

Este libro nació de la respuesta que dieron académicas y académicos del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad de Tarapacá en Iquique y colaboradores cercanos a éste, a la invitación para dedicar tiempo a la reflexión que conectara el trabajo de cada uno con un tema común: el bienestar. Surgida desde un proyecto cuyo corazón era un sistema de información y seguimiento para apoyar la gestión del bienestar psicológico en centros educativos (ANID-SIA FONDEF IDeA IT21I0053), esta invitación culminó con nueve capítulos que abordan, desde diferentes perspectivas, el bienestar en el contexto educativo, la gestión del bienestar en las organizaciones, la marca histórico-social-comunitaria en el bienestar y la búsqueda del bienestar incluso desde el sufrimiento.

En el transcurso de su lectura, se puede constatar que bienestar es un concepto intrínsecamente difuso, polisémico y complejo, una experiencia personal que surge de la interacción entre el individuo y su entorno, lo que implica que el bienestar no tiene el mismo significado para todos. Consecuentemente, se destaca como desafío para las Ciencias Sociales encontrar formas de operacionalizarlo que permitan situarlo en contextos y situaciones específicas y, al mismo tiempo, que conserven la esencia de su caracterización y permitan su abordaje tanto en los contextos específicos como más allá de ellos.



UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ
Universidad del Estado
IQUIQUE



CENTRO DE INVESTIGACIÓN
EDUCACIÓN
inclusiva

Mejora y evaluación de un sistema de información y seguimiento para la gestión de salud mental y bienestar psicológico y psicosocial estudiantil en educación superior técnico-profesional
Proyecto SIA-ANID
FONDEF IDeA IT21I0053



Construir el bienestar: Aproximaciones diversas desde las Ciencias Sociales

Francisco Leal-Soto y Cristóbal Pulido Iparraguirre
(Editores)



Ediciones
Universidad de Tarapacá
2025

Construir el bienestar: Aproximaciones diversas desde las Ciencias Sociales

**Construir el bienestar:
Aproximaciones diversas desde
las Ciencias Sociales**



Ediciones
Universidad de Tarapacá
2025

**Francisco Leal-Soto
Cristóbal Pulido Iparraguirre
(Editores)**

Construir el bienestar: Aproximaciones diversas desde las Ciencias Sociales.
Francisco Leal-Soto y Cristóbal Pulido Iparraguirre (Editores)
Ediciones Universidad de Tarapacá®
ANID-SIA FONDEF IDeA IT21I0053 / ANID-SCIA CIE160009 EduInclusiva
/ Departamento de Ciencias Sociales-Facultad de Ciencias Sociales,
Universidad de Tarapacá
Iquique, 2025

ISBN: 978-956-6028-41-3

Propiedad intelectual: 2025-A-2960

Se autoriza su reproducción total o parcial citando la fuente.

Imagen de portada: tran_minh1970 vía pixabay.com

https://cdn.pixabay.com/photo/2022/09/23/18/35/game-7474996_1280.jpg

Primera edición impresa: 56 copias.

Disponible en edición digital de distribución libre en la página Web
del Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Tarapacá,

<http://sb.uta.cl/sbuta/libros-de-la-editorial-universidad-de-tarapaca/>

Diseño: Nicole Cortés Aliaga.

Asistente editorial: Carmen Fuenzalida Herrera.

En la producción de este texto se ha tenido como criterio la utilización de lenguaje no sexista, de acuerdo con las Orientaciones para un uso de lenguaje NO SEXISTA E INCLUSIVO del Ministerio de Educación y del Manual para usos de lenguaje no sexista e inclusivo de la Universidad de Tarapacá. Sin embargo, la forma de emplearlo se dejó a criterio de cada autor y autora en su respectivo capítulo.

Construir el bienestar: Aproximaciones diversas desde las Ciencias Sociales



UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ
Universidad del Estado
Sede Iquique



**CENTRO DE INVESTIGACIÓN
E D U C A C I Ó N**
inclusiva

Mejora y evaluación de un sistema de información y seguimiento para la gestión de salud mental y psicosocial estudiantil en educación superior técnico-profesional
Proyecto SIA-ANID
FONDEF IDeA IT21I0053

Autores

Claudia Barraza Vega, Psicóloga, Universidad de Tarapacá.
cbarrazav@academicos.uta.cl
<https://orcid.org/0009-0002-9719-5600>

Juan Romeo Dávila Ramírez, Psicólogo, magíster en psicología educacional, doctorando en psicología, Centro de Investigación para la Educación Inclusiva y Universidad de Tarapacá.
jdavilar@academicos.uta.cl

Dáilet Fredes-Collarte, Magister Gestión y Dirección de Recursos Humanos Universidad Internacional de la Rioja, España; Dra.© en Psicología Universidad de Salamanca, España. Grupo de Investigación Salud en el Trabajo y Desarrollo Organizacional, FACSO-Departamento de Ciencias Sociales, Universidad de Tarapacá, Sede Iquique. dfredesc@academicos.uta.cl
<https://orcid.org/0000-0002-5844-6975>

Humberto Gómez Ortíz, Profesor; Psicólogo, Magíster universitario en psicodidáctica: Psicología de la educación y didácticas específicas. Universidad Arturo Prat. hugomez@unap.cl

Marjory Güilgüiruca-Retamal, Doctora en Psicología por la Universidad de Chile. Centro de Investigación para la Educación Inclusiva y Departamento de Ciencias Sociales, Universidad de Tarapacá en Iquique. mlguilguirucar@academicos.uta.cl
<https://orcid.org/0000-0001-8154-682X>

Carolina Jélvez-Wilke, Magister Psicología del Trabajo y de las organizaciones, Universidad de Valparaíso; Doctoranda en Psicología, Universidad de Salamanca, España. Universidad Autónoma de Chile – Grupo de Investigación Salud en el Trabajo y Desarrollo Organizacional FACSO – Departamento de Ciencias Sociales, Universidad de Tarapacá, Sede Iquique. carolina.jelvez@cloud.uaautonoma.cl
<https://orcid.org/0000-0003-2877-9741>

Karen Julio Galaz, Psicóloga. Escuela de Lenguaje Flor de Lirio y Centro de Investigación para la Educación Inclusiva. ps.karenjuliogalaz@gmail.com

Francisco Leal-Soto, Doctor en Psicología, Centro de Investigación para la Educación Inclusiva EduInclusiva y Departamento de Ciencias Sociales, Universidad de Tarapacá en Iquique. Integrante de la Cátedra UNESCO Bienestar de la Niñez y Juventud, Educación y Sociedad. fleal@academicos.uta.cl

<http://orcid.org/0000-0002-9032-8223>

Paulina Martínez Pinto, Doctora en Educación. Universidad de Tarapacá. pmartinezp@academicos.uta.cl

<https://orcid.org/0000-0002-1127-8820>

Víctor Olivares-Faúndez, Ph. Doctor en Psicología Social y Psicología de las organizaciones, Universidad de Valencia, España. Universidad Autónoma de Chile – Grupo de Investigación Salud en el Trabajo y Desarrollo Organizacional FACSO – Departamento de Ciencias Sociales, Universidad de Tarapacá, Sede Iquique. victor.olivares@uautonoma.cl

<https://orcid.org/0000-0001-8884-6884>

Cristóbal Pulido-Iparraguirre, Psicólogo, Doctor en Estudios Latinoamericanos. Académico, Departamento de Ciencias Sociales, Universidad de Tarapacá. cpulido@academicos.uta.cl

<https://orcid.org/0000-0001-7034-7155>

Victoria Sánchez – Gómez, Psicóloga, Máster en Psicología Educacional por la Universidad de Chile. Candidata a Doctora en Educación y en Psicología por la Universidad de Salamanca. Instituto de Integración en la Comunidad (INICO), Universidad de Salamanca, España. vsanchezgomez@usal.es

<https://orcid.org/0000-0001-9330-895X>

Sebastián Tapia-Uzcategui, Magister en Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, mención en Psicología de la Salud Ocupacional, Universidad de Valparaíso. Universidad Autónoma de Chile. sebastian.tapia3@cloud.uautonoma.cl

<https://orcid.org/0009-0002-5754-3041>

Camila Villalobos Taboada, Psicóloga, Magister en Docencia para la Educación Superior. Universidad Arturo Prat. camvilla@unap.cl

José Miguel Villegas-Robertson, Doctor en Educación Universidad Autónoma de Barcelona. Universidad de Tarapacá. jvillegas@academicos.uta.cl

<https://orcid.org/0009-0004-8091-2786>

Sebastián Zenteno-Osorio, Psicólogo por la Universidad de Tarapacá, Magister en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva por la Universidad de Valencia y Candidato a Doctor en Psicología por la Universidad de Chile. Programa de Doctorado en Psicología, Universidad de Chile. sebastian.zenteno@ug.uchile.cl

<https://orcid.org/0000-0002-9388-0312>

Índice

Reconocimientos	13
Prólogo	15
Introducción	19
Sección 1. Miradas sobre bienestar en contexto educativo	25
Capítulo 1. Consideraciones sobre bienestar (psicológico) estudiantil Francisco Leal-Soto	27
Capítulo 2. El rol de la psicología educacional en la promoción de la calidad y el bienestar en las escuelas chilenas. Propuestas para la acción psicoeducativa Juan Romeo Dávila Ramírez, Humberto Gómez Ortíz, Karen Olivia Julio Galaz y Camila Villalobos Taboada.....	67
Capítulo 3. Teoría y realidad educativa: aspectos relevantes para comprender el bienestar estudiantil y el rendimiento académico en la enseñanza superior Paulina Martínez-Pinto	101
Capítulo 4. (Re)pensar la educación desde el bienestar: Aplicaciones del modelo de calidad de vida en la inclusión educativa de estudiantes con autismo Sebastián Zenteno Osorio y Victoria Sánchez-Gómez.....	117
Sección 2. Bienestar y gestión	147
Capítulo 5. El plan de gestión de convivencia como oportunidad para alcanzar el bienestar en la Escuela: una propuesta estructural José Miguel Villegas-Robertson	149
Capítulo 6. Recursos organizacionales y bienestar psicológico de estudiantes: experiencias con un sistema de monitoreo en educación superior técnico profesional Marjory Güilgüiruca-Retamal y Francisco Leal-Soto	167

Capítulo 7. Salud mental mediante el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en contextos laborales Víctor Olivares-Faúndez, Sebastián Tapia-Uzcategui, Carolina Jélvez-Wilke y Dáilet Fredes-Collarte.....	207
---	-----

Sección 3. Bienestar: enfocando otras dimensiones 233

Capítulo 8. Ser lo que no existe: bienestar e identidad de la afrodescendencia chilena. Consideraciones históricas y psicosociales Cristóbal Pulido-Iparraguirre	235
---	-----

Capítulo 9. Sufrimiento y bienestar: ¿puede mindfulness contribuir a su conciliación? Un análisis de su relación, efectividad e implicaciones neurobiológicas Claudia Barraza Vega	275
---	-----

Epílogo: Lo dicho y lo por decir	309
--	-----

Reconocimientos

Colaboración y aportes institucionales

Departamento de Ciencias Sociales, Universidad de Tarapacá en Iquique.

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Tarapacá.

Proyecto *Mejora y evaluación de un sistema de información y seguimiento para la gestión de salud mental y bienestar psicológico y psicosocial estudiantil en educación superior técnico-profesional* ANID-SIA FONDEF IDeA IT21I0053.

Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, EduInclusiva ANID-SCIA CIE160009.

Evaluadores externos

Paula Ascorra Costa, Dra. en Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Andrés Bacián Morales, Mag. en Psicología Educacional, Fundación de Desarrollo Educacional YATIRI, Chile.

Enrique Barra Almagiá, Master of Arts Social Psychology, Universidad de Concepción, Chile.

Rosa Barrera Capot, Mag. en Ciencias mención computación, Universidad de Santiago, Chile.

Pedro Bracho Fuenmayor, Dr. en Ciencia Política, Dr. en Ciencias Jurídicas, Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile.

Julio César Carozzo Campos, Mag. en Psicología, Observatorio sobre la violencia y la convivencia en la escuela, Perú.

Jorge Catalán Ahumada, Dr. en Ciencias de la Educación, Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Cuyo, Argentina.

Félix Mario Cova Solar, Dr. en Psicología, Universidad de Concepción, Chile.

Laura Esteban Sánchez, Dra. en Psicología, Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, Universidad de Salamanca, España.

Blanca de la Luz Fernández Heredia, Dra. en Desarrollo Psicológico, aprendizaje y evaluación, Universidad Michoacana San Nicolás de Hidalgo, México.

Ignacio Figueroa Céspedes, Dr. en Educación, Universidad Diego Portales, Chile.

María José García Ritter, Master en Compasión en la relación de ayuda para la mejora de la práctica asistencial, Escuela de Psicología, Universidad Mayor, Temuco, Chile.

Bernardo Guerrero Jiménez, Dr. En Ciencias Socio-culturales, Universidad Arturo Prat, Chile.

Yanúa Ovarés Fernández, Mag. en Psicopedagogía y Educación especial, Universidad de Costa Rica, Costa Rica.

Diego Palacios Díaz, Dr. en Psicología, Universidad Santo Tomás, Chile.

Luis Simarro Vázquez, Dr. en Psicología, Consejería de Educación, Comunidad Autónoma de Madrid, España.

Este libro nace de la reflexión sobre la experiencia de académicos y académicas del Departamento de Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Sociales, de la Sede Iquique de la Universidad de Tarapacá. Es el producto de la trayectoria que quienes han vivenciado, en momentos distintos, los profundos cambios en la educación superior en Chile; específicamente en el extremo norte. Estos cambios se producen en el contexto de una democratización incipiente en la década de los noventa del siglo pasado, del incremento exponencial de estudiantes en el nivel terciario y de la permanente reducción de los recursos públicos que creó un sistema de financiamiento que hace competir a las universidades del Estado entre sí y con las instituciones privadas. Todo aquello, bajo la falsa premisa de igualdad, pues son evidentes las desventajas que enfrentan las entidades públicas dadas las regulaciones que nos gobiernan.

Para los y las académicas y académicos la exigencia de “productividad” se ha vuelto una máxima: *publish or perish*, o podríamos decir, tal vez, “FONDECYT o nada”. Así las cosas, el tiempo se hace escaso para una vida académica con conversaciones que inviten a la creatividad o a empeños colectivos y al aprendizaje permanente en el intercambio con miembros de la comunidad como legítimos otros. No obstante, no decaemos en el empeño y aquí estamos.

El devenir de la vida nos sorprende y las dinámicas sociales y culturales -lo impensado- impactan de maneras inesperadas. El mayo feminista de 2018 moviliza a nuestras estudiantes desde una perspectiva diferente a las tradicionales e impulsa cambios fundamentales en las instituciones universitarias, llenándonos de esperanza. El llamado al cambio no dejó lugar a la indiferencia, impactando local y globalmente; es dable recordar que el patriarcado se resiste disfrazado de propuestas políticas conservadoras. Luego, octubre 2019, el denominado “estallido social” se reflejó con fuerza, toma incluida, en Iquique. El conjunto del estudiantado se involucra con gran compromiso en ese movimiento que atravesó el país. Nuestra capacidad de diálogo y de convertirnos en interlocutores legitimados, se exigió al máximo. Y ahí estuvimos. La mirada desde las ciencias sociales y humanas, y el compromiso, ayudan.

Y comienza la pandemia con sus devastadoras consecuencias para nuestro país y el mundo.

Por otra parte, entre 2018 y 2021 se promulgan leyes que refieren a inclusión en la educación superior, en particular en las universidades estatales (21.091, 21.094), y a la erradicación de la violencia y discriminación de género en las instituciones de educación superior (21.369), que entra en vigor en 2022.

Los académicos y las académicas, entonces, nos hemos visto obligados en los últimos seis años a: repensar y actuar sobre nuestros estereotipos de género, exigir nuevos tratos e impulsar la creación de instancias que garanticen el respeto y la búsqueda de equidad; actuar como analistas de la contingencia y expertos en resolución de conflictos, garantes del ejercicio democrático y acceso al trabajo y estudio; expertos en el manejo de plataformas de educación a distancia y la didáctica de la enseñanza remota; al regresar a la presencialidad, comprender e intentar subsanar los déficit académicos y de habilidades sociales que impuso el aislamiento de la pandemia en los y las estudiantes; expertos en sumarios por ley 21.369; más recientemente, debemos aprender cómo interactuar y enseñar a estudiantes neurodiversos o con necesidades especiales.

Nuestros estudiantes, por su parte, han navegado en este mismo escenario, añadiendo a lo descrito, con frecuencia, la urgencia de sus condiciones socioeconómicas, los deberes de cuidado, los vacíos generados en su formación académica, el menoscabo sufrido en las habilidades sociales que entrega la experiencia del grupo, la escasez de redes de apoyo y contención que no contribuyen al desarrollo de la resiliencia necesaria para enfrentar el stress cotidiano de los estudios y la vida en general. Desgraciadamente, a veces, incluso el suicidio se transforma en una alternativa legitimada.

En este complejo cruce de circunstancias vitales, diversidad de actores y el fuerte estreñimiento que impone el autofinanciamiento, intentamos enfrentar aquello que hoy llamamos el bienestar de la comunidad universitaria, promover la convivencia y el intercambio enriquecedor de experiencias, conocimientos y – por qué no, emociones. De aquí el interés por difundir los trabajos que reflexionan sobre el estar hoy en la universidad. Se reúnen los esfuerzos de académicos y académicas para mejor comprender cómo contribuir a mejorar la vida

universitaria desde la riqueza que la diversidad de enfoques y disciplinas aportan para el bienestar de todos, todas, todes. Y en eso estamos.

Marietta Ortega Perrier
Decana
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Tarapacá

Arica, marzo de 2025

Un proyecto específico (ANID-SIA FONDEF IDeA IT21I0053) sobre un tema de general interés en las ciencias humanas y sociales como el bienestar, un departamento de ciencias sociales, un par de cafés y una conversación. Así comienza la historia que termina en el libro que Ud. tiene en sus manos ahora. Haciendo ocio productivo, ese que se hacía en los espacios públicos de las universidades -jardines, patios, casinos, cafeterías, canchas- y también en los despachos o en las aulas, cuando se construía bienestar en el compartir universitario entre estudiantes, docentes y funcionarios, y que, serendípicamente, a veces terminaba también en acciones, productos, proyectos, publicaciones, como resultado de las ideas, las reflexiones, las confrontaciones que aparecían en tales perdidos e improductivos tiempos, como serían adjetivados si se los juzgara con las métricas de la productividad universitaria de nuestros días.

Porque el entonces director del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad de Tarapacá en Iquique y el, también entonces, director del proyecto *Mejora y evaluación de un sistema de información y seguimiento para la gestión de salud mental y bienestar psicológico y psicosocial estudiantil en educación superior técnico-profesional* (ANID-SIA FONDEF IDeA IT21I0053), quienes escribimos esto, somos respectivamente, por así decirlo, nieto e hijo de esa universidad que se vivía tanto en las aulas como en los pasillos, en esa universidad a la que no sólo se iba a la clase o a escribir el *paper* personal, sino que, literalmente, se iba a vivir una experiencia, a conocer una vida nueva, a aprender y a construir bienestar en la conversación y la participación, tanto dentro como fuera de la universidad; y, como buenos herederos, no hemos perdido la costumbre aprendida de nuestros maestros, de gastar nuestro tiempo pensando y conversando libremente, sin un objetivo productivo ni preocupados de algún indicador o evidencia. En esa conversación ociosa, entonces, café mediante, nos pareció mezquino no invitar a nuestros colegas del departamento a hacer, de alguna manera, lo mismo: usar parte de su tiempo para pensar algo un poco distinto a lo que cada uno hace, algo que no está en sus proyectos, sus clases o sus planificaciones, algo que no conduce, necesariamente, a puntos calificables. Nos pareció interesante invitarlos a poner a conversar sus propias investigaciones con el tema general del que surgió el proyecto específico aludido: el bienestar. Esto es, distraerse del objetivo de sus

actividades para dedicarse a pensar cómo su propio trabajo se relaciona con el *leit motiv* de las ciencias sociales y humanas, el bienestar de las personas y las comunidades; no a presentar sus datos o resultados, ni sus marcos teóricos o propuestas de investigación, sino a pensar libremente sobre bienestar a partir de lo que cada uno ha aprendido o está aprendiendo en su trabajo como investigador.

Afortunadamente, nuestra invitación tuvo eco y entusiasta respuesta en varios académicos y académicas del Departamento de Ciencias Sociales, y también en investigadores y colaboradores cercanos a éste, quienes estuvieron dispuestos a dedicar tiempo a la reflexión que llevara a un ensayo/capítulo que, si bien no les entregará directamente fichas para canjear por beneficios académicos o pecuniarios, permitiría conectar el trabajo de cada uno con un tema común, facilitando establecer conexiones y tender puentes: iniciar conversaciones. Así, resultaron nueve capítulos, en que cada uno de los investigadores participantes, algunos con sus grupos de trabajo y otros individualmente, toca, de alguna manera, el bienestar desde su particular espacio de trabajo e investigación.

Los capítulos han sido agrupados en tres secciones. La primera, que presenta reflexiones eminentemente teóricas, incluye cuatro capítulos que abordan el bienestar en el contexto educativo; la segunda, se aboca a la gestión del bienestar desde el punto de vista más bien organizacional, en educación escolar, educación superior y contextos laborales; y, finalmente, la tercera sección se anima a explorar el bienestar desde dos ámbitos bien diferentes a los anteriores, uno desde lo histórico-social-comunitario y otro desde el apoyo clínico en situaciones de sufrimiento.

La sección inicial parte con un capítulo cuya intención original era delimitar el bienestar psicológico estudiantil, a partir de una necesidad de los equipos de trabajo del proyecto *Mejora y evaluación de un sistema de información y seguimiento para la gestión de salud mental y bienestar psicológico y psicosocial estudiantil en educación superior técnico-profesional* y de la línea de investigación *Motivación, compromiso y bienestar psicológico en la escuela* del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva (EduInclusiva, ANID-SCIA CIE160009). Sin embargo, el resultado fue una revisión integrativa de algunas de las principales ideas sobre la noción de bienestar, que

apenas concluye con pistas acerca de cómo podría operacionalizarse el bienestar estudiantil, que, confiamos, sirvan de punto de partida para llegar al objetivo que proponía la idea inicial.

Le sigue una concienzuda revisión acerca del bienestar como un componente esencial de los procesos educativos. Los autores despliegan sus argumentos para mostrar que el bienestar no sólo es un componente educativo más, sino que se imbrica y, por tanto, debe ser considerado en todas las dimensiones e instancias del proceso educativo. Ponen especial atención a los procesos escolares que ofrecen mayores oportunidades para abordar el bienestar, la inclusión y la calidad educativa en general, y se esfuerza en mostrar como los profesionales de la psicología pueden contribuir a ellos desde su disciplina.

En el tercer capítulo, dedicado a la enseñanza en educación superior, la autora hace una breve descripción de lo propuesto por tres de las principales teorías acerca del bienestar psicológico y la motivación, y las derivaciones que de ellas se desprenden para la práctica docente en pos de facilitar entornos de aprendizaje. La realidad no siempre acompaña a la teoría, y la autora hace notar algunas de las condiciones que se requerirían para que tales derivaciones puedan implementarse a cabalidad en las instituciones de educación superior.

En el capítulo cuarto y final de esta sección, el autor nos invita a mirar el bienestar en las perspectivas de la inclusión y la calidad de vida como articuladores de la construcción del bien común desde la función educativa, proponiendo como ejemplo paradigmático el caso de las personas con la condición del espectro autista en el contexto escolar. En esa mirada, toma como marco el modelo multidimensional de calidad de vida de Schalock y Verdugo, examinando desde ese modelo los desafíos que presenta tanto para los propios estudiantes como para las prácticas escolares, ofreciendo tal ejercicio como guía para un análisis de las prácticas escolares para las escuelas y actores que aspiran a contribuir con ellas al bienestar, la inclusión, la calidad educativa y, en definitiva, el bien común.

La sección siguiente toma como unidad de análisis a las organizaciones, en cuanto constituyen instancias en las que, sistemática y sistemáticamente, se puede –y debe– promover el bienestar, y sus tres capítulos tienen un carácter definidamente aplicado. En el primero de los capítulos de esta sección, capítulo cinco, el autor se posiciona desde

la normativa sobre convivencia educativa en Chile y, a partir de allí, examina extensivamente las posibilidades que el principal instrumento operativo de esta política a nivel escolar, el Plan de Gestión de la Convivencia Educativa, ofrece para hacer de la gestión de la convivencia una instancia participativa y promotora de bienestar para toda la comunidad y cada uno de sus miembros. Este capítulo será, sin duda, un aporte interesante para el trabajo de los encargados de convivencia escolar en las escuelas.

El capítulo seis se ocupa de la forma en que los centros de formación técnica participantes del proyecto Mejora y evaluación de un sistema de información y seguimiento para la gestión de salud mental y bienestar psicológico y psicosocial estudiantil en educación superior técnico-profesional hicieron uso e incorporaron a sus estrategias y prácticas de gestión del bienestar estudiantil el Sistema de Información y Seguimiento del Bienestar Psicológico en contextos educativos, SIS-BP. Junto a la caracterización general de SIS-BP y los centros, se describe cómo cada uno de ellos se apropió del sistema y sus principales resultados, mirando las características similares y las diferencias que permitirían explicar, tentativamente, las diferencias entre tales modos de apropiación y los resultados observados en cada caso.

El séptimo capítulo se trata de una amplia revisión bibliográfica en la que se ha examinado el uso de intervenciones mediadas por tecnologías digitales en promoción del bienestar y abordaje del malestar en contextos laborales. La revisión incluyó intervenciones de muy diferentes niveles, desde acciones de promoción, como psicoeducación, hasta intervenciones para reducción de estrés postraumático y otras manifestaciones clínicas. Junto con considerar la efectividad de las intervenciones, los autores atienden a las ventajas de este tipo de intervención y su aplicabilidad en diferentes contextos y condiciones, pero también advierten sobre algunos de sus posibles riesgos, como los derivados del uso y resguardo de información sensible, de las diversas formas de participación que podrían resguardar o no los derechos de los trabajadores, así como contribuir a generar nuevas o mayores formas de desigualdad; en definitiva, abogan por un mayor estudio y uso de las intervenciones basadas en tecnologías digitales en un fuerte marco ético centrado en los derechos humanos y la mirada puesta en el mayor bien social en las organizaciones.

La última sección está compuesta por dos capítulos bien diferentes entre sí. En el primero, su autor hace un recorrido histórico y cultural de uno de los grupos minoritarios menos reconocidos en Chile: la población afrodescendiente. En ese recorrido, da cuenta de la sistemática negación de la que han sido objeto como grupo étnico-cultural desde la constitución misma de la nación, estableciendo condiciones extremadamente adversas para el desarrollo de la identidad étnica y personal; y desarrolla consideraciones acerca de cómo esta realidad histórica de pertenencia a un grupo supuestamente inexistente pero real, asumida o negada, puede producir efectos adversos en el bienestar, la adaptación o la salud mental de quienes hacen parte de ese grupo. Sin embargo, alude también al reciente movimiento identitario reivindicatorio de los grupos afrodescendientes, que se suma con fuerza a otros que han contribuido a señalar la importancia de asumir la diversidad étnico-cultural presente en el territorio nacional a lo largo de la historia, para bien de quienes son parte de esos grupos, pero, sobre todo, para bien y enriquecimiento de la “comunidad” chilena que recién comienza a aprender de su propia diversidad.

El capítulo que cierra esta sección, y la serie completa, viene desde un ámbito totalmente diferente, el de la clínica psicológica. Específicamente, desde el sufrimiento y las diferentes formas en que se manifiesta, y de los intentos por ayudar a las personas que lo padecen a sobrellevarlo. La autora comienza por hacer la necesaria distinción entre dolor y sufrimiento, y mostrar cómo, paradójicamente, el intento de evitar el sufrimiento lo hace más palpable y acuciante. Es allí donde, según la autora, la práctica de mindfulness en contextos y bajo condiciones propiamente terapéuticas ha mostrado su eficacia como coadyuvante para mejorar la calidad de vida de personas con diversas formas de sufrimiento crónico. A partir de la revisión en que basa su planteamiento, la autora proporciona evidencia sólida para respaldar esta afirmación, aportando también información para comprender algunos mecanismos psicobiológicos que sostienen este efecto. Sin embargo, no cae, la autora, en la tentación de presentar mindfulness como una panacea. Al contrario, examina sus limitaciones y peligros, como su trivialización y uso irresponsable como estrategia comercial o como sustituto de terapias específicas indicadas; aboga, en cambio, por un examen cuidadoso de sus ventajas y limitaciones, así como de las con-

diciones para su uso en el contexto de abordajes éticos e integrativos en salud mental y bienestar centrados en la persona del paciente.

Cierra este libro un breve capítulo en que quienes hemos convocado a esta experiencia intentamos algunas reflexiones sobre lo que el aporte de nuestros colegas ha despertado en nosotros respecto del bienestar. Esperamos que ustedes, lectoras y lectores, encuentren la aproximación a estos productos del ocio tan interesante como nos ha parecido a nosotros, y despierte en ustedes nuevas preguntas y reflexiones.

Sección
1

Miradas sobre bienestar
en contexto educativo

Consideraciones sobre bienestar (psicológico) estudiantil¹

Francisco Leal-Soto

El bienestar estudiantil, asimilado a la entrega de asistencias específicas y complementarias a la participación en el proceso educativo como ayudas socioeconómicas, atenciones de salud y actividades extraacadémicas, ha evolucionado hasta llegar a ser una noción que se instala como un componente esencial de la experiencia educativa del cual las instituciones deben hacerse cargo (Duignan *et al.*, 2022), incluso adecuando sus estrategias pedagógicas y curriculares (Kiptiony, 2024). Esta creciente centralidad del bienestar en los procesos educativos ha recibido diversos impulsos desde las políticas públicas, especialmente a partir de la convención de las Naciones Unidas sobre los derechos infantiles (Soutter *et al.*, 2014), y ha estimulado el interés por medir y monitorear el bienestar de los estudiantes, lo que adquirió relevancia crítica luego de la pandemia por COVID del año 2020 (Hossain *et al.*, 2023). Por otra parte, la comprensión misma de la noción de bienestar estudiantil se ha complejizado incluyendo diversas dimensiones de esa experiencia, lo que ha llevado a multiplicidad de conceptualizaciones sobre las que no hay una comprensión compartida entre los autores, contribuyendo a un cuerpo de investigación diversificado, incluso fragmentado y con múltiples superposiciones (Hossain *et al.*, 2023). En este capítulo, abordaremos algunos elementos que nos parecen relevantes para una adecuada comprensión de la noción que nos permita trabajar con ella en la cotidianeidad educativa.

El bienestar es una valoración personal

Bienestar es un concepto difuso, polisémico, complejo, porque es, en esencia, una experiencia (Norozi, 2023). Y las experiencias son

¹ ANID-SIA FONDEF IDeA IT21I0053; ANID-SCIA CIE160009

personales, son la vivencia que surge en la interacción entre la persona y el mundo que le rodea; por ello, bienestar no significa lo mismo para todos, o, mejor dicho, significa algo diferente para cada persona. Soutter *et al.* (2014) lo explicitan al considerar que bienestar es un resultado emergente del proceso en el que la persona interactúa con otras personas en su entorno y destacan la dualidad de la noción, que incluye tanto la subjetividad de la experiencia de la persona como las condiciones objetivas del contexto en el cual la experiencia se desarrolla; considerando, además, que otras personas, con sus propias subjetividades, hacen parte también del contexto y la experiencia. Esta tensión entre lo subjetivo y lo objetivo en la constitución del bienestar se refleja constantemente en su abordaje. Por ejemplo, Mazzoleni *et al.* (2024), tratando de entender el modo en que comprenden la noción los estudiantes de medicina, resalta la distinción entre una mirada hacia el estado de bienestar que las personas o comunidades experimentan –la vivencia de bienestar, tal como lo define la Organización Mundial de la Salud (Dooris *et al.*, 2018)- y lo que asimila a *welfare*, la “seguridad social”, los soportes externos que garantizan la satisfacción de las necesidades básicas –condiciones objetivas que posibilitan, pero no garantizan, una vivencia mínima o básica de bienestar (Senior *et al.*, 2020). Entre estos dos polos se abre un espectro prácticamente infinito de posibilidades en que se despliega interacción entre las distintas condiciones del contexto y las personas, que llevan a experiencias de mayor o menor bienestar. De este modo, aunque algunos autores enfatizan más que otros este aspecto valorativo y lo expresan de maneras diferentes, hay consenso en que el bienestar es una valoración subjetiva respecto de la experiencia (p. e. Hascher, 2010; Mead *et al.* 2021). En tanto valoración, entonces, es una actividad cognitiva consciente, como remarcen Dávila *et al.*, quienes se refieren al bienestar como “una valoración consciente de la experiencia personal” (2024, p. 19), que se traduce en la satisfacción con la vida, el componente cognitivo del bienestar subjetivo (Diener, 2009; Varela *et al.*, 2024).

El bienestar es una experiencia cognitivo-afectiva con predominio de afectos positivos

Algo sobre lo que no puede haber discusión es que el bienestar implica el predominio de afectos positivos (Bradburn, 1969). Como Hascher (2010) destaca, el disfrute y la felicidad son el núcleo del

bienestar subjetivo, noción que sigue la tradición hedónica para la cual la presencia de emociones y sentimientos positivos y ausencia de afectos negativos es lo distintivo del bienestar subjetivo. Diener & Ryan (2009), quienes contribuyeron a posicionar definitivamente la noción, señalan el bienestar subjetivo como un término conceptualmente más preciso para referirse a lo que habitualmente asumimos como felicidad, incluyendo desde las simples emociones positivas pasajeras hasta una evaluación vital general positiva que constituye lo que se ha denominado satisfacción con la vida. Para ellos, entonces, el bienestar subjetivo es una evaluación subjetiva de la vida que incluye tanto los juicios o valoraciones –actividades cognitivas- como los afectos asociados a los mismos; así, siguiendo a Hossain *et al.* (2023), el bienestar puede empezar a definirse como una evaluación subjetiva positiva de la experiencia vital que resulta del predominio de emociones positivas por sobre las emociones negativas.

El bienestar es más que la felicidad

Sin embargo, la satisfacción con la vida y la emocionalidad positiva son resultado de la conjugación de muchos elementos de la persona, menos visibles a primera vista; constituirían algo así como la parte del iceberg que está sobre la superficie, sostenida por la enorme masa que permanece sumergida y, por ende, sin ser invisible, no resulta evidente a menos que nos sumerjamos. En un pequeño párrafo, Carol Ryff (1989) hace un recuento de varias perspectivas acerca de qué constituye un buen funcionamiento psicológico, es decir, el funcionamiento que facilita y sostiene la experiencia de bienestar desde la propia persona. En esta perspectiva, de raigambre eudaimónica, el funcionamiento positivo es lo constitutivo del bienestar psicológico, ya que el bienestar, la experiencia vital positivamente valorada y sentida, es la consecuencia de ese funcionamiento psicológico positivo.

No siempre estamos felices. No siempre estamos experimentando emociones positivas. La vida presenta situaciones en las cuales es inevitable que predominen emociones como la tristeza, la ira o el miedo. Las pérdidas afectivas importantes, un evidente maltrato, una amenaza importante, son situaciones en las que nos parecería extraño que no se presentaran; experimentarlas en tales situaciones, asumirlas y dejarlas pasar cuando es apropiado es lo que ocurre cuando el funciona-

miento psicológico es positivo, y eso también es parte del bienestar. El bienestar tiene que ver con vivir bien la vida, con todas las situaciones y matices que se presentan, no en estar siempre feliz, lo que, incluso, puede resultar inapropiado (Diener & Ryan, 2009).

El bienestar no es sólo ausencia de malestar

Aunque llegados a este punto parecería innecesario, es conveniente explicitar que bienestar psicológico no resulta equivalente a tener salud mental o no tener trastornos mentales (Aulia *et al.*, 2020; Baik & Larcombe, 2023; Jiang *et al.*, 2024). Aunque la noción de tratar el bienestar como algo diferente del malestar venía gestándose ya en la Psicología, fueron Seligman & Csikszentmihalyi (2000) a comienzos de este siglo quienes explicitaron formalmente la necesidad de abordar la experiencia humana en forma integral, enfatizando en el bienestar y desarrollo de la persona. Al mismo tiempo, se recogía evidencia empírica que mostraba que la comprensión del bienestar como el polo opuesto al malestar o la enfermedad mental era insuficiente, ya que, aunque se relacionan, se trata de aspectos diferentes de funcionamiento psicológico, se comportan con relativa independencia y tienen efectos diferenciales sobre las personas (Greenspoon & Saklofske, 2001; Renshaw *et al.*, 2014), lo que llevó a proponer un modelo dual, bidimensional, de salud mental y bienestar psicológico (Suldo & Shaffer, 2008; Suldo *et al.*, 2011).

El bienestar es multidimensional: modelos

Uno de los consensos claros en la investigación sobre bienestar es que es multidimensional, es decir, está compuesto por múltiples elementos (Hone *et al.*, 2014; Huppert, 2014). Sobre cuáles son estas dimensiones, o cómo se organizan, hay varias aproximaciones. A continuación, algunas de ellas.

Bienestar subjetivo: Ed Diener

El primer modelo operacionalizable, que recoge la parte más visible del bienestar psicológico, es el de bienestar subjetivo. En este modelo se reconocen dos dimensiones, la satisfacción con la vida y la presencia de afectos positivos, enfatizando los aspectos hedonistas del bienestar (Diener, 2009; Diener & Ryan, 2009). Ya se ha comentado, sin embargo, que la satisfacción y la afectividad positiva brindan un

atisbo del bienestar actual de una persona, pero no dan cuenta del modo en que ese bienestar se sostiene (Ryff, 1989). Asimismo, la satisfacción y las emociones pueden variar dependiendo de múltiples condiciones (Sheldon & Lucas, 2014). Sin embargo, constituye una aproximación relevante y sigue siendo uno de los enfoques más utilizados en los estudios empíricos (Hossain *et al.*, 2023).

Bienestar eudaimónico: el modelo de Carol Ryff

Desde la perspectiva eudaimónica, que enfatiza la descripción del funcionamiento psicológico positivo que resulta en bienestar, el primer y más utilizado modelo ha sido el modelo estructural multidimensional de bienestar psicológico propuesto por Ryff (1989), en el que se consideran seis dimensiones nucleares. La primera dimensión identificada es la autoaceptación. Una actitud positiva y aceptadora respecto de sí mismo es crucial en todos los enfoques que abordan el desarrollo positivo; el aprecio por sí mismo constituye el pilar fundamental sobre el que se construye el bienestar psicológico. Las relaciones con otras personas son también esenciales: la confianza en los demás, la capacidad para relacionarse con ellos en forma positiva para sí mismo y para las otras personas, para comprender, apreciar, sentir afecto por los demás y sentir el afecto de quienes nos rodean constituyen una segunda dimensión. Una tercera dimensión es la autonomía, esto es, la capacidad para tomar decisiones por sí mismo, de poner en perspectiva las opiniones de otras personas y actuar en forma independiente y, al mismo tiempo, de hacerse responsable de las propias decisiones y acciones. Asimismo, percibir que es posible operar adecuadamente en el entorno para lograr objetivos, la percepción de tener un grado importante de control sobre el ambiente en el que nos desenvolvemos, constituye otra dimensión, caracterizada como dominio sobre el ambiente. Una persona con buen funcionamiento psicológico tiene objetivos, busca cumplir metas o propósitos, tiene una direccionalidad que orienta su vida; aunque ellos pueden cambiar a lo largo de la vida, la presencia de esta direccionalidad, el tener un propósito que dé sentido o haga significativa la vida, constituye otra de las dimensiones nucleares. Una última dimensión, que Carol Ryff paraleliza con la eudaimonia aristotélica, es la de desarrollo o crecimiento personal. La vida es un proceso continuo de desarrollo, y una persona con funcionamiento psicológico óptimo está abierta a nuevas posibilidades,

expande su vida, busca realizar al máximo sus potencialidades, está bien dispuesta a los cambios y desafíos que el desarrollo vital y las circunstancias le plantean.

Aunque la misma autora aclara que la selección de estas dimensiones –con base teórica y empírica– puede ser sesgada de muchas formas –por ejemplo, social, cultural, histórica o valóricamente– el modelo ha sido utilizado y validado ampliamente (p. e., Díaz *et al.*, 2006; Ryff & Keyes, 1995; Ruini *et al.*, 2003; Tomás *et al.*, 2008; Véliz, 2012). Adicionalmente, atendiendo la recomendación de la autora del modelo de explorar nuevas dimensiones que pudieran responder a alguno de los sesgos que ella señala, sólo se han propuesto y probado tres nuevas dimensiones, vitalidad (Rodríguez-Carvajal *et al.*, 2010) y otras dos referidas a espiritualidad: una que refiere a fortalezas espirituales propias de la persona, como tener un sentimiento de armonía o paz interior, y otra que apunta a la relación con alguna fuerza trascendente, como experimentar confianza en algún dios u otra forma de fuerza superior (Van Dierendonck, 2005). Sin embargo, la mayor parte de la literatura empírica que utiliza este enfoque se ha limitado a las dimensiones propuestas por Ryff, e, incluso, no siempre se han utilizado todas (Balcázar *et al.*, 2010; Hossain *et al.*, 2023).

Para finalizar este apartado sobre el modelo de Carol Ryff, volveremos al encabezado. Allí, hemos denominado “bienestar eudaimónico” y no “bienestar psicológico” a este modelo, atendiendo a que la misma autora, si bien se refiere siempre al bienestar psicológico, asume que es una de las perspectivas desde las que el bienestar puede ser abordado psicológicamente; justamente, la perspectiva que se hace cargo de que el bienestar es un proceso continuo de desarrollo de la propia persona de acuerdo a sus posibilidades, y no un mero estado de satisfacción, que sería una manifestación eventual en dicho proceso. Siendo, entonces, una aproximación al bienestar entre las posibles desde la perspectiva psicológica, hemos optado por utilizar, en lo sucesivo, por el término bienestar eudaimónico para referirnos al modelo de Carol Ryff, reservando el de bienestar psicológico para cualquier aproximación al bienestar que surja desde la disciplina psicológica.

El bienestar no solo es personal: también es social

Recogiendo las observaciones respecto a que los modelos de bienestar subjetivo de Diener y de bienestar eudaimónico de Ryff podrían

hacer aparecer el bienestar como un asunto a lograr por el individuo por sí mismo, sin consideración de las relaciones con su contexto social, comunitario y sociohistórico, dejando la conexión con los demás reducida a la esfera de lo interpersonal, Keyes (1998) propuso la noción de bienestar social para referirse a esos aspectos del bienestar, aquellos que tienen que ver con la valoración que la persona hace de su funcionamiento como miembro de la sociedad, y lo considera compuesto, a su vez, por cinco dimensiones: integración social, que le permite asumirse como perteneciente a una comunidad; aceptación social, base de las relaciones que dan seguridad; contribución social, el saberse relevante y aportando al grupo; actualización social, la confianza en que el grupo evoluciona y proporciona bienestar; y coherencia, que permite comprender el acontecer social y darle un sentido (Blanco & Díaz, 2005).

Así, se conforma una trilogía del bienestar: subjetivo, eudaimónico y social. Sin embargo, Díaz *et al.* (2011) notan que las dimensiones de los dos primeros correlacionan entre sí en mayor medida que con el bienestar social, y, a partir de ello, plantean un modelo en que el bienestar quedaría conformado por dos dimensiones: una en que se integran el bienestar subjetivo y el eudaimónico a la que, siguiendo a otros autores (principalmente Casas, 2010) denominan *bienestar personal*; y otra, el bienestar social. Junto con hacer esta propuesta, proporcionan evidencia empírica de que el bienestar así configurado presenta mejor ajuste que cuando se configuran las tres grandes dimensiones (subjetiva, psicológica y social) por separado. Asimismo, adquiere mayor capacidad explicativa, es decir, se relaciona en mayor medida, tanto con la acción social y como con la anomia en tanto formas de relacionarse las personas con la sociedad.

Bienestar integral: Martin Seligman y el modelo PERMA

En una perspectiva que integra los elementos hedónicos y eudaimónicos, Seligman (2011) considera que hay cinco dimensiones principales en el bienestar y el desarrollo de una vida plena, lo que llama el florecimiento. En primera instancia, la presencia de bienestar subjetivo: el predominio de las emociones positivas y la satisfacción con la experiencia vital constituyen la tonalidad dominante en la vida de las personas que logran un estado de bienestar psicológico integral. Otros dos componentes del bienestar en este modelo son la participación activa y comprometida en una o más actividades que resultan sig-

nificativas para la persona, y la presencia de un propósito orientador o articulador de la vida que le da un sentido claro. El establecimiento de relaciones positivas con otras personas, en las que se brindan afectos y apoyo constituye una cuarta dimensión en una vida vivida con bienestar, lo que se complementa con la consecución de resultados o logros personales relevantes. Estas cinco dimensiones, por sus siglas en inglés, dan origen al acrónimo con el que se identifica el modelo: emociones positivas y satisfacción (*Positive emotion*), compromiso (*Engagement*), relaciones positivas (*Relationships*), sentido vital (*Meaning*), y logros personales (*Accomplishment*).

La sinergia de los componentes integrados: el modelo de covitalidad

La unión hace la fuerza es una expresión que resume bien la idea que está en la base del modelo de covitalidad. Expresa la noción de que varias fuerzas que actúan en la misma dirección pueden, eventualmente, potenciarse y producir un efecto mayor actuando juntas que si se adicionan los efectos de cada una por separado. Esta idea se ha explorado y traducido en varias nociones en campos diversos, por ejemplo, la patología dual o comorbilidad en el ámbito de la salud (Drake & Wallach, 2000) y la interseccionalidad en la sociología (Crenshaw, 1989). En psicología, se ha acuñado el término capital psicológico para referirse al efecto conjunto de algunas variables psicológicas sobre el desempeño en el trabajo (Luthans et al., 2007). Siguiendo la misma idea, Jones et al. (2013) tomaron el término covitalidad, acuñado en investigación con animales, para reflejar este efecto sinérgico de varias características o condiciones positivas actuando simultáneamente en una persona. Orientado a promover la salud mental positivamente entre los jóvenes, este modelo concibe cada característica positiva como un bloque que se articula con otros para conformar cuatro dominios que, actuando en conjunto, constituyen esta fuerza sinérgica que denominan covitalidad (Furlong et al., 2014; Renshaw et al., 2014; Varela et al., 2024). El modelo de covitalidad, adaptado a nuestro contexto, incluye doce bloques o dimensiones, articulados en cuatro dominios que se describen en la tabla 1.

