel más macro como la inestabilidad social, repercutirían más en la resiliencia de los y las estudiantes universitarios, más que en su riesgo académico, lo que resulta una potencial fuente de evidencias para futuras investigaciones que se puedan desarrollar en la temática.

Para el caso chileno desarrollamos un cruce de variables entre síntomas auto reportados en el área de salud mental y los niveles de resiliencia presentados por los y las estudiantes. Los resultados muestran una fuerte relación entre dichos niveles y los indicios de malestar en la salud mental, de modo de disminuir el porcentaje de síntomas en la medida que sube el nivel de resiliencia, como podemos observar en la siguiente tabla.

Tabla 18 : Niveles de resiliencia y salud mental reportados por los y las estudiantes.

	Alta resiliencia	Media resiliencia	Baja resiliencia
Auto reporte de síntomas			
Depresión.	19,61%	40,40%	69,05%
Perder interés por la vida.	17,65%	45,03%	72,62%
Deseos de morir.	6,86%	25,17%	52,38%

Lo anterior deja en evidencia que altos niveles de resiliencia, se asocian a menor presencia de síntomas, constituyéndose en un factor protector.

ALGUNAS PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN

En este contexto una propuesta de intervención debería estar enfocado en visualizar al estudiante no como un ser únicamente individual, sino como un individuo que se encuentra inserto en un sistema más amplio. Lamentablemente hemos construido un sistema educacional basado en la competencia y el individualismo, con escasos espacios de cooperación. Los resultados de la presente investigación, nos ponen de manifiesto que debemos generar espacios comunitarios donde el proceso de enseñanza-aprendizaje sea desarrollado en una relación bien tratante entre distintos subsistemas: estudiantes, profesores, familias y comunidad, volviendo a uno de los aspectos que movilizan la educación como es la “vida universitaria”, es decir, que el estudiante no solo asista a la universidad a sus clases lectivas, sino que se inserte en otras instancias como son actividades culturales, políticas, deportivas, recreativas, entre otras. Para lograr lo anterior, no se necesita únicamente la motivación de los y las estudiantes, sino también que los planteles educacionales otorguen dichos espacios como una oferta más de la propuesta educativa.

Por otra parte, la evidencia nos señala que debemos generar estrategias de apoyo a la salud mental de los y las estudiantes. En este contexto, una pregunta clave es si a los planteles universitarios les compete ese rol y la responsabilidad, es decir, hacerse cargo de la salud mental de sus estudiantes. Algunos son enfáticos en señalar que no les compete, mencionando que las universidades deben entregar un servicio educativo y no un servicio de salud. En la vereda contraria, encontramos a algunos que señalan que sí les compete, poniendo de manifiesto aspectos éticos y la imposibilidad de dividir la salud mental y el desempeño académico. Nuestra propuesta, más que entrar en un debate de una u otra alternativa, es más bien cómo logramos hacer un trabajo conjunto entre el ámbito de salud y el ámbito educacional, es decir, cómo mejoramos los sistemas de prevención, activamos mecanismos de derivación oportuna y desarrollamos un trabajo en red entre los distintos ámbitos de acción.

Pareciera que nuevamente estamos entre dos sistemas que no dialogan y que más bien buscan no responsabilizarse del fenómeno. Por consiguiente, las unidades de bienestar estudiantil que poseen las universidades deben generar propuestas que vayan en esa dirección, es decir, la prevención, detección y derivación oportuna de estudiantes que se encuentren atravesando por periodos de alteración de su salud mental, que eviten la cronificación de los cuadros y, por ende, que disminuyan la posibilidad de riesgo académico.

CONCLUSIONES

De acuerdo a lo abordado durante los capítulos anteriores, no cabe duda de que la resiliencia y el riesgo académico son dos aspectos fundamentales en el ámbito universitario, más considerando la situación vivenciada durante la alerta sanitaria. La educación a distancia significó desafíos de adaptación para los/

as estudiantes, más en un contexto de incertidumbre generada por la crisis sanitaria. Por tanto, la capacidad de resiliencia y la posibilidad de adaptarse y superar las dificultades, como también aspectos del desempeño académico, como la motivación y perseverancia frente a las dificultades, les permitió afrontar el riesgo académico de manera más efectiva.

Recordemos que el riesgo académico se relaciona con los obstáculos que pueden afectar el rendimiento y el aprendizaje de los/as estudiantes, vinculados a múltiples variables como la falta de acceso a recursos tecnológicos (computadores, internet), las redes de apoyo, el capital cultural, la salud mental, entre otros. Por tanto, la pandemia puso en juego, no solo a los/as estudiantes, sino también a sus familias, docentes e instituciones educativas, quienes debieron establecer estrategias que les permitieran superar las barreras impuestas y continuar con la labor formativa en un contexto de alerta sanitaria. Por tanto, resulta fundamental promover la resiliencia en los/as estudiantes como una herramienta protectora, para disminuir el riesgo académico y favorecer su desarrollo integral.

TESTIMONIOS

En este capítulo, nos interesó conocer la experiencia de tres estudiantes universitarias de la Universidad Católica del Maule en torno a sus vivencias durante la pandemia COVID-19.

A través de entrevistas semi estructuradas, quisimos conocer cualitativamente las mismas áreas o categorías trabajadas en los instrumentos analizados en capítulos anteriores, pero esta vez deteniéndose en las historias particulares y sus significados.

La descripción y análisis de la información construida a través de las entrevistas, se presenta bajo el siguiente ordenamiento: trayectoria académica, infraestructura para el aprendizaje, interacciones didácticas, obstaculizadores, capital cultural, red de apoyo y finalmente las fortalezas y debilidades que evalúan tener.

1) TRAYECTORIA ACADÉMICA

Las tres estudiantes entrevistadas presentaron una trayectoria escolar bastante buena, señalan que no debían esforzarse por estudiar; ponían atención en clases y sus promedios de notas sobre 6.0 (en Chile la escala de nota es de 1 a 7).

En los estudios nunca me he considerado mala, siempre, o sea, he tenido relativamente notas buenas, no he estado como en los primeros lugares del curso, pero siempre he tenido promedio sobre el 6. En enseñanza media salí con un 6,5 y en la universidad igual bajé un poquito, pero tampoco fue algo como signficante. (E2)

La trayectoria en la Universidad, mediada por la pandemia y las condiciones de confinamiento, las obligaron a tener que ajustarse en sus rutinas.

Fue toda una adaptación, porque, en primer lugar, como le dije, yo no era de estudiar ni mucho menos, entonces tuve que mentalizarme para decir, así como “ya, esto es... tengo que hacerlo sí o sí, por que es por mi futuro, tengo que estudiar, tengo que esforzarme”, tuve que adaptarme a estudiar en mi pieza, porque era como el lugar que tenía para poder hacerlo, y también es como de mucha distracción en mi pieza, está todo lo que me gusta, entonces fue difícil en ese sentido. (E3)

La educación virtual, si bien tuvo inconvenientes para las estudiantes, tras el ajuste necesario, no les impidió avanzar en su mapa curricular.

Personalmente soy de las que les cuesta establecer rutinas, entonces, hacer eso como en la casa, cuando estoy en mi cama, y levantarme de mi cama para conectarme a una clase, fue como “¿para qué?” (risas), entonces, nunca, nunca me levanté, o sea, yo creo como una o dos veces me habré levantado, así como para sentarme en el escritorio a tener una clase, no, estaba en mi cama, pero sí estaba despierta, de eso si me aseguraba. Porque además de que era todo nuevo, quería saber todo de que se trataba, de lo que me... o sea, que significaba tal ramo (curso) y así, en ese sentido igual estaba interesada. (E3)

Dos de las tres estudiantes entrevistadas no han reprobado ningún ramo (curso) en el transcurso de su formación, a pesar de las condiciones de estudio dada la pandemia.

Me siento conforme con las notas, quizás ya no tengo puros promedios sobre seis, pero notas casi no tengo ningún rojo a lo largo de estos cinco años. (E2)

Hasta ahora, nunca me he echado un ramo (repetir un curso), ninguno, tuve miedo de echarme uno, una vez, que fue el año pasado, porque creo que... o sea, cuando estaba en cuarto, en el primer semestre, ese fue como el semestre más difícil para mí. Además de problemas de salud mental y cosas así, creo que por eso me adapto, pero eso sí, me sorprendió de mí misma, porque a pesar de no estar en la carrera que quería de un principio, igualmente me esforcé por estudiar y de no reprobarme ningún ramo, y creo que me ha ido bien.

No he sacado como notas muy malas, rojos he tenido muy pocas veces. (E3)

Una de ellas, sin embargo, se atrasó un año debido a que producto del COVID-19 falleció su padre y tanto ella como la familia vieron resentida su salud mental. Una vez más recuperada, solucionó el problema y hoy se encuentra en la actividad formativa de cierre de sus estudios.