Tabla 1
Estructura y componentes del Modelo de Covitalidad

Covitalidad	
Dominio	Dimensión
Creencia en uno mismo, con dimensiones derivadas de las teorías del aprendizaje socioemocional y de la autodeterminación	Autoeficacia. Mecanismo de agencia personal que implica las creencias de las personas en sus propias capacidades para ejercer control sobre su nivel de funcionamiento y demandas ambientales.
	Autoconciencia. Proceso que atiende los aspectos del yo (self), tanto en el ámbito privado como en el ámbito público.
	Persistencia. Consiste en la perseverancia y pasión que se tiene en relación con las metas a largo plazo, manteniendo el esfuerzo y el interés en el tiempo a pesar de la adversidad y los obstáculos.
Creencia en los demás, cuyas dimensiones se basan en estudios sobre resiliencia	Apoyo familiar. Presencia de apoyo familiar y bienestar en la familia.
	Apoyo de pares. Establecimiento de relaciones interpersonales positivas y conciencia del apoyo recibido de amigos, compañeros, y otros pares.
	Apoyo escolar: Percepción del entorno escolar como un ambiente seguro y estable, que proporciona apoyo emocional y académico.

Competencia emocional, cuyas dimensiones se toman de estudios sobre aprendizaje socioemocional	Regulación emocional. Capacidad de expresar adecuadamente las emociones agradables y controlar las emociones desagradables.
	Empatía. Habilidad afectiva y cognitiva para notar y tener en cuenta los estados emocionales de los demás.
	Autocontrol. Capacidad para mirarse a sí mismo y evaluar distintas opciones de comportamiento incluso en situaciones estresantes.
Compromiso con la vida, que incluye dimensiones desarrolladas en la psicología positiva	Gratitud. Reconocimiento de la bondad en la propia vida; consiste en reconocer que la fuente de esa bondad se encuentra, al menos en parte, fuera de uno mismo.
	Entusiasmo. Es la disposición para abordar la vida con ilusión y energía.
	Optimismo. Presencia de expectativas positivas hacia el propio futuro, incluyendo la noción de que las metas de la vida son alcanzables.

Nota. Elaboración propia a partir de la información de la página del Proyecto Covitalidad del Laboratorio de Convivencia Escolar UDD, <https://www.covitalidad.cl/>

Breve comentario sobre los modelos multidimensionales

Hemos descrito someramente los modelos que abordan el bienestar desde la perspectiva de múltiples dimensiones que se reconocen como los más asentados en la literatura o son más utilizados en la práctica. No son los únicos: quien se aventure a realizar una búsqueda con cierta paciencia, seguro encontrará más de alguno con un enfoque diferente pero dentro de esta perspectiva. Probablemente, también se encontrará con variaciones sobre algunos de los anteriores, sea por razones empíricas (los datos no confirmaron el modelo inicial) o por razones teóricas (alguna variación que introduce alguna especificidad, reordenamiento o complemento).

Se habrá notado al leer esta sección que, a pesar de sus especificidades, varios de los modelos se superponen, o integran elementos de algunos de los otros modelos, o que, incluso, se refieren a constructos similares con nombres diferentes. Esto ha sido claramente notado en la literatura; por ejemplo, uno de los resultados de las revisiones al respecto es que se utilizan múltiples términos relacionados o, incluso, intercambiables (Soutter *et al.*, 2014), etiquetando nociones similares con rótulos diferentes (Hossain *et al.*, 2023). En esta última revisión, de Hossain *et al.*, se constata, además, la gran diversidad de dominios que se proponen —en su caso, respecto del bienestar estudiantil—, llegando a identificar más de cien entre los trabajos revisados; sin embargo, haciendo el ejercicio de trabajar sobre las definiciones y no sobre los rótulos, ellos pudieron reducirlos a menos de diez. Claramente, esto es un problema, ya que, como los autores de las revisiones señaladas apuntan, lleva a la fragmentación de la investigación y la literatura; pero, al mismo tiempo, puede ser visto como un reflejo de la complejidad del bienestar y de su carácter esencialmente subjetivo y personal.

Estos enfoques también han recibido críticas importantes. Se ha planteado que al enfatizar los aspectos positivos del funcionamiento psicológico es posible caer en un enfoque simplista y superficial del mismo, en el que se ignoran los aspectos negativos o desagradables de la vida que, sin embargo, son parte de ella; el sufrimiento, la enfermedad, los malos ratos, son parte integral de la vida e ignorarlos o no aceptarlos puede conducir a consecuencias adversas (Ehrenreich, 2009; Nolen-Hoeksema, 2001).

Asimismo, al poner el énfasis en el desarrollo personal, estas perspectivas tienden a centrar el bienestar en los proyectos individuales de vida, ignorando que el bienestar es también un resultado colectivo, público, en el sentido de que el bienestar individual no existe si no es inserto en un proyecto de construcción de bienestar común (Sandoval *et al.*, 2015). Del mismo modo, se ha señalado que ignoran los contextos socioculturales e históricos en los cuales se constituye la subjetividad, obviando uno de los elementos esenciales en la constitución misma de la noción de bienestar (Haidt, 2006; Sandoval *et al.*, 2015), incluyendo las condiciones desiguales de vida (Mead *et al.*, 2021). Igualmente, al mirar el bienestar primaria o exclusivamente como el resultado de un conjunto de dimensiones personales que pueden ser desarrolladas y abordadas psicoeducativa o incluso terapéuticamente, llevarían a una psicologización de la construcción del bienestar que, al mismo tiempo que lo abstrae de las condiciones materiales, socioculturales e históricas que lo constituyen, pone la responsabilidad de lograr el bienestar casi exclusivamente sobre la propia persona (Vargas-Pérez *et al.*, 2024).

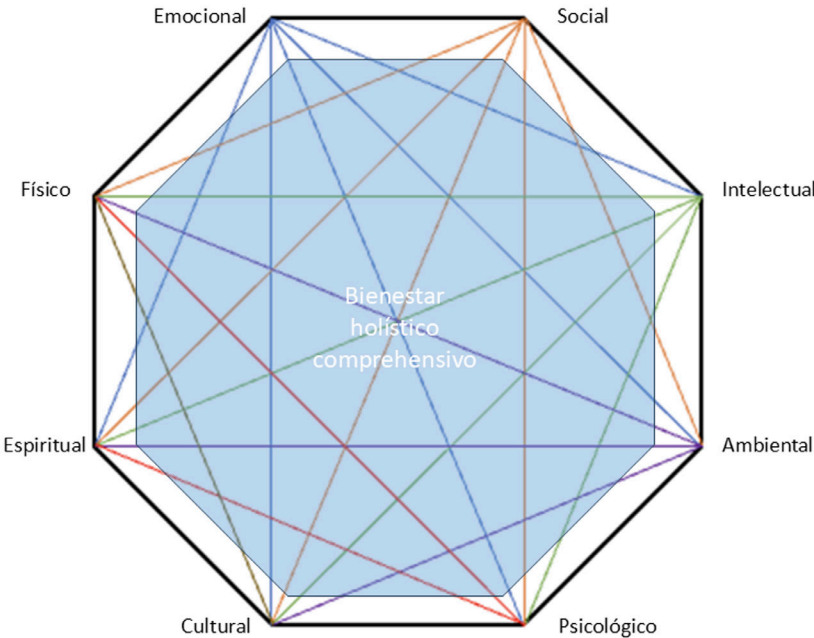
Enfoques no dimensionales

Además de los modelos multidimensionales, se han planteado enfoques que intentan superar algunas de las limitaciones señaladas por estas críticas y que enfatizan algún aspecto diferente que el meramente dimensional.

Un marco holístico comprehensivo

Después de constatar la diversidad de nociones desde las que se ha abordado el bienestar, Norozi (2023) propone un marco general que intenta integrar, desde una perspectiva sistémica y multidisciplinaria, tales aproximaciones. Siendo sistémico, el marco que sugiere considera la interconexión entre las diferentes dimensiones que componen el bienestar, y lo aborda desde los diferentes niveles del ecosistema vital. Así, considera ocho dimensiones, todas interconectadas entre sí (Figura 1), desde lo físico hasta lo ambiental.

Figura 1
Modelo holístico comprehensivo del bienestar



Nota. Adaptación del modelo presentado por Norozi (2023, p. 7/11).

Esta interconexión sistémica entre las dimensiones significa que se afectan mutuamente y que el resultado del conjunto integrado es diferente y/o mayor que el del conjunto de dimensiones actuando separadamente. Por otra parte, la incorporación explícita de dimensiones como la intelectual o la ambiental, por ejemplo, enfatiza el rol que juegan los agentes y condiciones externos, así como el rol de la cultura y la comunidad. Sin ser un modelo propiamente tal, sino sólo un marco heurístico, proporciona una mirada que permite una comprensión más integral y dinámica.

De la genómica al medio ambiente: el modelo GENIAL

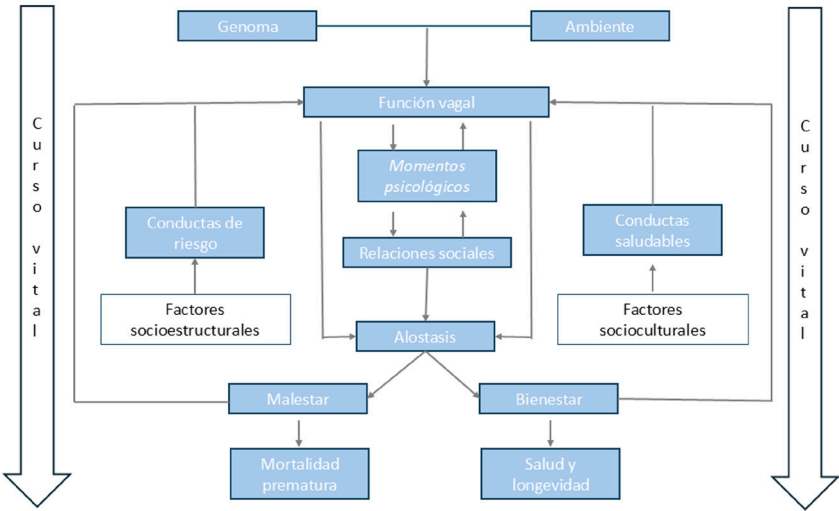
Una propuesta tan interesante como audaz ha surgido desde la neurociencia, aunque con una mirada transdisciplinaria. Buscando entender un asunto de salud pública, las relaciones observadas entre las macrocondiciones que rodean y cargan cada vez más a la humanidad, como el envejecimiento de la población y el aumento de enfermedades crónicas, y el decrecimiento de los lazos sociales, Kemp, Arias & Fisher (2017) han propuesto el modelo GENIAL, acróstico (en inglés) de los diferentes mecanismos que consideran involucrados en la promoción y mantención de la salud y el bienestar: el complejo genético que porta la especie (*Genomics*); el ambiente en que se desenvuelve (*Environment*); el rol del nervio vago, articulador de la comunicación entre el cerebro y las funciones corporales y regulador de una gran cantidad de respuestas fisiológicas, entre ellas la respuesta al estrés (*vagus Nerve*); los lazos sociales que facilitan o dificultan las conductas promotoras de la salud (*social Interaction*); la regulación alostática, el conjunto de mecanismos que permiten una adaptación activa del organismo para mantener la estabilidad frente a los cambios (*Allostasis*); y la longevidad o, por el contrario, la muerte prematura (*Longevity*).

Aunque no está en el acrónimo ni la definen en algún escrito, el modelo se posiciona alrededor de la noción de *momento psicológico* (Kemp, Koenig & Thayer, 2017). Un momento psicológico es cualquier evento en la experiencia que produce algún cambio en el estado mental o emocional en la persona; y es el elemento articulador porque es la instancia en que confluyen tanto los efectos de las funciones vagales como de las interacciones sociales, conduciendo en su interacción, en interrelación con las condiciones socioculturales y ambientales del contexto, a conductas que facilitan salud y bienestar o, por el contrario, malestar o enfermedad (Figura 2).

Puesto de otra manera, el modelo puede entenderse como niveles sistémicamente anidados (Mead *et al.*, 2019; Mead *et al.*, 2021). En el primer nivel, individual, se generan los momentos psicológicos que contribuyen al bienestar o al malestar como resultado alostático de la interacción entre los condicionantes temperamentales -la carga genómica desplegada en las particulares condiciones ambientales de vida, las funciones asociadas al nervio vago, los comportamientos desplegados, la historia de experiencias vitales positivas o negativas-. Este

primer nivel se inscribe en condiciones de mejores o peores relaciones sociales, cohesión, eficacia colectiva, valores compartidos, condiciones socioeconómicas de mayor o menor equidad social, entre otras, que constituyen los niveles comunitario y sociocultural de construcción del bienestar; y, a su vez, ambos niveles se encuentran enmarcados por las condiciones medioambientales -polución, disponibilidad de áreas verdes, condiciones de transporte, hacinamiento, etc.- que despiertan lo que se ha llamado ecoemociones y afectos psicoterráticos, aquellos relativos al habitar en el planeta en las condiciones en que se desenvuelve la vida de cada persona (Albrecht, 2019; Cianconi *et al.*, 2023). El bienestar, visto de esta manera, es resultado de una red de interacciones entre elementos y dimensiones que van desde lo más individual y personal hasta lo más global e incontrolable por el individuo, destacando la importancia de lo social y lo comunitario: no es posible pensar (y promover) el bienestar individual sin pensar en la comunidad y, hoy en día, en el contexto planetario.

Figura 2
Modelo GENIAL de salud y bienestar



Nota. Modificado de Kemp et al., 2017.

Enfatizando la interacción: el bienestar como equilibrio entre recursos y desafíos

Revisando cómo se ha entendido bienestar, Dodge y sus colegas (2012), coincidiendo con otros, concluyen que no hay una clara comprensión respecto de qué “es” el bienestar. Señalan que, más bien, se han emprendido descripciones o análisis de sus eventuales componentes, pero no se ha arribado a una conceptualización que permita definirlo. Para intentar una definición, retoman una idea recurrente en la psicología, la de equilibrio. Como punto de partida, consideran que, en general, las personas mantienen una cierta estabilidad producida por el balance dinámico entre las características desarrolladas por la interacción pasada entre sus características psicológicas, sus condicionantes socioculturales y sus redes sociales, y los eventos vitales desafiantes que alteran ese balance, que constituiría una especie de punto de ajuste óptimo (Cummins, 2010; Headey & Wearing, 1989, 1991; Herzlich, 1973).

Csikszentmihalyi (2002) propuso la noción de *flow* para referirse al estado de funcionamiento óptimo que se experimenta cuando una persona se involucra plenamente en una actividad, está completamente enfocada en ella y disfrutándola al punto de perder las nociones de tiempo y el espacio. Se trata de un estado ideal, que puede alcanzarse ocasionalmente y en relación con actividades específicas cuando hay un equilibrio entre los desafíos de la actividad de que se trate y las destrezas o recursos de que se dispone para ella.

Siguiendo estas ideas, Dodge *et al.* (2012) proponen que el bienestar consiste en el estado de balance o equilibrio en la interacción entre los recursos físicos, psicológicos y sociales de una persona y los desafíos que enfrenta. Se trata, por tanto, de una noción dinámica y abierta, en el sentido de que no sería una característica sino un estado variable, y de que no tiene una estructura fija o limitada, ya que los recursos y los desafíos son variables, tanto entre diferentes personas y contextos como en una persona en diferentes situaciones o momentos del tiempo, y pueden actuar, también de diferentes formas. También es dinámica (y optimista, en palabras de sus proponentes) porque incorporar el desafío implica asumir una característica esencial del desarrollo humano, que es, justamente, la necesidad del desafío. El proceso de enfrentar y superar desafíos implica una interacción dialéctica en que

tanto la persona como el contexto se modifican, estimulando el desarrollo personal (Hendry & Kloep, 2002).

Desde otra perspectiva, pero en esta misma línea de pensamiento, Bárbara Fredrickson (1998) destaca el rol de las emociones positivas en el proceso de desarrollo personal. Contrariamente a las emociones negativas, cuyos efectos son inmediatos y tienden a producir respuestas físicas más bien específicas desarrolladas a lo largo de la evolución de la especie, que en ese proceso filogenético han probado su efectividad adaptativa (p. e., el miedo tiende a producir una reacción de huida o de lucha), las emociones positivas producen efectos menos compulsivos y más inespecíficos que incluyen no sólo tendencias a la acción física, sino también acciones cognitivas. Así, mientras las emociones negativas restringen las posibilidades de actuación mientras están presentes, las emociones positivas, más bien, producen un efecto activador que amplía las posibilidades de acción disponibles, tanto cognitiva como conductualmente. De este modo, las emociones positivas facilitan un estado en el cual pueden surgir posibilidades de acción desde las cuales las personas pueden desarrollar nuevos recursos que amplían sus posibilidades atencionales, cognitivas, físicas, conductuales, intelectuales y sociales. Las emociones positivas, entonces, constituyen un soporte importante para mejorar las posibilidades de responder a desafíos, ampliando la capacidad para mantener el balance óptimo que constituye el bienestar en niveles crecientes de demandas experienciales y, al mismo tiempo, haciendo más probables las experiencias que gatillan emociones positivas, lo que genera una espiral virtuosa que promueve el desarrollo y el bienestar.

Hacia una definición comprensiva del bienestar

Como se habrá apreciado en esta parcial y selectiva revisión, entre las perspectivas y enfoques hay elementos comunes y superposiciones, pero también diversidades y complementariedades. Algunos autores han intentado dar una definición o, al menos, una caracterización para proporcionar una formulación teóricamente coherente que integre estas miradas; examinaremos aquí tres de ellas.

Soutter *et al.* (2014) señalan que el bienestar es “un constructo multidimensional que emerge en la interacción del individuo con otros, su ambiente, y las condiciones y circunstancias en que se desenvuelve

su vida” (p. 502, traducción libre del autor). No es trivial que utilicen el término *constructo*. El bienestar no es una cosa, no es una entidad, sino un estado en un proceso, algo que se está produciendo y se experimenta continuamente: nuestra noción de bienestar es una construcción mental sobre ese estado, estado que resulta de la interacción entre múltiples elementos y dimensiones. Además de explicitar la interacción como constitutiva del bienestar, en esta caracterización incorporan la multidimensionalidad; y, en esta multidimensionalidad, incluyen a las personas y el ambiente, recogiendo el contexto social, cultural y ambiental. Pero agregan *condiciones y circunstancias*. ¿Qué quiere decir esto? En nuestra interpretación, dos cosas, al menos. Una, que hay condiciones desde las que se produce y experimenta el bienestar, que pueden ser de naturaleza interna, externa o relacional; por ejemplo, en la misma condición ambiental, una persona puede estar situada desde la carencia y otra desde la opulencia, o desde una posición de poder o una de subordinación, originándose, desde el mismo ambiente, condiciones diferentes para cada persona. Y dos, que el bienestar no es sólo actual, pues las condiciones y circunstancias se producen históricamente; es decir, que entender el bienestar exige conocer y reconocer la historia del proceso en el cual se produce. Por ello, siguiendo también lo señalado por otros autores, a continuación de lo anterior establecen que pueden surgir múltiples formas para entender cómo se debería definir el bienestar, y las formas en que tales definiciones podrían ser utilizadas. E, inmediatamente después, remarcan la necesidad de que la comprensión del bienestar se realice desde la experiencia de diversas comunidades y contextos.

Una definición que integra las ideas anteriores y recoge los elementos centrales destacados por otros autores es la que ofrecen Dávila *et al.* (2024) como antecedente para referirse al bienestar docente. En sus palabras, el bienestar consiste en una “valoración consciente de la experiencia personal en la que los juicios positivos o agradables (sentirse bien) predominan sobre los juicios negativos o desagradables, producto de la armonía entre características personales y factores contextuales que van más allá del control individual” (p. 20). En primer lugar, destacan el elemento valorativo, explicitando su carácter de acto personal consciente de asumir su experiencia como positiva a través de los juicios. En segundo lugar, señalan el predomi-

nio de los afectos positivos, esencial en el bienestar. Establecen que el bienestar es producto de la armonía, del equilibrio entre los elementos personales y contextuales; y, finalmente, enfatizan el hecho de que, entre estos elementos o características, algunos están fuera del control individual, es decir, que el bienestar no depende sólo de los esfuerzos que pueda hacer la persona, sino que permanece condicionado por estos otros elementos que están fuera de su control. Este último elemento es muy relevante para las políticas de promoción del bienestar, ya que, si no se considera, puede terminar responsabilizándose completamente a la persona por su bienestar, llevando a distorsiones que pueden resultar indeseadas (Sandoval *et al.*, 2015).

Hossain *et al.* (2023) aventuran una definición refiriéndose al bienestar estudiantil (sobre lo cual volveremos más adelante), que aquí comentamos para asumirla como una definición general. Según esos autores sería una evaluación subjetiva positiva de la experiencia, en la cual las emociones positivas juegan un papel relevante. Es decir, parten con la incorporación de bienestar subjetivo; pero, inmediatamente a continuación, incluyen el bienestar eudaimónico y explicitan las dimensiones social y operativa en el contexto, es decir, lo que se ha llamado bienestar social y, podríamos decir, contextual, refiriéndose a estas tres dimensiones en términos de “funcionamiento”. Adicionalmente, y esto nos parece muy relevante, incorporan la satisfacción de las necesidades individuales y el logro de objetivos valorados, y, finalmente, consideran que el bienestar requiere de la disponibilidad de recursos tanto internos como externos a la persona. Nos parece importante en esta formulación que incorpora nociones que no se habían explicitado en caracterizaciones anteriores, aunque estuvieran implícitas; por ejemplo, la idea de funcionamiento. Pero, sobre todo, la incorporación de la satisfacción de necesidades y el logro de objetivos, que no habían sido explícitamente señalados como parte del bienestar.

Sin duda, las definiciones se hacen más comprensivas; pero, al hacerlo, también se pierden algunas especificidades. Por ejemplo, un elemento que nos parece central y que sólo aparece explicitado en la primera, es la interacción con otros. Si bien se presupone que las relaciones interpersonales y sociales están consideradas entre los factores contextuales o los recursos externos, nos parece que su relevancia amerita que se las incluya explícitamente.

¿Tiene sentido hablar de bienestar psicológico?

Si el bienestar se instala desde el cuerpo, si se construye desde lo social, si el ambiente influye fuertemente en la posibilidad de bienestar; si entendemos que bienestar es un estado de funcionamiento integral óptimo, ¿es posible, es necesario, tiene sentido, separar el bienestar físico, el bienestar social, o, lo que nos interesa particularmente, el bienestar psicológico? ¿No se trata, más bien, de que bienestar es una experiencia facilitada por el funcionamiento óptimo de todas las dimensiones que concurren a la calidad de la experiencia personal? Claramente, se trata de una noción compleja, como toda la realidad humana. Como Edgard Morin ha mostrado extensamente, el todo es más que las partes, pero el todo es, también, menos que la suma de sus partes (ver, p. e., Morin, 1986). Es decir, cuando miramos el emergente de la conjugación de las partes –en este caso, el bienestar- como un todo, y solamente como un todo, necesariamente desaparecen, son constreñidas, las emergencias parciales, aquellas que surgen de las propias partes tomadas en sus interacciones parciales. Atisbar esa complejidad implica acercarse a este juego complejo entre el todo y sus partes, mirar la totalidad, y, al mismo tiempo, comprender las emergencias en los diferentes niveles en que sus partes interactúan.

De modo que sí, tiene sentido hablar de bienestar social, bienestar físico, bienestar psicológico, y así sucesivamente: es necesario atender a todas estas “dimensiones”, “niveles” o “partes” que interactúan en diversas formas y producen diferentes emergencias, diferentes experiencias de bienestar que pueden ser miradas y abordadas, también, desde diferentes perspectivas. La experiencia de bienestar no puede ser entendida sin los procesos de interacción entre los diversos componentes y procesos que la producen, pero tampoco se la puede reducir a alguno de esos componentes o procesos parciales; asimismo, nuestros sistemas de conocimiento, también sistémicos, pueden operar (y, de hecho, operan) en diferentes niveles de organización produciendo comprensiones parciales que, para una comprensión de la realidad compleja, requieren ser integradas (Morin, 1988).

Sin embargo, cuáles son, qué constituye, cada uno de esos niveles, dimensiones o partes, y cómo entendemos su conjugación y la emergencia resultante, está sujeta a nuestra misma complejidad como seres humanos, a la complejidad de nuestros sistemas de conocimiento,

y a las perspectivas desde las que nos aproximamos y sus respectivas complejidades. No debería extrañarnos, entonces, que la aproximación desde diferentes disciplinas, diferentes objetivos y propósitos, y diferentes niveles de actuación, entre otros, conduzcan a comprensiones y definiciones diversas, más o menos convergentes, más o menos superpuestas, más parciales o más complejas, etc. Lo que hemos esbozado hasta aquí, entonces, ha sido un ejercicio de integración, uno entre los posibles, en el que hemos intentado recoger lo avanzado en esa línea por otros que, del mismo modo, han intentado adentrarse en parte en esta complejidad.

Hacia el bienestar estudiantil

El bienestar se manifiesta en diferentes ámbitos

El bienestar se despliega en las personas, y las personas, en tanto tales, somos seres polifacéticos. En un momento estamos en el contexto familiar y jugamos un papel dentro de una familia. En otro, estamos en el lugar de trabajo, y nuestro rol es completamente diferente. De pronto, estamos con los amigos, y nuestra perspectiva y nuestra actuación cambian. O estamos en la escuela o el instituto, y lo que se espera de nosotros, lo que nosotros esperamos, también, son una cosa diferente, y nuestro comportamiento, nuestras expectativas, nuestros afectos, son otros. Y en todos los escenarios en que nos corresponde desenvolvernó, nos desplegamos, mejor o peor, y estamos –nos sentimos, funcionamos– de una manera o de otra; es decir, construimos identidades desde los roles, desde las posiciones que ocupamos en los grupos y las interacciones al interior y entre ellos (ver, p. e., Linton, 1945; Mead, 1934; Tajfel, 1978). ¿Es lo mismo estar bien en un escenario –ámbito, le diremos, mejor– ocupando un rol, que en otro ámbito desempeñando otro rol? Definitivamente, no, y así ha sido comprendido por quienes estudian el bienestar. No sorprende, entonces, que se estudie el bienestar laboral (p. e., Schulte & Vainio, 2010), el bienestar docente (p.e., Dávila *et al.*, 2024), o, como nos interesa ahora, el bienestar escolar (p. e., Losada-Puente *et al.*, 2022) –y más precisamente, el bienestar estudiantil (p. e. Aulia *et al.*, 2020).

Del bienestar estudiantil a la experiencia educativa

Como anticipamos en la introducción, la noción de bienestar estudiantil ha evolucionado notablemente en varios aspectos. Sin remontarnos a los orígenes sino apenas hasta la progresiva instalación de los sistemas nacionales de educación que se hizo necesario con el advenimiento de las repúblicas en el S. XIX y su afianzamiento en el S. XX, encontramos que la preocupación por la salud de los escolares fue una consecuencia de la general preocupación por la salud pública, reforzada por la progresiva masificación de la educación y el desarrollo de ideas de protección a la infancia. El bienestar del estudiante coincidía con la salud infantil, y se desplegaba a través de variadas formas de apoyo asistencial bajo la noción de sanidad escolar (Wigodski, 2023). Eloísa Díaz, primera mujer médica en Chile, fue su precursora en el país (Salas *et al.*, 2019), consolidándose con la creación de la Junta Nacional de Auxilio Escolar (Ministerio de Educación, 2024).

El bienestar estudiantil tomó un cariz diferente al hacerse evidente que no sólo era relevante por su incidencia en la salud pública, sino por su relación con la permanencia en el sistema escolar y los resultados académicos (Sturiale & Espino-Díaz, 2024). Este giro implicó una preocupación más específica por la salud mental, primero como atención a las alteraciones o trastornos, pero luego como forma de promoción de la salud mental y, recogiendo el impulso de la psicología positiva, del funcionamiento psicológico óptimo o bienestar psicológico. En este movimiento, la comprensión del bienestar estudiantil se amplía, incorporando o enfatizando elementos como las relaciones interpersonales (Jiang *et al.*, 2024), la satisfacción y el involucramiento con la escuela (Aulia *et al.*, 2020), el sentido de identidad y pertenencia (Wornast, 2018), los valores compartidos (Duignan *et al.*, 2022), el saberse reconocido, respetado, escuchado y capaz de ejercer derechos (Anderson & Graham, 2015). En definitiva, comienza a comprenderse el bienestar estudiantil como el enriquecimiento de la experiencia educativa para favorecer el desarrollo integral del estudiante (Baik & Larcombe, 2023; Sturiale & Espino-Díaz, 2024).

En la medida en que se integran las diferentes perspectivas del bienestar en general, y se enriquece, con ello, la noción de bienestar estudiantil, se hace patente que el bienestar estudiantil es, en realidad, el bienestar de la comunidad educativa. Se entiende, entonces, que el

bienestar estudiantil es parte del bienestar organizacional, sistémico, una característica de todo el sistema escolar (Simões *et al.*, 2021; Strukova & Polivanova, 2023), considerando, por ejemplo, el rol de los profesores (Wentzel, 2024), del currículo (Duignan *et al.*, 2022) y los enfoques pedagógicos (Kiptiony, 2024), de las normas (Aguirre & Gutiérrez, 2017; Thapa *et al.*, 2013) y del liderazgo (González & Gutiérrez, 2015; Leithwood & Jantzi, 2000).

El bienestar en las políticas educativas: ¿una oportunidad?

En paralelo con ese recorrido teórico, el auge de las reformas neoliberales de los años 80 del siglo XX también puso su sello sobre el bienestar estudiantil. La educación como una empresa, administrada con foco en la gestión y la administración con criterios de eficacia y rendimiento ligados a resultados específicos medibles y estandarizados, financiamiento sujeto a esos resultados y a diversas formas de evaluación, rendición de cuentas y competencia (Apple, 2001; Hood & Dixon, 2015; Lingard & Sellar, 2013) que caracterizaron a estas reformas, generaron muy diversas (y nocivas) consecuencias en los sistemas educativos y sus actores (Sisto & Campos-Martínez, 2021; Sisto *et al.*, 2021). En ese contexto, y bajo diversos nombres y formas, se instaló la idea de que el bienestar de los estudiantes es una de las dimensiones que deben abordar, gestionar y administrar las instituciones educativas (Baik & Kahu, 2023). Esto es, se posiciona como un objetivo educativo central la promoción del bienestar a través de la provisión de contextos educativos que permitan el desarrollo y despliegue integral de los estudiantes; pero, consecuentemente con el espíritu neoliberal del que surge este impulso, también surge la noción de que, por lo mismo, el bienestar debe transformarse en un objetivo medible (Baik & Larcombe, 2023).

Ello ha llevado a políticas, normas, prácticas e indicadores específicos y puntuales en las medidas de calidad a nivel nacional. En Chile, por ejemplo, a la incorporación de los indicadores de desarrollo personal y social (IDPS) en las medidas de calidad educativa en la educación escolar (Agencia de Calidad de la Educación, s. f.); y en educación superior, a un conjunto de disposiciones que compelen a las instituciones a adoptar acciones en relación con el bienestar y la salud mental (p. e., Universidad de Tarapacá, 2023). La incorporación del bienestar en las políticas y cuerpos normativos podría constituir una

oportunidad para que, efectivamente, se constituya en un pilar central de los procesos educativos. Sin embargo, el contexto evaluativo y objetivador de la lógica en que se insertan –y de la que son tributarias– estas políticas y normas pueden actuar, paradójicamente, produciendo efectos perniciosos.

Por ejemplo, la adopción del enfoque de educación emocional para la promoción del bienestar, uno de los pilares de las políticas sobre bienestar instaladas en Chile, ha sido cuestionado, entre otras cosas, por su mirada individualista y uniformadora, así como por ignorar los elementos contextuales y sociales de la emocionalidad (Cornejo-Chávez *et al.*, 2021; Palacios-Díaz *et al.*, 2024). Este caso particular es sólo un ejemplo de cómo las políticas se han desplegado desde la tecnocracia de los expertos –en el caso educativo, en particular, las tecnocracias derivadas de la psicología– como ordenadores de las políticas públicas, lo que implica un proceso de reducción de las realidades sociopolíticas a la perspectiva epistemológica de tales campos y, a partir de allí, la instalación de ciertas nociones y valores que, abordados conceptual y técnicamente en el contexto de dichas epistemologías, devienen en dispositivos de gobernanza y control (Pykett *et al.*, 2016).

La preeminencia de este modelo, impulsado por los organismos internacionales (Bruns *et al.*, 2011; Sisto & Campos-Martínez, 2021) es tal, que, incluso cuando esta constricción se hace visible y se intenta desplegar política pública desde una lógica diferente, el riesgo de quedar atrapados entre las barreras impuestas por estas lógicas funcionales al modelo imperante es muy alto. Un buen ejemplo de esto ha sido el intento del gobierno ecuatoriano para instalar los Departamentos de Consejería Estudiantil en las escuelas en el contexto de una normativa basada en los principios del buen vivir que guían la vida de los pueblos originarios, que entienden la vida como parte de la armonía entre la naturaleza, la comunidad y la espiritualidad. Esta filosofía de vida, reflejada en el discurso que se instalaba, pone lo colectivo sobre lo individual, y privilegia el cuidado y la conservación de la naturaleza, la comunidad y los saberes ancestrales. Sin embargo, el análisis de Palacios & Hidalgo (2021) muestra que las definiciones operativas de esta política, impregnadas de modelos y lenguajes técnicos, terminan basándose en el mismo modelo biomédico psicologizante e individualizante y prescribiendo prácticas coherentes con la lógica neoliberal, a

pesar del discurso en el cual la política tiene su origen. Estos autores recalcan la permanente tensión entre la diversidad de discursos en que se originan las políticas y la uniformidad de las prácticas a que dan lugar, constreñidas por los límites erigidos por la lógica tecnocrática instalada que se superpone a los discursos que fundamentan tales políticas. Estas experiencias son un llamado de atención para mantenernos alerta respecto de cómo conceptualizar y, sobre todo, cómo operacionalizar, las nociones con que miramos y actuamos en el contexto educativo (y en cualquier otro).

Bienestar estudiantil: una definición y un modelo

Si bien hemos encontrado mucho escrito sobre bienestar estudiantil en nuestra búsqueda, dos trabajos nos han llamado la atención por su capacidad orientadora. El primero es una revisión de alcance sobre bienestar estudiantil que termina proponiendo una definición, y el segundo corresponde a la formulación de un modelo de bienestar estudiantil para su promoción institucional y al estudio de caso de la aplicación de este modelo de en una escuela secundaria en Nueva Zelanda. Los presentaremos escuetamente a continuación.

¿Qué constituye el bienestar estudiantil? Una definición

Hossain *et al.* (2023) revisaron la literatura sobre bienestar estudiantil no sólo buscando entender las conceptualizaciones y enfoques, sino, también, los dominios del bienestar que son relevantes en la percepción de los estudiantes. Ellas destacan la coincidencia de los autores en la multidimensionalidad del bienestar, pero encontraron una gran variedad de dominios, 121 para ser precisos. Notaron que muchos de ellos se superponen o corresponden a nociones similares rotuladas de maneras diferentes, y que los estudios originales no ofrecen razonamientos claros respecto a la elección de los mismos. Se dieron al trabajo de recategorizarlos a partir de las definiciones y no de los rótulos que los investigadores les habían dado, reduciéndolos a ocho: emocionalidad positiva, baja emocionalidad negativa, relaciones con otros, compromiso o involucramiento, logro, propósito en la escuela, factores intrapersonales y factores contextuales, externos.

A pesar de que uno de sus objetivos declarados era incorporar la mirada de los estudiantes, encontraron que había muy poca información

recabada desde ellos, al menos, en forma cualitativa y abierta; la que se obtiene de los estudiantes es, principalmente, a través de instrumentos predefinidos teórica o empíricamente por los investigadores, y no recogen la percepción cualitativa de los propios estudiantes. En consecuencia, los dominios identificados, probablemente, reflejan la mirada de los investigadores y no necesariamente lo que perciben o valoran los estudiantes como bienestar.

Las autoras aventuran una definición que comentamos anteriormente, y que ahora desplegamos en sus términos precisos. En su perspectiva, el bienestar estudiantil es

la valoración subjetiva positiva de la experiencia escolar resultante del predominio de emociones positivas sobre las emociones negativas, de la satisfacción de las necesidades individuales, del funcionamiento académico, social y psicológico en la escuela adecuado para alcanzar objetivos valorados, y de la disponibilidad de recursos internos y externos. (Hossain et al., 2023, p. 476, traducción libre del autor)

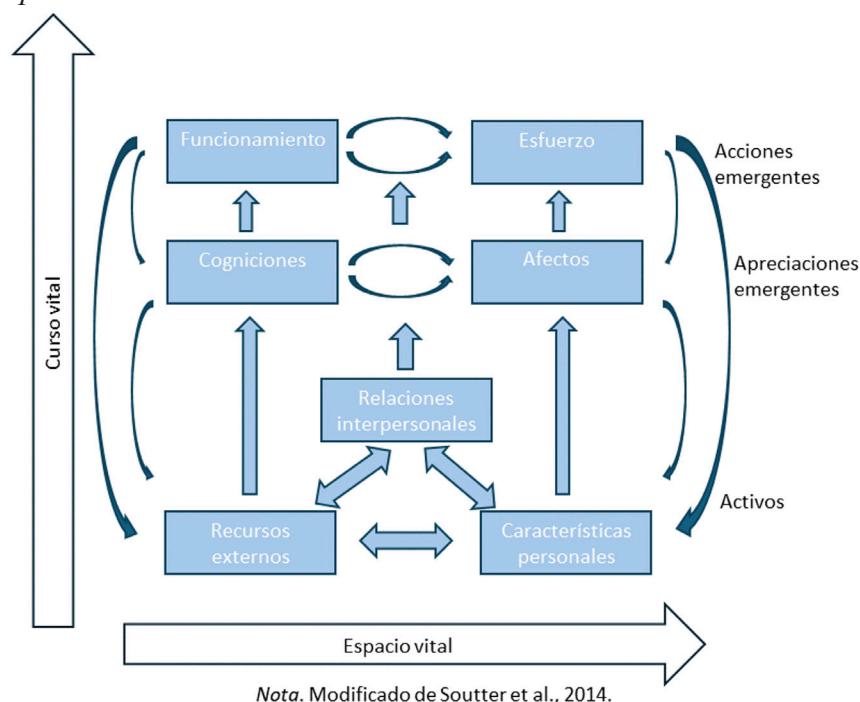
SWBM: un modelo de bienestar estudiantil

El segundo trabajo que nos ha parecido particularmente interesante para nuestro propósito es el de Soutter et al. (2014), quienes parten señalando la diversidad de disciplinas desde las que se ha abordado el bienestar, asunto que tienen en cuenta en su posterior revisión. No es sorprendente que, en esa revisión, estos autores hayan llegado a algunas conclusiones parecidas a las que arribaron Hossain y sus colegas unos años después: que no hay una definición clara de bienestar –particularmente en el ámbito educativo–, que sobre bienestar se utiliza multiplicidad de términos relacionados o intercambiables, que es un constructo multidimensional pero que no hay acuerdo en qué dimensiones son constitutivas del bienestar. Sin embargo, encuentran temas comunes, que intentan rotular de manera que recojan la amplitud de perspectivas que podrían acercarse a ellos: tener, ser, relacionarse, sentir, pensar, funcionar y esforzarse; estos temas son los que constituirán los dominios del bienestar sobre los que construyen su modelo. Consideran cada uno de estos dominios importante por sí mismo, y la conjunción de ellos sería esencial para la experiencia de bienestar. Sobre esta base, proponen su modelo de bienestar estudiantil, SWBM, por su acrónimo en inglés (*Student Well-Being Model*).

Antes de describir el SWBM, es necesario explicitar algunos supuestos, comenzando por reconocer que la complejidad es algo dado, un hecho constitutivo del bienestar. Se asume una visión sistémica y ecológica del desarrollo, entendiendo que la vida de las personas evoluciona en una interacción constante en un espacio vital a lo largo de una trayectoria de vida, por lo que es modelo dinámico, abierto y contextualizado. Por ello, para representar el SWBM utilizan el modelo conceptual de un sistema complejo, en el que cada nivel emerge de la interacción de los componentes de los anteriores niveles, con los que interactúa recursivamente.

En el modelo, el primer nivel de interacción lo constituyen el tener, el ser y el relacionarse. Tener refiere a los recursos externos que están disponibles para la persona en su contexto; ser se refiere a las características y condiciones personales que puede movilizar; y relacionarse considera el ámbito de relaciones interpersonales en que se desenvuelve. Estas tres dimensiones constituyen los “activos”, término que alude a que son dimensiones que pueden ser movilizadas directa e inmediatamente para lograr algún objetivo. La interacción en este nivel permite la emergencia del pensar y del sentir, es decir, las reacciones e interpretaciones cognitivas (atención, expectativas, etc.) y afectivas (emociones, regulación, etc.), dimensiones que conforman el segundo nivel, el de las “apreciaciones” (término que nos ha parecido el más cercano para traducir *appraisal* en el sentido utilizado en el modelo). Y este conjunto de dimensiones de ambos niveles, interactuando recursivamente, llevarían a las emergencias en el nivel de las “acciones”, que comprenden el funcionamiento -psicológico, social y académico, siguiendo la definición del apartado anterior- y el esfuerzo, rótulo bajo el cual consideran la motivación y las metas, es decir, la orientación hacia el logro de objetivos, la conducta intencionada, la voluntad. El modelo se representa en la figura 3.

Figura 3
Representación del modelo de bienestar estudiantil SWBM



En realidad, a partir de su revisión sobre bienestar estudiantil, Soutter y sus colegas han propuesto un modelo holístico general para el bienestar; pero, a partir de su análisis de caso, le aportan el contenido que profesores y estudiantes le dan a cada una de estas dimensiones en el contexto escolar. Por ejemplo: para los activos, la disponibilidad de textos o espacios adecuados para estudiar entre los recursos externos, y entre las características personales, la autoconciencia o la agencia personal; entre las relaciones interpersonales, las amistades y la participación en grupos; el manejo del lenguaje o la capacidad de tomar buenas decisiones, entre las cogniciones, y entre los afectos, tener personas que lo entiendan o sentirse contento, en el nivel de las apreciaciones emergentes; ser competente, comportarse adecuadamente o tener buen rendimiento académico, en el funcionamiento, y orientarse a resultados

o esforzarse por los demás o por alguna causa social.

Desde este modelo comprensivo y el contenido específico del estudio de caso, proponen posibles indicadores a partir de los cuales evaluar el bienestar estudiantil, advirtiendo sobre su especificidad y, en conclusión, ofreciendo el SWBM como un heurístico para generar indicadores a partir de los propios actores y antecedentes en cada contexto. Al respecto, hacen una consideración metodológica que alcanza a lo epistemológico y nos interesa resaltar. En un modelo sistémico y recursivo como el propuesto, en el que hay una variedad de indicadores y niveles, ¿cómo se seleccionan, ordenan y relacionan tales indicadores para evaluar o promover el bienestar? No hay un único modo, como no hay una única comprensión del bienestar. Entonces, lo que ordena son los objetivos del empeño específico –proyecto, programa, política– en que la evaluación del bienestar se inserte. Lo que en un proyecto o momento podría ser un fin, en otro será un medio, o un indicador de proceso, o un antecedente a considerar o intervenir. Tal ordenamiento es funcional a la eventual intervención, y es distinto de la comprensión provista por el modelo, en el cual las distinciones operativas se insertan.

Consideración final

En este repaso habrá quedado claro que el bienestar es subjetivo, complejo, multidimensional, contextualizado, variable, colectivo, comunitario. Que será muy difícil, si no imposible, arribar a una definición operacional única. Que es necesario precisarlo en relación con los ámbitos o roles que se juegan en la vida, y que el estudiantil es uno de ellos. Y que, en ese ámbito, las políticas públicas, asociadas al modelo imperante, están llevando a la búsqueda de una operacionalización funcional a tal modelo, lo cual, por una parte, ha impulsado el interés por la promoción del bienestar de los estudiantes, pero, por otra, puede llevar a una mirada estrecha y limitada para abordarlo. Por ello, es necesario buscar definiciones que sean integrales, que recojan las complejidades del bienestar y sus particularidades locales y contextuales; y, al mismo tiempo, que sean operativas, flexibles, abiertas y, sobre todo, abordables en función de los objetivos que se persigan.

En tal sentido, pareciera que se avanza en identificar algunas dimensiones, o elementos de ellas –incluyendo los psicológicos– que podrían ser esenciales para definir el bienestar en tanto estudiante, y que podrían ser asumidas como indicadores centrales y estables, para

dejar abiertos los demás elementos que podrían ser considerados según las características, propósitos y necesidades de cada contexto; y que, para fijar un modelo operativo, tanto como tomar en cuenta los avances teóricos, habrá que considerar con mayor énfasis las miradas de los actores principales: estudiantes y profesores. Queda camino por recorrer.

Reconocimientos

He redactado este capítulo en primera persona del plural. Lo he hecho así porque, aunque lo he escrito por mí mismo, es resultado de un largo proceso y muchas conversaciones en que han participado diferentes personas en diferentes momentos. Con las disculpas de quienes no resulten nombrados y hayan participado en alguna de ellas, quiero destacar a quienes son o han sido miembros del equipo de la línea de investigación Motivación, compromiso y bienestar psicológico en la escuela, en particular a Sebastián Zenteno y Juan Dávila; a las y los coinvestigadores en el proyecto Mejora y evaluación de un sistema de información y seguimiento para la gestión de salud mental y bienestar psicológico y psicosocial estudiantil en educación superior técnico-profesional, especialmente la Dra. Marjory Güilgüiruca y las representantes de las instituciones de educación superior asociadas; a las y los ayudantes de EduInclusiva, especialmente a José Piña, por su colaboración en revisar literatura; a los pares evaluadores, que hicieron notables observaciones y sugerencias que mejoraron sustantivamente el manuscrito original; y a quienes tuvieron a bien leer el manuscrito y hacer valiosos comentarios para mejorar la legibilidad y claridad de la redacción, en particular, a Balbina Morales. A ellas y ellos, mi reconocimiento y gratitud por sus aportes.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (s. f.). *Otros indicadores de calidad*. <https://www.agenciaeducacion.cl/otros-indicadores-de-calidad/>
- Aguirre, M., & Gutiérrez, A. (2017). Normas escolares y bienestar emocional en estudiantes de secundaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(1), 43-50. <https://doi.org/10.14349/rlp.v49n1.5>
- Albrecht, G. A. (2019). *Earth Emotions: New Words for a New World*. Cornell University Press.
- Anderson, D. L., & Graham, A. P. (2015). Improving student wellbeing:

- having a say at school. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 348–366. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1084336>
- Apple, M. W. (2001). *Educación y poder*. Siglo XXI Editores.
- Aulia, F., Hastjarjo, T., Setiyawati, D., & Patria, B. (2020). Student Well-being: A Systematic Literature Review. *Buletin Psikologi*, 28(1), 1-14. <https://doi.org/10.22146/buletinpsikologi.42979>
- Baik, C., & Larcombe, W. (2023). Student wellbeing and students' experiences in higher education. En Chi Baik & Ella R. Kahu (Eds.), *Research Handbook on the Student Experience in Higher Education* (pp. 74-88). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781802204193.00013>
- Baik, C. & Kahu, R. (2023). What is 'the student experience'? En Chi Baik & Ella R. Kahu (Eds.), *Research Handbook on the Student Experience in Higher Education* (pp. 2-12). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781802204193.00008>
- Balcázar, P., Loera, N., Gurrola, M., Bonilla, M., & Trejo, L. (2010). Adaptación de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff en adolescentes preuniversitarios. *Revista Científica Electrónica de Psicología ICSA-UAEH*, 7, 69-86. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Blanco, A., & Díaz, D. (2005). El bienestar social: Su concepto y medición. *Psicothema*, 17(4), 582–589. <https://www.psicothema.com/pi?pii=3149>
- Bradburn, N. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine.
- Bruns, B., Filmer, D. & Patrinos, H. (2011). *Making schools work: New evidence on accountability reforms*. The World Bank.
- Casas, F. (2010). El bienestar personal: Su investigación en la infancia y la adolescencia. *Encuentros en Psicología Social*, 5, 85-101.
- Cianconi, P., Hanife, B., Grillo, F., Betro, S., Lesman, C. B. J., & Janiri, L. (2023). Eco-emotions and psychoterratic syndromes: Reshaping mental health assessment under climate change. *Yale Journal of Biology and Medicine*, 96(2), 211–226. <https://doi.org/10.59249/EARX2427>

- Cornejo-Chávez, R., Araya-Moreno, R., Vargas-Pérez, S., & Parra-Moreno, D. (2021). La educación emocional: paradojas, peligros y oportunidades. *Revista Saberes Educativos*, 6, 01–24. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60681>
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139-167.
- Csikszentmihalyi, M. (2002). *Flow: The Classic work on how to achieve happiness*. London: Rider Books.
- Cummins, R. (2010). Subjective wellbeing, homeostatically protected mood and depression: A Synthesis. *Journal of Happiness Studies*, 11, 1–17. <http://dx.doi.org/10.1007/s10902-009-9167-0>
- Dávila, J., Huertas, J. A. & Leal-Soto, F. (2024). Estructura psicológica del bienestar docente: justificación de un modelo situado [Psychological structure of teacher well-being: Justification of a situated model]. *Revista de Psicodidáctica*, 29(1), 19-27. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2023.11.001>
- Díaz, D, Blanco, A. & Durán, M. M. (2011). La estructura del bienestar: el encuentro empírico de tres tradiciones, *Revista de Psicología Social*, 26:3, 357-372. <http://dx.doi.org/10.1174/021347411797361266>
- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C., & van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff [Spanish adaptation of the Psychological Well-Being Scales (PWBS)]. *Psicothema*, 18(3), 572–577.
- Diener, E. (2009). Subjective well-being. En E. Diener (Ed.), *The science of well-being: The collected works of Ed Diener. Social Indicators Research Series* 37. <https://doi.org/10.1037/a0029541>
- Diener, E., & Ryan, K. (2009). Subjective Well-Being: A General Overview. *South African Journal of Psychology*, 39(4), 391–406. <https://doi.org/10.1177/0081246309039004>
- Dodge, R., Daly, A. P., Huyton, J., & Sanders, L. D. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 222–235. <https://doi.org/10.5502/ijw.v2i3.4>

- Dooris, M., Farrier, A., & Froggett, L. (2018). Wellbeing: The challenge of ‘operationalising’ a holistic concept within a reductionist public health programme. *Perspectives in Public Health*, 138(2), 93–99. <https://doi.org/10.1177/1757913916679869>
- Drake, R. E., & Wallach, M. A. (2000). Dual diagnosis: 15 years of progress. *Psychiatric Services*, 51, 1126–1129. doi:10.1176/appi.ps.51.9.1126.
- Duignan, C., Byrne, D. A., Surdey, F. & McGrath, D. (2022). Interdisciplinary perspectives on an integrated approach to embedding wellbeing in higher education. *Education and New Developments* 2022, 129-133. <https://doi.org/10.36315/2022v2end028>
- Ehrenreich, B. (2009). *Bright-sided: How positive thinking is undermining America*. Metropolitan Books.
- Fredrickson B. L. (1998). What Good Are Positive Emotions?. *Review of general psychology: journal of Division 1, of the American Psychological Association*, 2(3), 300–319. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.300>
- Furlong, M. J., Dowdy, L., & Haye, C. (2014). Preliminary development and validation of the social and emotional health survey for secondary school students. *International Journal of School & Educational Psychology*, 2(2), 116-134. <https://doi.org/10.1080/21683603.2014.914032>
- González, M. A., & Gutiérrez, L. (2015). El liderazgo educativo como factor determinante en el bienestar y rendimiento académico de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68(1), 73-92. <https://doi.org/10.21703/rie.68.1.09>
- Greenspoon, P. J., & Saklofske, D. H. (2001). Toward an integration of subjective well-being and psychopathology. *Social Indicators Research*, 54, 81-108.
- Haidt, J. (2006). *The Happiness Hypothesis: Finding Modern Truth in Ancient Wisdom*. Basic Books.
- Hascher, T. (2010). Wellbeing. En Penelope Peterson, Eva Baker & Barry McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 732–738). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/b978-0-08-044894-7.00633-3>

- Headey, B. W., & Wearing, A. J. (1989). Personality, life events and subjective well-being: Toward a dynamic equilibrium model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 731–739. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.57.4.731>
- Headey, B. W., & Wearing, A. J. (1991). Subjective well-being: a stocks and flows framework. En Strack, F., Argyle, M., & Schwarz, N. (Eds.). *Subjective Wellbeing – An interdisciplinary perspective* (pp. 49–76). Pergamon Press.
- Hendry, L. B., & Kloep, M. (2002). *Lifespan development: Resources, challenges and risks*. London: Thomson Learning.
- Herzlich, C. (1973). *Health and Illness – A social psychological analysis*. London: Academic Press.
- Hone, L. C., Jarden, A., Schofield, G. M., & Duncan, S. (2014). Measuring flourishing: The impact of operational definitions on the prevalence of high levels of wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 4(1), 62-90. <https://doi.org/10.5502/ijw.v4i1.4>
- Hood, C., & Dixon, R. (2015). What we have to show for 30 years of New Public Management: Higher costs, more complaints. *Governance*, 28(3), 265-267. <https://doi.org/10.1111/gove>
- Hossain, S., O'Neill, S. & Strnadová, I. (2023). What Constitutes Student Well-Being: A Scoping Review of Students' Perspectives. *Child Indicators Research* 16(447-483). <https://doi.org/10.1007/s12187-022-09990-w>
- Huppert, F. A. (2014). *The state of wellbeing science. Concepts, measures, interventions, and policies*. John Wiley & Sons.
- Jiang, W., Saito, E., Zhang, H., & Waterhouse, P. (2024). 'Being-well-in-relationships': re-conceptualising students' wellbeing in secondary education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 45(4), 480-493. <https://doi.org/10.1080/01596306.2024.2338377>
- Jones, C. N., You, S., & Furlong, M. J. (2013). A preliminary examination of covitality as integrated well-being in college students. *Social Indicators Research*, 111, 511–526. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0017-9>
- Kemp, A. H., Arias, J. A., & Fisher, Z. (2017). Social ties, health, and

- wellbeing: A literature review and model. En A. Ibáñez, L. Sedeño, & A. García (Eds.), *Neuroscience and social science* (pp. 397-427). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-68421-5_17
- Kemp, A. H., Koenig, J., & Thayer, J. F. (2017). From psychological moments to mortality: A multidisciplinary synthesis on heart rate variability spanning the continuum of time. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 83, 547–567. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2017.09.006>
- Keyes, C. (1998). Social Well-Being. *Social Psychology Quarterly*, 61, 121-140.
- Kiptiony, G. (2024). Shifting the paradigm: A critical review of educational approaches for fostering learner well-being. *Journal of pedagogy and curriculum*, 3(1), 01-13. <https://doi.org/10.51317/jpc.v3i1.503>
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). Transformational leadership effects: A year-long study. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129. <https://doi.org/10.1108/09578230010373390>
- Lingard, B., & Sellar, S. (2013). Globalization, Education and the Politics of Reform. En *The Global Education Race: Taking the Measure of PISA and International Testing* (pp. 19-37). Teachers College Press.
- Linton, R. (1945). *The Cultural Background of Personality*. Appleton-Century-Crofts.
- Losada Puente, L., Mendiri, P., & Rebollo-Quintela, N. (2022). Del bienestar general al bienestar escolar: una revisión sistemática. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 28(1). <https://doi.org/10.30827/relieve.v28i1.23956>
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60, 541–572. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x>
- Mazzoleni, A. Garg, S., Bhatia, S. & Kumar, N. (2024). Medical students' attitudes towards well-being and welfare: a systematic review protocol. *BMJ Open* 14:e080977 <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2023-080977>
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. University of Chicago Press.

- Mead, J., Fisher, Z., & Kemp, A. H. (2021). Moving beyond disciplinary silos towards a transdisciplinary model of wellbeing: An invited review. *Frontiers in Psychology*, 12, 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.642093>
- Mead, J., Fisher, Z., Wilkie, L., Gibbs, K., Pridmore, J., Tree, J. & Kemp, A. (2019, August 22). *Rethinking wellbeing: Toward a more ethical science of wellbeing that considers current and future generations*. Authorea. <https://doi.org/10.22541/au.156649190.08734276>
- Ministerio de Educación. (2024, octubre 1). *Sesenta años de Junaeb: autoridades de Educación y Cultura entregan acta histórica de la institución al Archivo Nacional*. Recuperado febrero 4, 2025, desde <https://www.mineduc.cl/sesenta-anos-de-junaeb-autoridades-de-educacion-y-cultura-entregan-acta-historica-de-la-institucion-al-archivo-nacional/>
- Morin, E. (1986). *El método 1. La naturaleza de la naturaleza*. Cátedra. Disponible en <https://edgarmorinmultiversidad.org>
- Morin, E. (1988). *El método 3. El conocimiento del conocimiento*. Cátedra. Disponible en <https://edgarmorinmultiversidad.org>
- Nolen-Hoeksema, S. (2001). Gender differences in depression. *Current Directions in Psychological Science*, 10(5), 173–176. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00142>
- Norozi, S. A. (2023). The nexus of holistic wellbeing and school education: A literature-informed theoretical framework. *Societies*, 13(5), 113. <https://doi.org/10.3390/soc13050113>
- Palacios-Díaz, D., Báez Oyanedel, T., Losada Medina, M., & Sisto Campos, V. (2024). Emo–emprendedores: Análisis crítico de un proyecto legislativo sobre educación emocional en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 32(45). <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/8667>
- Palacios, D., & Hidalgo, F. (2021). En nombre de la integralidad y el buen vivir: Genealogía de los departamentos de consejería estudiantil en Ecuador. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(17). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5293>
- Pykett, J., Jones, R., & Whitehead, M. (2016). *Psychological Governance and Public Policy: Governing the mind, brain and behaviour*. Routledge.

- Renshaw, T. L., Furlong, M. J., Dowdy, E., Rebelez, J., Smith, D. C., O'Malley, M. D., Lee, S.-Y., & Strøm, I. F. (2014). Covitality: A synergistic conception of adolescents' mental health. En M. J. Furlong, R. Gilman, & E. S. Huebner (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (2nd ed., pp. 12–32). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Rodríguez-Carvajal, R., Díaz Méndez, D., Moreno-Jiménez, B., Blanco Abarca, A., & van Dierendonck, D. (2010). Vitalidad y recursos internos como componentes del constructo de bienestar psicológico. *Psicothema*, 18(3), 472–477. <https://www.psicothema.com/pdf/3697.pdf>
- Ruini, C., Ottolini, F., Rafanelli, C., Ryff, C., & Fava, G. A. (2003). La validazione italiana delle Psychological Well-being Scales (PWB) [Italian validation of Psychological Well-being Scales (PWB)]. *Rivista di Psichiatria*, 38(3), 117–130.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Salas, G., Scholten, H., Guerra-Labbé, L., Ramos-Vera, J., & Pardo-González, E. (2019). Eloísa Díaz Inzunza: entre la medicina, la psicología y la educación. *Revista médica de Chile*, 147(4), 499–504. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872019000400499>
- Sandoval, J., Ligüeno, S., & Palacios, D. (2015). ¿Merece el bienestar subjetivo un espacio en la escuela chilena? Revisión del concepto y propuestas de análisis para el escenario educativo actual. En E. Saavedra, G. Salas, C. Cornejo, & P. Morales (Eds.), *Resiliencia y calidad de vida. La Psicología Educativa en diálogo con otras disciplinas* (pp. 75–93). Editorial Universidad Católica del Maule.
- Schulte, P., & Vainio, H. (2010). Well-being at work – overview and perspective. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 36(5), 422–429. <http://www.jstor.org/stable/40967878>

- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A new understanding of happiness and well-being – and how to achieve them*. Free Press.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14.
- Senior, S. L., Caan, W., & Gamsu, M. (2020). Welfare and well-being: Towards mental health-promoting welfare systems. *The British Journal of Psychiatry*, 216(1), 4–5. <https://doi.org/10.1192/bjp.2019.212>
- Sheldon, K. M., & Lucas, R. E. (Eds.). (2014). *Stability of happiness: Theories and evidence on whether happiness can change*. Elsevier Academic Press.
- Simões, C., Caravita, S., & Cefai, C. (2021). *A systemic, whole-school approach to mental health and well-being in schools in the EU : analytical report*. European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture - Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/50546>
- Sisto, V. & Campos-Martínez, J. (2021) Autoritarismo y rendición de cuentas como forma de gobierno de la educación: el caso de Chile. En N. Gluz, C. Rodrigues & R. Elías (Eds.), *La retracción del derecho a la educación en el marco de las restauraciones conservadoras. Una mirada nuestroamericana* (pp. 45-63). CLACSO. https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/contador/sumar_pdf.php?id_libro=2407
- Sisto, V., Ramírez-Casas del Valle, L., Núñez-Parra, L., & López-Barraza, A. (2021). La ética de lo público y la impertinencia del managerialismo como modelo de organización del trabajo en tiempos de crisis. *Psicoperspectivas*, 20(3). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol20-Issue3-fulltext-2443>
- Soutter, A. K., O'Steen, B., & Gilmore, A. (2014). The student well-being model: A conceptual framework for the development of student well-being indicators. *International Journal of Adolescence and Youth*, 19(4), 496-520. <https://doi.org/10.1080/02673843.2012.754362>
- Strukova A.S., & Polivanova K.N. (2023). Well-Being in Education: Modern Theories, Historical Context, Empirical Studies. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psy-*

- chology*, 12(3), 137–148. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2023120313>
- Sturiale, G., & Espino-Díaz, L. (2024). School Well-Being in Secondary School Students and its Conditioning Factors: A Systematic Review. *Journal of Education Culture and Society*, 15(2), 287-299. <https://doi.org/10.15503/jecs2024.2.287.299>
- Suldo, S. M., & Shaffer, E. J. (2008). Looking Beyond Psychopathology: The Dual-Factor Model of Mental Health in Youth. *School Psychology Review*, 37(1), 52–68. <https://doi.org/10.1080/02796015.2008.12087908>
- Suldo, S. M., Thalji, A., & Ferron, J. (2011). Longitudinal academic outcomes predicted by early adolescents' subjective well-being, psychopathology, and mental health status yielded from a dual-factor model. *The Journal of Positive Psychology*, 6, 17–30. <https://doi.org/10.1080/17439760.2010.536774>
- Tajfel, H. (1978). Social Categorization, Social Identity and Social Comparison. En H. Tajfel (Ed.). *Differentiation between Social Groups: Studies in the Social Psychology of Intergroup Relations* (pp. 61-76). Academic Press.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Tomás, J. M., Meliá, J. L., & Oliver, A. (2008). Modelos factoriales confirmatorios de las escalas de Ryff en una muestra de personas mayores. *Psicothema*, 20(2), 304-310.
- Universidad de Tarapacá. (2023). *Plan de convivencia universitaria de la Universidad de Tarapacá*. <https://www.uta.cl/wp-content/uploads/2024/10/6.-Plan-de-convivencia-universitaria.pdf>
- Van Dierendonck, D. (2005). The construct validity of Ryff's Scales of Psychological Well-being and its extension with spiritual well-being. *Personality and Individual Differences*, 36(3), 629–643. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00122-3](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00122-3)
- Varela, J. J., De Tezanos-Pinto, P., Guzmán, P., Cuevas-Pavincich, F., Benavente, M., Furlong, M., & Alfaro, J. (2024). Covitality and life satisfaction: A multilevel analysis of bullying experiences and their relation with school attachment. *Current Psychology*, 43, 3771–

3785. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04602-4>
- Vargas-Pérez, S., Etcheberrigaray-Torres, G., Cornejo-Chávez, R., Araya-Moreno, R., Oyarzo-Alfaro, M., & Assaél-Budnik, J. (2024). La psicologización en la “Bitácora del autocuidado docente”: los discursos sobre bienestar y trabajo del MINEDUC de Chile. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 10(1), 177–206. <https://doi.org/10.15366/rep2025.10.1.007>
- Véliz, A. (2012). Propiedades Psicométricas de la Escala de Bienestar Psicológico y su Estructura Factorial en Universitarios Chilenos. *Psicoperspectivas*, 11(2), 143–163. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue2-fulltext-196>
- Wentzel, K. (2024). Student well-being: In search of definitions, measures, and research designs. *Learning and Instruction*, 94, 101990. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101990>
- Wigodski, J. (2023). Datos históricos de la salud escolar. *Medwave*, octubre 1 2003. <http://doi.org/10.5867/medwave.2003.09.2823>
- Wornast, T. (2018). *Exploring student wellbeing in higher education*. [Tesis doctoral, Canterbury Christ Church University]. <https://www.semanticscholar.org/paper/Exploring-student-wellbeing-in-higher-education-Wornast/a8ac6e0a45ae81df80ce32126f7ef26475d002b6>

El rol de la psicología educacional en la promoción de la calidad y el bienestar en las escuelas chilenas. Propuestas para la acción psicoeducativa¹

Juan Romeo Dávila Ramírez, Humberto Gómez Ortiz,
Karen Olivia Julio Galaz y Camila Villalobos Taboada

La psicología educacional contribuye a la educación chilena en temáticas heterogéneas y urgentes. Es un trabajo que en los últimos años ha ocurrido en escenarios donde la pandemia por Covid-19 ha ocasionado una pérdida de aprendizajes, un debilitamiento del vínculo entre estudiantes y docentes y una afectación negativa al bienestar psicológico del estudiantado y del conjunto de profesionales de la educación (Agencia de Calidad de la Educación, 2023; Carrasco-Aguilar, 2024; Vielma-Hurtado et al., 2024). En este entorno post pandémico, una contribución clave para la mejora educativa podría relacionarse con la implementación de acciones que incrementen la calidad y el bienestar educativo a partir de promover prácticas comunicativas y colaborativas. Tanto calidad como bienestar son constructos complejos y que poseen una gran interdependencia, ya que educar con una noción de calidad facilita la participación de todos y promueve un desarrollo humano integral, dinámicas que en general sostienen el bienestar educativo (Hascher, 2010, 2012; Marchesi & Martin, 2014). Este capítulo presenta un conjunto de propuestas para la práctica de la psicología educacional destinadas a promover la mejora de la calidad en las escuelas chilenas. Porque mientras más nítida sea la comprensión de qué es la calidad educativa y el bienestar educativo el reconocimiento de qué recursos se disponen se podrán dinamizar de un mejor modo aquellas acciones que faciliten la mejora educativa y que a la vez destaquen a la educación como un valor público y desde un enfoque de derechos (Leal-Soto &

¹ Este trabajo ha sido financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID). Programa de Becas. Doctorado Becas Chile 2019 – 72200107.

Cuadros, 2021). En un plano metodológico, este trabajo se sostiene en el análisis de textos elaborados desde el año 2014 en adelante, que mayoritariamente provienen de la institucionalidad del sistema educativo chileno y que se encuentran disponibles en los correspondientes sitios virtuales. A lo anterior, se suman trabajos realizados por investigadores chilenos que ofrecen conclusiones que ayudan a sostener las propuestas que aquí se exponen. A continuación, se presenta una revisión de los principales conceptos asociados a la calidad y al bienestar educativo. Posteriormente se analizará un conjunto de propuestas para la práctica de la psicología educacional en Chile.

Conceptualización de calidad educativa

En este apartado se definirá el concepto de calidad en términos genéricos, se visibilizará una comprensión de la calidad fundamentada en los principios de equidad y excelencia desde la comprensión de Marchesi y Martín (2014) y se revisará su conceptualización en el contexto educativo chileno.

Según la Real Academia de la Lengua Española (2020) el concepto calidad refiere al conjunto de propiedades inherentes a algo que permiten juzgar su valor. Entonces, un producto o servicio posee calidad si dadas sus características ofrece mayor eficiencia y satisface de mejor modo alguna necesidad o demanda que otros productos o servicios. En otras palabras, la calidad es el resultado de una valoración psicológica y técnica que distingue positivamente las particularidades de un producto o servicio por sobre otros en consideración de la magnitud con que se expresan determinados criterios descriptivos particulares. Por tanto, los criterios que se establezcan para determinar que algo posee calidad serán relevantes para su asignación en cualquier ámbito. Como parte del acto de valoración, la calidad de un producto o servicio puede ser medida y evaluada, lo que permite conocer si los atributos esperados y descritos en los criterios preestablecidos están o no están presentes en dicha realidad específica. Extrapolar dicha noción de calidad al ámbito educativo es algo muy complejo, ya que no es lo mismo analizar la calidad de un producto o servicio en concreto que reflexionar sobre la calidad con que se educa en una escuela o sobre la calidad de la educación que una nación ofrece a sus ciudadanos. En la noción de calidad de la educación están imbricadas otras especificacio-

nes relevantes de visualizar, por ejemplo: calidad del sistema educativo, calidad de los aprendizajes, calidad de la enseñanza, entre muchos otros conceptos y procesos. En el presente capítulo se profundizará en la comprensión de calidad de la educación escolar distinguiendo a los procesos propios de las escuelas en la educación primaria y secundaria. Una definición de calidad de la educación escolar que conecta el enfoque de las escuelas eficaces con el enfoque del mejoramiento continuo es la que ofrecen Marchesi y Martín (2014). Dichos autores definen calidad educativa distinguiendo entre calidad de la educación escolar y calidad de los sistemas educativos:

Una escuela de calidad es la que favorece el desarrollo de las competencias cognitivas, afectivas, sociales, estéticas y éticas de todos sus alumnos, vela por su bienestar emocional, busca estrategias para responder a su diversidad personal y cultural, procura elaborar un proyecto colectivo en el que la comunidad educativa participe y se sienta comprometida, y establece relaciones con otras escuelas e instituciones para el logro de estos objetivos. Un sistema educativo de calidad es el que apoya el funcionamiento de este tipo de escuelas, las evalúa de acuerdo con estos principios, otorga una máxima prioridad a la formación y al desarrollo profesional de los docentes, refuerza especialmente a aquellas escuelas que se enfrentan a mayores desafíos por la composición de su alumnado y considera que la equidad educativa es inseparable de su calidad. (p. 66)

Las conceptualizaciones anteriores presentan los dos pilares de la calidad educativa: los principios de equidad y excelencia. A continuación, se describen ambas nociones conceptuales. La equidad en la educación no hace referencia a la búsqueda de cierta homogeneidad de los aprendizajes ni de una gestión escolar uniforme. Significa promover el progreso permanente de todos los estudiantes de la escuela sin importar su lugar de origen o condición sociocultural inicial. Marchesi y Martín (2014) señalan que la equidad en la educación apunta al respeto de los derechos de todos, tanto los personales como los económicos, sociales y culturales. Su referencia principal es la igualdad de oportunidades, pero articulada con el respeto a las diferencias individuales y colectivas. Su meta es garantizar el bienestar de todas las personas y reducir las des-

igualdades. Este principio se concretiza, por ejemplo, en el acceso de personas de distintas condiciones socioeconómicas, nacionalidades o cosmovisiones a los diversos mecanismos educativos nacionales en las posibilidades de atención a la diversidad en sus múltiples expresiones, en la amplitud de ofertas de formación, en el desarrollo de planes para la reducción del abandono escolar y vulnerabilidad psicosocial y en la eficiencia de las condiciones materiales y de infraestructura educativa en la que los docentes enseñan y los estudiantes aprenden (Field et al., 2007).

Por su parte, la excelencia en la educación se orienta a lograr el máximo desarrollo de las competencias o habilidades de aprendizaje que sea posible. Una escuela y un sistema educativo que aspiren a brindar una educación de excelencia serán aquellos que movilicen al máximo los recursos y talentos para que sus docentes, estudiantes y profesionales adquieran las competencias de aprendizaje de un modo más satisfactorio. Esto se traducirá en estudiantes comprometidos con sus aprendizajes, que no solamente adquieren competencias en términos conceptuales, sino que también aplican dichos conocimientos a su vida cotidiana en función del desarrollo de sus sistemas valóricos y socioemocionales. De este modo la excelencia también contiene aprendizajes pertinentes a las distintas posibilidades que acompañan a las trayectorias educativas personales. La excelencia en la educación se puede evaluar mediante los diversos métodos de evaluación de aprendizajes desde una perspectiva integral o de evaluación diversificada en el aula (sumativa y formativa) a nivel individual. Para el nivel escolar o nacional existen sistemas de evaluación que permiten conocer el progreso desde una perspectiva integral, entre los que destacan: el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) -para el contexto internacional- y el Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA) -en el ámbito nacional chileno- entre otros sistemas de evaluación de aprendizajes.

En el contexto educativo chileno, el Plan de Aseguramiento de la Calidad Escolar 2016-2019 del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2016a) define a la calidad de la educación como:

El proceso formativo integral que pone en el centro al ser humano en su totalidad, promoviendo un desarrollo consistente e integrado del conjunto de dimensiones, incluyendo la espiritual, la ético-moral, la cognitiva o intelectual, la afectiva, la artística

y la de desarrollo físico, entre otras, y que se orienta a proveer oportunidades de desarrollo e integración social al conjunto de los niños y niñas, jóvenes y adultos de manera equitativa e inclusiva, previniendo la discriminación y la segregación de cualquier tipo, garantizando que todas y todos puedan ser ciudadanos autónomos, responsables, proactivos y críticos. (p. 16)

El mismo Plan de Aseguramiento de la Calidad Escolar en su versión 2024-2027 (MINEDUC, 2024a) señala que la calidad educativa puede comprenderse como:

Una noción que entrecruza los logros de aprendizaje, el bienestar de las comunidades educativas, el resguardo de las trayectorias y los factores contextuales e institucionales. Se busca asegurar que los estudiantes tengan trayectorias formativas de calidad con independencia de su origen, con pertinencia y respeto a la diversidad y a la equidad educativa. (p. 07)

Ambas conceptualizaciones del Ministerio de Educación de Chile son concordantes con la propuesta de Marchesi y Martín (2014) y se orientan a lograr que todos los estudiantes, sin distinción, aprendan lo máximo y lo mejor posible.

Conceptualización de bienestar educativo

El bienestar humano se ha descrito como un constructo complejo, por sus múltiples componentes y por la dificultad de evaluarlo. Esta complejidad conceptual ha sido descrita con detalle en otro capítulo de esta obra. En general, se ha definido al bienestar educativo como un resultado de la valoración de la experiencia personal que señala el predominio de juicios positivos o agradables, que surge de la armonía de variables personales y del contexto de interacciones interpersonales y con la materialidad que ocurre en una organización educativa particular (Dávila et al., 2024; Hascher & Waber, 2021). Esta comprensión circunscrita en un contexto educacional invita a pensar en las condiciones con que se implementan un conjunto de mecanismos para el fin de la acción educativa: el aprendizaje estudiantil. En este sentido, se manifestará un predominio de juicios positivos cuando exista una armonía entre elementos del contexto, fundamentalmente las que se relacionan con las interacciones interpersonales y por tanto comunicativas, y aquellas características, motivaciones y necesidades individuales o intrínsecas de los integrantes de una comunidad educativa. De este

modo, en la multiplicidad de componentes del bienestar educativo, las variables interpersonales, comunicacionales y colaborativas destacan como una condición necesaria para el bienestar, y a su vez, como un relevante ámbito de acción para la psicología educacional.

Propuestas para la acción de la psicología educacional

En las últimas décadas, el rol de la psicología educativa en las escuelas chilenas ha sido objeto de análisis crítico por parte de un conjunto de profesionales que participan de nuestra disciplina. En general, se ha señalado una tendencia al desarrollo de una función diagnóstica y clínica rehabilitadora, acompañada de una indefinición del rol que usualmente es particularizado en función de las necesidades de cada institución educativa (García-Costa, 2012; Palacios-Díaz et al., 2019). Ante dicho escenario, Palacios-Díaz et al. (2019) y Figueroa-Céspedes et al. (2020) plantean que la psicología educacional podría colaborar en los procesos educativos a partir de incentivar una reflexión crítica desde un marco de relación dialéctica y colaborativa respecto de las condiciones estructurales en que ocurren los procesos educativos y cuando, desde dicha reflexión e investigación, se promueva la colegialidad y la colaboración que sostienen la mejora educativa en las escuelas (Baltar & Carrasco, 2013; Figueroa-Céspedes, 2020). Consideraciones que sintonizan con los planteamientos de Fullan y Stiegelbauer (1991, 2002) quienes presentan tres componentes fundamentales relacionados al cambio educativo en las escuelas: a) el posible uso de materiales nuevos; b) el posible uso de nuevos sistemas de enseñanza; y c) las posibles alteraciones en las convicciones y creencias en los participantes. Ambos autores señalan que un factor condicionante del cambio educativo es la aceptación o implicancia de los profesores en los procesos de cambio en las escuelas, e indican que, muchas veces, éstos no se involucran en su implementación y mantención debido a la falta de incentivos asociados o debido a que conciben los cambios como obligaciones; y que su preocupación central radica en cuanto aquellos cambios les afectarán personalmente dentro y fuera de la clase. Finalmente, ambos autores explican que las innovaciones educacionales exitosas implican cambios en tres componentes claves, es decir, aptitudes, práctica y convicciones de los actores escolares; y enfatizan que la transformación de las realidades subjetivas a partir de una significación común de los procesos propuestos es la esencia del cambio educativo, idea que refuerza la necesidad

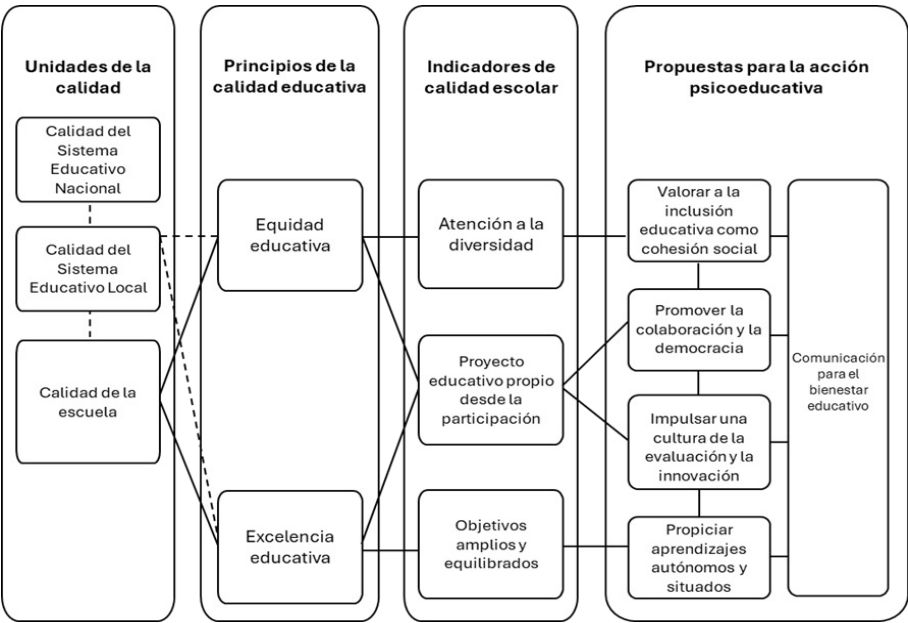
de establecer lazos de colaboración y comunicación como un elemento fundamental de la calidad y de la mejora.

Considerando los planteamientos disciplinares y teóricos descritos anteriormente, la psicología educacional está llamada a desarrollar prácticas que favorezcan el logro de un cambio educativo que incremente el mejoramiento en las escuelas de Chile. Fundamentalmente, para contribuir a mejorar la calidad educativa, la psicología educacional podría facilitar la construcción de una significación común de calidad escolar que se asocie a una educación basada en los principios de equidad y excelencia a partir de fortalecer y consolidar la necesaria autonomía particular desde procesos de agenciamiento. Por tanto, comprendiendo que la calidad educativa en la escuela implica brindar una educación que reconozca las particularidades de todos los estudiantes y que desarrolle el máximo de sus conocimientos y destrezas, la psicología educacional podría favorecer el establecimiento de redes de colaboración que permitan implementar prácticas para la mejora. En el núcleo de los procesos de colaboración que sostiene a la transformación educativa se encuentran los procesos comunicativos, un campo de acción donde la psicología educacional está llamada a aportar con fuerza. Al respecto, señalamos la importancia de comprender que la comunicación es un proceso simultáneo entre lo individual y lo social. De este modo, la comunicación sostiene a la interacción interpersonal que permite tanto el uso del lenguaje como la construcción colectiva de significados compartidos (Rizo, 2006); un componente fundamental de la colaboración. En este sentido, para promover la colaboración es necesario visibilizar, facilitar y promover estilos de interacción que comuniquen entusiasmo por el logro de metas compartidas. Así, es importante propiciar formas de interacción interpersonal que se articulen desde el buen trato, desde la promoción de habilidades sociales y desde el trabajo colectivo para la mejora permanente.

A partir de los conceptos que se indican en la Figura 1 se presenta un conjunto de cuatro propuestas para la práctica psicoeducativa que se articula con los principios orientadores de la calidad educativa - equidad y excelencia- desde la perspectiva de calidad de las escuelas de Marchesi y Martín (2014): a) valorar la inclusión educativa como cohesión social, b) promover la colaboración y la democracia, c) impulsar una cultura de la evaluación y la innovación y d) propiciar

aprendizajes autónomos y situados.

Figura 1
Esquema de asociación entre calidad de la escuela y prácticas de la psicología educacional orientadas a la promoción de la calidad y del bienestar



Nota: elaboración propia basada en Marchesi y Martín (2014).

Valorizar a la inclusión educativa como cohesión social

La promoción de la equidad en la escuela guarda una profunda relación con el desarrollo de contextos educativos inclusivos en los que todos puedan aprender y donde la diversidad y las diferencias sean valoradas como un elemento promotor de la cohesión social. El concepto de inclusión ha adquirido una amplia notoriedad en el quehacer educativo cotidiano, en el desarrollo académico y en la evolución de las políticas públicas educativas nacionales de las últimas décadas. Sin embargo, dicho concepto se ha comprendido de diversas formas según sean los enfoques prácticos predominantes de los autores, quienes

han dotado a su significación de diversos matices y enfoques (Padrós, 2009). Para orientar de mejor modo la práctica psicoeducativa en la escuela, es necesario aclarar algunos conceptos fundamentales. Una definición aclaratoria y generalista es la que ofrece la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO (2025), que señala que la inclusión es un enfoque que responde positivamente a la diversidad de las personas y a las diferencias individuales, entendiendo que la diversidad no es un problema, sino una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad a través de la activa participación en la vida familiar, en la educación, en el trabajo y en general en todos los procesos sociales, culturales y en las comunidades. Dicho enfoque general se particulariza en el contexto educativo al utilizar la noción de *inclusión educativa*. Pese a dicha particularización el concepto de inclusión educativa también ha implicado diversas significaciones según sea el foco de análisis. Algunas definiciones enfatizan el rol de la organización escolar en la reestructuración curricular y la gestión de recursos (Sebba & Shachdev, 1997) mientras otras destacan lo que ocurre al interior de las aulas de clases al considerar que un aula inclusiva es aquella donde los estudiantes con discapacidad y sin discapacidad pueden aprender juntos y donde la enseñanza atiende a las diferencias y necesidades particulares de todos los estudiantes (Ruiz, 2008). Una definición de inclusión educativa que integra ambas perspectivas es la que ofrecen Stainback y Stainback (2011):

La educación inclusiva es el proceso que ofrece a todos los niños, sin distinción de discapacidad, etnia o cualquier otra diferencia, la oportunidad para continuar siendo miembro de la clase ordinaria y para aprender de sus compañeros y juntamente con ellos dentro del aula. (p. 18)

A partir de la definición anterior, una educación inclusiva será aquella que produzca cohesión y vínculos interpersonales positivos a partir de valorizar las diferencias individuales de los miembros de la escuela. Tradicionalmente, se suele pensar que la inclusión educativa alude a incorporar a los estudiantes con discapacidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula (Padrós, 2009). Sin embargo, la práctica psicoeducativa en la escuela está llamada a ampliar dicha noción de inclusión hacia diferencias individuales o a diferencias sociales que también impactan en los procesos de enseñanza al tratarse de diferen-

cias socioeconómicas, sociales, étnicas o religiosas que forman parte de la construcción identitaria de los estudiantes.

Otro concepto que se relaciona con el principio de equidad refiere a la convivencia educativa, un constructo donde confluyen las temáticas descritas anteriormente. En ella, las intenciones, problemáticas y prácticas se hacen parte de la interacción interpersonal como centro de la actividad humana en la escuela. La convivencia educativa suele definirse como el conjunto de interrelaciones dinámicas, en el ámbito interpersonal, social y organizacional, que ocurren entre los miembros de un establecimiento educacional, que tienen una incidencia significativa en el desarrollo ético, socioemocional e intelectual del estudiantado y que configuran los estilos de relación entre los futuros ciudadanos del país (MINEDUC, 2015b, 2019c, 2024b). Desde el año 2019, la Política Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) propone abordar la gestión de la convivencia en la escuela a partir de cuatro niveles: desarrollar contextos de aprendizaje institucionales para la convivencia, desarrollar contextos de aprendizaje pedagógicos para la convivencia, diseño e implementación de procedimientos, protocolos y prácticas para abordar situaciones específicas de la convivencia y participación en redes territoriales de convivencia (MINEDUC, 2019c). En este escenario, la práctica psicoeducativa para la inclusión implica facilitar la apropiación de políticas públicas educativas sobre convivencia y propiciar una implementación crítica, constructiva y participativa; de modo tal que, desde una permanente colaboración interdisciplinar, los múltiples actores escolares desarrollen acciones inclusivas producto de una deliberación común y permanente (MINEDUC, 2024b; López & Carrasco, 2018).

A continuación, se analiza un conjunto de temáticas que también se circunscriben al desarrollo del principio de equidad como elemento fundamental de la calidad educativa y que, en consecuencia, guardan profunda relación con la promoción de la inclusión.

Segregación educativa. La segregación se refiere a una forma de distribución social en un espacio territorial que determina el grado en que personas pertenecientes a distintas categorías socioeconómicas pueden compartir experiencias o situaciones comunes. En tanto, la segregación educativa significa una distribución desigual y homogénea de ciertos grupos sociales al interior del sistema educativo que, poten-

cialmente, favorece un desarrollo desigual de los estudiantes (Valenzuela et al., 2010). En Chile, los estudiantes de nivel socioeconómico bajo y medio bajo tienden a concentrarse en establecimientos públicos, los de nivel socioeconómico medio en establecimientos subvencionados y los de nivel socioeconómico alto en establecimientos particulares pagados; lo que implica que la estructura de clases tiende a reproducirse al interior del sistema escolar y a impactar en los aprendizajes de los estudiantes (González, 2017). La imposibilidad de que los estudiantes conozcan contextos sociales distintos a los de origen afecta gravemente a los aprendizajes integrales, al obstaculizar el acceso a nuevos patrones culturales. Aquello tiene como consecuencia el perpetuar significaciones y cosmovisiones de la realidad que son similares entre sí. Esta realidad invita a la práctica psicoeducativa a presentar a los estudiantes diversos escenarios socioculturales, modos de convivencia y métodos de desarrollo individual, familiar y social, para agenciar nuevos mundos posibles.

Interculturalidad y migración. Una escuela de calidad, y por tanto inclusiva, promueve la diversidad cultural entre todos sus integrantes. La interculturalidad se comprende como la relación entre dos o más grupos que conviven dentro de un mismo territorio. Una educación intercultural es aquella que posee una significación de cultura e identidad abierta, que opera a partir de un principio de diálogo entre culturas en el plano epistémico, valórico y político, que manifiesta legitimidad por los saberes de los pueblos originarios, que implica a todos los actores educativos en la transmisión y construcción de conocimientos y que valora la diversidad lingüística para el fortalecimiento de las identidades (Loncon et al., 2016). Al respecto, Caniguan et al. (2016) plantean que la interculturalidad en Chile podría remitirse tanto a los pueblos originarios como a las cosmovisiones y culturas de la población migrante. En este ámbito, la acción psicoeducativa en la escuela posee otro relevante desafío. Entre las prácticas para promover una educación intercultural que han sido destacadas en la literatura se encuentran: el brindar una formación docente que permita realizar procesos de adecuación curricular y didáctica en consideración de las identidades presentes en los territorios donde ocurre la acción formativa, el reconocimiento de los planes curriculares de estudiantes migrantes y la articulación en red para la ayuda a los docentes que identifiquen barreras idiomáticas en la

interacción con los estudiantes. Posee una gran relevancia el desarrollo de planes de prevención para evitar actitudes y conductas de discriminación destinados al conjunto de los miembros de la comunidad escolar (Stefoni et al., 2016). Del mismo modo, la acción psicoeducativa con estudiantes migrantes también podría considerar la participación de sus familias, ya que éstas pueden tender a autosegregarse para formar redes de apoyo ante situaciones de discriminación (Córdoba et al., 2020).

Diversidad sexoafectiva. En los últimos años, las políticas públicas y sus orientaciones técnicas han visibilizado la necesidad de promover la inclusión de la diversidad sexoafectiva en las comunidades educativas chilenas (Julio et al., 2016). En general, la discriminación y el maltrato hacia las personas pertenecientes a la comunidad LGBT (lesbianas, gays, bisexuales y transexuales) se configura desde imaginarios simbólicos que implican repertorios discursivos y conductuales heteronormativos y biologicistas (Galaz et al., 2016). En este ámbito, adquiere vital relevancia la generación de aprendizajes colectivos que destaquen el valor del respeto interpersonal y que permitan comprender a la diversidad sexoafectiva más allá de un plano biologicista y heteronormativo. Ante ello, la acción psicoeducativa podría abordar también los planos afectivo y relacional, más allá del biologicismo, lo que involucra una promoción del autocuidado, del amor propio y del establecimiento de límites interpersonales saludables y respetuosos, en los ámbitos físico y psicológico.

Equidad de género. El enfoque de género en el ámbito educativo permite reconocer que niños, niñas y jóvenes poseen el mismo potencial de aprendizaje y las mismas posibilidades de disfrutar por igual de bienes, oportunidades y recursos, independientemente de sus diferencias biológicas y en igualdad de derechos (MINEDUC, 2015a). Como parte de la estrategia pública para la equidad de género en la educación chilena el Ministerio de Educación (2019b) formuló un conjunto de propuestas de acción que se orientan a promover espacios formativos y preventivos. Por tanto, una escuela de calidad es aquella que destaca los talentos de los niños, niñas y adolescentes y promueve la igualdad de sus derechos en el ámbito normativo, pedagógico y cultural. La práctica psicoeducativa posee el desafío de incluir el enfoque de género de forma transversal en las estrategias preventivas y formativas que realice (Espinoza & Taut, 2016). Aquello invita a considerar la equidad

de género como una perspectiva fundamental para el principio de calidad educativa.

Discapacidad. El desarrollo de escuelas inclusivas tradicionalmente se ha asociado a la educación de estudiantes con discapacidad y a promover su plena participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas de clases. Al respecto, Sánchez-Gómez y López (2020) señalan que las perspectivas educativas actuales han transitado desde un énfasis en el déficit hacia un énfasis en la modificación del contexto para mejorar el funcionamiento de estudiantes con discapacidad. Aquello ha permitido establecer un nuevo paradigma ecológico-contextual que se nutre del modelo multidimensional y del paradigma de apoyos educativos. Ante ello, Sánchez-Gómez y López (2020) proponen la implementación de un *sistema de apoyos para el aprendizaje* que contiene las siguientes dimensiones: apoyos para la motivación (apoyo a la autorregulación, al esfuerzo, a la persistencia y a la captación de interés), apoyos para la representación (apoyo para la comprensión, el lenguaje, las expresiones matemáticas, los símbolos y apoyo para la percepción) y apoyos a la acción y a la expresión (apoyos a la función ejecutiva, la comunicación y a la expresión física). En un escenario en que la diversificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje adquiere relevancia, la práctica psicoeducativa en Chile tiene el desafío de acompañar y ayudar a la acción pedagógica a partir de un trabajo multidisciplinar que, junto con propiciar procesos de evaluación integral y grupal, articule métodos didácticos que permitan establecer trayectorias de aprendizaje para todos los estudiantes del aula según sean sus intereses y características desde una permanente atención a la diversidad.

Talento académico. Un concepto menos visible en los análisis de la inclusión escolar se relaciona al talento académico. Este concepto refiere al conjunto de estudiantes que presentan un elevado potencial de aprendizaje y motivación por querer aprender y que usualmente no reciben las oportunidades que requieren para su óptimo desarrollo (Penta UC, 2013). Este ámbito educativo implica otro importante desafío para la psicología educacional en Chile. Al respecto, Cornejo y Benavides (2013) plantean la relevancia de contar en las escuelas con profesionales que sean capaces de visibilizar, identificar e intervenir en esta temática, generando ambientes y experiencias de aprendizaje

altamente desafiantes para acompañar el potencial particular de estudiantes con talento académico.