2) INFRAESTRUCTURA PARA EL APRENDIZAJE

Este es un área que diferencia a nuestras entrevistadas. Dos de ellas contaban con sus propios espacios para realizar sus estudios y sin mayores distracciones de sus familias.

En cambio, para una de ellas, el compartir espacios y condiciones de atención de otras labores con los miembros presentes en el hogar, fue más complejo de enfrentar.

En el sentido de que, en mi casa, bueno, siempre hemos vivido mi papá, mi mamá y yo, y en el tema del confinamiento llegó mi tía de Santiago, que resulta que mi... bueno, mi primo estaba muy chiquitito, entonces estar en Santiago era mucho más riesgo para él, que estar acá. Porque nosotros como vivimos en el campo teníamos un poco más de libertad por así decirlo. (E1)

Igual fue como complejo en ese sentido como de coordinar los tiempos, porque el igual tenía como estas clases que hacían las profes, porque él igual asistía al jardín, entonces las profes igual le hacían como clases de vez en cuando y tenían que estar con un adulto, mi tía me decía que no entendía a veces lo que decían las profes y me pedía que por favor me conectara yo. Entonces, a veces tenía que ir y ayudarlo, un constante... y mi mamá igual que tenía que salir a trabajar, y mi papá igual. (E1)

Lo que, sí compartían, era vivir en espacios más alejados de la ciudad, lo que les permitía sentirse más seguras en relación con los contagios.

Las dificultades de conectividad y/o el costo de internet,

sin embargo, se transformó en un problema para las tres estudiantes. Las Universidades ofrecieron alternativas de becas para datos e incluso facilitaron computadores para los estudiantes que lo necesitaban.

Yo por ejemplo no tenía tanto problema de conexión como otros compañeros, pero si tenía problemas para pagar mi conexión (risas), entonces tuve que acceder a la beca por ese motivo. Si se me caía la red algunas veces, pero era porque yo quizás pagaba muy pocos gigabytes para conectarme, y a veces se me acababa el internet. (E3)

Sí, de repente igual se caía la señal, no sé, había que dejar el teléfono, no sé, en un punto fijo, y ahí teníamos buena señal, pero a veces entraba una llamada y se iba la señal. (E1)

Es que, para primer año, primero teníamos una compañía que era Entel, que era la única que llevaba el servicio de internet para zonas rurales, pero empezó la pandemia y dejó de funcionar, se terminó como un plan que teníamos para el sector rural y finalizó. Entonces justo ahí un joven de allá de la zona tenía como una antena, y era como contratar un plan con él, y ahí volvimos a tener internet, pero ese era muy malo (risas). (E2)

3) INTERACCIONES DIDÁCTICAS

Todas las estudiantes entrevistadas coinciden en que fue muy complejo, en un inicio, sobre todo, acostumbrarse a tener clases a distancia y no de forma presencial. Por una parte, era difícil concentrarse y establecer una rutina de estudio; así también no mantener la participación acostumbrada en las clases presenciales y tornándose a su juicio, poco didácticas.

Sí, yo creo que eso fue como una de las cosas que más me perjudicó, porque, yo siempre he sido, como que me gusta ver a la persona, ver como se explaya, que el profe camina por la sala y que comparte con los estudiantes, y el hecho, y verles la cara a mis compañeros, y verlo por la pantalla era puro ver la cara del profe y el PPT, y era como “¿y lo didáctico?, ¿dónde está?”, porque además la carrera es súper didáctica... o aparte el tema de que, no sé, la participación

era como más, no era mucho... casi nadie participaba, entonces, era mucho menos la comunicación que había entre los compañeros, el profesor y los estudiantes. (E1)

También las estudiantes reportan que, para realizar los trabajos de evaluación en grupo, algunos compañeros (as) no se conectaban y comenzaron a producirse serios problemas por ello.

Indican por otro lado que, también para los profesores esta modalidad remota fue compleja de enfrentar. También presentaron problemas de conexión y eso interrumpía sus clases y por sobre manera, la baja participación desmotivaba las alternativas más didácticas que preparaban en sus cursos.

Yo creo que algunos sí y otros no, porque a veces igual se notaba que quizás les cansaba un poco el que a veces nadie les respondiera, o que prácticamente le están enseñando a una pantalla, yo creo que eso igual cansa, creo que eso se notaba algunas veces. Para que alguien tuviera que participar tenían que nombrarlo, como salían los nombres, yo creo que eso igual era cansador para ellos. (E2)

Yo creo que los profes, las clases se mantuvieron, pero nosotros no aprovechamos esa instancia que se dio, de una clase enriquecedora por así decirlo, uno lo ve y ahora, claro, ahora uno dice “son dos horas de clases”, pero ahora pasan volando las dos horas porque son presenciales. Pero online, yo creo que esas dos horas eran infinitas porque todo el rato frente al computador, entonces... (E1)

El retorno a la presencialidad, si bien era lo más deseado, no estuvo exento de sus propias dificultades, pues había que retomar rutinas “perdidas”.

Sí, las interacciones, el trabajo era un poco más exigente también, perder tiempo en movilizarse. Sobre todo yo que vivo un poco más lejos, no vivo en Curicó, vivo en Teno, tenía que tomar mini bus, tenía que contemplar al menos 45 minutos para llegar, bueno, y eso más las relaciones sociales; que eso es algo más personal creo yo, pero que no lo supe llevar bien, y dejé que me consumiera un poco, y llegó al punto de que una profesora me tuvo que decir así

como “tienes que ir al psicólogo, porque se nota que estás mal”, ella no quería que eso me perjudicara en las evaluaciones; yo estuve a punto de echarme un ramo (curso) por esos mismos motivos, que no estaba organizándome para cumplir... (E3)

Para otra de las entrevistadas la presencialidad, sirvió para valorar el reencuentro con los otros.

Fue distinto, pero fue algo que me gustó mucho, porque pasé de estar sola todos los días a estar acá con mis amigas. En clases, bueno, yo siempre soy como de distraerme un poco, me cuesta como mantener la atención por mucho rato, entonces ahí conversábamos y todo. Entonces, más que sentir que venía como a clases, quizás a pasar el contenido, yo sentía que venía más a estar con mis amigas, compartir con otras personas, obviamente igual hay que tomar apuntes y poner atención, pero, también se daba como el espacio para ambas cosas. (E2)

4) OBSTACULIZADORES

Llamaremos obstaculizadores, a todos aquellos elementos más negativos presentes en las experiencias de las estudiantes y que significativamente les proporcionaron más estrés.

Sin duda la muerte de un ser querido y fundamental en la estructura familiar será la experiencia más dura que se debió enfrentar.

Entonces pasó todo este tiempo, pasó una semana y ya el empezó a sentir síntomas, definitivamente era el COVID, y ahí después a la segunda semana él fue al hospital y les dijo que sentía síntomas. En el hospital no le hicieron PCR ni nada, a pesar de que él tenía enfermedades de base, era diabético, hipertenso y aparte era bien anchito, era gordito. Ahí después pasaron esas dos semanas y después cayó a urgencias, y ahí recién lo internaron, entonces, fueron como dos meses que no lo vimos. Él estuvo como en completo internado, en Rancagua, le hicieron la traqueotomía, y al día siguiente falleció. Entonces fue como todo como en shock, como decimos en esos tiempos, que no se podía hacer velorio, no se podía ver el cuerpo ni nada. (E1)

En este caso, si ya la pérdida de un ser querido es una situación dolorosa, fue agravada por las condiciones de restricciones impuestas por salubridad del momento, que impidió “despedir” a los seres queridos con todos los ritos, prácticas y expresiones tanto religiosas como culturales vinculadas a este momento.

Producto de este mismo evento, la salud mental de los familiares se afectó y dificultó el seguir con sus vidas cotidianas.

Sí, ahí fue un... porque mi hermano estaba enojado con él, mi mamá entró en depresión, bueno, mi hermano también estuvo con depresión, y yo a mi mamá tuve que decirle “¿sabes qué?, como que siento que estás tú, creo que tienes depresión y creo que necesitas ayuda”, a mi hermano igual, mi hermano trató de matarse 3 veces y fue todo super shockeante, porque mi hermano igual tiene niñita y no vivimos en la misma casa. (E1)

En otras áreas la angustia, la irritabilidad y la sensación de tristeza, dificultaron las relaciones cotidianas con la familia y también mermaron aspectos de la propia salud física, como la subida de peso.