La atención a las temáticas descritas podría propiciar escenarios educativos promotores de una equidad fundamentada en la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes desde la inclusión. La auténtica inclusión trasciende a colectivos concretos y refiere a la atención a la diversidad de un modo amplio. La acción de la psicología educacional se torna fundamental para promover un trabajo colaborativo e interdisciplinario que fomente la valorización de la diversidad y la inclusión pedagógica a partir de incentivar la participación de todos los integrantes de una comunidad educativa. La literatura ha destacado el impacto de la realización de programas relacionados al aprendizaje cooperativo (Lago et al., 2015). En este escenario, la consolidación de acciones que promuevan la colaboración permitirá orientar las acciones individuales y legítimamente diversas hacia un todo sistémico a nivel escolar, que articule los diversos niveles de gestión educativa.

Promover la colaboración y la democracia en la escuela

Tanto la colaboración como la democracia se fundamentan en la participación y, a su vez, la participación se sostiene en la interacción comunicativa. Servat (2005) plantea que la participación refiere al acto voluntario, racional y pertinente de intervención en los procesos de toma de decisiones, mediante el cual las personas manifiestan su sociabilidad y predisposición positiva de cara al logro de objetivos compartidos. Dicha definición permite comprender que participar implica, esencialmente, involucrarse en la toma de decisiones para el logro de objetivos comunes (Marchesi & Martín, 2014). Por colaboración se entiende la participación individual que contribuye a satisfacer alguna demanda o necesidad de otro mediante la transmisión de conocimientos o habilidades o a partir de ofrecer insumos pertinentes. En el ámbito escolar, la colaboración se ubica en la base de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que propicia procesos de pensamiento compartido como soporte de la intersubjetividad (Hojman & Treviño, 2016). Los docentes colaboran con los estudiantes al facilitar sus aprendizajes en múltiples dimensiones de la vida común. Asimismo, los estudiantes colaboran con los docentes al involucrarse activamente en sus aprendizajes. De igual modo, el equipo directivo colabora con el profesorado al solucionar las dificultades diversas y a su vez la psicología educacional

colabora con la escuela al ofrecer mecanismos que movilicen el logro de objetivos comunes para el mejoramiento educativo. De este modo, la colaboración construye el principal tejido social que sostiene la construcción del sentido de pertenencia de una comunidad escolar. Sin ella, las acciones individuales se comprenden como eventos aislados que se conectan con otros únicamente en tanto permiten el logro personal, y con ello se establecen relaciones rígidas y jerárquicas. Es relevante identificar dos tipos de colaboración en las escuelas, que se distinguen por su orientación interna o externa. Una colaboración escolar interna hace referencia a aquellas ayudas que surgen al interior de la unidad escolar, llámese colaboración entre pares docentes o estudiantes, entre familias, entre equipo directivo y el profesorado, etc. Mientras que la colaboración escolar externa se relaciona a aquellas ayudas que se establecen fuera de la unidad de gestión escolar, sea con otras escuelas, redes sociales, instituciones públicas, fundaciones, universidades, etc. La práctica psicoeducativa posee un importante rol en la facilitación de la colaboración con el interior y el exterior de las escuelas. Dentro de las posibilidades de colaboración interna, la literatura ha destacado la relevancia de la colaboración entre docentes como base para la retroalimentación pedagógica (Montecinos et al., 2011) y para la promoción del bienestar docente (Dávila, 2018; Dávila et al., 2024). De igual modo, se ha planteado la importancia de incentivar interacciones favorecedoras del aprendizaje en el trabajo colaborativo entre estudiantes (Freire & Grau, 2016). Mientras que, respecto a la colaboración externa, se ha enfatizado en la conexión de las escuelas con contextos enriquecedores de la función educativa a partir de la noción de ecología del aprendizaje (Coll, 2013, 2018). Por democracia se comprende al sistema de interacciones interpersonales que permite establecer y desarrollar gobiernos electos a partir de mayorías sociales. En escenarios escolares, la democracia se configura como principio que sostiene una formación para la ciudadanía o la educación cívica, en tanto es el fin y el medio para la construcción de la vida social de un país. La Agencia de Calidad de la Educación (2018b) señala que un buen ciudadano debe poseer conocimientos para comprender y valorar la vida en sociedad, debe razonar sobre los diversos elementos que desarrollan la comunidad de la que forma parte y debe justificar sus opiniones sobre la base del conocimiento anterior. Del mismo modo, un buen ciudadano posee una actitud favorable hacia la democracia y participa activamente en

la toma de decisiones que solicitan el parecer colectivo. Respecto de la promoción de la democracia y la ciudadanía en la escuela, la acción psicoeducativa podría desarrollar un rol articulador entre las necesidades curriculares de formación para la ciudadanía, las estrategias formativas y preventivas en convivencia escolar y la realidad psicosocial particular de cada establecimiento educacional (Mardones, 2018). De este modo, la educación para la ciudadanía puede ser parte importante de un aprendizaje personalizado, al interpelar el rol individual de los estudiantes respecto de la contribución al conjunto social. Tanto la colaboración como la democracia en la escuela requieren mecanismos de participación que se orienten al desarrollo y a la consolidación de un proyecto educativo escolar compartido. Al respecto, un elemento que puede resultar relevante para la acción psicoeducativa en dicha temática guarda relación con facilitar el sentido de pertenencia en los integrantes de una comunidad escolar. Según Finn (1989), el sentido de pertenencia en la escuela es un constructo psicológico y subjetivo que contiene una dimensión comportamental que, en general, refiere a la participación de los actores en las actividades escolares; y también una dimensión emocional, que el autor ha designado como identificación con la escuela, comprendida como el sentimiento propio de ser parte de la escuela sintiéndose orgulloso y unido al colectivo escolar por lazos de fraternidad y respeto. De este modo, un sentido de pertenencia robusto se configura como medio y fin en sí mismo, ya que desde él se promueve la participación en la escuela y los diversos modos de participación, a su vez, consolidan una identificación favorable hacia la escuela en su conjunto.

Impulsar una cultura de la evaluación y la innovación

Un proyecto educativo propio que impulsa procesos de mejoramiento interno de manera sistemática es uno de los principales gatillantes del cambio educativo orientado a la calidad escolar. Aquello requiere de una participación sólida e integral de todos los actores escolares, de manera tal que la gestión educativa obedezca a un actuar integrado y armónico, producto de una óptima autonomía (Marchesi & Martín, 2014). En Chile, las organizaciones escolares orientan su gestión educativa a partir del establecimiento de un Proyecto Educativo Institucional (PEI), documento de valor legal y social que explicita cuáles son los sentidos y el sello que caracteriza a cada establecimiento, y cuál

es el aporte que realiza al desarrollo de su comunidad (MINEDUC, 2015c, 2020). Junto con ello, el PEI permite dirigir y organizar el funcionamiento escolar, establece sus normas y directrices, y formula mecanismos para la evaluación del mejoramiento interno. A partir de una revisión histórica de los PEI del sistema educativo chileno, Villalobos y Salazar (2014) señalan que existe cierta homogeneidad en su constitución, ya que mayoritariamente dichos documentos se orientan a tres focos: promover el desarrollo integral de los estudiantes, la excelencia académica y el desarrollo valórico. Del mismo modo, otro documento central para la gestión escolar es el Plan de Mejoramiento Educativo (PME), herramienta que operativiza la implementación del PEI ya que permite orientar, planificar y materializar procesos de mejoramiento institucional y pedagógico de las escuelas (MINEDUC, 2020). Dicho material debiese contener la sistematización respecto de qué acciones se desarrollarán en un plazo de cuatro años y qué mecanismos se utilizarán para la evaluación del mejoramiento anual.

El PME podría configurar un itinerario que señale un rumbo claro y operacionalizado hacia la mejora de la calidad escolar a partir de una sólida articulación con el conjunto de normativas legales propias del sistema educativo chileno, el currículum nacional y el conjunto de políticas y planes establecidos por normativa. Es en este ámbito donde el rol de la psicología educacional puede desempeñar un rol promotor de la calidad, buscando la concreción y materialización permanente de las intenciones formativas declaradas en el PEI y el PME de cada escuela y, sobre todo, colaborando con el establecimiento de mecanismos que favorezcan la *evaluación interna* y la *innovación*, dado su alto poder movilizador y gatillador del cambio educativo. La Agencia de Calidad de la Educación (2017) identificó un conjunto de prácticas favorecedoras del mejoramiento educativo a partir de tres ejes de acción relacionados a la gestión de doce establecimientos educacionales que fueron evaluados positivamente respecto de sus trayectorias de mejoramiento educativo: a) prácticas pedagógicas de aula, b) prácticas de acompañamiento y desarrollo profesional docente y c) prácticas de liderazgo pedagógico. Las prácticas escolares mencionadas anteriormente, que en sí mismas son prácticas innovadoras, han logrado movilizar la gestión hacia el mejoramiento, y se conectan, fundamentalmente, desde la realización de acciones relacionadas a la evaluación interna de procesos

de gestión y al establecimiento de proyectos y redes de innovación pedagógica. Posee gran relevancia el que proyectos educativos escolares y sus planes de mejoramiento consideren la realización de prácticas que movilicen el cambio desde un autoanálisis permanente. Conceptualmente, los procesos de evaluación se dividen en evaluación interna y evaluación externa. En las evaluaciones internas (o autoevaluación institucional) las propias comunidades escolares, o bien las redes de colegios, evalúan el funcionamiento de procesos fundamentales para la labor que realizan. Mientras que, en el caso de la evaluación externa, los procesos de medición se realizan desde organismos foráneos a la organización escolar, como organismos públicos, agencias acreditadoras privadas y sistemas de evaluación internacionales. También, desde una acción interdisciplinaria, es relevante colaborar para fortalecer los mecanismos de evaluación interna, ya que, gracias a dichos procesos evaluativos se obtendrán los resultados o las evidencias que, a su vez, sustentarán la formulación de proyectos de innovación pedagógica y, por ende, la demanda de recursos asociados a su desarrollo. Sin embargo, la psicología educacional en la escuela está llamada a potenciar la implementación de estrategias para el mejoramiento educativo al interior de las escuelas formuladas en los PME sin que aquello signifique un centramiento excesivo en la rendición de cuentas internas. En este sentido, los procesos de evaluación con métodos mixtos pueden medir los diversos aspectos de la gestión educativa, pero, por sobre todo, permitirán la sistematización de las opiniones, perspectivas, relatos y narrativas de todos los actores escolares de manera tal que la evaluación, la autoevaluación y los mecanismos de seguimiento y monitoreo construyan una cultura de evaluación que movilice las acciones cotidianas hacia procesos sistemáticos de reflexión sobre la práctica (Schön, 1992).

La *innovación educativa* refiere a cualquier proceso transformativo que tiene por objetivo obtener mejores resultados en la implementación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela (Altopiedi & Murillo, 2010). Desde esta perspectiva, el cambio implica una innovación cuando se establecen formas de actuación diferentes a las usuales y dicha transformación implica una mejora. En este sentido, son múltiples los procesos susceptibles de ser innovados, como, por ejemplo, el currículo, la didáctica, la estructura organizacional, los mecanismos de evaluación de aprendizajes, etc. Del mismo modo, la

innovación educativa es sostenible y aspira a lograr una institucionalización y formalización por parte de la comunidad educativa. Aunque tradicionalmente se ha asociado innovación educativa a la producción y uso de nuevas herramientas tecnológicas, los procesos de innovación surgen a partir de nuevos modos de interacción interpersonal que se sostienen desde la colaboración, el despliegue de recursos internos y el conocimiento de nuevos saberes y habilidades en función del logro de cambios permanentes. Entonces, en la base de los procesos de innovación en la escuela, se encuentran procesos actitudinales y cognitivos que energizan la realización de nuevos modos de acción. Al respecto, la psicología educacional posee un rol relevante, ya que puede colaborar favoreciendo una actitud positiva hacia la innovación y presentando nuevas experiencias y, con ello, configurar una cultura de la innovación escolar que valore el desarrollo de nuevos modos de acción desde un agenciamiento interno. El rol de la psicología educacional podría orientarse también a la generación de nuevos escenarios de aprendizaje y enseñanza y propiciar un trabajo en equipo que articule la participación de estudiantes, docentes y familias.

Propiciar aprendizajes autónomos y situados

El desarrollo de la calidad escolar desafía a las ciencias educativas a buscar métodos que permitan el logro de aprendizajes transformativos, pertinentes y situados. En este escenario, la investigación sobre autorregulación del aprendizaje ha adquirido un alto valor, dado su centramiento en aquellos procesos que posibilitan la creación de saberes personales y significativos para los estudiantes. Una definición de autorregulación del aprendizaje la define como el conjunto de procesos que permiten a los estudiantes activar, sostener y desarrollar pensamientos, afectos y conductas para lograr metas académicas (Zimmerman & Schunk, 2011). Al respecto, Trías y Huertas (2020) señalan que la autorregulación del aprendizaje implica responder activa y estratégicamente a las demandas del contexto y el control de distintas dimensiones del quehacer educativo de forma sistémica. De este modo la autorregulación del aprendizaje se configura en una habilidad necesaria para el desarrollo humano a lo largo de la vida y en contextos diversos. Sin embargo, pese a que teóricamente ha sido posible su delimitación y estudio, para lograr su desarrollo en la práctica son necesarias diversas condiciones contextuales que no son fáciles de alcanzar, entre las que

destaca el contar con un conjunto de profesores y directivos capaces de implementar estrategias de enseñanza promotoras de la autorregulación, a lo que se suma la posibilidad de que los estudiantes asuman que poseen mayor control y dominio sobre sí mismos que los que eventualmente creían tener. En relación con las posibilidades para el asesoramiento psicoeducativo, Trías (2018) plantea la necesidad de abordar procesos formativos con el profesorado escolar, reflexionar sobre sus concepciones y creencias respecto de la autorregulación del aprendizaje, propiciar instancias formativas y facilitar la implementación de estrategias didácticas y evaluativas que propicien una autonomía de desarrollo gradual. En estas tareas, el rol de la psicología educativa puede ser necesario e importante, pensando en la promoción de una mejor comunicación intra e interpersonal que destaque el valor de la autonomía y la corregulación.

En las últimas décadas, la literatura educativa internacional ha destacado la competencia de aprender a aprender como una de las habilidades fundamentales para el desarrollo humano en el siglo XXI. Al respecto, Trías y Huertas (2020) señalan que aprender a aprender es un saber trascendental para la educación a lo largo de la vida, que se configura a partir de los procesos de reflexión y toma de conciencia que realizan los estudiantes respecto de las acciones que les han permitido y que les permitirán construir nuevo conocimiento. Mediante dichos procesos, los estudiantes adquieren, monitorean y controlan las variables cognitivas, afectivas y sociales que intervienen en las acciones que ellos mismos realizan para lograr aprendizajes nuevos. Uno de los modelos de estrategias para aprender a aprender de mayor aceptación en la comunidad educativa hispanoamericana es el que ofrecen Pozo y Postigo (2000). Dicho modelo se compone de cinco conjuntos de estrategias destinadas a la adquisición, interpretación, análisis, comprensión, organización y comunicación de la información que se desarrolla en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Todo lo anterior configura un nuevo desafío para la acción psicoeducativa en la escuela. La promoción de la competencia de aprender a aprender también sitúa al acompañamiento formativo para el profesorado como una actividad fundamental. La enseñanza de estrategias para aprender a aprender ha sido destacada como un factor relevante para impulsar el desarrollo integral de los estudiantes en contextos educativos formales.

En este sentido, cobra suma relevancia movilizar instancias formativas que permitan favorecer la adquisición, implementación y evaluación de dichas estrategias por parte del profesorado en las escuelas. El logro de mayores niveles de autorregulación del aprendizaje y de utilización de estrategias para aprender a aprender se retroalimenta positivamente del uso de metodologías de enseñanzas activas, que desafían a los estudiantes a poner en marcha los conocimientos conceptuales o teóricos a partir de aplicar los saberes procedimentales incluidos en los diversos planes curriculares. Dentro de las manifestaciones pedagógicas que se adscriben a la idea de la relevancia del aprender desde la práctica, en la última década, la literatura ha destacado las siguientes directrices didácticas: aprendizaje basado en proyectos (MINEDUC, 2019d), aprendizaje situado (Hendricks, 2001), STEM [Por sus siglas en inglés, Ciencia (Science), Tecnología (Technology), Ingeniería (Engineering) y Matemáticas (Math) (CORFO, 2017), aprendizaje activo (Huber, 2008), aprendizaje y servicio (Ochoa & Pérez, 2019), etc. Del conjunto de acciones a desarrollar por la práctica psicoeducativa, la promoción o visibilización de estrategias de enseñanzas activas puede ser una valiosa contribución al logro de la excelencia educativa en la escuela, ya que, junto con presentar nuevos modos de aprender y enseñar, incentivan la reflexión sobre los propios métodos y capacidades de enseñanza, energizan la significación del aprendizaje como proceso central de la actividad educativa en la escuela y permiten favorecer procesos de priorización y diversificación curricular en las aulas.

Comunicación para el bienestar educativo

Como se ha indicado en párrafos anteriores, el lenguaje, la comunicación, la interacción interpersonal, la participación y la colaboración constituyen una articulación conceptual que puede llegar a tener como consecuencia la configuración de una red de interacciones que propicie la manifestación de un bienestar situado en las instituciones educativas. Un planteamiento que sintoniza con la propuesta de Kemp y Fisher (2022) quienes destacan el poder de la conexión consigo mismo, con la comunidad próxima y con el medio ambiente como el principal elemento en la base del bienestar general. Al respecto, es importante considerar que la noción de bienestar ha sido objeto de significaciones que destacan la importancia de elementos contextuales en su configuración, más allá de la individualización ampliamente descrita las últimas

décadas (Hascher, 2010, 2012).

El desarrollo de la calidad de las escuelas chilenas se ha sostenido desde el trabajo de los equipos profesionales que consolidan trayectorias de mejoramiento educativo. Esto supone el establecimiento de acciones colaborativas y estratégicas con un foco en la colectividad. En este contexto, la equidad y la excelencia como pilares de la calidad de la educación son los principios que podrían guiar la práctica y la reflexión sobre la interacción pedagógica en las comunidades educativas. Al respecto, Bellei et al. (2014) se preguntaron ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar? Luego de realizar un conjunto de investigaciones con métodos mixtos, los autores concluyeron que las escuelas efectivas y con un mayor nivel de mejoramiento son aquellas que se caracterizan por su alto nivel de autonomía para buscar y crear redes de apoyo tanto internas como con el exterior, por la búsqueda de nuevas oportunidades para innovar y por su conocimiento de nuevos métodos y enfoques de enseñanza; conclusiones que concuerdan con la centralidad de la autonomía, la importancia de la equidad y la amplitud de objetivos propuestos por Marchesi y Martín (2014) al describir los principales indicadores de la calidad escolar.

El conjunto de propuestas para la acción de la psicología educativa en las escuelas que se propone en este capítulo permite visualizar cómo una visión amplia de la calidad educativa desde los principios de equidad y excelencia podría promover una conexión interpersonal que permita el surgimiento del bienestar educativo. Por lo tanto, la acción de la psicología educativa puede promover desde acciones comunicativas una agencia colectiva al interior de cada comunidad educativa que facilite el bienestar como resultado y antecedente de la calidad educativa.

Conclusiones

La visión de la calidad de la educación compuesta por los principios de equidad y excelencia permite comprender el valor de la comunicación y, por ende, su concreción en acciones colaborativas que sostienen el bienestar educativo. Una interconexión que está llamada a una mayor articulación de sus procesos de gestión para el desarrollo de mecanismos de progreso y mejoramiento.

A lo largo de este trabajo se ha destacado el rol que la psicología

educacional ha realizado, realiza y puede realizar como un importante agente promotor de la calidad educativa en las escuelas chilenas. Sin embargo, todo aquello no es una exclusiva responsabilidad de la acción psicoeducativa. En esencia, las transformaciones y los aprendizajes que ocurren en las escuelas tienen a los profesores, a los estudiantes, a sus familias y al equipo directivo como protagonistas (Catalán, 2013). Entonces, ¿por qué atribuir a la psicología educativa la posibilidad de operar como agente de cambio educativo efectivo? La psicología en la escuela es receptora de múltiples demandas y trabaja en múltiples frentes: procesos organizacionales, asesoramiento al equipo directivo, atención a las familias, psicodiagnóstico de estudiantes, intervenciones para la inclusión de estudiantes con discapacidad, etc. ¿No es aquello suficiente trabajo? Por supuesto que lo es. La esencia de la profesión psicológica se caracteriza por la comprensión de la multidimensionalidad de lo humano, que desde lo micro hasta lo macro funciona desde la intersubjetividad y en diálogo cultural. Aquello permite a la psicología educativa estar al servicio de la educación chilena y ejecutar acciones para el logro de un “nosotros”, dibujando nuevos horizontes de mejora hacia otros mundos posibles (Redondo, 2011). Aquí, el trabajo interdisciplinario en las escuelas es fundamental.

En este capítulo no hemos abordado el impacto y el rol del actual sistema educativo nacional en la calidad y en el bienestar de las comunidades educativas. Tampoco se ha analizado cómo las propuestas que aquí se plantean sintonizan con los actuales modos de enseñanza de la psicología educativa en las universidades chilenas. Asimismo, no hemos abordado el rol que la psicología educativa posee respecto del abordaje de la salud mental en la escuela. Finalmente, no hemos señalado el rol de la tecnología digital y su impacto en la interacción educativa. Estas son temáticas muy importantes para el desarrollo del bienestar y la calidad educativa que deben ser descritas con una profundidad de análisis que los autores de este trabajo aún no hemos desarrollado.

El conjunto de orientaciones para la práctica de la psicología educativa propuestas en este capítulo busca promover la mejora de la calidad educativa desde los principios de equidad y excelencia con la intención de que todos aprendan de la mejor manera posible. Esto se conecta con una visión del bienestar que se sostiene en una colaboración

que nace de los modos de interacción comunicativa de los integrantes de una comunidad escolar. Creemos firmemente que en la construcción de modos de interacción que comuniquen cohesión y agenciamiento tenemos un campo donde seguir aportando y en el que los psicólogos podemos participar como agentes de conexión para la transformación.

Agradecimientos

Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, SCIA ANID CIE160009, Chile.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2014). *Percepción de padres y apoderados sobre los establecimientos educacionales*. Departamento de Estudios de la Calidad de la Educación.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2015). *Reporte de calidad: Evolución de los indicadores de la calidad de la educación en Chile*. Ministerio de Educación.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2016b). *Informe Cuestionario Directores*. Ministerio de Educación.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2017). *Se puede: Doce prácticas de aula, desarrollo profesional docente y liderazgo pedagógico*. Ministerio de Educación.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2018a). *Tarea de todos: Hacia una visión compartida de la calidad de la educación*. Ministerio de Educación.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2018b). *Informe Nacional de la Calidad de la Educación 2018: Los desafíos de educar para la participación y formación ciudadana*. Ministerio de Educación.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2018c). *Informe Nacional ICCS 2016*. Ministerio de Educación.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2023). *Exclusión escolar en el contexto de la crisis sanitaria*. Ministerio de Educación.
- Altopiedi, M., & Murillo, P. (2010). Prácticas innovadoras en escuelas orientadas hacia el cambio: Ámbitos y modalidades. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(1), 47–70.
- Arancibia, V., Herrera, P., & Strasser, S. (2008). *Manual de psicología educacional*. Ediciones Universidad Católica de Chile.

- Ascorra, P., López, V. (Eds.). (2019). *Una década de investigación en convivencia escolar*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Baltar, M., Carrasco, C. (2013). Re-pensando la psicología educacional en Chile: Análisis crítico de su quehacer y sugerencias proyectadas. *Psicología para América Latina*, 24, 173–190.
- Bellei, C., Valenzuela, J. P., Vanni, X., & Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela: ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* LOM.
- Caniguan, N., Caniguan, J., Cisternas, C., & Mora, F. (2016). *Consultoría para la generación de un banco de experiencias identificadas como prácticas interculturales en el sistema educativo chileno*. Encargado por MINEDUC y UNICEF.
- Cardoso, R. M., & López, V. (2019). Políticas de educación especial en Chile (2005–2015): Continuidades y cambios. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(1), 1–16. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382519000100001>
- Carrasco-Aguilar, C., Acuña-Collado, V., Godoy Peña, L., & Gutiérrez Valdés, Y. (2024). El profesorado en contextos de encierro: Desarrollo profesional y aprendizaje continuo en tiempos de pandemia. *Perfiles Educativos*, 46(185). <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2024.185.61486>
- Catalán, J. (2013). La psicología educacional en perspectiva. En C. Cornejo, P. Morales, E. Saavedra, & G. Salas (Eds.), *Aproximaciones en psicología educacional: Diversidades ante la contingencia actual* (pp. 175–187). Ediciones Universidad Católica del Maule.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP]. (2018). *Modelo de formación para el desarrollo profesional docente y directivo: Antecedentes para elaboración de orientaciones y bases técnicas*. Ministerio de Educación.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP]. (2019). *Orientaciones sobre el Plan Local de Formación Docente para el Desarrollo Profesional en la Escuela: Fundamentos, características y propósitos*. Ministerio de Educación.
- Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: Tendencias, retos y agenda de investigación. En J. L.

- Rodríguez Illera (Comp.), *Aprendizaje y educación en la sociedad digital* (pp.156 -- 170). Universitat de Barcelona. <https://doi.org/10.1344/106.000002060>
- Coll, C. (2018). Procesos de aprendizaje generadores de sentido y estrategias de personalización. En C. Coll (Ed.), *La personalización del aprendizaje* (pp. 113–144). Noveduc.
- Córdoba, C., Altamirano, C., & Rojas, K. (2020). Elementos para comprender la concentración de estudiantes extranjeros en escuelas chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 87–108. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000100087>
- Cornejo, C., Benavides, E. (2013). Talento académico: Una aproximación al estado del arte. En C. Cornejo, P. Morales, E. Saavedra, & G. Salas (Eds.), *Aproximaciones en psicología educacional: Diversidades ante la contingencia actual* (pp. 55–68). Ediciones Universidad Católica del Maule.
- Corporación de Fomento de la Producción [CORFO]. (2017). *Preparando a Chile para la sociedad del conocimiento: Hacia una coalición que impulse la educación STEAM*.
- Dávila, J. (2018). Bienestar profesional del docente en la escuela: Revisión teórica y estrategias de intervención desde la psicología educacional. En F. Leal (Ed.), *Procesos y actores: Claves para el asesoramiento psicoeducativo* (pp. 297–326). Noveduc.
- Dávila, J. R., Huertas, J. A., & Leal-Soto, F. (2024). Estructura psicológica del bienestar docente: Justificación de un modelo situado. *Revista de Psicodidáctica*, 29(1), 19–27. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2023.11.001>
- Espinoza, A. M., Taut, S. (2016). El rol de género en las aulas chilenas. En J. Manzi & M. R. García (Eds.), *Abriendo las puertas del aula: Transformación de las prácticas docentes* (pp. 449–480). Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Field, S., Kuczera, M., & Pont, B. (2007). No more failures: Ten steps to equity in education. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264032606-en>
- Figueroa-Céspedes, I. (2019). El profesionalismo dialógico como recurso para la construcción de un rol docente transformador. *Paideia*

- Revista de Educación*, 64, 143–165. <https://doi.org/10.29393/Pa64-6PIFC10006>
- Figueroa-Céspedes, I., Ossa-Cornejo, C., & Jorquera-Martínez, C. (2020). El psicólogo educacional como amigo crítico: Aportes y posibilidades para el cambio y mejora escolar. *Límite*, 15(5). <https://doi.org/10.4067/S0718-50652020000100205>
- Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–142. <https://doi.org/10.3102/00346543059002117>
- Freire, P., Grau, V. (2016). Regulación social compartida y diálogo: Interacciones favorecedoras del aprendizaje en el trabajo colaborativo. En P. Freire, R. Moretti, & F. Burrows (Eds.), *Aprender con otros: Aproximaciones psicosociales sobre aprendizaje en contextos educativos* (pp. 119–145). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Fullan, M., Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: Un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6(1–2), 1–14.
- Galaz, C., Troncoso, L., & Morrison, R. (2016). Miradas críticas sobre la intervención educativa en la diversidad sexual. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 93–111.
- García-Costa, C., Carrasco-Sanhueza, G., Mendoza-Barra, M., & Pérez-Villalobos, C. (2012). Rol del psicólogo en establecimientos particulares pagados del Gran Concepción, Chile: Un proceso de co-construcción. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 169–185.
- González, R. (2017). Segregación educativa en el sistema educativo chileno desde una perspectiva comparada. En MINEDUC (Ed.), *El primer gran debate de la reforma educacional: Ley de inclusión escolar*.
- Hascher, T. (2010). Wellbeing. En P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 732–738). Elsevier.
- Hascher, T. (2012). Well-being and learning in school. En N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (pp. 3456). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_1832

- Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, 34, 2–25. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>
- Hendricks, C. (2001). Teaching causal reasoning through cognitive apprenticeship: What are results from situated learning? *The Journal of Educational Research*, 94(5), 302–311.
- Hojman, V., Treviño, E. (2016). Incorporar la colaboración en la escuela. En P. Freire, R. Moretti, & F. Burrows (Eds.), *Aproximaciones psicosociales sobre aprendizaje en contextos educativos* (pp. 257–279). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Huber, G. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación, número extraordinario*, 59–81.
- Illeris, K. (2018). An overview of the history of learning theory. *European Journal of Education*, 53(1), 86–101.
- Julio, C., Kaeuffer, A., Riquelme, C., Silva, M. P., Osorio, M. R., & Torres, N. (2016). Conocimientos sobre identidad sexual de profesores y profesoras: ¿Barreras o facilitadores de construcción identitaria? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 53–71.
- Kemp, A. H., Fisher, Z. (2022). Wellbeing, whole health and societal transformation: Theoretical insights and practical applications. *Global Advances in Health and Medicine*, 11, 1–16.
- Lago, J. R., Pujolàs, P., Riera, G., & Vilarrasa, A. (2015). El aprendizaje cooperativo y cómo introducirlo en los centros escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 73–90.
- Leal-Soto, F. (Ed.). (2018). *Procesos y actores: Claves para el asesoramiento psicoeducativo*.
- Leal-Soto, F., Cuadros, O. (2021). Revisión del concepto de calidad educativa y modelos de bienestar desde una perspectiva psicológica. *Pensamiento Psicológico*, 19, 1–12.
- Leiva, L., George, M., Antivilo, A., Squicciarini, A. M., Simonsohn, A., Vargas, B., & Guzmán, J. (2015). Salud mental escolar: Logros de una intervención preventiva en salud mental en niños y niñas del primer ciclo de enseñanza básica. *Psicoperspectivas*, 14(1), 31–41.

- Loncon, E., Castillo, S., & Soto, J. (2016). *Barreras a la interculturalidad en el sistema educativo chileno. Informe final*. UNICEF y MINEDUC.
- López, V., Carrasco, C. (2018). El psicólogo en educación: Un análisis desde “lo psicosocial” y la convivencia escolar. En F. Leal-Soto (Ed.), *Psicólogos en la escuela: El replanteo de un rol confuso* (pp. 413–448). Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Marchesi, A., & Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Alianza Editorial.
- Mardones, R. (2018). Educación cívica y construcción de ciudadanía en el Chile de la postdictadura, ¿en qué estamos y para dónde vamos?. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 35, 63–82. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2018>
- Martín, E. (1999). Estrategias de aprendizaje y asesoramiento psicopedagógico. En *El aprendizaje estratégico: Enseñar a aprender desde el currículo* (pp. 333–356). Santillana.
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2015a). *Educación para la igualdad de género: Plan 2015–2018*. Unidad de Equidad de Género.
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2015b). *Política Nacional de Convivencia Escolar 2015–2018*.
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2015c). *Orientaciones para la actualización del Proyecto Educativo Institucional*. División de Educación General.
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2016a). *Plan de Aseguramiento de la Calidad Escolar 2016–2019*.
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2016b). *Sistema de Desarrollo Profesional: Ley 20.903*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP].
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2019a). *Resultados Nacionales Evaluación Docente 2019*.
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2019b). *Comisión Por una Educación con Equidad de Género: Propuestas de acción*.
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2019c). *Política Nacional de Convivencia Escolar: La convivencia la hacemos todos*. División de Educación General.

- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2019d). *Metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos*. Unidad de Currículum y Evaluación.
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2020). *Plan de Mejoramiento Educativo*.
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2024a). *Plan de Aseguramiento de la Calidad de la Educación 2024–2027*.
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2024b). *Política Nacional de Convivencia Educativa: Marco de actuación y visión institucional 2024-2030*.
- Ministerio de Educación, Centro de Estudios, Unidad de Estadísticas. (2018). *Estadísticas de la Educación 2017*. Publicación diciembre 2018.
- Montecinos, C. (2016). Fortalecimiento del currículo de formación práctica en las carreras de pedagogía en Chile: ¿Qué señala la evidencia empírica? En J. Manzi & R. M. García (Eds.), *Abriendo las puertas del aula: Transformación de las prácticas docentes* (pp. 585-614). Ediciones UC.
- Montecinos, C., Fernández, M. B., & Madrid, R. (2011). Desarrollo de conocimiento experto adaptativo en los docentes: Una aproximación desde el aprendizaje colaborativo entre pares. En J. Catalán (Ed.), *Psicología Educativa: Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones* (pp. 217–244). Editorial Universidad de La Serena.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. (2017). *Educación en Chile: Evaluaciones de políticas nacionales en educación*.
- Ochoa, A., Pérez, L. (2019). El aprendizaje servicio, una estrategia para impulsar la participación y mejorar la convivencia escolar. *Psicoperspectivas*, 18(1), 89–101.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (s.f.). *Orientaciones para su elaboración. División General de Educación*.
- Padrós, N. (2009). La teoría de la inclusión: Entre el desarrollo científico y la casualidad cotidiana. En M. Reyes & S. Conejero (Eds.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: La educación especial y social del siglo XIX a nuestros días* (pp. 171–180).

- Palacios-Díaz, D., Hidalgo-Kawada, F., Cornejo-Chávez, R., Guerrero-Morales, P., Ligüño-Espinoza, S., & Sandoval-Díaz, J. (2019). Entre la higiene y la salvación: Marcos cognitivos, metáforas y trabajo educativo de psicólogos en escuelas chilenas. *Discurso & Sociedad*, 13(4), 670–712.
- Penta UC. (2013). *Talento académico*. Programa de Estudios y Desarrollo de Talentos. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Pozo, J. I., Postigo, Y. (2000). *Los procedimientos como contenidos escolares: Uso estratégico de la información*. Edebé.
- Real Academia de la Lengua Española. (2020). *Significado de calidad*. <https://www.rae.es>
- Redondo, J. M. (2011). Una psicología educacional al servicio de la calidad y equidad de la educación chilena. En J. Catalán (Ed.), *Psicología educacional: Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones* (pp. 305–322). Editorial Universidad de La Serena.
- Rizo, M. (2006). La psicología social como fuente teórica de la comunicación: Breves reflexiones para explorar un espacio conceptual común. *Andamios*, 3(5), 163–184.
- Ruiz, R. (2008). *Plans múltiples i personalitzats per a l'aula inclusive*. Eumo Editorial.
- Sánchez-Gómez, V., López, M. (2020). Comprendiendo el diseño universal desde el paradigma de apoyos: DUA como un sistema de apoyos para el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 143–160.
- Sánchez-Oñate, A., Pérez-Salas, C., & Barriga, O. (2019). Cohesión social y participación escolar en estudiantes de educación básica y media de San Pedro de la Paz. *Perfiles Educativos*, 41(165), 114–130.
- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Paidós.
- Sebba, J., Shachdev, D. (1997). *What works in inclusive education? – Summary*. The ‘What Works?’ series. Bernardo’s.
- Servat, B. (2005). *Participación, comunicación y motivación del profesorado*. Editorial Magisterio del Río de la Plata.

- Stefoni, C., Stang, F., & Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis. *Estudios Internacionales* (Santiago), 48(185), 153–182.
- Trías, D. (2018). Autorregulación en el aprendizaje: Claves para el asesoramiento psicoeducativo. En F. Leal (Ed.), *Procesos y actores: Claves para el asesoramiento psicoeducativo* (pp. 69–101). Noveduc.
- Trías, D., Huertas, J. A. (2020). *Autorregulación en el aprendizaje: Manual para el asesoramiento psicoeducativo*. Ediciones Universidad Autónoma de Madrid.
- UNESCO. (2000). *La educación encierra un tesoro: Informe de la Comisión Delors*.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*.
- UNESCO. (2013). *Hacia un aprendizaje universal: Recomendaciones de la comisión especial sobre métricas de los aprendizajes. Informe resumen*.
- UNESCO. (2020). *El progreso de la educación*.
- Valdés, R. (2023). *La escuela inclusiva en la sociedad del rendimiento*. RiL Editores.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C., & De los Ríos, D. (2010). Segregación escolar en Chile. En S. Martinic & G. Elacqua (Eds.), *Cambios en la gobernanza del sistema educativo chileno* (pp. 257–284). UNESCO, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Vielma-Hurtado, C., Bellei-Carvacho, C., & Ponce-Mancilla, T. (2024). Oportunidades de aprendizaje y bienestar socioemocional en pandemia: Nuevas y viejas desigualdades educativas en Chile. *Pensamiento Educativo*, 61(3).
- Villalobos, C., Salazar, F. (2014). *Proyectos educativos en el sistema escolar chileno: Una aproximación a las libertades de enseñanza y elección*. CPCE-UDP.
- Yuste, J. (2005). Calidad de la educación, calidad en la educación: Hacia su necesaria integración. *Educación XXI*, 8, 11–33.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Self-regulated learning and performance: An introduction and an overview. En B. J. Zimmerman

& D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 1–12). Routledge/Taylor & Francis Group.

performance: An introduction and an overview. En B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 1–12). Routledge/Taylor & Francis Group.

**Teoría y realidad educativa: aspectos relevantes
para comprender el bienestar estudiantil y
el rendimiento académico en la enseñanza superior.**

Paulina Martínez-Pinto

Uno de los temas centrales de la investigación educativa contemporánea, es la perspectiva integral del bienestar psicológico y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios, donde convergen diversos factores, como los cambios globales, económicos, políticos, los impactos socioculturales y sanitarios que han reconfigurado las interacciones sociales y resaltan las necesidades psicológicas críticas en el estudiantado. Estas situaciones desafían a la educación superior, principalmente, en el bienestar psicológico y el rendimiento académico de los estudiantes. Por esta razón, el capítulo busca analizar la relación entre ambos constructos, a partir de la revisión de modelos teóricos claves como el estrés y afrontamiento, la autodeterminación y las metas de logro. Este análisis permitirá comprender las dinámicas subyacentes y ofrecerá recomendaciones prácticas para diseñar entornos educativos que favorezcan el desarrollo integral del estudiantado.

Ahora bien, el bienestar psicológico y el rendimiento académico se comprenden como pilares fundamentales en la experiencia universitaria, dado que ambos constructos guardan componentes multifactoriales que los determinan como elementos de interacción compleja, pues requieren de un profundo y detallado análisis. Desde esta mirada, es relevante comprender que el bienestar psicológico, es un estado completo y pleno, crucial en el diagnóstico de la salud mental que refleja la capacidad que tiene una persona para alcanzar sus aspiraciones y evaluar positivamente los elementos afectivos y cognitivos que componen su vida (Keyes, 2010). De esta manera, el bienestar psicológico no sólo considera los aspectos emocionales, sino también los factores ambientales y sociales, tales como el autoconcepto, las relaciones positivas, la satisfacción vital, el crecimiento personal, el dominio del entorno y la autonomía (Keyes, 2002; Ryff & Singer, 2002).

Por otro lado, el rendimiento académico se mide por medio de evaluaciones que cuantifican los resultados del aprendizaje del estudiante, y es influenciado por una amalgama de variables institucionales, pedagógicas, psicosociales, sociodemográficas, personales, familiares, educativos, sociales, situacionales y hasta experienciales que inciden en la comprensión del constructo y en el comportamiento académico del estudiante (Urquijo, 2002; Montero et al., 2007; Massone & Urquijo, 2014).

Bienestar psicológico y rendimiento académico: una relación interdependiente.

Se sabe que el bienestar psicológico es fundamental en el diagnóstico de la salud mental y es un aspecto determinante en el rendimiento y calidad de vida de una persona, sobre todo porque puede limitar el desarrollo personal y frustrar las proyecciones individuales. La interdependencia de ambos constructos se manifiesta en que un estado emocional estable, facilita la superación de los desafíos académicos, mejorando la capacidad del aprendizaje con mayores probabilidades de enfrentar con éxito los desafíos académicos (Arbesú-Verduzco & Beltrán-Guerra, 2013). Lo anterior se explica por el nivel de satisfacción y de autoeficacia, si estos son elevados entonces el estudiante tendrá mejores calificaciones, favoreciendo así a la sensación de felicidad y plenitud (Salanova et al., 2005). En definitiva, las afirmaciones se relacionan con la noción de Bandura (1995) sobre el círculo virtuoso donde el éxito pasado potencia el bienestar psicológico y predice un futuro exitoso, mientras que el fracaso académico puede perpetuar un círculo vicioso lleno de malestares y fracasos futuros.

Siguiendo con la idea de Bandura, los círculos virtuoso y vicioso, están determinados por aspectos relacionados con el bienestar psicológico, el que, a su vez, se ve condicionado por elementos académicos que están presentes en la vida universitaria del estudiantado, y que podrían representar una mayor susceptibilidad al estrés y a la ansiedad. En consecuencia, la carga académica o de tareas, los horarios inflexibles y la presión por cumplir con éxito todas las tareas (Matalinares et al., 2016; Arias et al., 2013), son elementos condicionantes del bienestar. Por otra parte, los recursos presentes en la universidad como el contar con una biblioteca, tener espacios adecuados para el estudio, contar con apoyos de becas, de tutorías, de la familia y de compañeros, beneficia la esta-

bilidad emocional, ya que contar con una red de apoyo le otorga a los aprendices seguridad estudiantil (Salanova et al., 2005).

En definitiva, la compleja interacción e influencia de factores externos con los internos invita a revisar estos elementos, a fin de avanzar en la comprensión del bienestar y en la formación integral universitaria.

Tres vías para abordar el bienestar psicológico en educación superior

Para abordar la complejidad del fenómeno, se proponen tres modelos que permiten explicar, desde una mirada teórica, los elementos relacionados con el bienestar psicológico en el entorno educativo.

Modelo de Estrés y Afrontamiento

El Modelo de Estrés y Afrontamiento (Lazarus & Folkman, 1986), ofrece una perspectiva útil para entender cómo las estrategias de afrontamiento le hacen frente al estrés académico de los estudiantes universitarios.

El modelo postula que el bienestar psicológico depende no solo del nivel de estrés percibido, sino también de la eficacia que tienen las estrategias de afrontamiento, utilizadas por el estudiantado para enfrentar al estrés. Explicado de otra manera, se enfoca en cómo las personas estudiantes perciben y manejan el estrés relacionado con sus estudios, y cómo esto afecta en el estado de bienestar psicológico, que incluye aspectos como el nivel de satisfacción con la vida estudiantil, los niveles de ansiedad, la depresión y la sensación general de felicidad. En cuanto al rendimiento académico, según el modelo, este se visualiza en las calificaciones (valoración del aprendizaje), la comprensión de los conceptos (alcance del aprendizaje) y la participación en actividades académicas (interés y disposición por aprender).

Según Lazarus y Folkman (1984), el estrés puede ser un elemento motivador, pero también obstaculizador en el proceso educativo. En tanto, los recursos de afrontamiento disponibles y utilizados por los estudiantes determinarán el tipo de estrés. Ahora bien, si adaptamos los principios del modelo al contexto académico, podríamos identificar los siguientes componentes:

1.- Percepción del estrés: en este componente los estudiantes evalúan sus demandas académicas, sus recursos y habilidades personales para manejar las demandas y determinan si las circunstancias

son vistas como amenazantes, desafiantes o manejables. Por ejemplo, evaluar la carga académica o de trabajo, el nivel de dificultad de las tareas, la presión que le genera un examen, entre otras.

2.- Factores de estrés académico: se identifica por la carga de trabajo y el nivel de complejidad de las tareas, dicho de otra manera, el estrés académico mantiene una relación entre la intensa demanda académica y las tareas complejas. Aquí, las presiones temporales como el cumplimiento de los plazos, la administración del tiempo y las expectativas que el estudiante tiene sobre el rendimiento académico y sobre su futuro, se reconocen como factores estresores.

3.- Estrategias de afrontamiento:

En el ámbito educativo, reconocer las estrategias de afrontamiento, implica otorgar herramientas que permitan buscar elementos para hacer frente a los episodios estresantes, con la finalidad de alcanzar estadios homeostáticos sistemáticos. Entre las estrategias de afrontamiento se encuentran:

1. El afrontamiento orientado al problema: Aquí están contenidas aquellas estrategias que permiten la gestión efectiva del tiempo, la búsqueda de recursos de aprendizajes adicionales y la planificación detallada.

1. El afrontamiento emocional: Se encuentran técnicas como la meditación, los ejercicios de relajación y la consejería psicológica para manejar el estrés emocional. En el caso de las instituciones de educación superior, los sistemas de apoyo y de acompañamiento gestionan las herramientas y preparan al estudiantado para el afrontamiento (tutores pares, atención psicológica y acompañamiento especializado).

2. El apoyo social: Se relaciona con la interacción y proceso de socialización, la búsqueda de apoyo de compañeros, familiares o mentores que pueden ofrecer consejos y empatía.

Ahora bien, la interacción entre la percepción del estrés y las estrategias de afrontamiento determina el nivel de bienestar psicológico y rendimiento académico, dado que un afrontamiento efectivo puede mitigar los efectos negativos del estrés y potenciar los resultados positivos, como un mayor aprendizaje y satisfacción. En sentido contrario, un afrontamiento inadecuado puede llevar a un ciclo de estrés

continuo y un rendimiento académico decreciente. En este sentido, las implicaciones prácticas que aporta el modelo son:

1.- El desarrollo de habilidades de afrontamiento: es pertinente realizar programas de acompañamiento, de orientación y talleres para enseñar estrategias efectivas de manejo del estrés. Aun cuando un problema latente en el ámbito universitario es la baja participación estudiantil, dado que un estudiante que presenta dificultades en el desarrollo de habilidades de afrontamiento, en un nivel inicial, se siente desmotivado. Por ello, es relevante promover la participación para que los programas de acompañamiento sean efectivos.

Sobre lo anterior, una forma de hacer frente, desde la institución a la falta de participación estudiantil, es generar espacios de vida universitaria y conocer los intereses particulares y comunes. Esto implica, vincular aspectos de la vida académica con los intereses cotidianos del estudiantado, con el fin de motivar y reconectar a las personas con la realidad universitaria presente y su rol estudiantil, lo que permitirá encontrar sentido al quehacer académico. Asimismo, es importante que el estudiantado aprenda a reconocer y hacer frente a sus necesidades, pues esto permitirá que cada estudiante, bajo la premisa de “la necesidad”, se acerque a las unidades de apoyo estudiantil.

Por último, trabajar a nivel social, bajo campañas de sensibilización comprendiendo que el estado de “necesidad” es natural y que los programas de apoyo son espacios seguros y de confianza. En definitiva, trabajar sobre lo planteado permite abordar el imaginario social paradigmático y prejuicio sobre el estigma de que, el ser un usuario activo en un sistema de apoyo académico significa, vulnerabilidad, inferioridad y carencia de autosuficiencia.

2.- Servicios de apoyo psicológico: las instituciones de educación superior deben asegurar la accesibilidad a servicios de consejería que ayuden a los estudiantes a manejar el estrés emocional asociado con el estudio. El problema es que, si bien la mayoría de las instituciones cuentan con un sistema de apoyo, dichos espacios se ven limitados cuando la demanda supera a la oferta de profesionales disponibles, peor aún, cuando los profesionales del área no cuentan con formación especializada en temáticas específicas (discapacidad, diversidad sexo-género, perspectivas de género, consumo de sustancias, entre otras), lo que condiciona el funcionamiento efectivo del apoyo, pues se perpetúa

la dualidad entre brindar adecuadamente este apoyo y responder a un contexto cada vez más complejo y con una demanda cada día más alta.

3.- Diseño curricular flexible: esta implicación propone adaptar la carga académica y ajustar los plazos para equilibrar los desafíos académicos. Sobre todo en tiempos actuales, donde la institucionalidad y el estudiantado coexisten bajo las consecuencias dejadas por la pandemia del COVID-19, que significó, entre otras cosas, una importante reconfiguración educativa.

Finalmente, el modelo propone una visión holística y dinámica del estrés académico, destacando principalmente, la importancia que tiene un enfoque proactivo para fomentar un entorno educativo que no solo se centre en el logro académico, sino también en el desarrollo personal y el bienestar de los estudiantes.

Modelo de Autodeterminación para el bienestar psicológico en la Universidad

Los fundamentos de la teoría de la autodeterminación, desarrollada inicialmente por Ryan y Deci (2000), postulan que la motivación intrínseca es esencial para el bienestar psicológico de los individuos. Argumentan que la motivación es un elemento independiente del rendimiento académico que fomenta un mayor bienestar psicológico, mientras que las acciones desmotivadas o amotivadas pueden conducir a altos niveles de estrés y a una disminución del bienestar (Chirkov & Ryan, 2001; Burton et al., 2006; Baker, 2004). Según Ryan y Deci (2000) el bienestar psicológico se promueve a través de la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas, que se identifican como componentes claves del modelo:

1.- Autonomía: entendida como la capacidad que tienen las personas en la toma de decisiones y el control sobre sus propias vidas. En el contexto universitario, implica proporcionar al estudiantado la libertad de elegir sus cursos, métodos de estudio y proyectos de investigación, cuyo fin es fomentar una mayor implicación y satisfacción personal. Sin embargo, es necesario acompañar el proceso educativo, otorgando estrategias de organización de los tiempos y planificación de las tareas para manejar la frustración que desafía a la motivación.

2.- Competencia: Este elemento se observa cuando el estudiantado se siente capaz y demuestra eficacia en sus actividades académicas.

Para esto, el entorno universitario debe ofrecer desafíos adecuados que les permitan experimentar el éxito a través de su esfuerzo y habilidades, reforzando así el sentido de competencia.

3.- Relaciones: La necesidad de relacionarse se cumple mediante la construcción de vínculos significativos con sus compañeros, profesores y personal de la universidad. Esto quiere decir que la relación entre los diferentes actores de la comunidad universitaria, en un ambiente acogedor y colaborativo, contribuye de manera positiva al desarrollo de pertenencia y apoyo social, que como ya se sabe, son elementos cruciales para el bienestar psicológico.

Ahora bien, los elementos claves del modelo promueven, por medio de la autodeterminación, una participación de la persona estudiante en su aprendizaje, lo que permite mejorar la autorregulación y la persistencia en los desafíos académicos. Sobre esto último, los estudios de Nuñez et al. (1998) destacan que una forma de aumentar la implicación motivacional para enfrentar las tareas difíciles requiere de estrategias metacognitivas del aprendizaje. Por otra parte, la integración de los contenidos profundos y flexibles, que le otorgarán a cada estudiante mayor seguridad para enfrentar los desafíos académicos, requieren de la motivación intrínseca; al contrario, si la motivación intrínseca es débil, las estrategias metacognitivas para integrar los aprendizajes se basarán en la memorización y reproducción mecánica, por lo que, la motivación intrínseca le permite al estudiantado comprometerse profundamente con el aprendizaje, cuya consecuencia es la obtención de resultados académicos esperados y un desarrollo significativo del aprendizaje (Marshall, 2010).

Por su parte, la relación de lo anterior con la motivación y el autoconcepto está dado por las experiencias cotidianas y por la retroalimentación que la persona estudiante recibió, lo que determinará la identidad y las percepciones personales que influyen directamente sobre su bienestar psicológico (Grolnick & Ryan, 1987, 1989; Miserandino, 1996; Ryan & Connell, 1989; Sheldon & Elliot, 1999). Por esta razón, es relevante para el desarrollo académico y personal, que el proceso de enseñanza incorpore un ambiente educativo que promueva la autoevaluación positiva, con el fin de avanzar en la satisfacción estudiantil y potenciar el rendimiento académico (Marshall, 2010).

En consecuencia, la aplicación del modelo propuesto en el entorno universitario sugiere que las instituciones se concentren en crear un ambiente que apoye las necesidades psicológicas de los estudiantes. Esto se logra por medio de:

- Políticas educativas flexibles que le permitan al estudiantado identificar sus intereses personales y profesionales de manera autónoma.
- Evaluaciones formativas que proporcionen retroalimentación constructiva, enfocadas en mejorar las competencias académicas y personales en lugar de centrarse únicamente en las calificaciones.
- Fomento de comunidades estudiantiles mediante la organización de clubes, actividades y programas de mentorías, llamadas a promover relaciones significativas y redes de apoyo perdurables en el tiempo.

Lo anterior se basa en que, cuando las instituciones educativas apoyan estas tres necesidades psicológicas básicas, las personas estudiantes no solo experimentan un aumento en su bienestar psicológico, sino que también muestran mejoras en su rendimiento académico (Ryan & Deci, 2000).

Es así, como el modelo de autodeterminación ofrece un marco integral para comprender y mejorar el bienestar psicológico en el contexto universitario. Al centrarse en satisfacer las necesidades de autonomía, competencia y relaciones, las instituciones educativas pueden crear un entorno que no solo mejore el rendimiento académico, sino que también fomente el desarrollo integral y el bienestar estudiantil. Este enfoque, con características holísticas, es fundamental para preparar a los estudiantes no solo para el éxito académico, sino también para una vida profesional y personal satisfactoria y enriquecedora.

Modelo de metas de logro: la relación con el bienestar psicológico y el rendimiento académico.

Los fundamentos del modelo propuesto han sido desarrollados por Elliot y McGregor (2001), y ofrecen una perspectiva esencial sobre cómo las metas orientadas hacia el aprendizaje y el dominio impactan positivamente en el bienestar psicológico y en el rendimiento académico. Asimismo, la categorización dual (aprendizaje y ego), considera que el

efecto sobre el bienestar y el rendimiento es diferencial, esto implica reconocer tanto el rendimiento o resultado como también la evitación al fracaso.

Según el modelo, existen dos tipos principales de metas de logro:

1.- Metas orientadas al dominio (aprendizaje o adaptativas): corresponde al aprendizaje y la mejora de habilidades, el enfoque está en el proceso de adquisición de conocimientos y habilidades. Las metas orientadas al dominio están fuertemente vinculadas con un aumento en el bienestar psicológico, debido a que el estudiante se esfuerza por aprender y comprende que todas las experiencias son útiles para su aprendizaje, al punto de elegir los desafíos académicos difíciles sin buscar necesariamente una retroalimentación positiva por parte del docente.

2.- Metas orientadas al Ego (logro o desadaptativas): Se centran en demostrar competencia y sentido de superioridad frente a los otros. Estas metas pueden conducir a un aumento del estrés y a una disminución del bienestar psicológico cuando se asocian con la evitación del fracaso. Estudiantes que persiguen metas de logro, suelen optar por tareas fáciles, dado que buscan una retroalimentación positiva de sus profesores y, de esa manera, evitar las sensaciones negativas o desagradables.

Las metas de logro no sólo predicen el bienestar psicológico, sino que también la manera en que cada estudiante enfrenta y maneja las tareas académicas. Frente a lo anterior, diversos estudios indican que estudiantes con altas necesidades de logro tienden a seleccionar tareas desafiantes, se muestran persistentes y asumen la responsabilidad personal de sus éxitos y fracasos, lo que generalmente conduce a un mejor desempeño académico y mayor esfuerzo (Karabenick & Youssef, 1968; Marshall, 2010). Dichas necesidades de logro son vistas como multifacéticas influyendo en los procesos sociales, cognitivos y de desarrollo.

Por otra parte, las influencias cognitivas y las motivaciones son destacadas en el enfoque cognitivo sobre las metas de logro, sobre todo porque las expectativas de éxito y los incentivos asociados a tareas específicas moderan la conducta de logro. La motivación por alcanzar estas metas no solo está vinculada a las capacidades personales, sino también

a la percepción del ambiente y los desafíos presentados por las tareas (Marshall, 2010). Además, la interacción y las prácticas docentes tienen un papel crucial en la orientación de las metas que adoptan las personas estudiantes, ya que el profesorado puede fomentar un enfoque de metas de dominio, lo que promueve un aprendizaje profundo y sostenido en comparación con metas de desempeño, que se centran en la evaluación y los resultados (Ames & Archer, 1988; Maehr & Midgley, 1996; Meece & Miller, 1999).

En definitiva, el modelo de metas de logro es esclarecedor para comprender la dinámica entre el bienestar psicológico y el rendimiento académico. Al fomentar metas orientadas al dominio, dándoles la oportunidad a las instituciones educativas de mejorar no solo el rendimiento académico del estudiantado, sino que también su bienestar general. Es así, como el enfoque mencionado subraya la importancia de un ambiente educativo que valora el crecimiento personal y el aprendizaje auténtico por encima de la competencia y la comparación con los demás.

Conclusiones

Explorar los vínculos entre el bienestar psicológico y el rendimiento académico desde una perspectiva teórica permite comprender la complejidad de los factores que inciden en la educación superior. Cada uno de los modelos analizados—autodeterminación, metas de logro y estrés y afrontamiento—aportan elementos fundamentales para interpretar la experiencia universitaria y ofrece guías prácticas para el desarrollo integral del estudiantado.

Esta revisión teórica, resalta la importancia de integrar modelos que aborden tanto el aprendizaje como el bienestar, ya que brindan explicaciones sólidas sobre los factores que afectan el bienestar psicológico y permiten diseñar entornos educativos adaptados a las necesidades de los estudiantes contemporáneos. La motivación (intrínseca y extrínseca), las metas académicas (de dominio o de logro) y las estrategias de afrontamiento se identifican como factores esenciales que influyen en el manejo del estrés y, por ende, en el rendimiento académico.

En este sentido, se destacan las siguientes conclusiones:

- La **Teoría de la Autodeterminación** subraya la importancia de satisfacer las necesidades de autonomía, competencia y relacio-

nes para promover un bienestar óptimo. Las instituciones de educación superior pueden fomentar este proceso mediante políticas educativas flexibles, que le permitan al estudiantado tomar decisiones autónomas sobre su proceso de aprendizaje, y a través de una retroalimentación positiva, reforzar el sentido de competencia. Esto es fundamental, ya que la retroalimentación constructiva enfocada en mejorar las competencias académicas y personales, contribuyen significativamente al bienestar psicológico (Ryan & Deci, 2000).

- El **Modelo de Metas de Logro** demuestra que las metas orientadas al dominio se asocian con un mayor bienestar y un mejor rendimiento académico, mientras que las metas centradas en el ego pueden aumentar el estrés. Por tanto, es recomendable que las instituciones promuevan la adopción de metas adaptativas, alentando a los estudiantes a enfocarse en el proceso de aprendizaje y no únicamente en la competencia. Esto podría implementarse mediante evaluaciones formativas que enfatizan el progreso y el esfuerzo, en lugar de centrarse exclusivamente en los resultados cuantitativos, como se ha sugerido en estudios previos (Marshall, 2010).

- El **Modelo de Estrés y Afrontamiento** ofrece un marco para entender cómo los estudiantes perciben y manejan el estrés académico. Promover el desarrollo de estrategias de afrontamiento, como talleres de gestión del tiempo, técnicas de relajación y acceso a consejería psicológica, es crucial para que los estudiantes gestionen eficazmente los desafíos académicos y mantengan un estado de bienestar. Según los estudios de Matalinares et al. (2016), un afrontamiento adecuado permite mitigar los efectos negativos del estrés, mejorando el rendimiento y la satisfacción académica.

En consecuencia, adoptar un enfoque integrador que combine estas perspectivas puede enriquecer significativamente las prácticas educativas, siempre y cuando se cuente con la cantidad idónea de profesionales especializados y capacitados en áreas específicas, que respondan a los requerimientos identificados y a la cantidad de estudiantes matriculados. Esto no solo promueve un entorno de aprendizaje más inclusivo y receptivo a las necesidades emocionales de los estudiantes, sino que también mejora el rendimiento académico del

estudiantado. Además, se requiere que el personal docente, los orientadores y el equipo administrativo colaboren estrechamente en la implementación de estas estrategias. Por ejemplo, la creación de comités de bienestar estudiantil que incluyan representantes de cada área podría facilitar la coordinación de programas de mentoría, talleres de afrontamiento y servicios de consejería. Estos comités, deben estar capacitados para identificar las necesidades específicas del estudiantado y facultados para desarrollar acciones adaptadas a cada contexto, que promueva un enfoque integral.

Finalmente, este capítulo subraya la necesidad de seguir investigando cómo estas teorías pueden adaptarse a las variaciones culturales e individuales, especialmente en contextos donde las diferencias socioeconómicas influyen en el acceso a recursos de apoyo y en la capacidad de los estudiantes para implementar estrategias de afrontamiento. Futuros estudios podrían explorar, cómo las condiciones socioeconómicas modulan la percepción de autonomía y el acceso a programas de apoyo, así como la efectividad de las estrategias de afrontamiento en distintos grupos culturales. Factores como la concepción de la autonomía en diferentes culturas, o la importancia del éxito académico en comunidades con diversas expectativas familiares y sociales, podrían ser áreas de estudio relevantes. Asimismo, considerar el uso de metodologías mixtas, que combinen análisis cuantitativos y cualitativos, permitiría capturar una comprensión más completa de las experiencias estudiantiles y desarrollar programas más efectivos y equitativos.

Se enfatiza la importancia de diseñar estrategias pedagógicas que aborden no solo las necesidades académicas del estudiantado, sino también sus necesidades emocionales, propiciando así un aprendizaje integral y un entorno educativo que contribuya al bienestar general de la comunidad estudiantil. La aplicación de estas estrategias no solo beneficiará a los estudiantes en su etapa universitaria, sino que también los preparará para enfrentar con éxito los desafíos personales y profesionales que encontrarán en el futuro.

Agradecimientos
IESED-Chile.

Referencias

- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivational processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.260>
- Arbesú-Verduzco, L. I. & Beltrán-Guerra, L. F. (2013). Medición de desarrollo y bienestar en México con base en indicadores subjetivos. En J.D. Ricardez-Jiménez (Coord.), *Gestión y gobernanza Actores e instituciones* (pp. 287-296). Códice.
- Arias, G. C., Navarrete, F. & Flor, M. S. (2013). Factores asociados al bienestar psicológico de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Odontología de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann. *Revista Médica Basadrina*, 7(2), 28-30. <https://doi.org/10.33326/26176068.2013.2.529>
- Baker, S. R. (2004). Intrinsic, extrinsic, and amotivational orientations: Their role in university adjustment, stress, well-being, and subsequent academic performance. *Current Psychology*, 23(3), 189-202. <https://doi.org/10.1007/s12144-004-1019-9>
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy. En A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in Changing Societies* (pp. 1-45). Cambridge University Press
- Burton, K. D., Lydon, J. E., D'Alessandro, D. & Koestner, R. (2006). The differential effects of intrinsic and identified motivation on well-being and performance: Prospective, experimental, and implicit approaches to self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 750-762. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.91.4.750>
- Chirkov, V. I. & Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy support in Russian and U.S. adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(5), 618-635. <https://doi.org/10.1177/0022022101032005006>
- Elliot, A. J. & McGregor, H. A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>

- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 143–154. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.2.143>
- Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(5), 890-898. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.5.890>
- Karabenick, S. & Youssef, Z. (1968). Performance as a function of achievement motive level and perceived difficulty. *Journal of Personality and social psychology*, 10(4), 414-419. <https://doi.org/10.1037/h0026735>
- Keyes, C. L. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of health and social behavior*, 43(2), 207-222. <https://doi.org/10.2307/3090197>
- Keyes, C. L. M., Dhingra, S. S. & Simoes, E. J. (2010). Change in Level of Positive Mental Health as a Predictor of Future Risk of Mental Illness. *American Journal of Public Health*, 100(12), 2366-2371. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2010.192245>
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Ediciones Martínez Roca.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Maehr, M. L. & Midgley, C. (1996). *Transforming School Cultures*. Westview Press.
- Marshall, J. (2010). *Motivación y emoción*. McGraw Hill.
- Massone, A. & Urquijo, S. (2014). Bienestar psicológico en estudiantes de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, según la edad y el género. *Salud y Sociedad*, 5(3), 274-280. <https://doi.org/10.22199/S07187475.2014.0003.00003>
- Matalinares, M. L., Díaz, G., Raymundo, O., Baca, D., Uceda, J. & Yaringaño, J. (2016). Afrontamiento del estrés y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de Lima y Huancayo. *Persona*, 19(019), 105-126. <https://doi.org/10.26439/persona2016.n019.975>

- Meece, J. & Miller, S. (1999). Changes in elementary school children's achievement goals for Reading and writing: Results from longitudinal and an intervention study. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 207-229. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0303_2
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology*, 88(2), 203-214. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.2.203>
- Montero, E., Villalobos, J. & Valverde, A. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: Un análisis multinivel. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 13(2), 215-234. <https://doi.org/10.7203/relieve.13.2.4208>
- Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., García, M. S., González-Pumariaga, S. & García, S. I. (1998). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de 10 a 14 años y su relación con los procesos de atribución causal, el autoconcepto y las metas de estudio. *Estudios de Psicología*, 19(59), 65–85. <https://doi.org/10.1174/02109399860400739>
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M. & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749-761. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.5.749>
- Ryff, C. & Singer, B. (2002). From social structure to biology. *Handbook of Positive Psychology*, 1, 63-73.
- Salanova, M., Martínez, I. M., Llorens, S., Bresó, E. & Grau Gumbau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21(1), 170-180.
- Sheldon, K. M. & Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: The self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), 482-497. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.3.482>

Urquijo, S. (2002). Autoconcepto y desempeño académico en adolescentes. Relaciones con sexo, edad e institución. *Revista Psico-USF*, 7(2), 211-218.

(Re)pensar la educación desde el bienestar: Aplicaciones del modelo de calidad de vida en la inclusión educativa de estudiantes con autismo

Sebastián Zenteno Osorio¹ y Victoria Sánchez-Gómez²

La educación no solo es un proceso de transmisión de conocimientos; también un espacio donde se configuran las experiencias de vida y el bienestar de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la calidad de vida emerge como una perspectiva crucial para garantizar la inclusión educativa de una manera integral. Este capítulo explora la interrelación entre el bienestar, la calidad de vida y la inclusión educativa como pilares fundamentales en la construcción de sistemas educativos que contribuyan al bien común y a una sociedad más justa.

En la primera sección de este capítulo, se exploran el bienestar y la inclusión educativa como ejes centrales del valor público de la educación. A través de una revisión de antecedentes, se presentan los fundamentos históricos y teóricos del bienestar, y su evolución desde perspectivas subjetivas y psicológicas hasta enfoques multidimensionales que integran dimensiones sociales, educativas y contextuales. También se analizan las implicaciones del bienestar en el contexto escolar y en la inclusión educativa, subrayando su papel en la promoción del desarrollo integral.

La segunda sección plantea una delimitación del concepto de calidad de vida, poniendo énfasis en el modelo multidimensional propuesto por Schalock y Verdugo (2002). Se resalta este modelo como una herramienta conceptual y práctica esencial para la evaluación y la promoción del bienestar de los estudiantes en la educación inclusiva. Se

1 Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), Programa de Becas, Doctorado Nacional Chile año académico 2022 – 21221570.

2 Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), Programa de Becas Doctorado en el extranjero año académico 2020 - 72210403 Proyecto PID-2022-141048NA-I00 financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 / FEDER, UE

destaca la aplicabilidad de este modelo en contextos escolares, en particular en el diseño de estrategias orientadas a satisfacer las necesidades, aspiraciones, y el pleno desarrollo de los estudiantes.

Finalmente, en la tercera sección, se profundiza en la aplicación del modelo de calidad de vida de Schalock y Verdugo (2002) en la inclusión educativa de los estudiantes con Trastornos del Espectro Autista (TEA). Se exponen los principales desafíos a los que se enfrentan estos estudiantes en el sistema educativo y se subraya la importancia de implementar estrategias orientadas a la calidad de vida para garantizar su inclusión. Asimismo, se revisan hallazgos recientes sobre la calidad de vida de los estudiantes con TEA y se abordan los desafíos metodológicos de su evaluación. En particular, se enfatiza la necesidad de incorporar la voz de los propios estudiantes con TEA en la investigación y en el diseño de políticas educativas.

En síntesis, este capítulo busca fomentar una reflexión sobre la educación como un espacio que debe estar orientado al bienestar y la inclusión. A través del modelo de calidad de vida como marco conceptual y operativo, se propone una mirada integral de bienestar de los estudiantes que permita articular políticas públicas, prácticas pedagógicas y líneas de investigación para avanzar hacia sistemas educativos más equitativos y transformadores.

Bienestar e Inclusión: Conceptualización y Sentido en Educación

En procesos de crisis se construyen nuevos contratos sociales sobre diferentes ámbitos de la vida en sociedad. La UNESCO (2022) plantea que los fines que priman actualmente en los sistemas educativos se encuentran en crisis. Ésta reconoce que los sistemas educativos han infundido, erróneamente, la creencia de que las prerrogativas y las comodidades a corto plazo son más importantes que la sostenibilidad a largo plazo, a la vez que han puesto el énfasis en los valores del éxito individual, la competencia y el desarrollo económico, en detrimento de la solidaridad, la comprensión de nuestras interdependencias y el cuidado de los demás y del planeta. Por esta razón, resulta crucial generar un nuevo contrato social sobre la educación, que considere fines que refuercen su valor público y favorezcan el bien común, destacando en ello la inclusión educativa y el bienestar.

La inclusión educativa es un derecho reconocido que tiene

como objetivo garantizar el acceso, la participación, el aprendizaje y el máximo desarrollo posible de todos los estudiantes en entornos regulares (Naciones Unidas, 2006). Aunque la Declaración de Salamanca supuso un significativo cambio de rumbo en las políticas educativas (UNESCO, 2021) y se han logrado avances considerables en materia de inclusión y legislación, aún existen estudiantes que se encuentran en especial riesgo de exclusión (Amor et al., 2019; Buchner et al., 2021; Calderón-Almendros & Echeita-Sarrionandia, 2022). En este contexto, el bienestar como propósito emerge como un enfoque que podría brindar valor público y sentido compartido a la educación, a la vez que contribuye al cumplimiento de los compromisos con la inclusión educativa.

El concepto de bienestar ha experimentado una evolución notable a lo largo de la historia. En la antigua Grecia, Aristóteles entendía el bienestar como eudaimonia, es decir, el logro de la excelencia humana a través de la virtud. A lo largo del tiempo, este concepto ha pasado de una visión centrada en la moralidad y el desarrollo individual a una perspectiva más amplia, que considera dimensiones sociales, psicológicas y contextuales (Diener, 1984; Keyes, 1998; Ryff, 1989). Actualmente, la Organización Mundial de la Salud (2022) vincula el bienestar con la noción de salud mental y bienestar integral.

En el ámbito educativo, el bienestar ha sido históricamente un concepto poco desarrollado en relación con el aprendizaje. Inicialmente, se utilizó el término de forma genérica para referirse a cualquier aspecto positivo en las escuelas, sin un enfoque teórico sólido (Hascher, 2021). Sin embargo, investigaciones recientes han demostrado que el bienestar en la escuela es un indicador clave de la calidad de vida escolar y contribuye significativamente a la salud física y psicológica de los estudiantes, así como a su aprendizaje y desarrollo integral (Hascher, 2021; Leal-Soto & Cuadros, 2021). Estudios como el de Cárdenas et al. (2022) han demostrado que los estudiantes con mayor bienestar tienden a tener un mejor desempeño académico y una vida comprometida con el bien común.

La implementación de políticas públicas que fomenten el bienestar en la educación requiere de un esfuerzo coordinado entre diversos actores, incluyendo gobiernos, instituciones educativas, docentes y familias. La investigación en este ámbito ha demostrado que la inversión en bienestar escolar no solo mejora los resultados educa-

tivos, sino que también contribuye a la cohesión social y al desarrollo de comunidades más justas y equitativas. La educación, entendida como un derecho fundamental, debe garantizar no solo el acceso al conocimiento, sino también el desarrollo pleno y significativo de cada individuo dentro de la sociedad.

Por ello, es fundamental seguir avanzando en el estudio y aplicación del concepto de bienestar en la educación, incorporando modelos de evaluación y estrategias de intervención que permitan identificar las necesidades específicas de los estudiantes y diseñar respuestas adecuadas a sus contextos.

A medida que la investigación sobre bienestar en la educación ha avanzado, se ha reconocido la necesidad de conceptualizarlo como un constructo multidimensional que incluya factores emocionales, físicos, sociales y educativos. Algunos enfoques asocian al bienestar con la satisfacción y la percepción de emociones positivas en la escuela (Diener, 1984), mientras que otros destacan la importancia de tener oportunidades para alcanzar propósitos significativos en la vida escolar (Keyes, 1998). En la actualidad, se promueven perspectivas integradoras que consideran la interacción entre las dimensiones personales y contextuales del bienestar como elementos fundamentales en la experiencia educativa (Dávila Ramírez et al., 2024).

En este contexto, el concepto de calidad de vida surge como un marco adecuado para entender y operacionalizar el bienestar en la educación inclusiva desde una perspectiva multidimensional. El concepto de calidad de vida y, en particular, el modelo de calidad de vida que se detalla más adelante, permiten comprender y evaluar el bienestar tomando en cuenta las diferentes áreas de la vida de los estudiantes y sus derechos. Asimismo, un enfoque de calidad de vida en el ámbito educativo se relaciona con la equidad y la justicia social, dado que implica diseñar estrategias que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes, asegurando el acceso a recursos, la eliminación de barreras y la creación de entornos que fomenten la inclusión y la participación.

Calidad de vida: conceptualización y aplicaciones para una educación inclusiva

El término “calidad de vida” comenzó a difundirse después de

la Segunda Guerra Mundial. Se considera que Lyndon B. Johnson (presidente de Estados Unidos entre 1963 y 1969), fue de los primeros en utilizarla en un discurso de 1964, aunque, como señala Lelkens (2005), esta expresión ya se podía encontrar en la literatura sociopolítica de la década de 1950. En su discurso, Johnson afirmó que los objetivos que perseguía no podían evaluarse en términos de dinero sino en términos de calidad de vida. A partir de entonces, esta noción comenzó a popularizarse y se volvió común en escritos, discursos y programas. Según Wood-Dauphinee (1999), en 1977 el término calidad de vida comenzó a ser un descriptor clave en los títulos de materias médicas en la base de datos MEDLINE.

Hablar de calidad de vida no ha sido exclusivo de la medicina. Como se mencionó anteriormente, en la década de 1950 se trataba principalmente de una noción de crítica cultural y social: la noción de calidad de vida versus una perspectiva materialista de la existencia humana. A lo largo de los años, la importancia de este término ha crecido hasta tal punto que se ha convertido en un resultado deseado de la prestación de servicios en una enorme variedad de campos, desde la educación hasta la política (Galloway et al., 2006). Asimismo, la calidad de vida se ha convertido en un concepto relevante al hablar del bienestar en las diferentes fases del ciclo vital, y se ha considerado crucial para niños, adolescentes y personas mayores.

Uno de los enfoques más respaldados por múltiples investigaciones para comprender la calidad de vida es el modelo multidimensional de calidad de vida individual de Schalock y Verdugo (2002). Desde este modelo, la calidad de vida se entiende como un estado deseado de bienestar personal que incorpora elementos objetivos y subjetivos, que está influido por factores personales y ambientales. De este modo, una persona tendrá calidad de vida cuando sus necesidades personales están satisfechas y tenga la oportunidad de enriquecer su experiencia en las principales áreas de su vida.

Este modelo considera ocho dimensiones vitales: bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos (Schalock & Verdugo, 2002). Estas dimensiones vitales son universales a todas las personas, pero pueden variar en la importancia y el valor que se le atribuya a nivel individual. A nivel aplicado, este modelo

ofrece un marco de medición de resultados personales en estas ocho dimensiones ampliamente validado (Amor et al., 2023; Gómez et al., 2016; Gómez, Monsalve et al., 2020). En este sentido, cada dimensión de calidad de vida se desarrolla en indicadores, definidos como percepciones, comportamientos o condiciones específicas de las dimensiones de calidad de vida que son observables, medibles, y sensibles a las características de determinados grupos y contextos (Schalock & Verdugo, 2002). Mientras que las dimensiones son universales, los indicadores de cada dimensión son particulares, puesto que son sensibles a la cultura y al contexto de aplicación (Amor et al., 2023).

Este modelo ha tenido especial relevancia en el ámbito de la investigación sobre personas con discapacidad. De hecho, es el modelo más citado en este campo (Amor et al., 2023), debido a las numerosas aplicaciones que ha mostrado a nivel conceptual, de medida, y práctico (Amor et al., 2023; Schalock et al., 2018; Schalock & Verdugo, 2007; Verdugo & Schalock, 2009), así como por su alineación con los derechos recogidos en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas (CDPD) (2006) (Gómez et al., 2022; Gómez et al., 2024). La Tabla 1, traducida del trabajo de Amor et al. (2023), proporciona un resumen de los dominios o dimensiones de calidad de vida, su descripción, los indicadores clave de calidad de vida que han sido identificados y validados para personas con Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (en adelante DID), y los derechos de la CDPD que están alineados con los indicadores clave de cada dominio.

Tabla 1.
Dimensiones de calidad de vida, indicadores clave para personas con DID y alineación con la CDPD.

Dimensión de calidad de vida	Descripción	Indicadores clave para personas con DID	Derechos CDPD
Bienestar emocional	Sentirse tranquilo y seguro, relajado, sin estar abrumado o nervioso.	Satisfacción, autoconcepto, autoestima, sentimientos positivos y ausencia de angustia o sentimientos negativos.	Artículos 16 (libertad frente a la explotación, violencia y abuso) y 17 (protección de la integridad de la persona).
Relaciones interpersonales	Tener relaciones con diferentes personas, amigos claramente identificados, y llevarse bien con otros (conocidos, vecinos, parejas, etc.).	Interacciones sociales, amigos identificados, relaciones familiares, contactos sociales positivos, comunicación y sexualidad.	Artículo 23 (respeto por el hogar y la familia).
Bienestar material	Tener suficiente dinero para cubrir necesidades y/o deseos, un hogar adecuado o lugar de trabajo, y acceso a servicios adecuados.	Vivienda, lugar de trabajo, estado laboral, salario (pensión, ingresos), pertenencias, ahorros, bienes materiales y acceso a servicios.	Artículos 27 (trabajo y empleo) y 28 (nivel de vida adecuado y protección social).
Desarrollo personal	Posibilidad de aprender cosas diferentes, acceder a conocimientos, desarrollar nuevas habilidades y competencias personales (cognitivas, sociales y prácticas), y lograr la autorrealización.	Capacidades/limitaciones, acceso a tecnologías de información y comunicación, oportunidades de enseñanza-aprendizaje, estado educativo, habilidades laborales (u otras actividades) y habilidades funcionales.	Artículo 24 (educación).

Bienestar físico	Estar saludable, sentirse en forma y tener buenos hábitos de salud.	Estado de salud, atención médica, hábitos saludables (descanso, higiene, alimentación, ejercicio físico), y actividades de la vida diaria (autocuidado, movilidad).	Artículos 25 (salud) y 26 (habilitación y rehabilitación).
Autodeterminación	Poder decidir por sí mismo y tener oportunidades para elegir según sus valores y creencias, incluyendo empleo, tiempo libre, lugar para vivir y con quién estar.	Metas y valores personales, decisiones y elecciones, y autonomía/control personal.	Artículos 14 (libertad y seguridad de la persona) y 21 (libertad de expresión y acceso a la información).
Inclusión social	Participar en actividades de la comunidad, visitar lugares públicos, sentirse parte de la sociedad y contar con apoyo para lograrlo.	Inclusión, participación, accesibilidad, apoyos, reconocimiento y roles comunitarios.	Artículos 8 (sensibilización), 9 (accesibilidad), 18 (libertad de movimiento y nacionalidad), 19 (vida independiente e inclusión en la comunidad), 20 (movilidad personal), 29 (participación en la vida política y pública) y 30 (participación en la vida cultural, recreación, ocio y deportes).

Derechos	Ser considerado y tratado igual que los demás, con acceso a las mismas oportunidades, respeto por la privacidad, opiniones y deseos, y conocimiento y ejercicio de sus derechos.	Respeto, intimidad, confidencialidad, conocimiento y ejercicio de los derechos (igualdad, dignidad) y garantías legales (acceso, debido proceso).	Artículos 5 (igualdad y no discriminación), 6 (mujeres con discapacidad), 7 (niños con discapacidad), 10 (derecho a la vida), 11 (situaciones de riesgo y emergencias humanitarias), 12 (igual reconocimiento ante la ley), 13 (acceso a la justicia), 15 (libertad frente a tortura o tratos crueles, inhumanos o degradantes) y 22 (respeto por la privacidad).
----------	--	---	---

Fuente: Traducido de Amor et al. (2023).

En lo que refiere a la aplicación del modelo de calidad de vida a la escuela inclusiva, esta es un área de estudio emergente (Amor & Verdugo, 2022; Amor et al., 2023). Sin embargo, ya algunos autores han reclamado la necesidad de que los sistemas educativos se alineen con los principios y las aplicaciones del modelo de calidad de vida (Heras et al., 2021; Llabrés et al., 2019; Márquez & Sánchez, 2023; Sánchez-Gómez et al., 2020; Verdugo, 2009). Por ejemplo, entre las recomendaciones para asegurar una educación inclusiva, Márquez y Sánchez (2023) destacan “tener en cuenta las necesidades de apoyo de cada alumno y alumna y trabajar para que tenga una buena calidad de vida y esté incluido en la comunidad” (p. 30). Los mismos autores destacan que es crucial evaluar estas necesidades desde un enfoque integral, holístico y participativo que asegure la calidad de vida de todo el alumnado.

En este sentido, el modelo de la calidad de vida aparece como un eje articulador de los esfuerzos de la escuela que aspire a ser inclusiva, de manera que la calidad de vida debe funcionar como una meta que guíe las prácticas profesionales, los programas, la evaluación de resultados y la mejora continua de la calidad educativa. Enfocar la educación

desde un énfasis en la calidad de vida significa comprender y apoyar al estudiante desde su globalidad, en todas las dimensiones que componen su vida (Heras et al., 2021; Sánchez-Gómez et al., 2020). A modo de ejemplo, la Tabla 2, traducida del trabajo de Heras et al. (2021), presenta cómo los dominios de calidad de vida pueden ser operativizados en indicadores medibles en el contexto escolar, con énfasis en la inclusión educativa. A partir de dichos indicadores, en dicho trabajo se realizó un estudio Delphi para la concreción de indicadores e ítems oportunos para la evaluación de la calidad de vida de estudiantes con DID en contextos educativos regulares. Dichos indicadores se han utilizado para la elaboración del Índice de Calidad de Vida para la Educación Primaria (ICV-EP-DID), que está en desarrollo, y del cual se comenta más en detalle en la sección 3 de este capítulo.

Tabla 2.
Dimensión de calidad de vida, indicadores para personas con DID en contexto educativo regular.

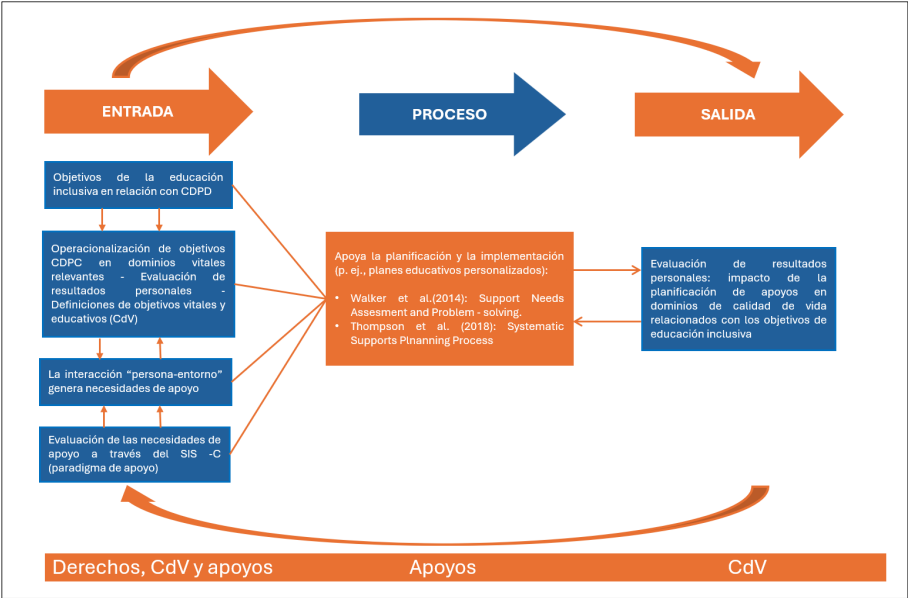
Dimensión de calidad de vida	Descripción de la dimensión	Indicadores en el contexto escolar
Bienestar emocional	Estar tranquilo y seguro; no sentirse abrumado ni nervioso.	- Satisfacción - Autoconcepto - Sentimientos positivos - Ausencia de sentimientos negativos
Relaciones interpersonales	Tener amigos, llevarse bien y relacionarse con diferentes personas.	- Interacciones - Contactos sociales gratificantes - Relaciones significativas
Bienestar material	Tener recursos para cubrir sus necesidades.	- Pertenencias - Institución educativa y recursos comunitarios - Estatus socioeconómico
Desarrollo personal	Tener oportunidades de aprender, desarrollar habilidades, adquirir conocimientos y autorrealización.	- Habilidades, conocimientos y competencias - Actividades de la vida diaria - Oportunidades de aprendizaje

Bienestar físico	Mantenerse saludable, en buena forma y con hábitos saludables.	- Estado de salud - Hábitos saludables (p. ej., comer, dormir, descansar, hacer ejercicio físico) - Atención médica
Autodeterminación	Decidir por sí mismo y tener la oportunidad de elegir lo que desea.	- Metas y objetivos personales - Elecciones - Autodirección
Inclusión social	Participar en actividades comunitarias bajo condiciones de igualdad; ir a lugares en la ciudad o vecindario donde otras personas van; sentirse parte de la sociedad y contar con el apoyo de otros.	- Accesibilidad - Participación - Reconocimiento
Derechos	Ser considerado y tratado de la misma manera que el resto de las personas, lo que implica respeto por su forma de ser, opiniones, deseos e intimidad.	- Garantías humanas y legales (p. ej., dignidad, respeto, equidad)

Fuente: Traducido y adaptado de Heras et al. (2021)

Como una de las aplicaciones del modelo de calidad de vida, Amor et al. (2021) describen la articulación entre el modelo de Schalock y Verdugo (2002) con el paradigma de apoyos desarrollado por Schalock et al. (2010) y Thompson et al. (2009). A partir de esta alineación, se proporciona a los profesionales un marco sistemático para evaluar las necesidades de apoyo e intereses de sus estudiantes, para planificar e implementar apoyos en miras de una mejora de su calidad de vida y su inclusión. La Figura 1, traducida de Amor et al. (2021) ilustra esta alineación, integrando los enfoques de derechos, necesidades de apoyo y calidad de vida. En el diagrama, las variables de entrada comprenden un estado inicial de derechos, apoyos y calidad de vida; los procesos se centran en la planificación e implementación de los apoyos; y los resultados están vinculados a la evaluación de logro de una mejor calidad de vida de los estudiantes.

Figura 1.
Alineación entre el paradigma de apoyos y calidad de vida aplicado al contexto educativo.



Fuente. Traducido de Amor et al. (2021). Nota: CdV= calidad de vida.

Como se observa en la Figura 1, por un lado, se encuentra la CDPD (Naciones Unidas, 2006), que aporta al modelo las metas de acceso, participación, aprendizaje y máximo desarrollo a alcanzar con un determinado alumno con DID dentro de contextos de educación general. Por otra parte, se encuentra la calidad de vida, que, dada su sensibilidad a estos cuatro objetivos de la educación inclusiva, hace operativas estas metas en contextos relevantes para la vida del alumno en términos de necesidades y aspiraciones vitales. El conocimiento de las aspiraciones y necesidades del alumno a través de la evaluación de resultados personales con instrumentos de calidad de vida debe ser el punto de partida para definir metas vitales y educativas que, dentro de contextos de educación general, se orienten a alcanzar resultados personales en los dominios de calidad de vida vinculados a estos cuatro objetivos de la educación inclusiva (Amor et al., 2021). Esta definición

de metas (el para qué) hace necesario identificar demandas ambientales (es decir, contextos y actividades específicas a abordar en el logro de dichas metas) que, al interactuar con las competencias del estudiante con DID, generarán necesidades de apoyo, cuyo patrón e intensidad es necesario determinar a través de instrumentos específicos como la *Supports Intensity Scale-Children's versión* (SIS-C) (Thompson et al., 2016). Toda esta información constituye variables de entrada las cuales se van a movilizar mediante la planificación e implementación de apoyos. Como explican Amor et al. (2021), las estrategias propuestas por Walker et al. (2014) y Thompson et al. (2016) ofrecen ejemplos sobre cómo construir planes educativos personalizados integrales que permitan la provisión de apoyos personalizados dentro de contextos de educación general para avanzar en las metas de acceso, participación, aprendizaje y máximo desarrollo. Finalmente, como resultados de todo el proceso, será necesario reevaluar y recopilar evidencia sobre si se ha producido una mejora efectiva en la satisfacción de aspiraciones y la cobertura de las necesidades de los estudiantes DID. Si se mejoran los resultados de ese estudiante con DID, ello será indicativo de que se ha logrado mejorar su participación en los dominios vitales relevantes para su inclusión. Como la educación inclusiva no tiene final, el proceso que aquí se presenta requiere de una retroalimentación continua y una revisión constante para ajustarse a las necesidades y aspiraciones de los estudiantes.

Así, el modelo de calidad de vida de Schalock y Verdugo (2002) se configura como un marco teórico y aplicado fundamental para la comprensión y promoción del bienestar en el ámbito de la educación inclusiva. Su aplicación permite orientar las políticas y prácticas educativas hacia la garantía de condiciones que favorezcan el desarrollo integral de todos los estudiantes y su bienestar en las áreas deseadas de mejora. En este sentido, la evaluación de las intervenciones educativas bajo este modelo no solo posibilita medir su efectividad en cuanto a mejora en la calidad de vida, sino que también proporciona herramientas para el diseño de estrategias basadas en principios de equidad e inclusión educativa. Dado que los indicadores de las dimensiones del modelo son sensibles a las características específicas de distintos grupos y contextos (Amor et al., 2023; Schalock & Verdugo, 2002), resulta pertinente analizar su aplicabilidad en distintas poblaciones

que encuentran barreras para la inclusión educativa. En consecuencia, el siguiente apartado profundiza en la implementación del modelo de calidad de vida en la educación de estudiantes con TEA, examinando los desafíos y oportunidades que enfrentan en su acceso, participación y aprendizaje dentro del sistema educativo, con especial énfasis en el contexto chileno.

Calidad de vida de estudiantes con autismo: desafíos y oportunidades para la práctica educativa y la investigación

El TEA es una condición del neurodesarrollo que se manifiesta desde la primera infancia y se caracteriza por déficits en la interacción social recíproca, la comunicación social y patrones de comportamiento restringidos y repetitivos (American Psychiatric Association, 2014). Si bien el autismo incluye una amplia variabilidad en las capacidades intelectuales y lingüísticas, los síntomas son identificables en distintos contextos (Lord et al., 2020). En los últimos años, ha surgido un debate entre profesionales, investigadores y personas con autismo sobre su conceptualización y su inclusión en categorías diagnósticas (Davies et al., 2024). En este capítulo utilizamos la sigla TEA y el concepto autismo para referirnos a este colectivo.

Durante las últimas tres décadas, la calidad de vida ha recibido considerable atención en la investigación sobre el TEA y en la comunidad de personas con autismo (Chezan et al., 2023). La evidencia ha demostrado que las personas con autismo tienen una calidad de vida más baja que la población general, en todos los dominios de la vida (Lord et al., 2020; Simpson et al., 2024). Para entender las razones detrás de esta disparidad, los investigadores han focalizado sus esfuerzos en analizar cómo interactúan las variables personales y contextuales —como la edad, el género, nivel de severidad del TEA, la raza o etnia y el nivel socioeconómico— en la determinación de la calidad de vida en niños, adolescentes y adultos con autismo (Oakley et al., 2021). Sin embargo, los hallazgos han sido inconsistentes, lo que refleja la complejidad de estas interacciones y la variabilidad en las experiencias individuales (Chezan et al., 2023). Lo anterior evidencia que es importante que las investigaciones futuras analicen la interacción de variables personales y sociales en contextos específicos, como el educativo, y su impacto en la calidad de vida de estudiantes con autismo.

El contexto educativo representa uno de los ámbitos más desafiantes y, a la vez, con mayor potencial transformador para los estudiantes con autismo (Roberts & Webster, 2022). La Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) marcó un punto de inflexión al reconocer el derecho a la educación inclusiva para todos los niños, incluidos aquellos con TEA. Sin embargo, los estudiantes con TEA siguen enfrentando barreras sustanciales para su inclusión efectiva en entornos educativos regulares, lo que impacta directamente en su calidad de vida (Oakley et al., 2021; Roberts & Webster, 2022). Entre estas barreras se encuentran la victimización, las dificultades para establecer relaciones sociales y comunicarse con docentes, y la presión de adaptarse a ritmos académicos que a menudo no consideran sus necesidades específicas (Bailey et al., 2019; Brock & Anderson, 2020;).