Sí, yo creo que me puse como más irritable, como es que no sé... estaba sentada en la mesa y pensando que tenía que hacer un trabajo y no sé, mi mamá a veces hacia un sorbito de té y era como (hace sonido de molestia) “no hagas ese sonido”, entonces estábamos estresadas. O a veces estábamos haciendo una reunión con mis compañeras, con el tema de hacer un trabajo en grupo, y estábamos todas compartiendo y una se queda callada, y era como “pero por favor, opina algo, que es lo que tú piensas, porque después vas a decir que no toman en cuenta tu opinión”, entonces era mucha la irritabilidad que había... por lo menos en lo personal, lo mío era que estaba muy irritable. (E1)

Claro, creo que empecé a pasar como muy triste, estaba por lo general muy triste y muy estresada por el tema de la U y todo eso, pero en general cuando me pasa eso suelo darme cuenta a tiempo, soy como muy consciente de mí misma en ese sentido, a veces no a tiempo, pero, sí lo suficiente como para actuar. Y por ejemplo

cuando tenía mucha ansiedad, lo primero que hacía era comer, además, si no tenía nada que hacer, si no tenía una rutina, lo primero que hacía era comer algo, entonces, por eso subí de peso; pero ya llegó un punto en el que una se mira al espejo, y yo personalmente, el tema del peso es algo que a mí me afecta mucho, me importa mucho, entonces, como que no puedo seguir subiendo de peso porque no me gusta, y no es sano tampoco. (E3)

Dos de las tres estudiantes indicaron que necesitaron ayuda profesional de psicólogo, para enfrentar y solucionar sus problemas de salud mental y aún, de vuelta a la presencialidad, continúan con estas atenciones.

En otro nivel, las condiciones económicas se complicaron y algunas de ellas debieron trabajar para apoyar a sus padres. Por otra parte, les preocupaba la salud de sus progenitores, pues debían trasladarse de igual modo a trabajar para solventar la economía familiar.

Yo creo que me pasaba como que... no se bien qué sensación me daba, por ser el trabajo de mi mamá, en ese tiempo trabajaba cuidando a una niña acá en Curicó, y a ella, los patrones de ella le tenían mucho miedo al COVID, entonces la iban a dejar a veces, la iban a buscar, cosa que tuviera el menor contacto posible, y eso a mí como que me, como que me estresaba un poco, como que me irritaba, sentía como que uno no podía hacer nada con mi mamá porque los patrones estaban ahí pendientes de todo. (E2)

Sin embargo, en una de las experiencias narradas, la condición de encierro ayudó a la economía doméstica, pues su madre comenzó un emprendimiento de repostería que surtía al vecindario y sirvió para no tener que salir a trabajar fuera, con el peligro de contagio que ello implicaba.

No, o sea, es que mi mamá tiene un emprendimiento de repostería, entonces ahí le ayudo los fines de semana sobre todo si en la semana tiene un pedido, así como grande, ahí le ayudo. (E2)

5) CAPITAL CULTURAL

En este ámbito se preguntó específicamente por el nivel de formación de los padres y abuelos que vivían con las estudiantes y el apoyo recibido por ellos en su educación profesional de ellas.

Las tres estudiantes son en línea directa primera generación de profesionales en sus familias, solo una de ellas tenía una tía que había ingresado con anterioridad a la educación superior.

Contenta, o sea mi familia yo me baso más como en mi papá y en mi mamá, que son como mis pilares familiares. Y ellos contentos porque, o sea, ellos trabajan en el campo, entonces yo creo que siempre quieren como que los hijos lleguen un poquito más (risas), entonces para mi mamá era como ya un sueño ser su primera hija universitaria, para mi papá igual, entonces estaban felices. (E2)

Me mamá me dice “verte desordenada en el colegio, que llamaban a los papás, y ahora verte terminando, prácticamente casi titulada, con un pie aquí”. (E1)

En todos los casos, los padres de las entrevistadas debieron dejar de estudiar tempranamente para trabajar y en el caso de sus madres por embarazos y hacerse cargo de la casa.

Sí, o sea, los dos tuvieron estudios, solo que mi papá estudió hasta como octavo básico, y después no pudo seguir estudiando porque en esos tiempos como que los mandaban a trabajar de jovencitos. Y mi mamá, ella estudió, le faltó poquito para sacar el cuarto medio, estuvo hasta tercero y después quedó embarazada, así que... en esos tiempos tampoco como que estaba para que pudiera seguir estudiando y no sé, mi abuela le cuidara los hijos, porque tenía que trabajar para poder... (risas) (E2)

En relación con la disponibilidad de libros físicos en sus hogares, como se les preguntó a los estudiantes en la encuesta en esta investigación, las entrevistadas manifestaron contar con libros básicos, más bien solicitados en la educación escolar y que eran utilizados por todos los hermanos (as), según se los fueran exigiendo.

No, es que en la casa los libros que hay son como los típicos que dan en el colegio de lectura, que esos mi mamá... nosotros somos cuatro hermanos, entonces mi mamá... desde mi hermana mayor los juntaba hasta la más chica. (E2)

Durante la pandemia, en el caso de una entrevistada, la madre la ayudaba a preparar las exposiciones que debía realizar, sin embargo, muchas veces no entendía los contenidos en sí y la ayudaba más bien con preguntas para aclarar dichos contenidos.

Entonces yo le iba leyendo, había cosas que ella no entendía mucho, porque no entendía el tema de lo que estaba hablando, pero, ahí me iba diciendo si los entendía bien o si no se explicaba y cosas así (risas) (E2)

En todos los casos de las entrevistadas, las familias se sienten orgullosas del nivel de formación alcanzado por ellas y que están prontas a terminar su carrera.

6) RED DE APOYO

Las tres estudiantes entrevistadas dan cuenta que su principal red de apoyo es su familia; sus madres, abuelas, hermanas mayores y en el caso de una de ellas, el padre que conoció durante la pandemia, habiendo intencionado su búsqueda ya de adulta (su madre la cría soltera). También señalan que los buenos amigos continuaron su relación, los demás se alejaron.

Ehhh... mi mamá yo creo, a pesar de que ella igual andaba como deprimida, me apoyé en ella, me apoyé bastante en ella, yo siempre he sido como de llorar mis cosas sola. (E1)

A ver, cuando estoy triste, me apoyo en mi abuela, porque ella me da contención emocional, es de las personas que abraza, y mi mamá no era así (risas), bueno, mi abuela tampoco era así, creo que es algo que los abuelos suelen cambiar con los nietos, entonces ella me da esa contención emocional por así decirlo, pero tampoco le dejo toda esa carga a ella, también me apoyo en mi papá, porque

es el tipo de relación que quiero tener, quiero que él sea un pilar importante en mi vida. (E3)

Hubo un amigo que igual se enojó, que me cuestionaba de por qué había entrado a trabajar, si mi preocupación eran mis estudios y todo. Yo igual le explicaba, y él me decía que el sentía como que yo ya estaba muy adulta, y no debería estar así, y yo le dije, yo le explicaba que había situaciones en la vida que nos hacían cambiar de parecer, y había que adaptarse a lo que iba ocurriendo, que no... y ahí hubo otros amigos que se fueron, y quedaron como los que tenían que quedar como dicen. (E1)

En las historias de cada una de las estudiantes, las personas más significativas son las que permanecen junto a ellas y a pesar de las tensiones que se puedan estar viviendo, son capaces de dar contención emocional cuando más lo necesitan.

Para una de ellas el comenzar una relación con su padre, presenta la oportunidad de contar con un apoyo más en su vida.

7) FORTALEZAS PERSONALES

Cada una de las estudiantes manifiesta contar con características personales que les han servido para afrontar distintas crisis vividas a partir de la pandemia COVID-19.

La *entrevistada 1* señala que su expresividad y ser inquieta siempre la ayudó con los amigos y en los grupos en los que participaba, como el grupo de folclor donde compartía con muchas personas. Otra característica que la define es ser empática y tener la capacidad de ayudar a otros, lo que proyecta en su rol profesional a futuro; para ella es fundamental estar bien para poder colaborar con otros.

Bueno es que el bienestar, o sea, como... yo tengo que estar bien para poder ayudar a los demás, orientarlos, porque, en realidad me gusta, o sea, en un futuro yo siempre he dicho que me gustaría como profesional ya, trabajar con jóvenes, niños, esa área, entonces digo "¿si yo no estoy bien?... cómo llegaría a otra persona,

o cómo me acerco a esa persona si... entonces me afirmo de eso, quiero estar bien yo para poder entregarle como corresponde el cariño a las personas también.

En el ámbito familiar, sostiene que dada su formación ha crecido en conocimientos y valores y en ese sentido discrepa de posiciones más tradicionales de algunos miembros de su familia hoy en día.

yo no quiero ser como mi familia atrás, quiero tener mis propios principios, mis propios valores... yo marco el cambio y también les doy como otra enseñanza, y les converso a mis sobrinas, porque estamos en otra sociedad muy distinta, a lo que era, no sé, años atrás.

Para ella, sin duda, la experiencia más dura que vivió en la pandemia fue la muerte de su padre por COVID. Esto generó un cambio en la vida de su familia, sin embargo, una vez asumida la pérdida, es posible visualizar ese proceso con otros ojos.

...así como que lo amortiguábamos, pero yo dije al final nos estamos mintiendo nosotros mismos en estar diciendo él no está, o no viene, o se fue, en vez de decir él falleció... Entonces es como... pero a veces, yo creo que ya como que ese desahogo me sirvió bastante, y, de hecho, me enseñó que en realidad cuando yo tenga pena, tengo que mostrar que tengo pena, y si quiero llorar, tengo que llorar.

Sí, y siento que igual hubo un crecimiento como persona en ese lapso de... como... como en esos lapsos de sucesos que ocurrieron, entré a trabajar y siento que hubo un crecimiento.

Finalmente, esta entrevistada señala que una mirada en retrospectiva de su vida y su actual situación la tiene orgullosa de sí misma.

Nooo, me siento orgullosa de mí misma, a pesar de que, no sé, todos los sucesos que hayan pasado... hemos sabido, he sabido afrontarlos y sigo parada, y dándome cuenta de que hay cosas que puedo mejorar, hay cosas que están bien, dándome cuenta de mis errores

también. Y no, me siento super orgullosa, porque miro atrás y me pongo en mí yo niña, de no sé, 10 años, y me veo en mí yo ahora Javiera de 22 años, y digo “nooo, ¿en qué momento llegué tan lejos?”. O me pongo en mí Javiera de primer año de universidad, entrando toda pollita a una sala y me veo ahora que estoy a un paso de egresar...

La entrevistada 2 se define con una gran capacidad de resolver los problemas por ella misma; enfrentar paulatinamente los obstáculos que se le presentan. Y cuando esos problemas involucran a otras personas, siempre intenta conversar para solucionarlos, no guardárselos para ella misma.

No, yo creo que igual por ejemplo depende de varias cosas, si lo puedo resolver sola lo resuelvo al tiro (inmediatamente), y si no, voy esperando como con el tiempo poder ir resolviendo. Cuando por ejemplo influyen otras personas igual trato de conversar, tampoco es como que si tengo un problema con otra persona lo voy a dejar solo para mí.

Sostiene que la capacidad analítica de las situaciones es también otra de sus fortalezas

Ver que es lo que me está afectando, por ejemplo ¿Cómo me está afectando?... a veces hay cosas que a uno la afectan más como psicológicamente que en realidad... a veces uno como que una cosita muy chica la hace muy grande, pero en realidad la mente es la que a uno le está ahí jugando en contra. Entonces, ahí ver, pensar las cosas, trato como de desconectarme un poco para tratar de, como... como de resolver o buscar como qué hacer, desconectarme tanto como de las pantallas, de lo que es la interacción con otras personas, estar como sola no más po...

Finalmente, esta entrevistada se evalúa con una gran capacidad de resolver los inconvenientes que se vayan presentando a lo largo de su vida.

Yo creo que la perseverancia, eh... el... quizás, no sé qué palabra podría estar mejor, pero algo así como resistencia... las dos

porque al final, después, bueno, después de todos estos años universitarios con pandemia y sin pandemia siempre se van presentando como algunos problemas o cosas y al final los he sacado bien.

Sí, pero después volvieron otros desafíos, el cambio climático, los desbordes de los ríos, que allá como es de campo igual son desafíos, entonces, si uno va pasando y tiene que ir resolviendo...

La entrevistada 3 reconoce ser positiva y resiliente ante la vida. Al igual que la entrevistada 2 la reflexión es otra de sus fortalezas para enfrentar las situaciones difíciles.

Sí, siempre, siempre como que después de que algo me pasa lo reflexiono, siempre paso por la etapa de duelo por ejemplo cuando pasa algo malo, y sé que el duelo uno a veces, uno piensa un poco cosas sesgadas por lo que pasó, y después de eso viene la reflexión, y es como para la próxima vez quizás no debería ser así, o quizás debería fijarme más en esto, pero tampoco dejo que me afecte, así como nunca más voy a hacer este tipo de amistad, no.

Ella indica personas de su familia que le han servido de apoyo y modelo para ser positiva ante lo que le ocurre en la vida.

Yo creo, bueno, algo que siempre me han dicho a mí, es que siempre veo las cosas de manera muy positiva, pero yo tampoco me explico de dónde, porque no es fácil ver una situación de una manera positiva; pero creo que soy muy resiliente en realidad, no sé en qué lo habré visto. Algo que una tía me ha dicho, una tía con la que más tengo confianza es que soy una persona que le es imposible odiar a alguien, porque mi tata era así, entonces ella me ve reflejada en él, entonces, no sé, quizás tengo algún ejemplo desde la infancia del cual no me di cuenta o algo así, pero siempre he tratado de no hundirme, o si veo que estoy hundiéndome... salir de ahí, como que tengo mucha consciencia sobre mí misma en ese sentido.

Sí, aunque me pasan muchas cosas malas... trato de sacar algo bueno, algo positivo de esa experiencia, o no dejo que como que arruine mi vida por así decirlo, creo que eso también lo veo mucho en mi hermana, mi hermana mayor.

Esta entrevistada sostiene que tener conciencia de sí misma, le ha ayudado a superar los problemas y siempre visualizar la salida a estos.

8) DEBILIDADES PERSONALES

Sobre este tema, las entrevistadas sostienen que el estrés vivido en los tiempos de pandemia detonó en ellas distintas emociones que hasta la fecha las acompañan y son parte de sus debilidades.

La *entrevistada 1* evalúa que la empatía que la caracteriza, junto con ser una de sus fuerzas personales, en oportunidades es a la vez su debilidad, lo denomina su talón de Aquiles.

Ehhh, puede ser lo mismo, yo, o sea... me pongo al medio, y a veces al ser empática con el otro, puede ser lo mejor, como también me pongo al otro lado, que también puede ser lo peor, porque algunas personas se aprovechan de la empatía.

Por otra parte, señala que muchas veces se siente agotada y debe darse ánimo para seguir con las actividades de su vida.

Sí, claro, a veces ando como, o sea... no todos los días ando como al cien, al cien por ciento anímico, a veces caigo en estos, así como... estar cansada, no físicamente, si no que psicológicamente, como que no quiero hacer nada, así como (hace suspiro de cansancio), sí, porque a veces digo es un cansancio no físico, sino que mental, así como "ya, no quiero más", pero después al otro día digo "¡ya, vamos de nuevo!" (risas).

La *entrevistada 2* por su parte, señala que se acostumbró a estar sola y hoy en día no se entusiasma como antes de compartir con sus amistades.

Sí, yo creo que igual bajó un poco como mi estado de ánimo, a veces me acuerdo, o veo los típicos recuerdos que salen en las redes sociales y como que antes era más amistosa y eso... ahora como que mi grupo, o sea, nunca fui de grupos grandes de amigos ni nada (risas), mis grupos eran siempre pequeñitos, pero como que salía con ellos, como que éramos más activos por así decirlo, y aho-

ra como que salgo poco, pero como que no, no es como que no... no sé, no me dan tantas ganas de salir (risas).

Por otro lado, también el estrés cotidiano y la característica de querer resolver los problemas por sí misma, la frustran y le hacen sentir a la vez, una falta de apoyo para salir adelante.

Yo creo que la frustración, como me gusta que me resulten las cosas bien, me gusta ponerme objetivos siempre (risas), entonces siento que cuando algo no me resulta estoy atrasando lo que quiero cumplir, entonces me frustro rápido y a veces me estreso rápido, que es una debilidad. A veces también, bueno, como le decía mis grupos nunca son tan grandes, y como le decía también, mis problemas me los suelo como guardar, entonces eso también me genera también algo negativo, que es una debilidad, porque no tengo como una imagen de apoyo quizás, o de confianza, así como para poder resolver como en apoyo (risas).

La entrevistada sostiene que los modelos de sus padres han influido directamente en el modo de resolver los problemas por los que atraviesa.

Sí, yo creo que sí, es que yo creo que al final una es así porque siempre lo he visto así desde chica, por ser yo veo a mi mamá y siempre ha estado como sola resolviendo sus cosas, veo a mi papá y es lo mismo, entonces, yo creo que crecí con eso, con eso de que uno tenía que resolver.

La entrevistada 3 coincide con la entrevistada 1 en que su fortaleza de ser consciente de sí misma, es a la vez su debilidad pues en muchas ocasiones se siente insegura y no confía en ella misma.

Creo que la confianza en mí misma (risas), suena un poco irónico quizás, pero hay cosas de mi amor propio que me falta trabajar mucho, que quizás dudo de mis capacidades. Quizás eso viene del colegio también, porque mi mamá era muy exigente, no era de las que felicitaba con buenas notas, era de las que exigía cada vez más, no había recompensas tampoco, entonces, quizás, aunque me sacara un siete ahora no iba a ser suficiente.