El sistema educativo, en muchos casos, ha priorizado estrategias centradas en las dificultades asociadas al diagnóstico, dejando de lado un enfoque integral que contemple las fortalezas y aspiraciones de los estudiantes con TEA (Bartlett & Carrington, 2021). Esto ha resultado en una menor participación en el aula y en la comunidad, así como en mayores tasas de fracaso escolar y abandono educativo en comparación con sus pares neurotípicos (Amor et al., 2023; Chiang & Wineman, 2014).

Estudios recientes (Guillén et al., 2023; Verdugo et al., 2021) señalaron que existe una escasa provisión de modelos de apoyos en las escuelas que se enfoquen en la integralidad del estudiante, especialmente en momentos cruciales del desarrollo, como durante los primeros años de educación formal (Bejarano et al., 2017). Los resultados de las investigaciones muestran que las personas con autismo que reciben apoyos a menor edad alcanzan mejores niveles de desarrollo y bienestar en la edad adulta que quienes no los reciben (Bartlett & Carrington, 2021; Lord et al., 2020). Estas intervenciones, cuando se enfocan en potenciar las fortalezas individuales, han demostrado reducir niveles de estrés, ansiedad y depresión, al mismo tiempo que promueven un bienestar subjetivo más alto (Taylor et al., 2023).

La planificación e implementación de apoyos a estudiantes con autismo que busquen la mejora de resultados personales deben estar basados en evidencias (Lord et al., 2020). En este sentido la evaluación de la calidad de vida en estudiantes con TEA presenta múltiples

desafíos. Uno de ellos refiere al diseño de instrumentos adaptados a sus necesidades. Herramientas como la Escala KidsLife-TEA (Gómez et al., 2018; Gómez, Morán et al., 2020) han mostrado eficacia para medir la calidad de vida en niños y adolescentes con necesidades significativas de apoyo. Sin embargo, aún existe una carencia de instrumentos para la evaluación de la calidad de vida en personas con autismo en contextos educativos regulares (Amor et al., 2023). Para abordar esta necesidad, un equipo de investigación del Instituto de Integración en la Comunidad (INICO) de la Universidad de Salamanca, en España, está desarrollando el ICV-EP-DID. En colaboración con profesionales de la Universidad de Chile, trabajan en su adaptación y validación paralela para estudiantes chilenos con autismo que asisten a escuelas regulares. El ICV-EP-DID es una herramienta diseñada para monitorear, desde la percepción de los padres y educadores (u otros profesionales del ámbito educativo), en qué medida las culturas, políticas y prácticas educativas de las escuelas de educación general están orientadas a satisfacer las aspiraciones y necesidades de los estudiantes que cursan educación primaria con DID (incluyendo el autismo), en los ocho dominios de calidad de vida que son relevantes para el acceso, la participación, el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes al máximo posible (Naciones Unidas, 2006). Si bien el ICV-EP-DID es una herramienta en proceso de validación y adaptación, podrá utilizarse para recopilar evidencia respecto de hasta qué punto está garantizada la inclusión educativa de niños/as y adolescentes con autismo. Además, ofrece pautas de actuación para la toma de decisiones basadas en la evidencia recopilada a nivel de los individuos, escuelas, comunidades y sistemas sociales, lo que permitiría articular un sistema de apoyo escolar para estudiantes con autismo (Amor & Verdugo, 2022).

Un desafío que enfrentan los instrumentos que buscan evaluar calidad de vida de personas con autismo es que son instrumentos orientados mayormente para ser respondidos por informantes. Las percepciones y valoraciones sobre la calidad de vida de los propios estudiantes con TEA están claramente subrepresentadas en la literatura (Simpson et al., 2024; Zanuttini, 2023). Un desafío actual en la investigación con personas con TEA es el desarrollo de métodos de evaluación de calidad de vida que sean autoinformados por las propias personas con autismo (Pellicano & Heyworth, 2023; Simpson, et al., 2024).

La evidencia muestra que, dentro de las pocas investigaciones que sí recogen la perspectiva de los estudiantes con autismo, la herramienta más utilizada para recoger la voz de los estudiantes con autismo en las investigaciones es la entrevista semiestructurada (Zanuttini, 2023). Sin embargo, las investigaciones que utilizan esta metodología reconocen limitaciones (Vidriales et al., 2019). Ello, dado que excluyen a estudiantes con autismo con déficit en el desarrollo de capacidades de expresión oral y se concentran principalmente en convocar a participantes que cursan en el nivel de educación secundaria (Danker et al., 2019a; Danker et al., 2019b).

Dadas las limitaciones de los métodos mencionados anteriormente, las investigaciones que buscan recoger la propia percepción de estudiantes con autismo lo hacen de dos maneras. La primera es utilizando métodos mixtos de investigación. En la fase cuantitativa se aplican instrumentos para recoger la valoración sobre los estudiantes con autismo a partir de adultos significativos y en la fase cualitativa utilizan entrevistas semiestructuradas para comparar la valoración de los adultos que responden con la valoración de los propios estudiantes con autismo. De acuerdo con el tipo de diseño mixto utilizado, los resultados se mixturán de forma paralela o secuencialmente. Y la segunda, es a partir de diseño cualitativo utilizando foto-voz. Los resultados de las investigaciones que han utilizado esta metodología indican que favorece la expresión de los estudiantes con autismo en mayor medida que la entrevista semi estructurada, lo que se explica principalmente por la capacidad de las imágenes de evocar experiencias, recuerdos y emociones (Danker et al., 2019a; López Cruz et al., 2016). Estas metodologías enriquecen la comprensión de la calidad de vida desde la perspectiva del estudiante y también generan datos valiosos para orientar políticas educativas y prácticas pedagógicas.

Los desafíos que implica asegurar el derecho a una educación que brinde calidad de vida a las personas con autismo se enmarca en un contexto global. A nivel mundial, la prevalencia del diagnóstico de TEA ha aumentado significativamente (Davies et al., 2024; Lord et al., 2020). Este aumento ha generado una mayor demanda de las comunidades de personas con autismo a los estados para que se resguarden sus derechos y se aseguren condiciones para favorecer su calidad de vida, entre ellas, el derecho a participar de espacios educativos inclusi-

vos. Uno de los casos más recientes y cercano a los autores es el caso chileno.

En Chile, de acuerdo con las bases de datos del Ministerio de Educación, la matrícula de estudiantes con autismo en escuelas regulares chilenas con Programa de Integración Escolar (en adelante PIE) en la década 2013-2023 aumentó cerca de 1000%. Esto da cuenta del progreso en términos de acceso educativo para este grupo de estudiantes; pero, al mismo tiempo, pone en alerta a un sistema educativo que aún tiene tensiones no resueltas sobre la atención a la diversidad y sus implicaciones en la calidad de vida sus estudiantes (García et al., 2022; Valdés, 2023).

La reciente promulgación de la Ley N°21.545 en 2023, que busca garantizar la inclusión educativa de personas con TEA, constituye un avance significativo. Esta normativa plantea que es deber del Estado asegurar a todos los niños, niñas, adolescentes y personas adultas una educación inclusiva de calidad y promover que se generen las condiciones necesarias para el acceso, participación, permanencia y progreso de los y las estudiantes, según sea su interés superior. Sin embargo, para que esto tenga resultados tangibles, es imprescindible fortalecer la formación docente, desarrollar recursos educativos específicos y establecer sistemas de monitoreo que aseguren el cumplimiento de los principios de inclusión, participación y progreso. Por otra parte, esta ley también plantea que es necesario impulsar la investigación científica sobre el autismo y velar por la efectiva divulgación de sus resultados.

Lo anterior pone de manifiesto que es imperativo invertir en estudios sobre la calidad de vida de estudiantes con TEA y estudios con énfasis en sus trayectorias. Estas investigaciones permitirán entender cómo los factores educativos, sociales y ambientales influyen en su bienestar integral desde la infancia hasta la adultez, identificando momentos críticos de transición y áreas prioritarias de apoyo (Cage et al., 2020; Greenspan et al., 2022). Además, los hallazgos de estos estudios pueden informar el diseño de políticas y prácticas que aseguren que los estudiantes con TEA tengan las oportunidades necesarias para desarrollar su máximo potencial, contribuyendo a su bienestar personal y también al fortalecimiento de una educación más inclusiva.

En suma, la calidad de vida de los estudiantes con autismo no solo debe considerarse un indicador personal, sino también un objetivo

central en la construcción de sistemas educativos equitativos, accesibles y transformadores. Esto requiere una visión integral que trascienda el diagnóstico y se enfoque en las posibilidades, aspiraciones y contribuciones de cada estudiante. A través de la colaboración entre investigación, práctica educativa y políticas públicas, es posible avanzar hacia una educación que verdaderamente promueva la calidad de vida y la inclusión de todos los estudiantes.

Recapitulación y conclusión

En este capítulo, se ha planteado que, en el contexto actual de crisis de sentido en la educación (UNESCO, 2022), es crucial poner el foco en el bienestar como propósito de la educación. Dada la necesidad de adoptar un enfoque multidimensional de bienestar, se ha destacado el enfoque de la calidad de vida, y en particular el modelo de calidad de vida desarrollado por Schalock y Verdugo (2002), como un marco teórico y metodológico necesario para el contexto escolar. Este modelo es útil para orientar, articular y evaluar el impacto de las políticas educativas y estrategias que busquen favorecer sistemas educativos inclusivos y transformadores, centrados en el bienestar del estudiantado. De esta manera, este enfoque promueve que los sistemas educativos garanticen el bienestar de todos los estudiantes y potencien su capacidad de contribuir al desarrollo de sus comunidades, fortaleciendo así el sentido de bien común que debe caracterizar los espacios educativos.

Si bien este modelo ha sido aplicado ampliamente en ámbitos de discapacidad, su integración en la educación inclusiva aún es un campo en desarrollo, aunque investigaciones recientes han resaltado la necesidad de alinear los sistemas educativos con este enfoque para garantizar oportunidades de aprendizaje, participación y desarrollo integral (Amor & Verdugo, 2022; Márquez & Sánchez, 2023). En este sentido, el modelo permite operacionalizar el bienestar de los estudiantes a través de indicadores medibles en contextos escolares, lo que facilita la identificación de barreras, necesidades y aspiraciones y la implementación de apoyos personalizados dirigidos a una mejora de la calidad de vida. Desde esta perspectiva, la calidad de vida se convierte no solo en un criterio para medir el bienestar estudiantil, sino también en un principio orientador para transformar la educación en un proceso inclusivo, equitativo y centrado en el desarrollo integral.

Para ahondar en la importancia de un enfoque de calidad de vida

en la inclusión educativa de aquellos estudiantes en riesgo de exclusión, este texto ha puesto en evidencia las barreras persistentes que enfrentan los estudiantes con TEA en su experiencia educativa y que impactan negativamente en su calidad de vida, como la victimización, la exclusión social y la falta de estrategias pedagógicas que consideren sus fortalezas y necesidades individuales (Brock & Anderson, 2020; Roberts & Webster, 2022). Aunque iniciativas como la Declaración de Salamanca y la Ley N°21.545 en Chile han representado avances significativos en lo referido a la inclusión de los estudiantes con TEA, su implementación efectiva requiere superar estas barreras mediante el fortalecimiento de la formación docente, la creación de recursos específicos, el fortalecimiento de comunidades de aprendizaje y el establecimiento de sistemas de monitoreo sostenibles (García et al., 2022; Valdés, 2023; Zenteno Osorio & Julio Galaz, 2024). Con respecto a esto, creemos que las aplicaciones del modelo de calidad de vida en contextos educativos regulares y un énfasis en el bienestar son cruciales para mejorar la inclusión educativa de estos estudiantes.

Desde la perspectiva investigativa y aplicada, en el capítulo se ha resaltado la necesidad de contar con instrumentos de evaluación de la calidad de vida de los estudiantes con autismo. A su vez, se destaca la necesidad de desarrollar herramientas que incluyan la propia voz de los estudiantes. Metodologías participativas como la foto-elicitación y la foto-voz han demostrado ser valiosas para captar sus experiencias, ya que superan las limitaciones de las entrevistas tradicionales y permiten enriquecer la toma de decisiones educativas (Danker et al., 2019a; López Cruz et al., 2016).

En síntesis, en este capítulo se ha invitado al lector a repensar el quehacer educativo considerando el modelo de calidad de vida como un enfoque de bienestar multidimensional necesario para una educación inclusiva. Finalmente, destacamos que repensar la educación desde el bienestar implica un compromiso ético y práctico con la construcción de sistemas educativos que valoren la diversidad, promuevan la equidad y garanticen el desarrollo integral de todos los estudiantes. La calidad de vida no debe ser solo un indicador de éxito, sino un principio estructurador que guíe las políticas educativas y las transformaciones necesarias para avanzar hacia una educación más justa y humanizadora. Solo así podremos garantizar que el sistema educativo cumpla

su verdadero propósito: formar personas que no solo aprendan, sino que también vivan bien y contribuyan al bienestar de sus comunidades. Como afirman Waldinger y Schulz (2023, p. 89): “Una buena vida no se construye solo a partir de logros individuales, sino de la calidad de nuestras relaciones y el sentido que damos a nuestras experiencias”.

Referencias

- American Psychiatric Association. (2014). *Manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (DSM-5) (5ª ed.).
- Amor, A. M., Fernández, M., & Verdugo, M. Á. (2019). International perspectives and trends in research on inclusive education: A systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 23(12), 1277–1295. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1445304>
- Amor, A. M., Fernández, M., Verdugo, M. Á., Aza, A., & Calvo, M. I. (2021). Towards the fulfillment of the right to inclusive education for students with intellectual and developmental disabilities: Framework for action. *Education Sciences & Society*, 1(2021), 95–112. <https://doi.org/10.3280/ess1-2021oa11471>
- Amor, A. M., & Verdugo Alonso, M. Á. (2022). *Quality of Life Index for Inclusive Education and how to use it in the monitoring of the European Child Guarantee*. European Association of Service Providers for Persons with Disabilities. https://easpd.eu/fileadmin/user_upload/Publications/QoL-IE_Report_2022.pdf
- Amor, A. M., Verdugo, M. Á., Fernández, M., Aza, A., Sánchez-Gómez, V., & Wolowiec, Z. (2023). Development and validation of standardized quality of life measures for persons with IDD. *Behavioral Sciences*, 13(6), 452. <https://doi.org/10.3390/bs13060452>
- Bailey, K. M., Frost, K. M., Casagrande, K., & Ingersoll, B. (2019). *The relationship between social experience and subjective well-being in autistic college students: A mixed methods study*. *Autism*, 24(5), 1081–1092. <https://doi.org/10.1177/1362361319892457>
- Bartlett, T., & Carrington, S. (2021). Autistic voices in autism education research. En S. Carrington, B. Sagers, K. Harper-Hill, & M. Whelan (Eds.), *Research approaches to supporting students on the autism spectrum in inclusive schools: Outcomes, challenges and impact* (pp. 50–65). Routledge.

- Bejarano, Á., Magán, M., de Pablos, A., & Canal, R. (2017). Intervención psicoeducativa en alumnos con trastornos del espectro del autismo en educación primaria. *Revista Española de Discapacidad*, 5(2), 87–110. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.05.02.05>
- Brock, M. E., & Anderson, E. J. (2020). Training paraprofessionals who work with students with intellectual and developmental disabilities: What does the research say? *Psychology in the Schools*, 57(7), 1042–1067. <https://doi.org/10.1002/pits.22386>
- Buchner, T., Shevlin, M., Donovan, M.-A., Gercke, M., Goll, H., Šiška, J., Janyšková, K., Smogorzewska, J., Szumski, G., Vlachou, A., Demo, H., Feyerer, E., & Corby, D. (2021). Same progress for all? Inclusive education, the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities and students with intellectual disability in European countries. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 18(1), 7–22. <https://doi.org/10.1111/jppi.12368>
- Cage, E., De Andres, M., & Mahoney, P. (2020). Understanding the factors that affect university completion for autistic people. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 72, 101519. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2020.101519>
- Calderón-Almendros, I., & Echeita-Sarrionandia, G. (2022). *Inclusive education as a human right*. Oxford Research Encyclopedia of Education. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1243>
- Cárdenas, D., Lattimore, F., Steinberg, D., & Reynold, J. (2022). Youth well-being predicts later academic success. *Scientific Reports*, 12(2134). <https://doi.org/10.1038/s41598-022-05780-0>
- Chezan, L. C., Liu, J., Gao, R., & Drasgow, E. (2023). Investigating the quality of life for children with autism spectrum disorder scale using Rasch methodology. *Autism Research*, 16(11), 2172–2183. <https://doi.org/10.1002/aur.3016>
- Chiang, H., & Wineman, I. (2014). Factors associated with quality of life in individuals with autism spectrum disorders: A review of literature. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8, 974–986. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.05.003>
- Congreso Nacional de Chile. (2023, 10 de marzo). *Ley N.º 21.545: Establece la promoción de la inclusión, la atención integral, y*

- la protección de los derechos de las personas con trastorno del espectro autista en el ámbito social, de salud y educación*. Diario Oficial de la República de Chile. <https://bcn.cl/3c7ek>
- Danker, J., Strnadová, I., & Cumming, T. M. (2019a). Picture my well-being: Listening to the voices of students with autism spectrum disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 89, 130–140. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.04.005>
- Danker, J., Strnadová, I., & Cumming, T. M. (2019b). “They don’t have a good life if we keep thinking that they’re doing it on purpose!”: Teachers’ perspectives on the well-being of students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(7), 2923–2934. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04025-w>
- Davies, J., Cooper, K., Killick, E., Sam, E., Healy, M., Thompson, G., Mandy, W., Redmayne, B., & Crane, L. (2024). Identidad autista: Una revisión sistemática de la investigación cuantitativa. *Autism Research*, 17(5), 874–897. <https://doi.org/10.1002/aur.3123>
- Dávila Ramírez, J. R., Huertas Martínez, J. A., & Leal-Soto, F. A. (2024). Estructura psicológica del bienestar docente: Justificación de un modelo situado. *Revista de Psicodidáctica*, 29(1), 19–27. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2023.11.001>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575.
- Galloway, S., Bell, D., Hamilton, C., & Scullion, A. C. (2006). *Quality of life and well-being: Measuring the benefits of culture and sport: Literature review and thinkpiece*. Scottish Executive Education Department.
- García, R., Irrázaval, M., López, I., Riesle, S., Cabezas González, M., Moyano, A., Garrido, G., Valdez, D., de Paula, C. S., Rosoli, A., Cukier, S., Montiel-Nava, C., & Rattazzi, A. (2022). Encuesta para cuidadores de personas del espectro autista en Chile: Acceso a servicios de salud y educación, satisfacción, calidad de vida y estigma. *Andes Pediátrica*, 93(3), 351–360. <https://doi.org/10.32641/andespediatr.v93i3.3994>
- Gómez, L. E., Alcedo, M. Á., Verdugo, M. Á., Arias, B., Fontanil, Y., Arias, V. B., Monsalve, A., & Morán, M. L. (2016). *Escala KidsLife: Evaluación de la calidad de vida de niños y adolescentes con disca-*

- pacidad intelectual* (Colección Herramientas 10/2016). Publicaciones del INICO. <https://sid-inico.usal.es/documentacion/escala-kids-life/>
- Gómez, L. E., Monsalve, A., Morán, M. L., Alcedo, M. Á., Lombardi, M., & Schalock, R. L. (2020). Measurable indicators of CRPD for people with intellectual and developmental disabilities within the quality of life framework. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(14), 5123. <https://doi.org/10.3390/ijerph17145123>
- Gómez, L. E., Morán, M. L., Alcedo, M. Á., Verdugo, M. Á., Arias, V. B., Fontanil, Y., & Monsalve, A. (2018). *Escala KidsLife-TEA: Evaluación de la calidad de vida de niños y adolescentes con trastorno del espectro del autismo y discapacidad intelectual*. Publicaciones del INICO. https://sid-inico.usal.es/docs/F8/FDO27385/Herramientas_15_2018.pdf
- Gómez, L. E., Morán, M. L., Al-Halabí, S., Swerts, C., Verdugo, M. Á., & Schalock, R. L. (2022). Quality of life and the International Convention on the Rights of Persons with Disabilities: Consensus indicators for assessment. *Psicothema*, 34(2), 182–191. <https://doi.org/10.7334/psicothema2021.574>
- Gómez, L. E., Morán, M. L., Alcedo, M. Á., Arias, V. B., & Verdugo, M. Á. (2020). Addressing quality of life of children with autism spectrum disorder and intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 58(5), 393–408. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-58.5.393>
- Gómez, L. E., Morán, M. L., Navas, P., Verdugo, M. Á., Schalock, R. L., Lombardi, M., Vicente, E., Guillén, V. M., Balboni, G., Swerts, C., Al-Halabí, S., Alcedo, M. Á., Monsalve, A., & Brown, I. (2024). Using the quality of life framework to operationalize and assess the CRPD articles and the Sustainable Development Goals. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 21(1), e12470. <https://doi.org/10.1111/jppi.12470>
- Greenspan, S. B., Carr, S., Woodman, A. C., Cannava, A., & Li, Y. (2022). Identified protective factors to support psychological well-being among gender diverse autistic youth. *Journal of LGBT Youth*, 20(2), 407–440. <https://doi.org/10.1080/19361653.2022.21>

- 19188
- Guillén, V. M., Verdugo, M. Á., Jiménez, P., Aguayo, V., & Amor, A. M. (2023). Support needs of children with autism spectrum disorders: Implications for their assessment. *Behavioral Sciences*, 13(10), 793. <https://doi.org/10.3390/bs13100793>
- Hascher, T. (2021). Well-being and learning in school. En N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the sciences of learning* (pp. 3453–3456). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_1832
- Heras, I., Amor, A. M., Verdugo, M. Á., & Calvo, M. I. (2021). Operationalisation of quality of life for students with intellectual and developmental disabilities to improve their inclusion. *Research in Developmental Disabilities*, 119, 104093. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.104093>
- Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121–137. <https://doi.org/10.2307/2787065>
- Leal-Soto, F., & Cuadros, O. (2021). Revisión del concepto de calidad educativa y modelos de bienestar desde una perspectiva psicológica. *Pensamiento Psicológico*, 19(1), 1–28.
- Lelkens, J. P. M. (2005). Quality of life in cancer patients with unfavourable prognosis. En E. Sgreccia & I. Carrasco de Paola (Eds.), *Quality of life and the ethics of health: Proceedings of the sixth Asamblea Generale Pontificia Pro-Vita*. Vatican City State.
- Llabrés, J., Muntaner, J. J., & De la Iglesia, B. (2019). Aprender juntos en la escuela: Un derecho inexcusable y un beneficio social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 147–164. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.008>
- Lord, C., Brugha, T. S., Charman, T., Cusack, J., Dumas, G., Frazier, T., Jones, E. J. H., Jones, R. M., Pickles, A., State, M. W., Taylor, J. L., & Veenstra-VanderWeele, J. (2020). Autism spectrum disorder. *Nature Reviews Disease Primers*, 6(1), 1–23. <https://doi.org/10.1038/s41572-019-0138-4>
- López Cruz, M., Valdivia Barrios, A., & Fernández Droguett, R. (2016). Producciones narrativo-visuales y voz de los y las estudiantes: Investigación sobre los significados de participación en niños, niñas y jóvenes en escuelas municipales en Chile. *Forum: Qualitative Social*

- Research*, 17(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-17.1.2244>
- Márquez, C., & Sánchez, S. (2023). *Estudio sobre la transformación de las escuelas en espacios inclusivos y accesibles*. Real Patronato sobre Discapacidad.
- Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-articles>
- Oakley, B. F., Tillmann, J., Ahmad, J., Crawley, D., San José Cáceres, A., Holt, R., Charman, T., Banaschewski, T., Buitelaar, J., Simonoff, E., Murphy, D., & Loth, E. (2021). How do core autism traits and associated symptoms relate to quality of life? *Findings from the Longitudinal European Autism Project*. *Autism*, 25(2), 389–404. <https://doi.org/10.1177/1362361320959959>
- Organización Mundial de la Salud. (2022). *Informe mundial sobre salud mental: Transformar la salud mental para todos*. <https://www.who.int/es/publications/i/item/9789240050860>
- Pellicano, E., & Heyworth, M. (2023). The Foundations of Autistic Flourishing. *Current psychiatry reports*, 25(9), 419–427. <https://doi.org/10.1007/s11920-023-01441-9>
- Roberts, J., & Webster, A. (2022). Including students with autism in schools: A whole school approach to improve outcomes for students with autism. *International Journal of Inclusive Education*, 26(7), 701–718. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1712622>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081.
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Gomez, S. C., Lachapelle, Y., Luckasson, R., Reeve, A., Shogren, K. A., Snell, M. E., Spreat, S., Tassé, M. J., Thompson, J. R., Verdugo, M. A., Wehmeyer, M. L., & Yeager, M. H. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports* (11th ed.). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Schalock, R. L., Baker, A., Claes, C., Gonzalez, J., Malatest, R., van Loon, J., Verdugo, M. Á., & Wesley, G. (2018). The use of quality

- of life scores for monitoring and reporting, quality improvement, and research. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 15(2), 176–182. <https://doi.org/10.1111/jppi.12246>
- Schalock, R. L., & Verdugo, M. Á. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners*. American Association on Mental Retardation.
- Schalock, R. L., & Verdugo, M. Á. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 38(4), 21–36.
- Simarro Vázquez, L. (2013). *Calidad de vida y educación en personas con autismo*. Síntesis.
- Simpson, K., Paynter, J., Westerveld, M., van der Meer, L., Patrick, L., Hogg, G., Heussler, H., Heyworth, M., Gable, A., Chandran, H. S., Bowen, R., & Adams, D. (2024). Time to change how we measure quality of life and well-being in autism: A systematic review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 11(1), 1–19. <https://doi.org/10.1007/s40489-024-00440-7>
- Sánchez-Gómez, V., López, M., Amor, A. M., & Verdugo, M. Á. (2020). Apoyos para la calidad de vida de escolares con y sin discapacidad: Revisión de literatura. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), 327–349. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.016>
- Taylor, E. C., Livingston, L. A., Clutterbuck, R. A., Callan, M. J., & Shah, P. (2023). Psychological strengths and well-being: Strengths use predicts quality of life, well-being and mental health in autism. *Autism*, 27(6), 1826–1839. <https://doi.org/10.1177/13623613221146440>
- Thompson, J. R., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E., Schalock, R. L., Shogren, K. A., Snell, M. E., Wehmeyer, M. L., Borthwick-Duffy, S., Coulter, D. L., Craig, E. P. M., Gómez, S. C., Lachapelle, Y., Luckasson, R., Reeve, A., Spreat, S., Tassé, M. J., Verdugo, M. Á., & Yeager, M. H. (2009). Conceptualizing supports and the support needs of people with intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 47(2), 135–146. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-47.2.135>
- Thompson, J. R., Wehmeyer, M. L., Hughes, C., Shogren, K. A., Seo, H., Little, T. D., Schalock, R. L., Realon, R. E., Copeland, S. R.,

- Patton, J. R., Polloway, E. A., Shelden, D., Tanis, S., & Tassé, M. J. (2016). *Supports Intensity Scale-Children's Version: User's manual*. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- UNESCO. (1994). *Informe final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad*. UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia.
- UNESCO. (2021). *Hacia la inclusión en la educación: Situación, tendencias y desafíos 25 años después de la Declaración de Salamanca*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa
- UNESCO. (2022). *Futuros de la educación: Por qué es importante replantear nuestras ideas sobre la educación en un mundo cambiante*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa
- Valdés, R. (2023). *La escuela inclusiva en la sociedad del rendimiento*. RIL Editores.
- Verdugo, M. A. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, 349, 23–43.
- Verdugo, M. Á., & Schalock, R. L. (2009). Quality of life: From concept to future applications in the field of intellectual disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 6(1), 62–64. <https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2008.00201.x>
- Verdugo, M. Á., Schalock, R. L., & Gómez, L. E. (2021). El modelo de calidad de vida y apoyos: La unión tras veinticinco años de caminos paralelos. *Siglo Cero*, 52(3), 9–28. <https://doi.org/10.14201/scero2021523928>
- Vidriales, R., Cuesta, J., Plaza, M., & Hernández, C. (2017). Estrategias para conocer la opinión de las personas con trastorno del espectro autista con necesidades intensas y complejas de apoyo: Recomendaciones desde la práctica. En V. Ruggieri & J. Cuesta (Eds.), *Autismo: Cómo intervenir, desde la infancia a la vida adulta* (1ª ed., pp. 123–145). Paidós.
- Waldinger, R., & Schulz, M. (2023). *Una buena vida: El mayor estudio mundial para responder a la pregunta más importante de todas:*

- ¿Qué nos hace felices?* Editorial Planeta.
- Walker V.L., DeSpain S.N., Thompson J.R., Hughes C. (2014). Assessment and planning in K-12 schools: A social-ecological approach. *Inclusion*, 2: 125-139. DOI: 10.1352/2326-6988-2.2.125
- Wood-Dauphinee, S. (1999). Assessing quality of life in clinical research: From where we have come and where are we going? *Journal of Clinical Epidemiology*, 52(4), 355–363. [https://doi.org/10.1016/S0895-4356\(99\)00011-1](https://doi.org/10.1016/S0895-4356(99)00011-1)
- Zanuttini, J. Z. (2023). Capturing the perspectives of students with autism on their educational experiences: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 117, 102115. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102115>
- Zenteno Osorio, S., & Julio Galaz, K. (2024). Caóticamente hermoso: Experiencia de un equipo de aula en el proceso educativo de estudiantes con autismo en una escuela regular del norte de Chile. *Revista Enfoques Educativos*, 21(2), 123–142. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2024.73996>

	Sección 2	
		Bienestar y gestión

**El plan de gestión de convivencia como oportunidad
para alcanzar el bienestar en la Escuela:
una propuesta estructural**

José Miguel Villegas-Robertson

La convivencia constituye un ámbito fundamental en la educación. A través de ella se pueden promover la democracia, la inclusión, la participación y la resolución pacífica de conflictos, por lo que es considerada un eje articulador de la cotidianidad escolar (Leyton-Leyton, 2020).

La convivencia educativa (CE en adelante) y la gestión de esta al interior de las escuelas, son asuntos que han adquirido relevancia en la agenda educativa de América Latina (Fierro & Carbajal, 2021; Morales & López, 2019), entre otras cosas, por el aumento de la violencia social en la región, que se ha extrapolado a los centros educativos (Andrades-Moya, 2020). Es así como el 30% de los estudiantes latinoamericanos afirma haber sido víctima de violencia escolar en cualquiera de sus dimensiones, como la física o la psicológica (Soto & Trucco, 2015).

Entendiendo que las escuelas son reproductoras de lo que ocurre en la sociedad (Pacheco-Salazar, 2018), en los últimos años se ha evidenciado un aumento en investigaciones, planes de intervención y desarrollo de políticas públicas en la región en torno a estos temas. De este modo, diversas disciplinas vinculadas a la Educación han estado desarrollando investigaciones y propuestas en relación con la CE y su gestión, a fin de implementar nuevas estrategias capaces de prevenir y mitigar la violencia escolar (Cedeño, 2020), transformándose así en uno de los principales desafíos y temas de abordaje escolar de la educación del siglo XXI (Gálvez & García, 2022).

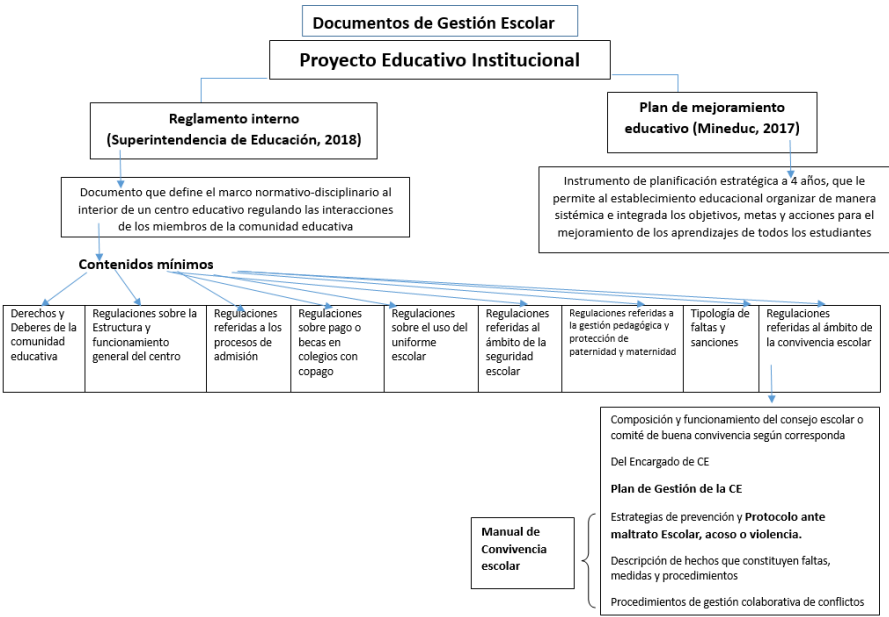
No obstante, en la mayoría de los casos, los sistemas educacionales y cada centro educativo han enfrentado la violencia escolar desde sus propias experiencias, sin que hayan sido suficientes ni eficaces las estrategias implementadas, independientemente de si estas buscan la prevención o promoción de sana convivencia. Ahora bien, resulta

relevante destacar que la preocupación por subsanar problemas relacionados con la violencia escolar a través de la CE es justificada; sin embargo, la literatura científica coincide en que la CE no es una subsección de la violencia escolar, sino, más bien, una iniciativa para promover en las comunidades educativas el sano convivir (Trucco & Inostroza, 2017). De este modo, la violencia nace, precisamente, por malas prácticas de convivencia o la ausencia de estas (Andrades-Moya, 2020). Dicho de otro modo, el problema no es la violencia sino la falta de una convivencia democrática, equitativa, inclusiva e intercultural.

Vivir es convivir, compartir, colaborar, coexistir y comunicarse (Nail & Monereo, 2018), y la escuela, como ámbito de encuentros y desencuentros, nos obliga, no solo a hablar de la calidad de los productos educativos, si no, cada vez de manera más apremiante, de aquel factor que la condiciona: la calidad de los vínculos entre los miembros de la comunidad educativa (Castro, 2017). Por lo tanto, es imperioso desarrollar y fortalecer la idea de que estos vínculos positivos se planifican, se promueven y se gestionan. Es decir, la CE se enseña, se aprende y se trabaja como un proceso construido por la comunidad (Ianni, 2003; Ianni & Pérez, 2005).

El marco normativo chileno en CE establece -desde hace más de una década, a partir de la promulgación de la Ley de violencia escolar en 2012- que cada escuela diseñe e implemente un plan anual de gestión de la convivencia escolar (PGCE en adelante) y un protocolo de actuación ante situaciones conflictivas o violentas, documentos que se suman al ya existente reglamento interno (popularmente conocido como Manual de Convivencia; ver figura 1).

Figura 1. Documentos de Gestión Escolar en Chile



Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, el marco normativo obliga a las escuelas a incorporar la figura del encargado de convivencia escolar (ECE en adelante), figura respecto de cuyo quehacer en la escuela la literatura ha venido dando luces corrida ya una década desde la creación del cargo (Cortez & Zoro, 2021; Sánchez et al., 2018; Valenzuela et al., 2019), siendo la ejecución del PGCE la tarea principal a la que el ECE se enfoca en su labor cotidiana, en un puesto que ha sido ocupado, principalmente, por mujeres, con un perfil de cargo compartido entre psicólogos y profesores (Villegas et al., 202).

La política nacional de CE, si bien no es parte del cuerpo legal en el ámbito, se propone como un mandato que regula el funcionamiento al interior de las escuelas del país. Cabe señalar que este documento ha tenido cinco actualizaciones desde el año 2002, siendo la más reciente, y vigente, la versión del año 2024 (Mineduc, 2024). En esta última

versión destacan varias recomendaciones: contar con un equipo de convivencia escolar, incluir jornada laboral completa para los ECE y solicitar enfoques claros para diseñar los PGCE.

El foco de este capítulo está puesto en proponer algunas recomendaciones estructurales para el PGCE, documento que funciona como la explicitación del trabajo anual que el ECE y/o el equipo de CE debieran declarar, difundir, impulsar e implementar en cada año lectivo en curso, siendo este documento un elemento clave para indagar cómo se entiende y desarrolla la gestión de la convivencia en cada escuela, dado que el plan debiese, en su contenido, reflejar el detalle y objetivo de las acciones y destinatarios de estas.

Sin embargo, a pesar de lo relevante del tema, son escasos los estudios que analizan estos documentos y que den cuenta de la estructura, sentido y contenido de ellos en Chile; y, por otro lado, tampoco hay evidencia de indagaciones respecto de en qué medida estos documentos -así como la gestión de los ECE- siguen o no los lineamientos que el Mineduc propone a través de su marco normativo. Además, la incipiente evidencia científica sobre cómo se da la gestión de la CE y la inclusión de los ECE en el sistema ofrece escasos datos que den cuenta de ello. A este respecto, algunos autores refieren que “se requiere desarrollar más investigaciones que puedan abordar el rol de los ECE considerando muestras más amplias a nivel nacional” (Cortez et al., 2018, p. 11). Finalmente, tampoco existen estudios que establezcan diferencias entre los distintos tipos de establecimientos educacionales que actualmente existen en el país (públicos, privados y mixtos), cuya segmentación da como resultado altos niveles de segregación económica y educativa (Santos & Elacqua, 2016), cuestiones que futuros trabajos podrían desarrollar.

La idea central de esta propuesta se inspira en un supuesto: una gestión de la CE diseñada, planificada y ejecutada con un sentido de participación, promoción, prevención e intervención oportuna puede proyectar una comunidad educativa que alcance el bienestar de sus miembros. Asimismo, este supuesto se entrelaza con una comprensión de la gestión de la CE como un proceso intencionado que promueve sanas relaciones interpersonales en los espacios presenciales y virtuales de la escuela, alcanzable a través de la formación planificada de lo socioemocional para todos los miembros de la comunidad educativa, y

de la intervención oportuna y pertinente, en una búsqueda incesante del buen trato, respeto y solidaridad incondicional. Así, el foco de este trabajo está puesto en colaborar en la gestión de la CE aportando recomendaciones para el diseño del PGCE, trabajo que, además, se presenta como un fragmento de mi trabajo de investigación doctoral en una línea que se centra en el estudio de la gestión de la convivencia escolar.

Enseñar-Aprender a convivir en un contexto curricular estrecho

Dado que la CE se da día a día en las interrelaciones de todos los miembros de la comunidad escolar, expresada con mayor intensidad en el salón de clases, es allí donde la real convivencia se vivencia a diario y en donde los conflictos pueden escalar a la violencia y al bullying, se debe considerar su carácter dinámico, en tanto que: a) se enseña y se aprende; b) todos los miembros de la comunidad son gestores de ella; c) tiene, en diversos espacios y tiempos, mayor o menor tensión, reflejada en conflictos de mayor o menor gravedad; d) no es estable, en ella influyen los cambios de contingencias socio-escolares; e) se constituye como una estrategia para alcanzar la calidad de vida y el bienestar en la institución educativa (Carozzo, 2020).

Pese a que podemos estar de acuerdo en que la CE es algo que se enseña y se aprende, es frecuente la discusión acerca de si la enseñanza de habilidades para convivir es o no una tarea de la escuela, aun cuando las políticas ministeriales actuales la definen como parte de la misión de esta. No obstante, para que la escuela pueda asumir esa misión, debe proveer los espacios de reflexión y discusión en torno al tema (Mena et al., 2008). Adicionalmente, se suma que, en algunas escuelas, el personal docente y directivo considera que esto es, más bien, una tarea de los padres de familia o apoderados (Rodríguez-Figueroa, 2021), desligándose, de algún modo, del protagonismo que debieran asumir.

En Chile, lamentablemente, la gestión formativa y la gestión pedagógica caminan por caminos diferentes respecto a la tarea de formar integralmente al estudiantado (Cortez & Zoro, 2016), dificultando toda gestión colaborativa y conviviendo en sistemas de currículo rígido y estrecho, que limitan la formación para la convivencia y todo el aprendizaje de habilidades que trae consigo, y que la escuela debiera incorporar y desarrollar, pero que, en lo concreto, resulta de compleja implementación para los responsables de desarrollar estas acciones. Los tiempos y espacios que cada escuela designa para el aprendizaje

integral de los estudiantes corresponden, generalmente, a la asignatura denominada “Orientación”. En ese sentido, indagando en el currículum nacional en Chile, llama la atención que la última actualización de las bases curriculares date del año 2012 (Mineduc, 2012), estando vigentes bases curriculares para kínder, primero a sexto básico, séptimo y octavo básico y, por último, de primero a cuarto medio. Respecto a sus componentes, estos se dividen en las asignaturas, objetivos de aprendizaje transversales por ciclo, objetivos de aprendizaje por asignatura por curso y asignaturas.

En línea con lo anterior, la unidad de currículum y evaluación nacional del ministerio da cuenta de las horas pedagógicas que cada asignatura debe tener semanalmente. La asignatura Orientación tiene asignado, de primero a cuarto básico, 0.5 horas pedagógicas a la semana (22.5 minutos); de quinto básico hasta segundo medio una hora semanal (45 minutos); y, por último, de tercero a cuarto medio, ninguna hora de Orientación, siendo reemplazada por la asignatura Consejo de Curso, con una hora a la semana. Si comparamos, matemáticas (8 horas), Lenguaje (7 horas) y Ciencias (6 horas) son las asignaturas que más tiempo semanal dedican los estudiantes dentro del colegio, quedando en una zona intermedia Educación Física, Artes, Música, Tecnología, inglés y Religión, con 2 o 3 horas según el nivel o curso.

Cabe consignar que, tanto la hora de Orientación como la de consejo de curso, son asignaturas que imparte el denominado “Profesor Jefe”, docente a quien, además de realizar docencia en la asignatura de su especialidad, se le asigna un curso para cumplir esta función de jefatura durante el año escolar lectivo. Este docente es la persona directamente responsable de la formación personal de los alumnos y de su progreso escolar, labor que debe cumplir en colaboración con los profesores de asignaturas del curso y los respectivos padres y apoderados del establecimiento (Mineduc, 2018) y el equipo de CE.

A pesar de existir el espacio de Orientación, la asignatura suele ser utilizada para sesiones y talleres más bien desarticulados entre sí, con algunas excepciones de escuelas en que se planifica de forma anual como parte de los PGCE. Sin embargo, en general este espacio suele ser poco aprovechado, debido a que la poca preparación, vacíos en la formación y poca pertinencia del material que prepara el profesor jefe suelen hacer poco viable y útil su implementación (Villalobos, 2020).

De ahí la relevancia del trabajo en conjunto entre la gestión pedagógica y formativa, ya que se podría aspirar a la planificación anual de estas sesiones tal como ocurre con el resto de las asignaturas.

Una propuesta de estructura básica

Este capítulo no pretende colaborar en la decisión respecto del contenido ni de las estrategias o las acciones a desarrollar en cada Escuela, lo cual, por razones obvias, debiera ser el producto del diagnóstico y construcción colectiva de lo que cada centro escolar quiere promover en su comunidad educativa; sin embargo, se proponen mínimos que la gestión de la convivencia escolar que se ejecuta en una escuela podría implementar (Tabla 1) a través del documento oficial denominado Plan de Gestión Anual de la Convivencia Escolar (PGCE).

Tabla 1.
Objetivos y Ejes de un PGCE

Objetivos de un Plan de Gestión de la Convivencia Escolar	Ejes	Indicadores
1 Actuar con anticipación respecto de los problemas de convivencia escolar desde diagnósticos preventivos y la formación	1. Diagnóstico Preventivo	1.1 Evaluación y monitoreo del clima de aula 1.2 Estudio y monitoreo de las relaciones interpersonales al interior de la Escuela (alumno alumno/ alumno-adulto/adulto-adulto) incluyendo las relaciones virtuales 1.3 Detección temprana de situaciones conflictivas, violentas y/o bullying.
	2. Formación	2.1 Formar en un encuadre disciplinario-normativo 2.2 Formación integral del estudiante 2.3 Formación continua para docentes, asistentes de la educación y familias
2 Promover modos de convivir y entornos escolares formativos, inclusivos y participativos con todos los miembros de la comunidad escolar	3. Promoción	3.1 Facilitar actividades de vinculación afectiva y armoniosa para la formación de una comunidad escolar 3.2 Promover espacios de autocuidado intra e inter-estamentos.
3 Intervención oportuna, formativa y pertinente de los problemas de convivencia escolar emergentes	4. Atención, evaluación y seguimiento	4.1 Activar y dar cumplimiento al protocolo de actuación de Convivencia Escolar. 4.2 Aplicación de estrategias de resolución de conflictos o violencia directa, pertinentes y acordes a la magnitud del problema. 4.3 Aplicación del Manual de Convivencia si lo amerita.

Fuente: Elaboración propia.

En esta propuesta confluyen una serie de autores, propuestas y miradas respecto a cómo debe enfocarse la CE y la gestión que da forma a la misma, problema que no es sencillo ni nuevo. En esa línea, para Fierro y Carbajal (2019), el concepto de convivencia resulta problemático ante la diversidad de abordajes, además de “*la falta de un enfoque claro que oriente la investigación, el diseño de políticas públicas, así como la evaluación de la convivencia en las escuelas*” (p. 2). Esta falta de claridad se expande hacia aquello que las escuelas planifican para el desarrollo de la gestión interna de la CE, por lo que esta propuesta se presenta como una alternativa para fijar algunos criterios mínimos, dado que, si bien el Mineduc ha desarrollado y propuesto a las escuelas cómo diseñar un plan de gestión, en la práctica cada escuela toma caminos diversos, lo cual podría estar incidiendo en la CE de sus comunidades.

En Chile, la recomendación que hace el ministerio de Educación en la materia está en el documento denominado “Plan de gestión de la convivencia escolar. Orientaciones para su elaboración y revisión” (Mineduc, 2021). Uno de sus principales aportes tiene que ver con el contenido propuesto para el PGCE, el cual, en resumen, es:

- Un calendario de actividades a realizar durante el año escolar, señalando los objetivos de cada actividad.
- Una descripción de la manera en que las actividades contribuyen al propósito del plan, además del lugar, fecha y encargado de su implementación, estrategias de información y capacitación sobre la promoción y difusión de los derechos de niños, niñas y jóvenes, dirigidas a toda la comunidad educativa.
- Estrategias de información y capacitación para detectar y prevenir situaciones de riesgo de vulneración de derechos, a las que puedan verse enfrentados los párvulos y estudiantes.
- Estrategias de información y capacitación para detectar y prevenir situaciones de maltrato físico y psicológico.

Así, esta propuesta se presenta como una alternativa, complemento o contraparte a la propuesta del ministerio.

Objetivos del PGCE

Respecto a los objetivos de la propuesta, estos están inspirados en Reyes y Velásquez (2022), quienes plantean que los planes institucionales elaborados para la mejora de la convivencia escolar guardan

como factor común tres ejes, con independencia del enfoque desde el cual están formulados: la promoción, la prevención y el seguimiento a las situaciones de riesgo, violencia escolar o cualquier factor que impida la convivencia.

Estos tres objetivos, además, se complementan con lo que propone una de las versiones de la política nacional de CE (Mineduc, 2015) en que se presentan dos propósitos de la Gestión de la CE:

1. Promover modos de convivir en miembros de la comunidad escolar.
2. Actuar de manera preventiva y formativa ante problemas de convivencia.

Asimismo, el concepto e idea de la formación -al cual se le da mayor detalle más adelante- ha sido incorporado en todos los objetivos de la propuesta de la tabla 1, dada su particular transversalidad y dado que es el primero de los enfoques que propone la política pública: el enfoque formativo de la CE.

Ejes del PGCE

A partir de los tres objetivos propuestos en la tabla 1, emergen cuatro ejes: el primero con un foco preventivo, el segundo desde la formación, el tercero en la promoción y el cuarto desde la intervención, en línea con el análisis planteado recientemente (Reyes & Velásquez, 2022), aunque reformulados y ampliados.

Destaca el elemento formación (Becerra et al., 2014), que, si bien es asociado en la propuesta al objetivo 1, si se analiza en detalle, es un elemento transversal, estando, por ejemplo, presente en la intervención (objetivo 3), lo que puede ser considerado como una “formación remedial”. Aunque Becerra (2014) pone énfasis directo en el desarrollo integral del estudiante, esta propuesta amplía la formación a todos los integrantes de la comunidad escolar como lo propone el Mineduc (2015). Asimismo, otro aporte del mismo autor considera la recomendación que este hace de las áreas clave para la gestión de la CE, en donde, además de la formación, agrega el área: “Desarrollo del entorno escolar de respeto y aceptación”, el cual aporta al segundo objetivo asociado a la Promoción.

Indicadores

En un tercer nivel, aparecen los indicadores de cada eje, iniciando con el eje 1, donde se incorporan los aportes de Fierro y Carbajal (2019), y Ortega y Mora-Merchán (1999).

En el caso de las primeras autoras, sus aportes han proporcionado seis perspectivas de la CE, siendo la primera de estas “La convivencia como el estudio del clima, de la violencia y/o de su prevención” incluida en la propuesta del Eje 1, diagnóstico preventivo, tan necesario para la detección temprana y la pertinencia de cualquier acción a implementar. En el caso de los segundos, la propuesta incluida plantea que existen tres subsistemas desde los cuales analizar las relaciones al interior de la escuela (alumno-alumno/alumno-adulto/adulto-adulto) incluyendo además las relaciones virtuales (Córdova et al., 2016), completando el diagnóstico preventivo con el estudio y análisis de la calidad y el estado de las relaciones interpersonales en todas las direcciones posibles.

El Eje 2, Formación, está constituido por tres elementos: formar en un encuadre disciplinario-normativo, formación integral del estudiante y la formación continua para docentes, asistentes de la educación y familias, ya que no basta con intervenir y proponer soluciones ante las problemáticas que genera la violencia en la escuela si no se encuentran interrelacionadas en un conjunto de acciones, estrategias y dispositivos desde lo cotidiano (Reyes & Velásquez, 2022).

En relación con la formación disciplinaria-normativa, esta guarda relación con la idea de construir reglas básicas de funcionamiento, además de la asignación de roles complementarios para que la comunidad alcance sus metas. Aquí, al hablar de disciplina, nos estamos refiriendo al cumplimiento del rol que cada uno de los actores tienen en el contexto de una comunidad organizada (Banz, 2008). En ese sentido, este objetivo tiene, además, un propósito intrínseco, que es educar a la comunidad en el sentido opuesto del modelo clásico punitivo-sancionador de resolución de conflictos, dado que, como se verá en el eje 4, cualquier sanción que se aplique si se infringe el marco normativo, debe estar mediada por instancias de intervención formativa respecto de los involucrados.

La formación disciplinaria-normativa, si bien está presente transversalmente en ejes como la promoción o la intervención, su rol es más explícito en este, dado que tiene como objetivo concreto la difusión y educación en el Manual de Convivencia, documento institucional que informa a cada integrante de la comunidad escolar sobre los derechos, deberes, tipo de faltas y sanciones que implica un acto de indisciplina.

Respecto a la formación integral del estudiante, esta busca instalar una concepción del ser humano conformada por diferentes dimensiones, dentro de las cuales se da un marcado énfasis a la dimensión ética constituida por contenidos morales, valóricos y normativos que regulan el comportamiento, no solo individual, sino también desde una acción colectiva (Díaz & Quiroz, 2013), en contraparte al modelo tradicional académico-instruccional en el cual, en general, el espacio para lo complementario es escaso o nulo.

Una de las propuestas interesantes es la de Fierro y Carbajal (2019), quienes, en un análisis bibliográfico de investigaciones en el ámbito, destacan la presencia de, al menos, cinco perspectivas para la formación integral: educación para la ciudadanía y democracia, educación emocional, educación para la paz, educación para los DDHH y educación para el desarrollo moral y formación de valores. No obstante, la presencia de algunas de estas perspectivas u otras que cada Escuela determine, es secundaria; más importante es la planificación, frecuencia, profundidad y continuidad que tengan estos programas con el estudiantado y las competencias de quienes ejecutan estos programas.

Respecto de la formación continua, se ha considerado a docentes, asistentes de la educación y familias. En los docentes, la formación se entiende como aquella que viabiliza el desarrollo de competencias pedagógicas propias del ejercicio profesional, se inserta como elemento indispensable para el mejoramiento continuo de la práctica educativa, (Jiménez et al., 2018). Asimismo, la formación de los asistentes de la educación es fundamental para el desarrollo de toda comunidad educativa, tomando en consideración la heterogeneidad de este estamento y de las funciones que cumplen a nivel profesional, de docencia y servicios auxiliares, contribuyendo de manera significativa al desarrollo del proyecto educativo institucional (Depto. de Educación de Ovalle, 2020). Finalmente, respecto a las familias, el fomentar la relación escuela-familia es sumamente relevante; desde ahí, la gestión

de la CE busca acercar a las familias al proceso de formación de los estudiantes mediante la transmisión de recomendaciones para fortalecer el rol de padres y madres, siendo una estrategia comúnmente utilizada la denominada Escuela para Padres (González-González & González-Alonso, 1991).

Para el Eje 3, Promoción, se consideraron elementos de la definición de CE de Paula Ascorra (2015) quien la define como el establecimiento de relaciones interpersonales basadas en el respeto mutuo y solidaridad, expresadas en posibilidades de vinculación armoniosa entre los actores, reformulando el término miembros de la comunidad escolar usando en su lugar el de “actores”, con toda la implicancia positiva que trae consigo la concepción de actor desde un rol protagónico y activo al interior de las escuelas; respecto de las “posibilidades de vinculación armoniosa”, estas se expresarán en el plan de gestión como acciones y actividades diseñadas y planificadas para que los distintos estamentos que componen la comunidad escolar se interrelacionen en espacios e instancias distintas a lo acostumbrado.

En cuanto al autocuidado, este se define como “aquellas actividades que realizan los individuos, las familias o las comunidades, con el propósito de promover la salud, prevenir la enfermedad, limitarla cuando existe o restablecerla cuando sea necesario” (Morales et al., 2003), siendo un mecanismo de apoyo para todos los trabajadores que laboran al cuidado o responsabilidad de otros, por lo que tiene mucho sentido incorporarlo como actividad a diseñar e implementar.

En cuanto al Eje 4, este tiene tres elementos, dos de los cuales son parte de las obligaciones legales de los centros educativos, como son la activación del protocolo de actuación ante situaciones de CE y la aplicación del Manual de Convivencia cuando lo amerite. Es así como se agrega un elemento en el centro que tiene que ver con la capacidad del ECE de incorporar estrategias de resolución de conflictos o violencia directa, pertinentes y acordes a la magnitud del problema; en palabras de Torrego (2001) “Si se pretende que un conflicto se resuelva con paz, será fundamental atender a tres dimensiones: reparación, reconciliación y resolución. Para responder a la violencia directa habría que llevar a cabo un proceso de reconstrucción o reparación” (p. 26), dando pistas de por dónde puede ser tomado un problema según sus características.

La gestión de la CE como sello de Calidad

Cuando en Chile se habla de calidad en la educación, esta se vincula con el concepto de excelencia académica, existiendo en cada comuna del país escuelas con y sin dicho reconocimiento. Además, en la lógica neoliberal de educación de mercado, esta excelencia académica también es una forma de competir por recursos económicos, dado que las escuelas que obtienen este reconocimiento reciben recursos adicionales para la institución y bonos económicos trimestrales para profesores y funcionarios durante los dos años que dura el reconocimiento. Sin embargo, la evaluación que se le hace a una escuela que se postula a este nivel de “excelencia” depende en un 66% de su resultado en una prueba estandarizada nacional (SIMCE) que se les aplica todos los años a los estudiantes de cuarto básico (niños de 10-11 años) y segundo medio (14-15 años) en lenguaje y matemáticas.

¿Por qué no girar los sellos de calidad hacia los procesos escolares como la gestión de la convivencia? La propuesta es simple: las escuelas también podrían tener un sello otorgado por el Mineduc ligado a una evaluación que se pueda hacer respecto a cómo se gestiona la convivencia en su interior, el cual no tiene por qué estar ligado a un reconocimiento económico o implicar la competencia entre escuelas ya que, de manera indistinta, todos podrían acceder a este sello de calidad.

Para que se dé lo anterior, propuestas de estructura de un plan de gestión como el que aquí se presenta pueden ser de utilidad para generar elementos cualitativos y cuantitativos de análisis que permitan que las escuelas y sus equipos de CE puedan recibir algún tipo de sello de la buena gestión. De este modo, sin la intención de estandarización de procesos, se tendrían mínimos comunes para la evaluación de la gestión de calidad.

La Agencia de Calidad de la Educación hace visitas periódicas de acompañamiento, supervisión y fiscalización de diversos procesos pedagógicos y administrativos a cada una de las escuelas del país; en esa línea, se propone que las escuelas, a través de sus equipos de CE, sean sometidos a evaluaciones especializadas que den cuenta de la calidad de los procesos de gestión de la CE, rol y funcionamiento del ECE y del equipo de CE; y lo central: la evaluación del proceso de diseño, implementación y cumplimiento de lo declarado en el plan de gestión.

Comentarios finales

Como ya fue planteado, este capítulo no pretende sugerir aspectos vinculados al contenido temático que cada Plan pudiese incorporar, en esa línea, son innumerables los contenidos que suelen utilizarse y repetirse en diversos planes estudiados y que, sin duda, son un aporte a la formación integral de todos los miembros de la comunidad. Ejemplo de ello serían: estrategias de formación de líderes y mediadores, la asamblea de aula, el entrenamiento en habilidades sociales y socioemocionales, en comunicación efectiva, etc.

Ampliar la mirada de la calidad educativa más allá de la perspectiva reduccionista que implica centrar el foco de forma casi exclusiva en los resultados académicos, también es un camino para fomentar una sociedad que valore los procesos de formación integral por sobre la competencia que implica compararse entre escuelas sobre quien rinde mejor en una prueba, formación integral que nos acerca al anhelo de una escuela donde el bienestar sea algo común y la violencia lo excepcional.

Referencias

- Andrades-Moya, J. (2020). Convivencia Escolar en Latinoamérica: Una Revisión Bibliográfica. *Revista electrónica Educare*, 24(2), 346-368.
- Ascorra, P., López, V., Morales, M., Ortiz, S., Carrasco, C., Bilbao, M., Ayala, A., Olavarría, D., Villalobos, B., & Álvarez, J. P. (2015). La convivencia escolar como práctica social: de lo individual a lo social, de lo reactivo y lo punitivo a lo formativo, del déficit a los recursos, de lo autoritario a lo participativo. En V. López, H. Díaz, & C. Carrasco (Eds.), *¡Nosotros sí podemos! Aprendiendo a mejorar la convivencia escolar* (pp. 117-141). CIAE.
- Banz, C. (2008). *La Disciplina y la Convivencia como Procesos Formativos*. Valoras UC.
- Becerra, S., Muñoz F., & Riquelme, E. (2014). School violence and school coexistence management: unresolved challenges. *Procedia*, 190, 156 – 163.
- Cedeño, W. (2020). La violencia escolar a través de un recorrido teórico por los diversos programas para su prevención a nivel mundial y latinoamericano. *Universidad y Sociedad*, 12(5), 470-478.
- Córdova, F., Del Rey, R., & Ortega, R. (2016). Conflictividad: Un estudio

- sobre problemas de convivencia escolar en Educación Primaria. *Temas Educativos*, 22(2), 189–205.
- Cortez, M., & Zoro, B. (2018). Inspectores generales y encargados de convivencia: Fortalecer liderazgos medios para mejorar la convivencia escolar en escuelas y liceos chilenos. En O. Nail & C. Monereo (Eds.), *Gestión y liderazgo en el ámbito de la convivencia escolar* (pp. 51-70). Ril Editores.
- Cortez, M., Zoro, B., & Aravena, F. (2018). Gestionando la contingencia más que la convivencia: El rol de los encargados de convivencia escolar en Chile. *Psicoperspectivas*, 18(2), 18-32.
- Depto. de Educación de Ovalle. (28 de agosto de 2020). *Capacitación convivencia escolar asistentes de la educación de ovalle* [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=0iiUpdMP7bM>
- Díaz, A., & Quiroz, R. (2013). La formación integral: Una aproximación desde la investigación. *Ikala Revista de lenguaje y cultura*, 18(3), 17-29.
- Fierro, C., & Carbajal, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14.
- Gálvez, A., & García, A. (2022). Estado de la cuestión de la convivencia escolar en el sistema educativo español. *Revista caribeña de Investigación Educativa*, 6(1), 15-27.
- González-González, E., & González-Alonso, M. (1991). Cómo organizar una Escuela de Padres. *Comunidad Educativa*, (184), 6-13.
- Jiménez, D., González, J., & Tornel, M. (2018). Formación del profesorado universitario en metodologías y su incidencia en el aula. *Estudios Pedagógicos*, 44(3), 157-172.
- Leyton-Leyton, I. (2020). Convivencia Escolar en Latinoamérica: Una revisión de literatura latinoamericana. *Revista Colombiana de Educación*, (80), 227-260.
- Mineduc. (2015). *Convivencia escolar: Orientaciones para la conformación y funcionamiento de los Equipos de Convivencia Escolar en la Escuela/Liceo*.
- Mineduc. (2021). *Plan de gestión de la convivencia escolar: Orientaciones para su elaboración y revisión*.
- Morales, G., Pérez, J., & Menares, M. (2003). Procesos emocionales de

- cuidado y riesgo en profesionales que trabajan con el sufrimiento humano. *Rev de Psicología de la Universidad de Chile*, (1), 9-25.
- Morales, M., & López, V. (2019). Políticas de convivencia escolar en América Latina: Cuatro perspectivas de comprensión y acción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(5).
- Ortega, R. & Mora-Merchán, J. (1999). Spain. En P. K. Smith, Y. Morita, J. Jurgen-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying: A cross-national Perspective* (pp. 157–173). Routledge.
- Pacheco-Salazar, B. (2018). Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 112-121.
- Reyes, G. & Velásquez, L. (2022). Planeando la convivencia escolar desde la perspectiva del cuidado y el reconocimiento. *RLEE Nueva época*, (2), 327-256.
- Sánchez, M., Vicuña, A. & Subercaseaux, J. (2018). *Estudio sobre la gestión de la convivencia escolar entre los sostenedores de los establecimientos municipales: Informe Final*. Focus.
- Soto, H., & Trucco, D. (2015). Inclusión y contextos de violencia. En D. Trucco & H. Ullman (Eds.), *Juventud: realidades y retos para un desarrollo con igualdad* (pp. 115-169). CEPAL.
- Torrego, J. (2001). Modelos de regulación de la convivencia. *Cuadernos de pedagogía*, (304), 22-25.
- Villegas, J., Prat, M. & Marín, M. (2021). Encargado de convivencia escolar en el norte de Chile: perfil, obstáculos y sugerencias para su desempeño. *Límite*, 16(15), 1-12.

Recursos organizacionales y bienestar psicológico de estudiantes: experiencias con un sistema de monitoreo en educación superior técnico profesional.¹

Marjory Güilgüiruca-Retamal y Francisco Leal-Soto²

El bienestar psicológico y la salud mental y psicosocial (SMBPP) de los estudiantes ha adquirido una creciente relevancia en las instituciones de educación superior, debido a su reconocida influencia en las trayectorias educativas de los estudiantes (Aggleton et al., 2010; UNESCO, 2022b). Efectivamente, mucho se sabe sobre sus efectos sobre el aprendizaje (Liu & Geertshuis, 2025), el engagement (McKeering et al., 2021) y otros indicadores de importancia educativa; sin embargo, es escaso el conocimiento que se dispone sobre la manera en que se gestiona el bienestar de los estudiantes dentro de los entornos educativos, especialmente cuando se implementan herramientas tecnológicas para su monitoreo y mejora. En este marco, con base en la implementación del proyecto ANID-SIA FONDEF IDeA IT21I0053 (en adelante proyecto FONDEF) titulado Mejora y evaluación de un sistema de información y seguimiento para la gestión de salud mental y bienestar psicológico y psicosocial estudiantil en educación superior técnico-profesional, el presente capítulo tiene como objetivo presentar la experiencia de implementación del proyecto FONDEF que se inicia en el año 2022 y que culmina el presente año 2025, así como analizar y reflexionar sobre los principales factores organizacionales que permi-

-
- 1 ANID-SIA FONDEF IDeA IT21I0053 “Mejora y evaluación de un sistema de información y seguimiento para la gestión de salud mental y bienestar psicológico y psicosocial estudiantil en educación superior técnico-profesional”; ANID-SCIA CIE160009.
 - 2 Con la colaboración de: Patricia Herrera Núñez (CFT-Pontificia Universidad Católica de Valparaíso); Rosa Romero Alonso (Instituto Profesional IACC); Javier Úbeda Cabrera (CFT-Estatal de Tarapacá).

tieron que esta implementación fuera exitosa o no .

Para ello, se proporciona al lector, en primera instancia, una contextualización de la educación técnico-profesional en Chile, abordando su evolución, perfiles que atiende y principales desafíos que enfrenta como actor clave en la formación de capital humano para el país. Luego, se exponen los antecedentes específicos del proyecto, describiendo sus objetivos, metodologías y funcionalidades, así como el impacto esperado en la gestión del bienestar psicológico y psicosocial de los estudiantes. Posteriormente, se ofrece una caracterización de las instituciones participantes, destacando sus particularidades en términos de infraestructura, recursos y estrategias de apoyo estudiantil. En seguida, se analizan los diversos factores organizacionales que, en nuestra opinión, pudieron influir en la implementación del proyecto FONDEF. A continuación, se abordan dos novedosos aspectos relacionados con los desafíos asociados a las instancias de mejora de la SMBPP en contextos educativos. Se presentan reflexiones que contribuyen a la comprensión de las dinámicas de gestión del bienestar en la educación superior técnico-profesional, culminando con un apartado de conclusión en el que se releva la noción de calidad educativa vinculada al bienestar psicológico y psicosocial del estudiante y a la ética de los cuidados.

Educación Superior Técnico Profesional en Chile

La educación superior técnico profesional (ESTP) es un tipo de oferta educativa estrechamente vinculada con los desafíos económicos y productivos que enfrentan los países, desempeñando un rol clave para el avance en cohesión y justicia social (UNESCO, 2022a).

En Chile, la ESTP ha estado presente durante 83 años, desde su creación en 1942 mediante el D.F.L. N° 6-4.817. Forma parte del sistema de educación superior a través de los programas académicos ofrecidos por los Centros de Formación Técnica (CFT) y los Institutos Profesionales (IP).

Su cobertura se ha destacado en el sistema de forma notable, representando, en el año 2010, el 37,6% de la matrícula de educación superior, equivalente a 352.867 estudiantes, llegando a representar, en el año 2024, el 41,3%, equivalente a 572.346 estudiantes de todas las instituciones de educación superior (Servicio de Información de Educación Superior [SIES], 2024). Aunque estas cifras dan cuenta del importante

posicionamiento de este sector educativo, la ESTP se ha diferenciado bastante con el sector universitario en materia de financiamiento, calidad y funcionamiento; incluso, destaca la heterogeneidad dentro de este grupo, lo que deriva de los diversos niveles de calidad, acreditación y de programas que ofrece el sistema (Sotomayor & Rodríguez, 2018).

A esta realidad, se añaden los nuevos desafíos que debe enfrentar la ESTP. En efecto, con la aprobación de la Ley 21.091, que regula la educación superior, estas instituciones deben responder en materia de i) docencia y resultados del proceso de formación, ii) gestión estratégica y recursos institucionales y iii) aseguramiento interno de la calidad, con lo cual las problemáticas de retención y rezago académico se convierten en indicadores prioritarios para este sector.

En efecto, mientras los índices de retención para la cohorte 2022 alcanzaron un 76% en todo el sistema de educación superior, sólo llegan al 72% para los IP y CFT (SIES, 2023), lo que involucra pérdidas económicas para el estudiante, sus familias y el sistema, las que no se pueden eludir.

Adicionalmente, la ESTP debe enfrentar el desafío asociado al perfil de los y las estudiantes que debe formar, destacándose por ser un sector con una fuerte participación femenina, que asciende al 53% en toda la ESTP en el año 2024 (SIES, 2025). A su vez, su población estudiantil se caracteriza por un alto nivel de vulnerabilidad, en tanto un elevado porcentaje vive en situación de pobreza y hacinamiento; la mayoría trabaja y estudia; poseen un menor ingreso autónomo per cápita en el hogar que sus homólogos de la educación universitaria; y la mayoría de los estudiantes tiene más de 30 años, entre otros aspectos (Bravo et al., 2023).

Atendiendo a la diversidad de estudiantes en la ESTP, estas instituciones han comenzado a priorizar aspectos que antes no se tomaban en cuenta, como la salud mental y el bienestar psicológico y psicosocial de los estudiantes (SMBPP), factores reconocidos como fundamentales para el desarrollo de trayectorias educativas exitosas y para el cumplimiento de objetivos institucionales. Este punto es especialmente relevante, en tanto los antecedentes respecto a la SMBPP de esta población han sido escasamente abordados por la investigación, haciendo difícil visibilizar los efectos académicos, económicos y

sociales de SMBPP en este grupo.

En este contexto, el proyecto FONDEF busca aportar información precisa y fundamentada para el monitoreo de la SMBPP en el ámbito de la educación técnico-profesional. A continuación, se presentarán detalles específicos del proyecto, permitiendo al lector comprender en profundidad sus objetivos, funcionalidades y alcance.

El proyecto ANID-SIA FONDEF IDeA IT21I0053 Mejora y Evaluación de un Sistema de Información y Seguimiento para la Gestión de Salud Mental y Bienestar Psicológico y Psicosocial Estudiantil en Educación Superior Técnico-Profesional

El proyecto es una propuesta de investigación aplicada y de desarrollo experimental, cuyo objetivo ha sido proporcionar apoyo para la gestión de la salud mental y el bienestar psicológico y psicosocial estudiantil en educación superior técnico-profesional mediante el uso de un dispositivo tecnológico denominado Sistema de Información y Seguimiento del Bienestar Psicológico en contextos educativos (SIS-BP). SIS-BP es un sistema dispuesto en una plataforma informática, desarrollado en el marco de la línea de investigación Motivación, compromiso y bienestar psicológico en la escuela, del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, línea radicada en el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad de Tarapacá en Iquique. Se trata de una herramienta informática de apoyo a la gestión de centros de educación secundaria y superior, de libre acceso, que consta de una batería de más de treinta instrumentos validados y un reporte dinámico de resultados, que permite a los responsables de gestión analizar en detalle la situación de SMBPP de sus estudiantes, facilitando una descripción por carreras, sexo y nivel de estudios, y una aproximación a nivel individual cuando los estudiantes lo han autorizado.

Los antecedentes proporcionados por SISBP se inscriben en dos reportes, uno grupal de carácter general y otro asociado al dispositivo de alerta individual. El reporte general proporciona información de todas las variables que ha seleccionado la institución en un periodo determinado; cabe señalar que esta selección de variables puede variar en cada periodo de aplicación, principalmente porque responde a los intereses y necesidades particulares de cada institución.

Las variables que son pesquisadas en el reporte general se agrupan en tres dimensiones: 1) Recursos psicológicos del estudiante, que incluye variables que representan los recursos internos del estudiante, como la afectividad, la identificación y el sentido de pertenencia con las instituciones educativas; 2) Demandas y recursos del contexto: este grupo de variables refleja las demandas y los recursos presentes en el entorno del estudiante, como las redes de apoyo social a nivel general y en el contexto académico o la autoestima colectiva; y 3) Bienestar psicológico estudiantil, que pesquisa variables específicamente relacionadas con el bienestar emocional y psicológico del estudiante, evaluando dimensiones como la satisfacción con la vida estudiantil y motivación y compromiso con la clase. Por otra parte, el dispositivo de alerta de SIS-BP ofrece información que incluye indicadores con eventual significación clínica, como depresión, ansiedad y estrés; y otros que informan sobre posibles amenazas a las condiciones de bienestar psicológico o psicosocial del estudiante. Los centros que soliciten estos antecedentes pueden acceder a este reporte, previa autorización del estudiante, comprometiéndose la institución a tomar medidas de apoyo pertinentes según los indicadores recibidos. Cabe destacar que este nivel de reportería tiene la ventaja de entregar información individual y en tiempo real respecto de riesgos inminentes en SMBPP.

Desde el punto de vista de las funcionalidades de SISBP, es importante destacar que su dispositivo de informes ofrece una reportería dinámica que permite a los usuarios observar y analizar resultados de manera interactiva. Los usuarios pueden filtrar, ordenar y explorar los datos según sus necesidades. La plataforma también permite ver los datos a través de gráficos para una presentación clara y comprensible. Los resultados se pueden observar y comparar en dos niveles: a nivel individual y a nivel institucional. En ambos niveles de reportería, los usuarios pueden interactuar con la plataforma para obtener información sobre las variables en dos niveles diferentes: análisis según variable y análisis según categorías de variables. El análisis según variable permite al usuario obtener información del comportamiento de una variable específica en los distintos niveles o cursos evaluados en el periodo de aplicación. El análisis según categorías de la variable permite comparar entre sí las distintas variables que componen cada categoría (recursos psicológicos del estudiante, demandas y recursos del contexto, bienestar

psicológico estudiantil) en el periodo de aplicación de SIS-BP.

Con estos antecedentes y funcionalidades señaladas, las instituciones pueden tomar decisiones y desarrollar planes de prevención e intervención en base a los hallazgos diferenciados de cada población estudiantil. Asimismo, a partir de los datos obtenidos, los centros educativos pueden coordinarse con instituciones como Instituto Nacional de la Juventud (INJUV), Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol (SENDA), servicios de educación o salud, y otros, estableciéndose beneficios bidireccionales entre las instituciones involucradas.

Con el fin de mejorar algunas funcionalidades, probar el sistema y poner a disposición de las instituciones esta herramienta para la gestión de SMBPP estudiantil en educación superior técnico-profesional, el equipo de la línea de investigación Motivación, compromiso y bienestar psicológico en la escuela se adjudicó el proyecto FONDEF en el año 2022, con la Universidad de Tarapacá como institución ejecutora y la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV) como institución asociada, cumpliendo un rol de investigación; y con cuatro instituciones eventualmente usuarias de SIS-BP: Centro de Formación Técnica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (CFT-PUCV), Instituto Superior de Artes y Ciencias de la Comunicación (IACC), Centro de Formación Técnica Estatal de Tarapacá (CFT-ET) y una cuarta institución, estatal, que ha optado por permanecer anónima (CFT-EA), las que serán caracterizadas algo más adelante. Como entidad asociada mandante actuó el Instituto Nacional de la Juventud (INJUV) en el marco del programa Hablemos de Todo, y patrocinó el proyecto el Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol de Tarapacá (SENDA -Tarapacá).

Caracterización de los Centros de Formación Técnica participantes del proyecto en el marco de la utilización del SISBP.

Centro de Formación Técnica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (CFT-PUCV).

El CFT-PUCV inició su funcionamiento en el año 2003 con el objetivo de contribuir en formar técnicos de nivel superior en el país. Actualmente, cuenta con una acreditación avanzada hasta el año 2027

en áreas como Gestión Institucional y Docencia de Pregrado. En el año 2024, la institución registró 7.349 estudiantes en 7 sedes, además de una sede virtual, con una oferta académica de 23 carreras presenciales y 6 virtuales. En cuanto al perfil del estudiantado, se destaca que 68% de los estudiantes son mujeres, 32% hombres, 59% proviene de hogares de bajos ingresos (deciles 1 a 5); 64% proviene de una modalidad de enseñanza media científico-humanista, 20% asistió a una modalidad técnico profesional-científico humanista y 16% proviene de modalidad de enseñanza media técnico-profesional.

La institución posee un índice de retención de 81,5% entre primer y segundo año (SIES, 2024), con un 18,5% de deserción. De la totalidad de estudiantes del CFT PUCV del año 2024, 84,52% estudia con gratuidad, 1,93% con beca, y 13,5% reporta estudiar sin beneficios. A su vez, el CFT PUCV posee un elevado nivel de satisfacción de sus estudiantes con la institución, el que alcanza el 81,2%.

El CFT-PUCV comenzó a utilizar la plataforma SIS-BP para apoyar la gestión de asuntos estudiantiles en 2019, con anterioridad al proyecto, cuando contaba con una unidad compuesta por siete trabajadores; en 2022, la unidad se transformó en el Departamento de Asuntos Estudiantiles (DAE) y comenzó su participación en el proyecto FONDEF. En la actualidad, el equipo de trabajo del DAE está compuesto por 21 profesionales de diversas disciplinas (psicólogos, trabajadores sociales, terapeuta ocupacional, entre otros). El DAE lidera actividades para reducir la deserción y mejorar el bienestar estudiantil, ofreciendo talleres y apoyos psicológicos, psicopedagógicos y sociales orientados a los alumnos, coordinadores de carrera y docentes, y generando coordinaciones a nivel externo con diversas instituciones gubernamentales y privadas. En 2023, más del 69% de los estudiantes participaron en estas actividades, beneficiando a más de 4800 estudiantes con atención psicológica, psicopedagógica y en situaciones de discapacidad.

Instituto Superior de Artes y Ciencias de la Comunicación (IACC).

IACC es una institución fundada en 1981 como el primer centro de estudios superiores privado en Chile. En 2006, obtuvo autonomía institucional otorgada por el Ministerio de Educación y con ello la facultad de otorgar títulos profesionales y técnicos. En 2008, IACC se convirtió en el primer instituto profesional en ofrecer carreras en forma

completamente online, respondiendo a las necesidades de estudiantes adultos con responsabilidades laborales y familiares. Actualmente, IACC ofrece 46 carreras de pregrado y tiene una matrícula de 35.863 estudiantes, de los cuales el 57% son hombres y el 43% mujeres.

IACC ha implementado un modelo educativo centrado en la educación online y cuenta con una acreditación de cuatro años en gestión institucional y docencia de pregrado. Su equipo de apoyo socio-afectivo, compuesto por profesionales en psicología y psicopedagogía, utiliza el sistema SIS-BP desde 2022 para gestionar el bienestar estudiantil, en el contexto del proyecto FONDEF. Este equipo ha desarrollado talleres sobre temas como el estrés, la ansiedad, y el autocuidado, y ofrece acompañamiento personalizado. En 2023, atendieron a 53 estudiantes en busca de orientación.

El sistema SIS-BP ha sido clave para identificar y abordar obstáculos en el bienestar y desempeño académico de los estudiantes, permitiendo una atención personalizada y adaptada a sus necesidades. Aunque algunos estudiantes tienen dificultades para interactuar frecuentemente debido a sus responsabilidades laborales y familiares, el sistema ha permitido una intervención oportuna, mejorando la continuidad académica y el bienestar emocional de los alumnos, con resultados favorable en términos de deserción, la que asciende a un 61,4% en la cohorte 2023.

Centro de Formación Técnica Estatal de Tarapacá (CFT-ET).

El CFT-ET inició sus operaciones el 1 de diciembre de 2017, convirtiéndose en la primera institución de educación superior en la historia de la comuna de Alto Hospicio. Forma parte de la red de CFT Estatales creados bajo la Ley 20.910 y tiene como propósito contribuir al desarrollo de nuevas generaciones de técnicos y fortalecer el crecimiento regional. Con base en estudios sobre brechas laborales en la región que destacan a los sectores de Minería e Industria como los más predominantes, ofrece actualmente ocho carreras técnicas de nivel superior en las áreas de logística, mecánica, electricidad, administración, educación y salud.

Hasta la fecha, el CFT-ET alberga más de 2.800 estudiantes matriculados, 72% identificados de género femenino y 28% de género masculino. La mayoría se concentra entre los 25 y los 35 años, 70%

trabaja y estudia, 60% tiene hijos y 23% fue estudiante prioritario en enseñanza media.

En cuanto a la participación del CFT-ET en el proyecto FONDEF, en 2022 la institución incorporó el uso de la plataforma SIS-BP con el propósito de ofrecer apoyo y acompañamiento adicional a estudiantes que pudieran enfrentar dificultades psicológicas o psicosociales, las cuales podrían afectar su desempeño académico y progresión en sus estudios. La utilización de la plataforma SIS-BP ha generado múltiples cambios positivos dentro de la institución, desde la incorporación de una profesional de salud mental, que brinda acompañamiento permanente a los estudiantes, hasta optimización de procesos internos, entre los que se destaca la mejora en la comunicación interna y el trabajo colaborativo entre los diversos actores que se involucran diariamente con los alumnos. Actualmente, la utilización de la plataforma en la institución la realizan el coordinador de asuntos estudiantiles y la psicóloga del CFT-ET, en jornadas diurna y vespertina. Junto con el uso de la plataforma, ambos funcionarios sostienen reuniones semanales de manera sistemática con las jefaturas de carrera y coordinaciones, en relación con los diferentes estudiantes de cada carrera y sus realidades.

A la fecha, son más de cien estudiantes los que han sido atendidos por la psicóloga del CFT-ET, y, de estos estudiantes, el 95% continúa sus estudios de manera regular. Estas intervenciones han consistido en atenciones personalizadas y talleres grupales, permitiendo abordar a los alumnos de diversas maneras, e incluso derivarlos cuando ha sido necesario.

En síntesis, desde la incorporación de la plataforma, el CFT-ET ha experimentado una mejora significativa en su tasa de retención estudiantil, alcanzando el 69 % en la cohorte 2023. Esto ha permitido reducir la deserción de primer año en casi 20 puntos porcentuales, lo que refuerza su misión institucional al promover la continuidad académica de sus estudiantes y fortalecer la sostenibilidad financiera de la institución.

El CFT Estatal Anónimo (CFT-EA).

El CFT-EA es una institución creada también a partir de la Ley 20.910, y se encontraba aún en etapa de conformación al iniciar su participación en el proyecto. Establece como uno de sus propósitos

fundamentales entregar formación pertinente a través de una vinculación efectiva con el sector productivo de su región, orientada hacia el desempeño en el mundo laboral, el desarrollo de habilidades interpersonales y el pleno conocimiento de derechos y deberes laborales vigentes. El desafío radica en tributar con sus carreras a la realidad productiva y de servicios de la región en que se ubica, e incrementar la empleabilidad de sus estudiantes. Su misión es formar técnicos de nivel superior en un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en competencias, entregando valores de integridad, innovación y adaptabilidad, contribuyendo a la empleabilidad, productividad, sostenibilidad y movilidad social de la región y del país.

El CFT-EA aspira a posicionarse como la Institución de Educación Superior líder en la formación de técnicos competentes, integrales y con sólidos valores éticos y sociales en la región, contribuyendo a la empleabilidad, desarrollo productivo, movilidad y equidad social de la región y el país.

En cuanto al uso del SIS-BP por parte del CFT-EA, se pueden identificar menos tres etapas características. La primera, denominada etapa de inicio y activación, que estuvo marcada por el interés del CFT-EA en participar en el proyecto FONDEF y utilizar SIS-BP a través de la Subdirección Académica de Asuntos Estudiantiles. La segunda etapa puede considerarse como la fase de declive, marcada por una disminución sustantiva en la participación en el proyecto, habiendo casi desistido del uso de SIS-BP. Finalmente, CFT-EA dejó de utilizar SIS-BP a pesar de tenerlo disponible, y dejó de participar en el equipo que implementó el proyecto.

Tabla 1

Matriz comparativa de indicadores de los Centros de Formación Técnica profesional participantes en proyecto ANID-SIA FONDEF IDeA IT21I0053

Institución	Antigüedad	Oferta educativa	Matrícula 2024	Género Estudiantes		Año inicio uso SIS-BP	N° profesionales equipo DAE previo a SISBP	N° profesionales equipo DAE actual	Beneficiarios directos	Retención
				Femenino	Masculino					
Centro de Formación Técnica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (CFT- PUCV)	22 años	23 carreras técnicas presenciales y 6 carreras técnicas virtuales.	7349	68%	32%	2019	6	21	4800	81,5%
Instituto Superior de Artes y Ciencias de la Comunicación (IACC)	44 años	46 carreras de pregrado, 23 carreras técnicas, 13 carreras profesionales y 10 de continuidad de estudios.	35.863	43%	57%	2022	4	5	53	61,4%
Centro de Formación Técnica Estatal de Tarapacá (CFT-ET)	8 años	8 carreras técnicas	2800	72%	28%	2022	2	2	100	69%
CFT Estatal Anónimo (CFT-EA)*	4 años	-	-	-	-	2022	-	-	-	-

*Los datos del CFT Estatal Anónimo (CFT-EA) no se integran a esta matriz por no contar con la autorización de la institución, misma que discontinuó su participación en el proyecto tempranamente.

Recursos Organizacionales Desplegados en el Uso del SIS-BP

El rol de los equipos de asuntos estudiantiles.

El estudio del bienestar de estudiantes se ha concentrado en el rol predictivo de diversos agentes educativos, como son los padres (Villarejo et al., 2020), los docentes (Braun et al., 2020), los pares (Kowalski & Limber, 2013) o los equipos directivos (Gurr-Mark et al., 2010), existiendo escasa evidencia relativa al rol que desempeñan los funcionarios no docentes (profesionales, paradocentes, de gestión administrativa o servicios auxiliares) en la educación superior. En efecto, la limitada información acerca de los funcionarios no docentes da cuenta de la escasa visibilidad de estos equipos de trabajo, cuyo rol, si bien requiere una alta interacción con los estudiantes, ha sido prácticamente ignorado en la literatura, siendo casi imperceptible su contribución a la función académica.

La categoría laboral de los trabajadores que realizan funciones no docentes es ampliamente reconocida en los niveles de educación primaria y secundaria, a quienes se les conoce como asistentes de la educación, conforme a lo dispuesto en la Ley No. 21.109 de 2018, que regula el Estatuto de los Asistentes de la Educación Pública.

No obstante, en educación superior esta denominación complementaria al quehacer educativo no está presente, existiendo sólo la calidad de funcionarios, concepto que no alcanza a dar cuenta de la variedad y complejidad de responsabilidades que son asumidas por estos trabajadores/as.

Un grupo de funcionarios/as que cobra gran importancia para este capítulo son las/los trabajadores/as de las unidades de asuntos estudiantiles, conocidas tradicionalmente como DAE (Dirección/departamento de asuntos estudiantiles), quienes desarrollan sus funciones con un enfoque en terreno, apoyan a los estudiantes institucionalmente en los desafíos educativos, tecnológicos, sociales, económicos y sanitarios, añadiendo a su agenda, en el último tiempo, la dimensión del bienestar psicológico, materia que ha implicado una redefinición sustantiva de la concepción de bienestar que se había mantenido en estas unidades.

Concretamente, la noción de bienestar estudiantil ha transitado desde una perspectiva materialista, con foco en los beneficios

económicos (becas, subvención), de salud (servicios de alimentación, atención médica, entre otros), o recreativos/deportivos (cursos, talleres, jornadas), hasta llegar a una perspectiva más integradora, en la cual la dimensión subjetiva del ser humano ha comenzado a adquirir mayor relevancia. Por ello, no sorprende que, en la actualidad, estas unidades tengan responsabilidades asociadas al monitoreo, promoción, apoyo y hasta acompañamiento del bienestar psicológico de los estudiantes, lo que da cuenta de la relevancia que ha adoptado la temática en las IES.

Por la complejidad de las tareas que son encomendadas a los equipos de trabajo de asuntos estudiantiles, resulta clave conocer sus características y tipos de organización, en tanto se trata de unidades altamente especializadas que bien podrían considerarse como recursos estratégicos de la institución, tanto por la capacidad de generar ventajas competitivas como por desencadenar efectos sobre indicadores de bienestar, por sí solos o en interacción con otros recursos, a modo de espiral de ganancias (Hobfoll et al., 2018).

Siguiendo estos planteamientos, a través del proyecto FONDEF, tanto SIS-BP como los equipos de asuntos estudiantiles tienen como misión contribuir al bienestar psicológico de los estudiantes, proporcionando, el primero, información empírica de la SMBPP de los alumnos/as; y utilizando, los segundos, tales antecedentes para analizar, priorizar, planificar y gestionar los apoyos requeridos. De este modo, aunque SIS-BP ha sido relevante para estos fines, más lo ha sido la existencia de equipos de trabajo comprometidos, sólidos, estables, con formación pertinente, competencias técnicas, sociales y éticas, de modo que la interacción efectiva entre ambos recursos deriva en mejores procesos de monitoreo y mejora de la SMBPP de los estudiantes.

En tal sentido, cabe destacar que la adopción exitosa de un sistema o tecnología de información como SISBP requiere no solo de la contribución de aquellas partes que están involucradas directamente, sino también de aquellos actores que, indirectamente, se verán afectadas por las soluciones (Markus & Mao, 2004), como son la alta gerencia o directivos de una institución (Ben Rehouma, 2020; Cataldo et al, 2012; Chan & Reich, 2007), y profesionales de nivel intermedio, como otros actores que podrían ser afectados por los cambios; en el caso de la ESTP podrían ser jefes o coordinadores de carrera, directores

de departamento, docentes, delegados de curso, entre otros.

Acreditación y modalidad de gestión

Los niveles de acreditación son otra dimensión que determina las formas de gestión de cada institución. Por ejemplo, las dos instituciones privadas que participan del proyecto poseen entre cuatro y cinco años de acreditación, una de ellas en Vinculación con el Medio, Gestión Institucional y Docencia de Pregrado y la otra en Gestión Institucional y Docencia de Pregrado. Por su parte los CFT estatales que participan del proyecto, debido a su más reciente creación no cuentan con acreditaciones vigentes, aunque ambas han desarrollado procesos de auditorías en el marco de las normas de certificación ISO y Nch (ISO 900; Nch 2728).

Estos antecedentes también podrían aportar a la comprensión de algunos procesos de gestión asociadas al uso de SIS-BP. En nuestra experiencia, las instituciones de educación superior técnico profesional que poseen mayor antigüedad junto a mayores niveles de acreditación han desarrollado un mayor involucramiento con SIS-BP, lo que se manifiesta en un mayor uso de la herramienta, en la detección oportuna de casos con necesidades de apoyo prioritarias, en el diseño de acciones conducentes al bienestar de los estudiantes en base a los antecedentes que proporciona el dispositivo, hasta su vinculación con indicadores de deserción.

Una explicación para ello podría estar dada por la cultura del Nuevo Management Público (NMP; Chandler et al., 2002) que hoy atraviesa la educación superior chilena (Sisto & Fardella, 2011) y que, con una velocidad mayor, se está introduciendo en los centros de formación profesional. Los centros con mayor trayectoria ya han tenido oportunidad de acercarse a estas exigencias y, probablemente, valoran más cualquier herramienta que les permita mejorar los indicadores de los cuales deben rendir cuenta. En este sentido, estas instituciones que, por décadas, habían pasado inadvertidas e indiferentes por los sistemas de regulación, hoy se suman a la ola de indicadores y procesos de estandarización educativos, agregándose la salud mental y el bienestar psicológico como uno de ellos y, en consecuencia, incentivando la utilización de recursos que, como SIS-BP, pueden contribuir a mejorar los indicadores asociados a tales sistemas de regulación.

Junto a lo anterior, el uso de SIS-BP pareciera llegar a asumir un carácter estratégico en las instituciones, a través de un valor simbólico/político como dispositivo. En efecto, siguiendo los planteamientos de Deleuze (1990), SIS-BP podría ser considerada una de las *máquinas para hacer ver y hacer hablar*. En este sentido, permitiría visibilizar una realidad que, históricamente, ha sido ajena a la institucionalidad, *revelando y relevando* la dimensión subjetiva de los estudiantes, como lo es su SMBPP; y, al mismo tiempo, al hacer hablar, posibilita nuevos modos de interacción y comunicación entre la figura del estudiante y la institución, de manera que exige a estas últimas conceptualizaciones y predisposiciones acerca del estudiante muy distintas a las sostenidas hasta la fecha, avanzando hacia concepciones más integrales y complejas.

Por otra parte, hacer hablar también desafía a las instituciones a nivel interno, principalmente porque posiciona la temática de SMBPP como un campo de acción que exige comunicación entre los miembros de los equipos DAE, así como con otros actores de relevancia en los CFT, lo que evidencia la necesidad de un enfoque de trabajo colaborativo y multidisciplinario, entre otros aspectos.

Asimismo, esta cualidad insta a que las instituciones coordinen los sistemas de evaluación y acreditación, al mostrar con datos específicos problemas y logros para los que no se disponía de evidencia, ni claridad, contribuyendo a sumar puntos en favor del sistema de calidad educativa.

Procesos de gestión a partir de uso del SISBP

En general, el uso de SIS-BP que se ha constatado varía de institución en institución. Sin embargo, existen elementos en común en el uso que se ha hecho de esta herramienta, que, a nuestro juicio, merecen especial atención.