Al final de su frase, podemos observar como también los modelos familiares la marcan de manera importante. Actualmente, después de un apoyo profesional, está retomado su pasión por escribir novelas, lo que sin duda le permitirá recobrar la confianza en sus capacidades.

yo, tengo que retomar la escritura, porque me gusta mucho y quiero escribir algo nuevo, pero tuve este problema personal con una amistad, y cuando empecé a ir a la psicóloga, ya me empecé a mejorar y ahí tuve una idea, y desde ahí empecé a escribir y no paré, así que actualmente sigo escribiendo.

Las tres entrevistadas coinciden en que la experiencia de pandemia las marcó y hasta el día de hoy siguen trabajando áreas personales para enfrentar lo cotidiano.

La familia se presenta siempre en tensión, siendo la mejor fuente de apoyo, por una parte, pero por otra, marcando a través de sus modelos, características que son evaluadas por las tres estudiantes como sus debilidades para enfrentar los problemas de la vida.

Las entrevistadas están cursando su último año de universidad y se sienten con los recursos para enfrentar su egreso, pese a todas las condiciones de aprendizaje que debieron enfrentar por la pandemia de COVID-19.

Para estas instituciones queda el aprendizaje de haber reaccionado adecuadamente para establecer las condiciones de continuar con sus labores formadoras, pese al confinamiento; sin embargo, estas historias particulares dejan en claro que es necesario estar atentos a la salud mental de los y las jóvenes, más allá de los dispositivos meramente técnico-educacionales.

PALABRAS FINALES

Los desafíos para la vida universitaria en el presente ya no son el confinamiento o la conectividad con los estudiantes. Hoy en día el problema es cómo nos reencontramos con estos estudiantes que debieron pasar dos años confinados en sus casas, teniendo un contacto reducido con sus compañeros y docentes. También resulta relevante el cómo llenamos desde la academia, el vacío generado por el confinamiento, en términos de aprendizaje.

La tarea de la Universidad es recuperar por medio de estrategias compensatorias estas pérdidas en el aprendizaje, que afectó fundamentalmente a dos cohortes de estudiantes.

Habrà que rediseñar los procesos de enseñanza y aprendizaje, con miras a integrar actividades presenciales y no presenciales; ello especialmente en niveles de posgrado, y por tanto, debemos estar atentos a las señales que los y las jóvenes manifiesten en sus relaciones cotidianas y en su salud mental.

En términos de fortalezas, la resiliencia se manifiesta en un nivel intermedio en los cinco países, lo que significa que estos jóvenes aún mantienen recursos internos para enfrentar sus dificultades. Sin embargo, llama la atención que los estudiantes de Costa Rica describen niveles de resiliencia bastante superiores que el resto, en parte explicado por la auto percepción de bienestar que manifiestan los jóvenes y la población en general en torno de la calidad de vida que se tiene en ese país. Perú por su parte, si bien se ubica en el rango promedio de resiliencia, obtiene los puntajes más bajos de los países encuestados, producto quizás, de las objetivas dificultades en el clima social que se ha vivido en dicho país y que indudablemente repercuten en sus estudiantes.

Entre las dimensiones de la resiliencia que destacan en los

5 países, se encuentra la “generatividad”, demostrando una vez más que los jóvenes poseen niveles de creatividad y proactividad frente a las dificultades, lo que significa un buen nivel de esperanza en lo que pueden hacer las actuales generaciones de universitarios. Del mismo modo la “afectividad” se encuentra disminuida en todos los grupos evaluados. Esto nos hace pensar que, si bien nuestros estudiantes se presentan creativos y productivos, el área emocional se ve afectada por el período de pandemia y confinamiento.

El contexto de pandemia significó un desafío importante para el desempeño universitario y el riesgo académico de los estudiantes. Las estrategias utilizadas por las universidades permitieron una adecuada y rápida adaptación de los estudiantes y docentes al proceso de enseñanza aprendizaje de manera virtual. El apoyo manifestado por los participantes y la utilización de métodos de afrontamiento como lo fue el deporte o realizar alguna actividad física, significó un método paliativo frente al aislamiento experimentado.

Finalmente, un aspecto que resulta clave y se identifica como el gran desafío post pandemia, son los preocupantes indicadores asociados al ámbito de salud mental, siendo necesario establecer estrategias que permitan que los estudiantes puedan acceder a mecanismos de atención en este ámbito, ya sea a través de los sistemas públicos de salud, como también en los otorgados por los planteles de Educación Superior.

En nuestra realidad académica tenemos la convicción que la pandemia y sus secuelas siguen presentes y nos acompañarán por varios años más, lo anterior nos invita a trabajar no sólo en el ámbito cognitivo y de los aprendizajes, sino a tener una mirada más integral de nuestros estudiantes y que nos lleve a concebirlos como personas completas tanto en lo académico-intelectual, como en el ámbito afectivo-emocional.

REFERENCIAS

- Alarifi, B.N. y Song, S. (2024). Online vs in-person learning in higher education: effects on student achievement and recommendations for leadership. *Humanit Soc Sci Commun* 11(86). <https://doi.org/10.1057/s41599-023-02590-1>
- Almarabeh, T., Mohammad, H., Rajab, L y Majdalawi, Y. (2024). Educational triumphs in the face of crisis: The university of Jordan's e-learning satisfaction: Evidence from the pandemic time. *International Journal of Data and Network Science*, 8(1), 221-226. doi: 10.5267/j.ijdns.2023.10.001
- Álvarez-Pérez, P. y López-Aguilar, D. (2021). El burnout académico y la intención de abandono de los estudios universitarios en tiempos de COVID-19. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(90), 663-689.
- Atuesta, B. y Van Hemelryck, T. (2022). Protección social de emergencia frente a los impactos de la pandemia de COVID-19 en América Latina y el Caribe: evidencia y aprendizajes sobre sistemas universales, integrales, sostenibles y resilientes de protección social. *Documentos de Proyectos* (LC/TS.2022/143). CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/48199-proteccion-social-emergencia-frente-impactos-la-pandemia-covid-19-america-latina>
- Barrero Plazas, A. M., Riaño Ospina, K. T. y Rincón Rojas, L. P. (2018). Construyendo el concepto de la resiliencia: una revisión de la literatura. *Poiésis*, (35), 121-127. DOI: <https://doi.org/10.21501/16920945.2966>
- Bastías, E. y Stiepovich, J. (2014). Una revisión de los estilos de vida de estudiantes universitarios iberoamericanos. *Ciencia y enfermería*, 20(2), 93-101. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532014000200010>.
- Bravo, F., Illescas, L., Larriva, S., y Peña, M. (2017). Causas de Deserción en el Ingreso a la Universidad; un Estudio de Caso. *Revista de la Facultad de Ciencias Químicas*, (18), 48-59.
- Bravo, F., Illescas-Peña, L., y Peña, M. (2020). Trayectoria Académica de Estudiantes Universitarios. *Podium*, (37), 27-42. <https://doi.org/10.31095/podium.2020.37.3>
- CEPAL (2022). *Los impactos sociodemográficos de la pandemia de COVID-19 en América Latina y el Caribe* (LC/CRPD.4/3). <https://www.cepal.org/es/publicaciones/47922-impactos-sociodemograficos-la-pandemia-covid-19-america-latina-caribe>

- CEPAL (2024). *América Latina y el Caribe ante el desafío de acelerar el paso hacia el cumplimiento de la Agenda 2030: transiciones hacia la sostenibilidad* (LC/FDS.7/3). <https://www.cepal.org/es/publicaciones/69132-america-latina-caribe-desafio-acelerar-paso-cumplimiento-la-agenda-2030>
- Chachagua, M. y Hnilitze, S. (2021). Universidad y TIC: estudio de caso de una experiencia educativa en Salta, Argentina, en contexto de pandemia. *Contratexto*, (036), 21-41. <https://doi.org/10.26439/contratexto2021.n036.5189>
- Chanto, C. y Loáiciga, J. (2021). La conectividad y la educación superior en el contexto de la pandemia COVID-19, percepciones por estudiantes de universidades públicas (UNA - UCR - UNED - UTN). *Revista Latinoamericana De Derechos Humanos*, 33(1), 155-180. <https://doi.org/10.15359/rldh.33-1.9>
- Cornejo, W., Pérez, B. y Santiago, L. (2015) Psychological Well-Being, Goals of Study and Institutional Identity of University Students. *Horizonte de la Ciencia*, 5, (9), pp. 161-182.
- Craig A., Olsson, Lyndal Bond, Burns, J., Vella-Brodrick, D. y Sawyer S. (2003). *Adolescent resilience: a concept analysis*. PMID: 12550818 DOI: 10.1016/s0140-1971(02)00118-5.
- De Souza, M. y Figueroa-Angel, X. (2023). Factores psicológicos de los estudiantes universitarios y calidad de vida: una revisión sistemática prepandemia *Interdisciplinaria*, 40, 1, 25-41.
- Díaz-Barriga-Arceo, F., Alatorre-Rico, J. y Castañeda-Solís, F. (2022). Trayectorias interrumpidas: motivos de estudiantes universitarios para suspender temporalmente sus estudios durante la pandemia. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, XIII (36), pp. 3-25, DOI: <https://doi.org/10.22201/ii-sue.20072872e.2022.36.1181>
- Ganji, M., Jafari Malvajerd, A., Moradi, A., Amanollahi, A., Ansari-Moghaddam, A., y Ghafouri, H. B. (2024). Teachers and managers experiences of virtual learning during the COVID-19 pandemic: A qualitative study. *Heliyon*. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e24118>
- García-Andrés, A., Ramos-Tovar, M. y Aguayo-Téllez, E. (2024). Effects of the Covid-19 lockdown on anxiety and depression in college students: evidence from a Mexican university. *Educ Res Policy Prac*. <https://doi.org/10.1007/s10671-023-09364-1>
- García-Martínez, I., Augusto-Landa, J., Quijano-López, R. y León, S.

- (2022). Self-Concept as a Mediator of the Relation Between University Students' Resilience and Academic Achievement. *Frontiers in psychology* 12.
- García-Vesga, M. y Domínguez-de la Ossa, E. (2013) Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11, (1). Manizales, Colombia.
- Gobierno de Chile. (14 de febrero 2022). En pandemia el Gobierno ha entregado más de 24 billones de pesos en transferencias directas. <https://www.gob.cl/noticias/en-pandemia-el-gobierno-ha-entregado-mas-de-24-billones-de-pesos-en-transferencias-directas/>
- González-Arratia, N., Valdez J., Medina, Hans Oudhof van Barneveld y González, S. (2013). *Resiliencia y factores protectores en menores infractores y en situación de calle*. <https://doi.org/10.25009/pys.v22i1.557>.
- González-Jaimes, N. L., Tejeda-Alcántara, A. A., Espinosa-Méndez, C. M., y Ontiveros-Hernández, Z. O. (2020). Psychological impact on Mexican university students due to confinement during the Covid-19 pandemic. *In SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.756>
- Guzmán-Torres, C., Barba-Ayala, J., Narváez, G., y Proaño, V. (2022). Factores de riesgo académico en estudiantes universitarios. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(5), 236-247.
- Holling, C S (1973) Resilience and stability of ecological systems. *Annual review of ecology and systematics*, vol 4. <https://www.annualreviews.org/content/journals/10.1146/annurev.es.04.110173.000245> https://webapps.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_825200.pdf
- Huepe, M., Palma, A. y Trucco, D. (2022). Educación en tiempos de pandemia: una oportunidad para transformar los sistemas educativos en América Latina y el Caribe. *Serie Políticas Sociales*, N° 243 (LC/TS.2022/149). CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/48204-educacion-tiempos-pandemia-oportunidad-transformar-sistemas-educativos-america>
- Keye, M. y Pidgeon, A. (2013) An Investigation of the Relationship between Resilience, Mindfulness, and Academic Self-Efficacy. *Open Journal of Social Sciences*, 1(6), 1-4. DOI:10.4236/jss.2013.16001.
- Kokou-Kpolou, C., Jumageldinov, A., Park, S., Nieuviarts, N., Noori-

- shad, P. y Cénat, J. (2021). Prevalence of Depressive Symptoms and Associated Psychosocial Risk Factors among French University Students: The Moderating and Mediating Effects of Resilience. *Psychiatric quarterly* 92(2), 443–457.
- Landry, C. (2003). “Self-efficacy, motivation, and outcome expectation correlates of college students’ intention certainty”. LSU Doctoral Dissertations. 1254. https://repository.lsu.edu/gradschool_dissertations/1254
- Martin, A. (2013). Academic buoyancy and academic resilience: Exploring ‘everyday’ and ‘classic’ resilience in the face of academic adversity. *School Psychology International*, 34(5), 488-500. <https://doi.org/10.1177/0143034312472759>
- Martínez, J. (2020). Salud mental en estudiantes chilenos durante confinamiento por Covid-19: revisión bibliográfica. *Revista Educación las Américas Universidad de Las Américas*, vol. 10, 2. <https://revistas.udla.cl/index.php/rea/article/view/126/190>
- Matus-López, M. (2023). La pandemia de COVID-19 como oportunidad de cambio: avanzar hacia la salud universal en América Latina. *Documentos de Proyectos* (LC/TS.2023/22). CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/48772-la-pandemia-covid-19-como-oportunidad-cambio-avanzar-la-salud-universal-america>
- Morales- Chávez, G., Peña- Pérez, B., Hernández- Corona, A., y Carpio-Ramírez, C. (2023). Análisis e intervención en el riesgo académico en educación superior. *Revista ConCiencia*, 8(Especial), 1–22. <https://doi.org/10.32654/ConCiencia/eds.especial-1>
- Naveeda, y Wajahat, S. (2024). E-learning experiences of students in Pakistan during COVID-19: Barriers and perceptions. *E-Learning and Digital Media*, 21(1), 1-23. <https://doi.org/10.1177/20427530231217945>.
- OIT (2021). *Perspectivas Sociales y del Empleo en el Mundo: Tendencias 2021*.
- Padua, L. (2019). Factores individuales y familiares asociados al bajo rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24 (80), pp. 173-195.
- Pooley, J A. y Cohen, L. (2010) Resilience: Definition in Context. *The Australian Community Psychologist*, 22, (1), 30-37.
- Porto, A., y Di Gresia, L. (2004). Rendimiento de estudiantes universitarios y sus determinantes. *Revista de Economía y Estadística*,

- 42(1), 93–113. <https://doi.org/10.55444/2451.7321.2004.v42.n1.3800>
- Poy, S. y Robles, R. (2023). Informalidad, protección social y bienestar en la crisis del COVID-19 en cuatro países latinoamericanos. *Revista de la CEPAL N° 140*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/68543-informalidad-proteccion-social-bienestar-la-cri-sis-covid-19-cuatro-paises>
- Rodríguez-Murgas, A., y Redondo-Marín, M. (2021). El Malestar psicológico, resiliencia y rendimiento académico en estudiantes caracterizados como desplazados. *Encuentros*, 19(02). <https://doi.org/10.15665/encuen.v19i02.2691>
- Saavedra, E. y Castro, A. (2009). Escala de resiliencia escolar (ERE). Santiago, Chile: CEANIM,
- Saavedra, E. y Villalta, M. (2008). *Escala de Resiliencia para jóvenes y adultos (SV-RES)*. Santiago, Chile: CEANIM
- Saavedra, E. y Villalta, M. (2008). Medición de las características resilientes: un estudio comparativo en personas entre 15 y 65 años. *Liberabit*. [online], 14, (14), 32-40. ISSN 1729-4827.
- Salvo-Garrido, S., Gálvez-Nieto, J. y San Martín-Praihué, S. (2021). Academic Resilience: Understanding Family Relationships That Promote it. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 1-18. <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.20>
- Sánchez, A. y Elías, M. (2017). Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios. *Estudios sobre Educación*, (32), pp. 27-48. DOI: 10.15581/004.32.27-48.
- Silas, J. (2008) ¿Por qué Miriam sí va a la escuela? Resiliencia en la educación básica mexicana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* [en línea]. 2008 ISSN: 1405-6666. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003910>.
- Suárez -Domínguez, J., y Alarcón -González, J. (2015). Capital cultural y prácticas de consumo cultural en el primer año de estudios universitarios. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 37(1), 42-62.
- Tarcízio, I. (2020). Obstáculos do ensino à distância na rede pública durante a pandemia de Covid19. *Socialismo Criativo*. <https://bit.ly/3ifjkl4>
- Tenente, L. (2020). Sem internet, merenda e lugar para estudar: veja obstáculos do ensino à distância na rede pública durante a pandemia de Covid-19. *Globo*. <https://glo.bo/3bK9n16>

- Tipismana, O. (2019). Factores de Resiliencia y Afrontamiento como Predictores del Rendimiento Académico de los Estudiantes en Universidades Privadas. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(2). <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.008>
- UNESCO (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. *Documento de programa o reunión*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075?posInSet=1yqueryId=6606d041-e555-4f06-b4c4-42ea1b4153e9>
- UNESCO/IESALC (2020) *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- UNICEF (2021) Estado mundial de la infancia 2021. En mi mente. Promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia. https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/SOWC2021_ExecSum_SPPRINT.pdf
- Vergara, E., Vergara, R., Álvarez, M., Camacho, L. y Gálvez, J. (2020). Educación médica a distancia en tiempos de COVID-19. *EMS*, 34, 22-25.

EQUIPOS LOCALES

- Dr. Germán Morales Chávez. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Dra. Eugenia Rodríguez Ugalde. Universidad Castro Carazo, Costa Rica.
- Dr. Germán López Noreña. Fundación FREI. Colombia.
- Dr. Edson Huairé Inacio. Universidad César Vallejos, Perú.
- Mg. Arianna Ortiz Solano. Universidad Castro Carazo, Costa Rica.
- Dr. Eugenio Saavedra Guajardo, Universidad Católica del Maule, Chile.
- Mg. Gerardo Chandía Garrido, Universidad Católica del Maule, Chile.

SOBRE DE LOS AUTORES

EUGENIO SAAVEDRA GUAJARDO, Licenciado en Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Magíster en Investigación de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano - Chile, Doctor en Educación por la Universidad de Valladolid – España, Terapeuta Cognitivo (Instituto de Terapia Cognitiva). Profesor Titular de la Universidad Católica del Maule (UCM), en donde ejerce como docente de pre y post grado, e investigador desde el año 1994 a la fecha. Autor y participación en 51 libros, 60 artículos en revistas académicas y 21 proyectos de investigación, en las áreas de Resiliencia, Juventud y Psicología Educacional. Conferencista en el tema de resiliencia en México, Perú, USA, Ecuador, Guatemala, Uruguay, Argentina, Cuba, Brasil, Panamá, Colombia, España y Chile. Ha ejercido cargos académicos/administrativos como director de Docencia UCM, director de Investigación y Perfeccionamiento UCM, director de la Escuela de Psicología UCM, director del Departamento de Psicología UCM y director del Magíster en Salud Mental Infanto Juvenil. eugeniosaavedra@hotmail.com

GERARDO CHANDÍA-GARRIDO, Psicólogo Universidad Católica del Maule, Magíster en Salud Mental Infanto Juvenil UCM, Terapeuta Familiar y de Pareja IChTF, Diplomado en Peritaje Forense UFRO, Diplomado en Docencia Universitaria UCM, Académico del Departamento de Psicología de la Universidad Católica del Maule, cursando estudios de Doctorado en Psicología en la Universidad de Talca. Se ha desempeñado durante 12 años como docente universitario de pre y postgrado y durante 15 años como perito del Poder Judicial y el Ministerio Público de Chile. Co-editor del libro “Psicología, Salud Mental y Pandemia” (2023) y de diversos capítulos de libro. Su línea de investigación se asocia a la parentalidad y masculinidad y el bienestar psicológico de niños, niñas y adolescentes. gchandia@ucm.cl

ANA CASTRO RÍOS, Trabajadora Social, Titulada en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Master en Educación para el Trabajo Social por The Catholic University of America Washington D.C. Estados Unidos. Doctora en Estudio de las Sociedades Latinoamericanas, Mención Sociología, por la Universidad ARCIS – Chile. Desde el año 1994 al 2020 ejerce como académica a tiempo completo en la Escuela de Trabajo Social, perteneciente a la Facultad de Ciencias Sociales y Económicas de la Universidad Católica del Maule. Actualmente realiza clases por hora en diferentes programas de grado y posgrado, de la misma Universidad y de la Universidad Técnica de Manabí en Ecuador y la Universidad Nacional del Altiplano Puno (UNAP) en Perú. Sus líneas de desarrollo e investigación se concentran en los temas de Familias, Familias rurales, Resiliencia, Género, Mediación Familiar, Investigación Cualitativa. anacastrorios@gmail.com

ANEXOS

ESCALA DE RESILIENCIA SV – RES.

Saavedra, E. – Villalta, M. (2008)

SEXO: MUJER_____ HOMBRE_____ OTRO_____ EDAD: _____

Evalúe el grado en que estas afirmaciones lo(a) describen. Marque con una “X” su respuesta. Conteste todas las afirmaciones. **No hay respuestas buenas ni malas.**

YO SOY -YO ESTOY...	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni acuerdo Ni des-acuerdo	En des-acuerdo	Muy en des-acuerdo
1. Una persona con esperanza					
2. Una persona con buena autoestima					
3. Optimista respecto del futuro					
4. Seguro de mis creencias o principios					
5. Creciendo como persona.					
6. Rodeado de personas que en general me ayudan en situaciones difíciles					
7. En contacto con personas que me aprecian					
8. Seguro de mí mismo					
9. Seguro de mis proyectos y metas					
10. Seguro en el ambiente en que vivo					

11. Una persona que ha aprendido a salir adelante en la vida.					
12. Un modelo positivo para otras personas.					
13. Bien integrado en mi lugar de trabajo o estudio					
14. Satisfecho con mis relaciones de amistad					
15. Satisfecho con mis relaciones afectivas					
16. Una persona práctica					
17. Una persona con metas en la vida					
18. Activo frente a mis problemas					
19. Revisando constantemente el sentido de mi vida.					
20. Generando soluciones a mis problemas.					

YO TENGO...	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni acuerdo Ni des-acuerdo	En des-acuerdo	Muy en des-acuerdo
21. Relaciones personales confiables					
22. Una familia bien estructurada					
23. Relaciones afectivas sólidas					
24. Fortaleza interior.					
25. Una vida con sentido.					

26. Acceso a servicios sociales-públicos					
27. Personas que me apoyan					
28. A quien recurrir en caso de problemas					
29. Personas que estimulan mi autonomía e iniciativa					
30. Satisfacción con lo que he logrado en la vida					
31. Personas que me han orientado y aconsejado					
32. Personas que me ayudan a evitar peligros o problemas					
33. Personas en las cuales puedo confiar					
34. Personas que han confiado sus problemas en mí					
35. Personas que me ha acompañado cuando he tenido problemas					
36. Metas a corto plazo					
37. Mis objetivos claros					
38. Personas con quien enfrentar los problemas.					
39. Proyectos a futuro.					
40. Problemas que puedo solucionar					

YO PUEDO...	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni acuerdo Ni des-acuerdo	En des-acuerdo	Muy en des-acuerdo
41. Hablar de mis emociones					
42. Expresar afecto					
43. Confiar en las personas					
44. Superar las dificultades que se me presenten en la vida.					
45. Desarrollar vínculos afectivos.					
46. Resolver problemas de manera efectiva					
47. Dar mi opinión					
48. Buscar ayuda cuando la necesito					
49. Apoyar a otros que tienen dificultades					
50. Responsabilizarme por lo que hago					
51. Ser creativo					
52. Comunicarme adecuadamente					
53. Aprender de mis aciertos y errores					
54. Colaborar con otros para mejorar la vida en la comunidad					
55. Tomar decisiones.					
56. Generar estrategias para solucionar mis problemas					
57. Fijarme metas realistas					

58. Esforzarme por lograr mis objetivos					
59. Asumir riesgos					
60. Proyectarme al futuro					
MUCHAS GRACIAS					

Instrumento elaborado por el equipo del Dr. Germán Morales UNAM

Semestre que cursas. (número)

¿Cuál es tu promedio actual? (de 1 a 7)

¿Cuál fue tu promedio en el semestre previo al que cursas? (de 1 a 7)

¿Cuántos cursos has reprobado en la carrera?

- a) No he reprobado
- b) De 1 a 2 cursos
- c) De 3 a 6 cursos
- d) 7 cursos o más

¿Reprobaste alguna materia durante la educación media?

- a) No reprobé
- b) De 1 a 2 materias
- c) De 3 a 6 materias
- d) De 7 a 12 materias
- e) Más de 12 materias

¿Por qué reprobaste?

- a) Por razones vinculadas con mi desempeño (cosas que hice o dejé de hacer)
- b) Por razones ajenas a mi desempeño (Diferencias con el profesor y/o administrativas, acontecimientos imprevistos)

¿Qué promedio general obtuviste en la educación media? (de 1 a 7)

.....

¿La escuela de enseñanza básica a la que asistías de qué tipo era?

- a) Pública
- b) Privada
- c) Otra

¿La escuela de educación media a la que asistías de qué tipo era?

- a) Pública
- b) Privada
- c) Otra

¿Tu familia ha tenido dificultades económicas como resultado de la pandemia?

- a) Sí
- b) No

La casa de tu familia es

- a) Propia
- b) Rentada, arrendada
- c) Prestada
- d) No vivo con mi familia

Durante el tiempo de confinamiento ¿Ha existido una habitación en tu casa destinada únicamente a tomar tus clases en línea?

- a) Sí, es mi habitación o estudio
- b) No, es en el comedor u otro espacio común de la casa

¿Cuentas con módem de internet en la casa familiar o dónde tú vives?

- a) Sí
- b) No

¿Con qué dispositivo te conectabas a tus clases?

	Si	No
Celular		
Tablet		

Computadora de escritorio		
Computadora portátil		

Durante el confinamiento ¿Compartías el dispositivo con el que te conectabas?

- a) Sí
- b) No

Aproximadamente, ¿Con cuántos libros en PDF Y FÍSICOS cuentas en tus dispositivos electrónicos incluyendo aquellos que no son de tu disciplina?

- a) Alrededor de 0 a 100
- b) Alrededor de 101 a 200
- c) Más de 200

Durante el confinamiento, ¿qué actividades extracurriculares y/o culturales pudiste realizar?

	Sí	No
Practicar deporte o realizar ejercicio		
Practicar danza baile		
Tocar un instrumento		
Estudiar otros idiomas		
Estudiar o practicar arte (pintura, dibujo, escritura, etc.)		
Presenciar funciones de teatro o cine por streaming		
Recorrido virtual por museos		
Presenciar conciertos por streaming		

Otro, ¿cuál?.....

¿Cuál es el nivel de escolaridad máximo terminado de tu madre?

- a) Primaria
- b) Secundaria
- c) Carrera técnica/bachillerato
- d) Licenciatura, título profesional
- e) Posgrado
- f) No estudió
- g) No lo sé

¿Cuál es su ocupación? (madre)

- a) No trabaja actualmente
- b) Pensionada/jubilada
- c) Trabajadora doméstica
- d) Obrera
- e) Empleada formal
- f) Trabajadora informal
- g) Trabajadora independiente
- h) Ejercicio libre de la profesión, profesional
- i) Empresaria
- j) Directiva o funcionaria de una empresa
- k) No lo se

¿Cuál es el nivel de escolaridad máximo terminado de tu padre?

- a) Primaria
- b) Secundaria
- c) Carrera técnica/bachillerato
- d) Licenciatura, título profesional
- e) Posgrado
- f) No estudió
- g) No lo sé

¿Cuál es su ocupación? (padre)

- a) No trabaja actualmente
- b) Pensionado/jubilado
- c) Trabajador de casa particular
- d) Obrero
- e) Empleado formal
- f) Trabajador informal
- g) Trabajadora de oficina por su cuenta/comerciante
- h) Ejercicio libre de la profesión, profesional
- i) Empresario
- j) Directivo o funcionario de empresa
- k) No lo se

Durante el confinamiento contesta si se presentaron o no estas situaciones:

	Sí	No
Logro de aprendizaje, desarrollo de habilidades y/o de conocimientos		
Conectividad propia o de los otros		

Despliegue de habilidades docentes para el uso de tecnologías de la información		
Ante las clases en línea los profesores se adaptaron a las clases		
Hubo trabajo colectivo con mis compañeros		
El ambiente para trabajar en casa era idóneo (por ejemplo, sin ruidos ni interrupciones)		
La carga de trabajo y tareas era adecuada		
Hubo atención individualizada, así como retroalimentación o evaluación por parte del docente		
Motivación adecuada para tomar las clases en esta modalidad		

Al momento de expresar tus dudas y/o comentarios durante las clases o sobre alguna tarea, ¿tus profesores...? (Marca todas las que correspondan).

- a) Retroalimentan dicotómicamente (correcto-incorrecto)
- b) Complementan con situaciones parecidas (ejemplos)
- c) Ofrecen una explicación teórica
- d) Explican y además brindan ejemplos
- e) No resuelven mis dudas y/o comentarios

Durante tus estudios en línea, ¿tú...?

	Sí	No
Buscaste material extra para subsanar dudas generadas en clase, o para aportar a esta		
Me Inscribí a cursos/talleres/seminarios para ampliar mi conocimiento académico		
Mantuve la organización de mis horarios		
Mejoraron mis hábitos escolares		
Establecí objetivos de aprendizaje a la hora de estudiar		
Hice uso de aplicaciones para agilizar o complementar mis estudios		
Generé problemáticas hipotéticas en busca de practicar mis habilidades de resolución y/o análisis		

Consideras pertinentes para tu aprendizaje las modificaciones realizadas a:

	Sí	No
Nueva modalidad de enseñanza		
Planificaciones didácticas		
Formas de enseñanza por parte de tus profesores		
Objetivos de aprendizaje		
Materiales y recursos empleados		

Durante el confinamiento, ¿presentaste algún tipo de padecimiento de salud que afectaron directamente tu rendimiento académico?

- a) Sí
- b) No

Si respondiste “Sí” a la pregunta anterior, describe ¿cuál o cuáles fueron?

¿Cómo consideras que ha sido el cuidado de tu salud durante estos meses de pandemia?

- a) Excelente
- b) Bueno
- c) Regular
- d) Malo
- e) Muy malo

¿Durante estos meses, has presentado manifestaciones de:

- a) depresión,
- b) stress
- c) ansiedad
- d) reconocimiento de haber perdido interés por tu vida,
- e) has tenido deseos de morir

Describe brevemente cómo te has sentido física y emocionalmente durante este período de aprendizaje en condiciones de pandemia.

.....

Estado civil

- a) Soltero (a)
- b) Casado (a)

¿Trabajas actualmente?

- a) Sí
- b) No

Si respondiste "Sí", ¿cuál es el tiempo que destinas a tu trabajo?

- a) Tiempo completo
- b) Medio tiempo
- c) Fines de semana

¿La carrera donde estudias actualmente fue tu primera opción?

- a) Sí
- b) No

¿Faltaste a alguna clase en línea durante la pandemia?

- a) Sí
- b) No

Si respondiste "Sí" ¿Cuáles fueron los motivos?

- a) Debido a asuntos extracadémicos (problemas personales o familiares, de salud, económicos, de conexión a internet, etc.)
- b) Debido a asuntos académicos (falta de interés, faltar no iba a tener consecuencias negativas, etc.)

¿Cuál es el nivel de motivación que presentaste con una formación en línea?

- a) Alto
- b) Medio
- c) Bajo
- d) Nulo

¿Has dejado de hacer cosas que te gustan por falta de motivación o que has perdido el sentido de hacerlas?

- a) Sí
- b) No

Respecto de tus responsabilidades y actos, ¿tú...?

- a) Asumes el control total de las consecuencias
- b) Otros asumen el control de las consecuencias
- c) A veces asumes el control y a veces son otros

Cuando tienes problemas de diferente índole, ¿Cuentas con el apoyo de?

	Sí	No
Familia		
Amigos		
Docentes		

Profesionales		
Nadie		

¿La relación con tu familia se ha alterado a partir del confinamiento por pandemia?

- a) Sí, en sentido negativo, es decir, empeoró
- b) Sí, en sentido positivo, es decir mejoró
- c) No, se mantiene igual que antes del confinamiento

¿Con qué frecuencia hay discusiones en tu familia?

- a) Muy frecuentemente
- b) Frecuentemente
- c) Ocasionalmente
- d) Nunca

¿Conversas con tu familia sobre los problemas que ocurren en la clase (problemas con los profesores, compañeros, etc.)?

- a) Sí
- b) No
- c) A veces

Respecto a la dinámica familiar...

	Sí	No
Mi familia presenta asertividad frente algún problema (se conversan directamente)		
Mi familia establece disciplina para todos		
Mi familia muestra negociación frente a posturas o situaciones contrarias		
Mi familia asigna roles a cada miembro		
Mi familia hace cosas para que se respeten las reglas		
Mi familia participa en las actividades recreativas conmigo		
Mi familia tiene una idea de unidad que mantenemos día a día		

El presente libro recoge los resultados y testimonios de una investigación realizada con 3.860 estudiantes de cinco países latinoamericanos, en torno a sus niveles de resiliencia, fortalezas, debilidades y riesgo académico, frente a la experiencia de confinamiento por pandemia.

Es así como jóvenes provenientes de universidades de México, Costa Rica, Colombia, Perú y Chile, contestaron un cuestionario virtual y algunos de ellos dieron su testimonio en primera persona.

En el texto usted encontrará primeramente una contextualización social, cultural y política del momento vivido en pandemia, luego se describirá la metodología desarrollada en la investigación, para seguir con los resultados en resiliencia y riesgo académico; se comparan las diferentes realidades de cada país, finalizando con los testimonios de las experiencias vividas durante el confinamiento.

Entre los resultados destacan, como las condiciones personales y familiares influyeron en la percepción de bienestar, como los recursos económicos y tecnológicos condicionaron el quehacer académico y como la salud mental fue afectada en este período, constituyéndose la resiliencia en un factor protector.

Esperamos que este texto contribuya a comprender la situación vivida por las y los estudiantes universitarios y pueda motivar a los planteles a realizar acciones de apoyo, contención y prevención en relación con la vida académica, la salud mental y la vida personal de estos y estas jóvenes.