Uno de ellos es el predominante uso del dispositivo de alerta, el cual se ha transformado para las instituciones, prácticamente, en el corazón del sistema de reportería. Efectivamente, este insumo ha ensombrecido a los otros informes que ofrece el sistema, posicionándose, por la naturaleza compleja y de urgencia de la información de salud mental que proporciona, como un recurso crucial para la labor de monitoreo y apoyo a la trayectoria estudiantil. Su relevancia también

se expresa en la capacidad para movilizar equipos y recursos al interior y exterior de los CFT, lo que no sorprende -porque precisamente se espera aquello por parte de quienes reciben información prioritaria. Sin embargo, es importante advertir que su uso exclusivo puede derivar en un mecanismo de categorización estudiantil, en el cual se reduzca la experiencia del estudiante. En este sentido, es ampliamente conocido que algunos instrumentos de gestión pueden llegar a sobresimplificar los procesos cotidianos del trabajo (Miller & O'Leary, 2007), disminuyendo significativamente la complejidad de estos. Por ello, con el objetivo de evitar que el uso de dispositivos tecnológicos conlleve a interpretaciones superficiales, es que se espera que estos se inserten en equipos de trabajos reflexivos, críticos y cautelosos.

En esta línea se encuentran los planteamientos de Deleuze (1990), quien señala que en los dispositivos subyace una importante capacidad de agencia; es decir, poseen la potencialidad generativa de crear nuevas acciones y realidades en sus entornos. Así, el conjunto de acciones que posibilita el dispositivo de alerta depende, de forma crucial, de los actores que se vinculan con la herramienta; vale decir, que se espera que los trabajadores que hagan uso de SIS-BP sean conscientes de sus alcances, de manera que a través de él se puedan ejercer influencias significativas y positivas en el contexto educativo.

Por otra parte, el uso del reporte general merece especial atención, porque constituye el verdadero corazón del proyecto. El reporte general asume una comprensión de la SMBPP en el marco de instituciones que buscan alcanzar una calidad educativa óptima a través de un enfoque preventivo y de detección temprana de problemas de salud mental y promoción del bienestar psicológico; es decir, el reporte general representa una visión integral de la salud mental en entornos educativos, como también es un impulsor de mejoras tanto en el bienestar de los estudiantes como en el éxito académico en general.

El enfoque preventivo de la salud mental es ampliamente reconocido por su capacidad de disminuir los factores de riesgos de enfermedades de salud mental, de reducir los gastos futuros en atención médica (Knapp et al., 2011; Nagle, 2009; Zechmeister et al., 2008) y de promover la competencia y adaptabilidad positiva a lo largo de la vida (Knitzer, 2000). Así, debido al potencial diseminador de conocimiento

que poseen las instituciones de educación, es que estos entornos son pertinentes para la promoción y abordaje temprano de estas problemáticas.

Según las directrices de la Organización Mundial de la Salud (WHO, 2018), las intervenciones de prevención en salud mental en contextos educativos deben concebir un enfoque universal (población general), selectivo (población con mayor riesgo), así como integrar la promoción del bienestar general abordando diversos factores relacionados (Walsh et al., 2022). Considerando estos planteamientos, SIS-BP proporciona insumos para la gestión asociados no solo a casos de alta complejidad, sino también para el monitoreo, diseño e implementación de acciones preventivas dirigidas al colectivo general de estudiantes, actuando como dispositivo con alcance estratégico con capacidad de anticipar situaciones y fenómenos de afectación general en la población estudiantil de una comunidad educativa.

No obstante, a pesar del reconocido papel de las intervenciones tempranas, la experiencia del uso del sistema de reportería general en el marco del proyecto FONDEF podría evaluarse como acotada, principalmente por el limitado uso que los CFT han hecho de esta parte de la herramienta. En efecto, aunque esta dimensión del sistema provee de un conjunto bastante amplio de instrumentos que pesquisan la realidad psicosocial de los estudiantes, sus antecedentes han sido utilizados de forma parcial en el diseño e implementación de acciones preventivas, lo que se manifiesta en que la mayoría de las actividades que los centros realizan apuntan a contenidos de salud mental y menos a aquellas variables de tipo psicosocial que son, precisamente, provistas por el sistema de reportería general.

A pesar de lo planteado, cabe destacar, que, debido al alto número de estudiantes mujeres que informan vivir situaciones de violencia en los diversos CFT, en el último periodo se evidencia un notable aumento de intervenciones de tipo psicosocial con enfoque de género; sin embargo, en base a lo reportado por los trabajadores con interacción activa con SIS-BP, este aumento deriva principalmente de demandas explícitas de la propia población estudiantil, y no está necesariamente vinculado con los reportes de SIS-BP, los que, más bien, han servido como respaldo para las mismas.

Por este motivo, para asegurar el dominio eficaz e integral de la plataforma, es clave que esta sea asumida integralmente por los equipos de trabajo, lo que en palabras de Wu & Chen (2017) depende de una evaluación favorable de la utilidad de la herramienta tecnológica, es decir, del adecuado ajuste tarea-tecnología. De hecho, diversos estudios apuntan a que la aceptación de una tecnología se relaciona estrechamente con la percepción de qué tan útil es la herramienta (Baby & Kannammal, 2020; Scherer et al., 2019; Schiopu et al., 2021), de modo que su uso responde a procesos de evaluación crítico-rationales complejos, que decantan en una toma de decisiones concretas en el ambiente laboral.

No obstante, no podríamos aludir a esta causa para explicar el restringido uso que los equipos DAE han dado al sistema de reportería general. Esto, porque en el transcurso del proyecto los diversos miembros de los equipos no solo han manifestado sistemáticamente una actitud positiva para con la herramienta, sino que también reconocen los beneficios que esta proporciona a su trabajo. Así, descartando este planteamiento, consideramos que podría configurarse como una posible explicación, la alta carga laboral que enfrentan estos equipos. Sin duda, la combinación del elevado número de demandas laborales y equipos de trabajo con recursos humanos insuficientes, junto con el alto número de tareas que por sí mismo genera el dispositivo de alerta, permitiría comprender por qué, como consecuencia, la reportería general se ve relegada a un segundo plano y sus atributos no son utilizados en plenitud.

La combinación alta carga de trabajo e insuficiente número de personal es característico de las formas de trabajo moderno, siendo manifestaciones concretas de los fenómenos de la precarización laboral e intensificación del trabajo derivadas del New Management Público (Hood & Dixon, 2015; Lapuente & Van de Walle, 2020). En este sentido, es reconocido que las estrategias de gestión y administración de inspiración neoliberal han impactado en las prácticas laborales en educación superior, sin escapar a ellas los CFT. Así, los fenómenos de precarización laboral e intensificación del trabajo no parecen sorprendivos en estos contextos educativos; sino, más bien, representan componentes bastante predecibles del panorama educativo contemporáneo.

La escasez de personal es un lugar común de los modos de organización laboral modernos, que se enmarca en las lógicas de optimización y minimización de recursos para el logro de la anhelada eficiencia organizacional. Se manifiesta no sólo a través de la intensificación laboral, entendida como el aumento de los esfuerzos físicos y cognitivos que el individuo debe emplear para realizar su trabajo (Bathini & Kandathil, 2019), sino también en el aumento de la precarización laboral, que alude a un tipo de empleo caracterizado, entre otros aspectos, por la degradación de las condiciones del trabajo (Cano, 2004), expresada en una exposición a condiciones de trabajo adversas y una falta de control sobre el mismo (Julià et al., 2017; Van-Aerden et al., 2016).

De este modo, debido a que la naturaleza del trabajo de los equipos DAE es altamente demandante, interdependiente y dinámica, contar con insuficientes apoyos en recursos humanos genera un incremento sustantivo de la carga laboral de estos equipos, así como una notable aceleración de los ritmos del trabajo. Esta situación conduciría a una reevaluación y priorización de funciones laborales, centradas en las demandas inmediatas y urgentes, en detrimento de aquellos aspectos de importancia como la prevención y la planificación a largo plazo, lo que deriva en una gestión supeditada, no a las condiciones, sino a las constricciones laborales, que, consideramos, restringen la posibilidad de realizar un trabajo integral en materia de salud mental y bienestar psicológico. Así, los trabajadores hacen lo que se puede con esta camisa de fuerza, actuando dentro de los límites que permite la organización en un contexto que define de antemano las tareas y a lo que hay que otorgar relevancia o no.

El Liderazgo

El liderazgo es una dimensión que es importante integrar en el análisis de los equipos DAE que participan en este proyecto. Se trata de una variable predictora de diversos indicadores organizacionales como desempeño, compromiso con el trabajo, confianza en los directivos, mayor intercambio líder-miembro (Hoch et al., 2018), empoderamiento psicológico, identificación con el líder (Koh et al., 2019), motivación de los seguidores (Judge & Piccolo, 2004), entre otros. No obstante, la mayoría de los estudios están dirigidos al rol de los líderes que desempeñan funciones de alta gerencia o dirección, dejando en un segundo lugar a aquellos liderazgos que sostienen la cotidiana demanda

laboral en las organizaciones, como son los líderes de nivel intermedio. Afortunadamente, la literatura muestra un interés creciente por el rol de liderazgo que desempeñan los niveles intermedios en educación, en particular por su papel en la mejora de la calidad y equidad educativa (Anderson, 2017b; Rodríguez, 2022). Investigaciones en esta línea plantean que estos cargos actúan como agentes de cambio organizacional con una importante influencia a nivel ascendente, por ejemplo, con autoridades próximas; a nivel descendente con los equipos de trabajo; y a nivel lateral, con colegas de posiciones laborales similares o equivalentes (Uribe et al., 2022). Por ello, su rol merece una especial atención en contextos como los CFT, que han sido espacios educativos menos considerados por la literatura.

En nuestra experiencia a través del proyecto FONDEF, es fundamental resaltar, en primer lugar, el liderazgo ejercido por los responsables de los DAE -trabajadores que se caracterizan por desempeñar funciones de tipo intermedias- quienes, si bien no cumplen un rol de alta dirección en los CFT, de igual modo desempeñan funciones de dirección de sus equipos, actuando como bisagra entre las autoridades institucionales, otros cargos de nivel intermedio y los estudiantes, posicionando su rol en el centro de la gestión.

Desde un enfoque tradicional de liderazgo, las funciones que desarrollan los líderes exigen cualidades específicas y notables, basadas en los rasgos de personalidad e inteligencia (Antonakis & Day, 2018). No obstante, este enfoque ha perdido dominancia en la actualidad, porque se limita a un análisis unipersonal del rol, que no es nuestra intención realizar. De hecho, la literatura contemporánea plantea la necesidad de concebir el liderazgo como comportamientos socialmente influyentes (Yukl, 2012), perspectiva que invita a prestar atención al conjunto de acciones de influencia que desarrollan los equipos DAE, las cuales se ejercen en un medio fértil de relaciones de influencia recíproca, y recursos organizacionales que potencian o disminuyen el efecto del liderazgo.

Para contextualizar, los equipos DAE de los CFT son responsables de un conjunto de funciones como el apoyo y registro de los procesos de acreditación socioeconómica de los estudiantes, apoyo y gestión de los beneficios, becas y créditos, diseño, coordinación y

gestión de las actividades no académicas y administrativas del área, apoyo en los procesos de permanencia en las carreras y calidad de vida estudiantil, fomento, apoyo y evaluación de las actividades que los propios estudiantes proponen. Asimismo, desarrollan, de manera simultánea, el registro y administración de diversas plataformas intra y extrainstitucionales, lo que deriva en una importante carga laboral, considerando que el número de estudiantes en todos los centros excede los 2600 alumnos, llegando, en un caso a los 35.000 estudiantes. A todas estas funciones, se agrega la implementación, monitoreo, apoyo y atención a la salud mental de los estudiantes, una labor que, si bien históricamente ha sido realizada por esta unidad, se ha intensificado y ampliado como resultado de las nuevas normativas y la participación de estas instituciones en el proyecto FONDEF.

El conjunto de acciones que desempeñan estos equipos se realiza en colaboración con distintos miembros de la comunidad educativa, como jefaturas de carrera, jefes de áreas, coordinadores de sedes y campus, docentes y estudiantes, lo que da cuenta de la interdependencia y dinamismo de sus prácticas a nivel de la gestión intermedia, entendidas como un “conjunto de acciones esquematizadas, basadas en un cuerpo de conocimientos, habilidades y hábitos mentales que pueden ser definidos, enseñados y aprendidos de manera objetiva” (Elmore, 2010).

En otras palabras, las prácticas intermedias de liderazgo se sustentan en una sabiduría colectiva (Salas et al., 2009) que, en el caso de los equipos DAE, se ha adquirido con base en la experiencia de terreno, que les proporciona una comprensión profunda de los desafíos y oportunidades que se enfrentan diariamente en el trabajo. Asimismo, las numerosas intervenciones psicosociales que estos equipos han desarrollado con diversos colectivos se enmarcan en un fuerte trabajo en red, en procesos de formación y capacitación que contribuyen a fortalecer los criterios para una toma de decisiones pertinente y oportuna, en el seguimiento de normativas, reglamentaciones y protocolos vigentes, entre otros aspectos, que hacen del trabajo de los equipos DAE una trama de conocimientos, prácticas y relaciones que contribuyen a generar profundos y frecuentes procesos de influencia social a nivel intrainstitucional.

Precisamente, debido a la capacidad de estos equipos de actuar como puente entre distintos niveles organizativos es que, siguiendo a Hargreaves & Shirley (2019), los roles en posiciones intermedias pueden ejercer influencia en el centro y desde el centro, fenómeno conocido como el liderazgo intermedio. El liderazgo intermedio en educación ha tomado fuerza en las últimas décadas de la mano de investigaciones que lo apuntan como un predictor de mejoras en el sistema educativo y en el aprendizaje (Anderson, 2017a, 2017b; Leithwood, 2010; Mourshed et al., 2010; Muijs, 2020). En concordancia, el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPe) de la UNESCO y el Fondo para el Desarrollo de la Educación (2023) acordaron, el año 2018, desarrollar una agenda de investigación conjunta para investigar el nivel medio de los sistemas educativos, contemplando una visión que vaya más allá de los docentes, desde la premisa que, debido a la creciente complejidad del trabajo, se hace prácticamente imposible asumir responsabilidades por sí solo (Hartley, 2007); por ello, su trabajo no lo pueden desplegar aisladamente, sino en interacción con otros importantes actores del contexto educativo.

La definición de nivel intermedio propuesta por el IIPe (2023) alude a los niveles de subdistrito, distrito o región de los sistemas educativos, vale decir, el espacio entre las escuelas y los niveles estatales. Sin embargo, no es nuestra intención abordar esta capa organizativa externa; sino, más bien, aplicar estos supuestos a los niveles intermedios al interior de una organización educativa. Tal como en los niveles intermedios de un subdistrito, distrito o región, las personas que ejercen funciones intermedias al interior de una institución educativa tienen la misión de vincular el mundo educativo con la dirección, algunos con facultad para implementar planes, otros para monitorear los objetivos pedagógicos y operativos, así como planificar y gestionar, entre otros.

Por su relevancia estratégica, consideramos que esta categoría laboral es un campo de estudio que hay que atender; no obstante, hay que contemplar, previamente, que existe una amplia diversidad de interpretaciones. Entre ellas, se encuentra la propuesta de De Nobile (2018), quien, desde una visión educativa, plantea que el término nivel intermedio alude al nivel organizacional ubicado entre los equipos de liderazgo superior y los docentes, remitiéndonos a roles como coordinadores de departamento, directores académicos o supervisores de programas/

asignaturas u otros. Por su parte, desde un enfoque más general, Hammersley-Fletcher et al. (2018) plantean que es líder intermedio es quien esté intercalado entre diferentes niveles jerárquicos. Desde esta perspectiva, los líderes intermedios pueden existir en una variedad de contextos laborales -no solo en el ámbito educativo- y desempeñar roles que implican la gestión de equipos, la implementación de políticas y la facilitación de la comunicación entre niveles organizacionales. Esta definición, a nuestro juicio, parece más pertinente para comprender el rol de los equipos DAE, principalmente porque consideramos que todos los agentes de un contexto educativo tienen un rol formativo.

A menudo, las perspectivas tradicionales de liderazgo se focalizan en los docentes y en aquellos actores que ejercen funciones próximas a ellos, como los equipos de gestión. Sin embargo, consideramos que esta visión es limitada porque no captura la riqueza ni complejidad del fenómeno del liderazgo, así como no reconoce el rol de otros actores en la dinámica. Esto explica la omisión del rol de los equipos DAE en la literatura, quienes, a pesar de no estar implicados directamente en los procesos de enseñanza en el aula, tienen un impacto crucial en el ambiente educativo, en la organización y gestión de recursos, y en el apoyo a los estudiantes, ejerciendo un rol formativo, activo y creativo al contribuir en el desarrollo de entornos educativos inclusivos. En este sentido, el posicionamiento de la SMBPP de los estudiantes ha contribuido a visibilizar a estos equipos, relevando su rol y ampliando la noción educativa como proceso holístico que va allá de la interacción docente-alumno, así como a valorar y aprovechar plenamente el potencial educativo de todos los actores del contexto educativo.

Más allá de la definición de nivel intermedio escogida, es relevante destacar que estos actores están subsumidos en políticas de evaluación, de rendición de cuentas (accountability) y regulación que pueden obstruir las prácticas genuinas de liderazgo. Y aunque hay autores que llegan más lejos, planteando que el liderazgo intermedio es un mecanismo político orientado a desarrollar obediencia (Ainsworth et al., 2022), se considera que estas ideas hay que tomarlas, más bien, como una advertencia en torno a lo que podrían llegar a convertirse estas nuevas capas organizativas. En este sentido, consideramos que es importante promover la auténtica responsabilidad profesional, la innovación y la genuina creatividad de los niveles intermedios a través del

reconocimiento de la capacidad de agencia de estos equipos (Rodríguez, 2023). Es decir, que se releve el potencial modificador de realidades de quienes ejercen estas funciones, de manera de evitar que esta capa organizativa se convierta en un eslabón restrictivo y obstruccionista.

Otras dimensiones que atender en el análisis de la implementación de SISBP

Si bien se han presentado hasta aquí diversos factores que podrían incidir en la diferente forma de implementación del proyecto FONDEF en los CFT participantes, no es nuestra intención plantear que aquellas son las explicaciones únicas e inamovibles. Al contrario, consideramos que lo expuesto en esta discusión son algunas interpretaciones posibles, pudiendo abordarse desde otras perspectivas. Anticipamos a continuación otras dos que nos parece que ameritan mayor atención en futuros análisis.

La burocracia

Es conveniente señalar que las entidades involucradas en el proyecto FONDEF se distinguen entre sí por su naturaleza jurídica y administrativa. Dos de ellas, al ser CFT regionales-estatales, están reguladas por las Leyes N° 20.910, que las crea, y N° 18.834 o Estatuto Administrativo que se aplica a su personal, y por todas las normas aplicables a las instituciones públicas del país; mientras que las otras dos instituciones son instituciones de derecho privado, sus trabajadores se rigen por el Código del Trabajo y no necesariamente están sujetas a las normas de funcionamiento de la institucionalidad pública. Estas distinciones no pueden pensarse como superficiales, porque buena parte de la gestión de estos organismos se circunscribe a estas reglamentaciones, generando procedimientos y tiempos de gestión que no son homogéneos en todas las unidades. En este sentido, las diferencias de gestión son notorias en la forma como cada CFT aborda diversos requerimientos derivados de la participación de las instituciones en el proyecto. Por ejemplo, convenios interinstitucionales, programación de actividades de difusión del proyecto, actividades de prevención, participación en seminarios o congresos u otros, son tareas que desencadenan actuaciones muy dispares por parte de las instituciones, destacando las privadas por una alta diligencia en los procesos de gestión interna, lo que, comúnmente, se conoce como eficiencia organizacional, contrastando con una notoria dilación o burocracia, como es el caso de las instituciones

públicas. Nos centraremos en la burocracia como un atributo especial de las organizaciones dependientes del estado, que podría ayudar a comprender la particular forma con la que estas han enfrentado la gestión administrativa en el marco del proyecto FONDEF.

Según Weber (1922; 2002), la burocracia es un fenómeno del cual las sociedades democráticas no pueden escapar, llegando a ser el tipo ideal de organización formal, superando los absolutismos y dictaduras. No obstante, a pesar de que, como mecanismo, busca racionalizar y objetivar las relaciones, no está exento de dificultades, siendo de las más importantes las diversas formas de dominación que puede generar. Las disfunciones burocráticas o patológicas son formas de control que se expresan en fenómenos como el ritualismo, la rigidez e incluso en la formación -en ciertos grupos laborales- de un espíritu de casta (Merton, 1965; Selznick, 1943), actuaciones que pueden incidir adversamente en la cultura y gestión organizacional. Por eso, no es sorpresivo que los equipos DAE, en aras de lograr sus objetivos organizacionales, desplieguen acciones en medio de extensas ceremonias procedimentales o trámites, en ocasiones interminables, redundantes y excesivos; se enfrenten a largas cadenas de mandos, y apelen a relaciones personales en el contexto laboral con el objetivo de agilizar o priorizar sus preocupaciones, todo lo cual se hace enfrentando las certezas de las reglamentaciones, así como la incertidumbre de lo inédito, cual juego de ajedrez, donde avanzar y retroceder son condiciones propias de la dinámica organizacional. Así, esta forma de abordar el trabajo retrotrae en más de 250 años, a la metáfora hombre-máquina de La Mettrie (1748/2000) que concibe al ser humano como un individuo objetivo, predecible, pasivo y mecánico; con capacidad de participar en procesos de conformidad altamente exigentes (Merton, 1965), siendo tales atributos los que sostendrían su permanencia en sistemas caracterizados por un elevado sometimiento.

Sin embargo, estas cualidades no emergen de forma espontánea en las organizaciones, sino que están circunscritas a condiciones creadas deliberadamente en línea con la maximización de resultados y minimización de recursos, imposibilitando el despliegue fluido del ser humano. En efecto, siguiendo a Weber (1922; 2002) estas prácticas organizativas deben su existencia y mantención a un conjunto de mecanismos que organizan el trabajo en términos de control, como la extrema

división del trabajo, las grandes estructuras organizativas, numerosos niveles jerárquicos y departamentos, y la asignación de tareas especializadas a cada trabajador, características idiosincrásicas del sistema burocrático post-industrial, que están completamente vigentes en las formas de organización del estado contemporáneo en general y de las instituciones de educación superior, como los CFT estatales, en particular. Un aspecto que viene a complementar el cuadro es que esta particular visión del trabajo constriñe los aspectos subjetivos y creativos del individuo, como la innovación y autonomía personal, condicionando las relaciones interpersonales, y excluyendo dimensiones de importancia como la ética y la espiritualidad, todo lo cual puede llegar a amenazar incluso la racionalidad organizacional (Campbell, 1998).

Considerando estos antecedentes, pareciera ser que el rol de quienes se han vinculado con este proyecto FONDEF desde los CFT estatales, se encuentra supeditado a una maquinaria que sobrepasa su actuación individual, con lo cual la capacidad de agencia de estos actores se ve mermada inevitablemente, en tanto dificulta la capacidad de respuesta frente a desafíos complejos y cambiantes como la SMBPP, llevando a que, en ocasiones, las soluciones terminen siendo completamente desactualizadas u obsoletas.

A pesar de lo señalado, y de sus conocidas consecuencias, no parece fácil despojarse de las prácticas burocráticas o disfunciones laborales; más bien, como señala Crozier (1964), solo queda aceptarlas como contradicciones inevitables. De hecho, siguiendo este planteamiento, aunque representan un conjunto de adversidades tanto para el individuo como para la organización, también proporcionan beneficios que son los que explicarían su subsistencia en el sistema; por ejemplo, las regulaciones y normativas propias de la burocracia pueden reducir significativamente la incertidumbre del trabajador (Crozier, 1964), ya que proporcionan un horizonte predecible para la actuación laboral, reducen la posibilidad de errores, aumentan la eficiencia operativa (aunque esta mejora, no necesariamente llega a los niveles convenientes o esperados); otorgan claridad de las responsabilidades, evitando el solapamiento de roles; en aras de la probidad, contribuye al necesario control de los recursos del estado, así como estimula el perfeccionamiento de los funcionarios, entre otros aspectos.

De este modo, en los CFT estatales, al no poder abstraerse del fenómeno de la burocracia, resulta imperativo que los actores del sistema tengan claridad de la cadena de efectos que puede derivarse de ella y cómo esta actuación que resulta inevitable puede incidir en los objetivos, y en las relaciones. En el caso de los CFT de carácter privado, aunque están sujetos a diversos procedimientos administrativos propios de su funcionamiento organizacional, la cantidad de procesos es significativamente menor en comparación con el sector público. Esta menor carga burocrática se percibe como una fortaleza, ya que permite una gestión más ágil y eficiente, favoreciendo la consecución de objetivos orientados al bienestar estudiantil. Parece necesario que los centros públicos, como ya lo han realizado recurrentemente las universidades públicas, señalen las adversidades que esta burocracia les presenta, en particular cuando se les encomienda cada vez más, más complejas y más urgentes responsabilidades.

Ética de los Cuidados

La ética de los cuidados se trata de un enfoque que reivindica el cuidado como una actividad que engloba una amplia gama de experiencias humanas que tienen que ver con la preocupación por los otros y con el hacerse cargo de su bienestar, a través de exigencias que van más allá de lo físico, en tanto incluyen lo psicológico y mental (Graham, 1983). Siguiendo este planteamiento, los equipos DAE habrían ido incorporando en su quehacer nuevas acciones de cuidado que trascienden las necesidades básicas que eran el principal foco de atención de este colectivo de trabajadores, incluyendo en la actualidad una genuina preocupación por aquello más subjetivo, vinculado a las experiencias de los estudiantes, situación que conlleva el establecimiento de relaciones de apoyo y cuidado derivados de un reconocimiento de la dimensión afectiva y emocional de este tipo de trabajo, lo que se contrapone con el tradicional enfoque racionalista pragmático, en el cual se imponen formas de relación basadas en principios transaccionales y objetivos. Gilligan (1982) planteaba que el enfoque racionalista restringe la comprensión de los cuidados, en tanto omite el rol de los elementos emocionales y afectivos del cuidado que están presentes en toda relación humana. Así, la ética del cuidado viene a rescatar el valor de la empatía y proponer que las nociones de responsabilidad e interdependencia son claves para el desarrollo de contextos más inclusivos en los más diversos ámbitos.

En esta línea, autores como Parker (1981) y Daly & Lewis (2000) consideran que los cuidados no se circunscriben exclusivamente al ámbito familiar, sino también están presentes en la esfera pública en diversas actividades implicadas en el sostenimiento de las necesidades físicas y emocionales de niños y adultos en situación de dependencia, y en los marcos normativos, económicos y sociales en los que se insertan esas actividades (Daly & Lewis, 2000), como por ejemplo en el ámbito de la salud, la política y la educación, entre otros. Desde esta perspectiva, la responsabilidad del cuidado trasciende lo individual o familiar para transformarse en una responsabilidad colectiva de la sociedad, promoviendo la corresponsabilidad entre individuos, comunidades e instituciones en la construcción de un modelo más equitativo e inclusivo.

Siguiendo estos planteamientos, SISBP podría comprenderse como una plataforma que proporciona información para la gestión del cuidado de los estudiantes, que se sostiene en una profunda ética del cuidado. Al proporcionar antecedentes fidedignos a responsables de unidades de asuntos estudiantiles, contribuye a gatillar una red de empatía y comunicación con orientación hacia el cuidado, asegurando que el bienestar del estudiante sea el centro de atención. Cabe señalar que este proceso da cuenta de interacciones que van más allá del intercambio de mensajes en el marco educativo, sino que llegan a la esfera íntima, constituyéndose en un trabajo con alta exigencia emocional para los equipos DAE.

No obstante, aunque el principio del cuidado puede estar presente de manera implícita en todas las instituciones educativas, el nivel de aplicabilidad del SISBP como herramienta de apoyo revela que algunas instituciones, más que otras, están más próximas a consolidar una cultura del cuidado. En este contexto, destacan los centros que no solo por han hecho uso sistemático que hacen de esta herramienta, sino también han construido una sólida red de apoyo en torno al bienestar estudiantil, lo cual se representa en el desarrollo de diversos protocolos de actuación, así como en la generación de convenios con instituciones externas que pueden proveer y dar continuidad al servicio de cuidado en salud mental del estudiantado. De este modo, la atención a la dimensión psicológica y psicosocial del estudiante que provee el SISBP posibilita interacciones más profundas e íntimas, que se sostienen en principios fuera de la lógica instrumental, como la empatía, la compasión y la

responsabilidad, elementos que impulsan a las comunidades educativas a interacciones mucho más profundas que a las que tradicionalmente están acostumbradas, así como dan cuenta de un reconocimiento de la condición humana del estudiante como destinatario central de sus servicios.

En definitiva, la ética del cuidado no solo debe verse como un principio moral o una práctica interpersonal, sino como un componente que robustece la calidad educativa, particularmente necesaria en educación técnico profesional, donde los estudiantes que provienen de los contextos socioeconómicos más desfavorecidos del país enfrentan mayores desafíos en sus trayectorias educativas. En este sentido, la ética del cuidado viene a complementar la noción de justicia social que, explícita e implícitamente, desarrollan estas casas de estudio, convirtiéndose así la educación técnico-profesional en un espacio de transformación social que proporciona dignidad, autonomía y oportunidades a los y las estudiantes.

Conclusión

El objetivo del presente capítulo fue dar cuenta de la experiencia de implementación del proyecto ANID-SIA FONDEF IDeA IT21I0053 *Mejora y evaluación de un sistema de información y seguimiento para la gestión de salud mental y bienestar psicológico y psicosocial estudiantil en educación superior técnico-profesional* en diferentes instituciones de ESTP, así como analizar y reflexionar sobre los principales factores organizacionales que subyacen a esa implementación en el desafío del mejoramiento de la SMBPP en contextos de ESTP. En este marco, uno de los hechos más significativos ha sido la diferencia en la aplicación del SIS-BP entre las instituciones participantes. Mientras algunas han logrado consolidar una cultura del cuidado a partir de decisiones estratégicas, con el apoyo del SIS-BP y otras herramientas, algunas instituciones aún presentan desafíos en su implementación efectiva. Factores como las características de los grupos de trabajo, los niveles de acreditación, la disponibilidad de recursos humanos, el liderazgo entre otros, pueden haber influido en el grado de integración del SIS-BP en la gestión del bienestar estudiantil. En este contexto, el compromiso institucional juega un rol crucial, ya que no basta con contar con herramientas tecnológicas si no existe una estrategia clara para su uso efectivo y sostenido.

En el capítulo se ha sostenido la importancia de la salud mental y el bienestar psicológico de los estudiantes como concepto central en la discusión sobre la calidad educativa (Leal-Soto & Cuadros, 2021). Siguiendo a diversos autores, se ha agregado al análisis, la importancia de atender a los fenómenos burocráticos como procesos propios de las organizaciones (Weber, 1922, 2002; Merton, 1965) que no impiden interpelar a los equipos de trabajo en su capacidad transformadora. A su vez, se ha añadido a la discusión la idea de la ética de los cuidados (e.g. Graham, 1983; Gilligan, 1982; Daly & Lewis, 2000), atendiendo a que se trata de un principio fundamental en el sistema educativo. Basado en el reconocimiento de la interdependencia y la responsabilidad colectiva en la promoción del bienestar de los estudiantes, se espera que la equidad y la inclusión sean fines no solo deseables por las instituciones de ESTP, sino que también se transformen en prácticas cotidianas de la comunidad. En esta mirada, la implementación de SIS-BP puede entenderse como una manifestación concreta de la ética de los cuidados, al proporcionar herramientas que permiten visibilizar las necesidades emocionales y psicológicas de los estudiantes y activar redes de apoyo en consecuencia.

En conclusión, para lograr una educación más inclusiva y equitativa en la educación superior técnico profesional es fundamental que las instituciones no solo se centren en los indicadores de desempeño académico tradicionales, sino que también incorporen estrategias de apoyo al bienestar emocional y psicológico de sus estudiantes. La implementación de SIS-BP en algunos CFT ha sido un paso significativo en esta dirección, pero su éxito a largo plazo dependerá de la voluntad institucional para consolidar una cultura del cuidado que trascienda la mera medición de variables y se traduzca en acciones concretas y sostenibles.

Agradecimientos

Los autores agradecen la colaboración de los representantes institucionales del proyecto ANID-SIA FONDEF IT IDeA IT21I0053: Patricia Herrera (CFT-Pontificia Universidad Católica de Valparaíso); Rosa Romero (Instituto Profesional IACC); Javier Úbeda (CFT- estatal de Tarapacá), y de María Soledad del Solar y Antonia Toro Puentes por su aporte en la sistematización de la experiencia en CFT-PUCV.

Referencias

- Aggleton, P., Dennison, C., & Warwick, I. (Eds.). (2010). *Promoting Health and Wellbeing through Schools* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203860090>
- Ainsworth, S., Da Costa, M., Davies, C., & Hammersley-Fletcher, L. (2022). New perspectives on middle leadership in schools in England: Persistent tensions and emerging possibilities. *Educational Management Administration & Leadership*, 52(3), 541–555. <https://doi.org/10.1177/17411432221086847>
- Anderson, S. (2017a). Capacidades para el mejoramiento escolar en el nivel intermedio. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y liderazgo en la escuela: Once miradas* (pp. 333–347). Ediciones Universidad Diego Portales: Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE). <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17524/Mejoramiento-y-Liderazgo-en-la-escuela.-Once-miradas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Anderson, S. (2017b). *El nivel intermedio en educación y el mejoramiento escolar* (Informe Técnico No. 1). Líderes educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/el-nivel-intermedio-en-educacion-y-el-mejoramiento-escolar/>
- Antonakis, J., & Day, D. V. (2018). Leadership: Past, present, and future. En J. Antonakis & D. V. Day (Eds.), *The nature of leadership* (pp. 3–26). Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781506395029.n1>
- Baby, A., & Kannammal, A. (2020). Network path analysis for developing an enhanced TAM model: A user-centric e-learning perspective. *Computers in Human Behavior*, 107(9), 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.07.024>
- Bathini, D., & Kandathil, G. (2019). An orchestrated negotiated exchange: Trading home-based telework for intensified work. *Journal of Business Ethics*, 154(2), 411–423. <https://doi.org/10.1007/s10551-017-3449-y>
- Ben Rehouma, M. (2020). Exploring the role of participation in government employees' adoption of IT. *International Journal of Public Administration in the Digital Age*, 7(1), 33–46.

- <https://doi.org/10.4018/IJPADA.2020010103>
- Braun, S. S., Schonert-Reichl, K. A., & Roeser, R. W. (2020). Effects of teachers' emotion regulation, burnout, and life satisfaction on student well-being. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 69. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101151>
- Bravo, D., Den Braber, A. & Dibarrart, M. (2023). *La Educación Superior Técnico-Profesional en los datos públicos: Caracterización*. Centro Universidad Católica de Chile, Encuesta y Estudios Longitudinales https://encuestas.uc.cl/wp-content/uploads/2023/03/Presentacion_VERTEBRAL_19042023.pdf
- Campbell, J. (1998). Institutional analysis and the role of ideas in political economy. *Theory and Society*, 27, 377–409. <https://doi.org/10.1023/A:1006871114987>
- Cano, E. (2004). Formas, percepciones y consecuencias de la precariedad laboral. *Mientras tanto*, 93, 67–81. <http://www.jstor.org/stable/27820778>
- Cataldo, A., McQueen, R., & Sepúlveda, M. (2012). Making the solution work: Leadership makes all the difference when smaller enterprises adopt information technology. *Industrial Engineer*, 44(8), 40–45.
- Chan, Y. E., & Reich, B. H. (2007). IT alignment: What have we learned? *Journal of Information Technology*, 22(4), 297–315. <https://doi.org/10.1057/palgrave.jit.2000109>
- Chandler, J., Barry, J., & Clark, H. (2002). Stressing academe: The wear and tear of the New Public Management. *Human Relations*, 55(9), 1051–1069. <https://doi.org/10.1177/0018726702055009019>
- Crozier, M. (1964). *The bureaucratic phenomenon*. University of Chicago Press.
- Daly, M., & Lewis, J. (2000). The concept of social care and the analysis of contemporary welfare states. *British Journal of Sociology*, 51(2), 281–298.
- Deleuze, G. (1990). *¿Qué es un dispositivo? Foucault, filósofo*. Argentina: Gedisa Editores
- De Nobile, J. (2018). Towards a theoretical model of middle leadership in schools. *School Leadership & Management*, 38:4, 395–416. <https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1411902>

- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases. Serie Liderazgo Educativo*. Fundación Chile: Santiago, Chile.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- Graham, H. (1983). Caring: a labour of love. In Finch, J. & Groves, D. (Eds.). *A Labour of Love: women, work and caring*. Routledge & Kegan Paul: London.
- Gurr-Mark, D., Drysdale-George, L., & Mulford, B. (2010). Australian principal instructional leadership: Direct and indirect influence. *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2(4), 299–314. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021692004.pdf>
- Hammersley-Fletcher L., Ainsworth, S., Davies, C., & Da Costa, M. (2018) *Literature review and comparative analysis on subject-specific development needs of middle leaders*. Report to Ambition School Leaders.
- Hargreaves, A. y Shiley, D. (2019) *Leading from the middle: its nature, origins and importance*. Lynch School of Education and Human Development, Boston College, Chestnut Hill, Massachusetts, USA.
- Hartley, D. (2007). The emergence of distributed leadership in education: why now? *British Journal of Educational Studies*, 55(2), 202–214. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00371.x>
- Hood, C., & Dixon, R. (2015). What we have to show for 30 years of new public management: Higher costs, more complaints. *Governance*, 28, 265–267. <https://doi.org/10.1111/gove.12150>
- Hobfoll, S. E., Halbesleben, J., Neveu, J. P. & Westman, M. (2018). Conservation of resources in the organizational context: The reality of resources and their consequences. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 5, 103–128. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104640>
- Hoch, J. E., Bommer, W. H., Dulebohn, J. H., & Wu, D. (2018). Do Ethical, Authentic, and Servant Leadership Explain Variance Above and Beyond Transformational Leadership? A Meta-Analysis. *Journal of Management*, 44(2), 501–529. <https://doi.org/10.1177/0149206316665461>

- Julià, M., Vives, A., Tarafa, G., & Benach, J. (2017). Changing the way we understand precarious employment and health: Precarisation affects the entire salaried population. *Safety Science*, 66, 66–73. <https://doi.org/10.1016/j.ssci.2017.01.015>
- Judge, T. A., & Piccolo, R. (2004). Transformational and Transactional Leadership: A Meta-Analytic Test of Their Relative Validity. *The Journal of Applied Psychology* 89 (5): 755.
- Knapp, M., McDaid, D., & Parsonage, M. (2011). *Mental health promotion and mental illness prevention: The economic case*. Department of Health: London, UK. [https://eprints.lse.ac.uk/39300/1/Mental_health_promotion_and_mental_illness_prevention\(author\).pdf](https://eprints.lse.ac.uk/39300/1/Mental_health_promotion_and_mental_illness_prevention(author).pdf)
- Koh, D., Lee, K. & Joshi, K. (2019). “Transformational Leadership and Creativity: A Meta-analytic Review and Identification of an Integrated Model.” *Journal of Organizational Behavior* 40 (6): 625–650. doi:10.1002/job.2355.
- Knitzer, J. (2000). Early childhood mental health services: A policy and systems development perspective. En J. Shonkoff & S. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (2da ed., pp. 416–439). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511529320.021>
- Kowalski, R., & Limber, S. P. (2013). Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), S13–S20. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.09.018>
- La Mettrie, J. O. (1748/2000). *El hombre máquina; El arte de gozar*. Madrid: Abraxas.
- Lapuente, V., & Van de Walle, S. (2020). The effects of new public management on the quality of public services. *Governance*, 33, 461–475. <https://doi.org/10.1111/gove.12502>
- Leal, F., & Zenteno, S. (2023). “Con poco hacemos mucho”: Reflexiones sobre educación inclusiva desde la invisibilidad del trabajo docente. En F. Zurita, F. Cabaluz, & J. Campos (Eds.), *(Re)Construir movimiento pedagógico en Chile* (pp. 291–310). Red ESTRADO; Ariadna Ediciones; CLACSO.

- Leal-Soto, F. y Cuadros, O. (2021). Revisión del concepto de calidad educativa y modelos de bienestar desde una perspectiva psicológica. *Pensamiento Psicológico*, 19, 1-28. doi: <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI19.rcce>
- Leithwood, K. (2010). Characteristics of school districts that are exceptionally effective in closing the achievement gap. *Leadership and Policy in Schools*, 9(3), 245–291. <https://doi.org/10.1080/15700761003731500>
- Ley 20.910 (2016). *Crea 15 centros de formación técnica estatales*. Ministerio de Educación. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?id-Norma=1088775>
- Ley 21.109 (2018). *Estatuto de los Asistentes de la Educación Pública*. Ministerio de Educación. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?id-Norma=1123513>
- Liu, Q., & Geertshuis, S. (2025). *Nurturing wellbeing: Situational demands, learning behaviour and mental wellbeing among working postgraduate students*. Studies in Continuing Education. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2025.2456853>
- McKeering, P., Hwang, Y.-S., & Ng, C. (2021). A study into wellbeing, student engagement and resilience in early-adolescent international school students. *Journal of Research in International Education*, 20(1), 69–92. <https://doi.org/10.1177/14752409211006650>
- Markus, M. L., & Mao, J.-Y. (2004). Participation in development and implementation: Updating an old, tired concept for today’s IS contexts. *Journal of the Association for Information Systems*, 5(11), 514–544. <https://doi.org/10.17705/1jais.00057>
- Merton, R. (1965). *Teoría y estructura sociales* (2ª ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Miller, P. & O’Leary, T. (2007). Mediating instruments and making markets: Capital budgeting, science and the economy. *Accounting, Organizations and Society* 32(7-8), 701-734.
- Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2010). *How the world’s most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Company. <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/how-the-worlds-most-improved-school-systems-keep-getting-better>

- Muijs, D. (2020). Extending educational effectiveness: The middle tier and network effectiveness. En J. Hall, A. Lindorff, & P. Sammons (Eds.), *International perspectives in educational effectiveness research* (pp. 101–120). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-44810-3_5
- Nagle, G. (2009). The economics of infant mental health. En C. H. Zeanah (Ed.), *The handbook of infant mental health* (3a ed., pp. 580–590). The Guilford Press.
- Parker, R. (1981). Tending and social policy. En E. M. Goldberg & S. Hatch (Eds.), *A new look at the social services* (pp. 17–34). Policy Studies Institute.
- Rodríguez, S. (2022). Agencias de educación pública de nivel intermedio: un campo de investigación en construcción. *Revista de Liderazgo Educacional*, (1), 112-128. <https://doi.org/10.29393/RLE1-6AESR10006>
- Rodríguez, S. (2023). Apoyo del nivel intermedio a líderes escolares: una revisión sistemática. *Calidad en la educación*, (58), 235-267. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652023000100235&lng=es&tlng=es.
- Salas, E., Rosen, M., Burke, S., & Goodwin, G. (2009). The wisdom of collectives in organizations: An update of the teamwork competencies. En E. Salas, G. Goodwin, & S. Burke (Eds.), *Team effectiveness in complex organizations: Cross-disciplinary perspectives and approaches* (pp. 39–79). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Scherer, R., Siddiq, F., & Tondeur, J. (2019). The technology acceptance model (TAM): A meta-analytic structural equation modeling approach to explaining teachers' adoption of digital technology in education. *Computers & Education*, 128, 13–35. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.009>
- Schiopu, A., Hornoiiu, R., Padurean, M., & Nica, A.-M. (2021). Virus tinged? Exploring the facets of virtual reality use in tourism as a result of the COVID-19 pandemic. *Telematics and Informatics*, 60, 1–20. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2021.101575>

- Selznick, P. (1943). An approach to a theory of bureaucracy. *American Sociological Review*, 8(1), 47–54. <https://doi.org/10.2307/2085448>
- Servicio de Información de Educación Superior. (2025). *Informe de Brechas de Género en Educación Superior 2024*. <https://www.mifuturo.cl/informe-brechas-de-genero-en-educacion-superior/>
- Servicio de Información de Educación Superior. (2024). *Informe de matrícula en educación superior en Chile 2024*. Subsecretaría de Educación Superior. <https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2024/07/2024-MATRICULA-VF-1.pdf>
- Servicio de Información de Educación Superior. (2023). *Informe retención de 1er año de pregrado: Cohortes 2018-2022*. Subsecretaría de Educación Superior. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/21395>
- Sisto, V. & Fardella, C. (2011). Nuevas Políticas Públicas, Epocalismo e Identidad: El caso de las políticas Orientadas a los Docentes en Chile. *Revista de Estudios Universitarios*, 37(1), 123-141, <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=reu&page=article&op=view&path%5B%5D=595>
- Sotomayor, P., & Rodríguez, D. (14-16 de noviembre de 2018). *Educación Superior Técnico Profesional ¿Un Ámbito Olvidado En El Estudio De La Deserción Académica?*. Congresos Conferencia Latinoamericana sobre abandono en la Educación Superior. CLABES, Panamá. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2031>
- UNESCO. (2022). *Transformar la educación y formación técnica y profesional (EFTP) para transiciones exitosas y justas: Estrategia de la UNESCO 2022-2029*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386166>
- UNESCO. (2022). *The relevance and contributions of education for health and well-being to the advancement of human rights, sustainable development & peace*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381535>

- Uribe, M., Galdames, S. & Obregon, J. (2022). Desarrollo del Liderazgo intermedio como estrategia de mejora del sistema educativo: primeros hallazgos sobre necesidades formativas para liderar los Servicios Locales de Educación Pública. *Revista De Liderazgo Educacional*, (1), 66-84
- Van-Aerden, K., Puig-Barrachina, V., Bosmans, K., & Vanroelen, C. (2016). How does employment quality relate to health and job satisfaction in Europe? A typological approach. *Social Science & Medicine*, 158, 132–140. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2016.04.017>
- Villarejo, S., Martinez-Escudero, J. A., & Garcia, O. F. (2020). Estilos parentales y su contribución al ajuste personal y social de los hijos. *Ansiedad y Estrés*, 26(1), 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2019.12.001>
- Walsh, E., McMahon, J., & Herring, M. (2022). Research review: The effect of school-based suicide prevention on suicidal ideation and suicide attempts and the role of intervention and contextual factors among adolescents: A meta-analysis and meta-regression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 63(8), 836–845. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13598>
- Weber, M. (1922). *Economía y sociedad*. University of California Press.
- Weber, M. (2002). *Economía y sociedad. Esbozo de Sociología Compresiva. Decimocuarta reimpresión en español*. Fondo de Cultura Económica. México.
- World Health Organization. (2018). *National suicide prevention strategies: Progress, examples and indicators*. <https://www.who.int/publications/i/item/national-suicide-prevention-strategies-progress-examples-and-indicators>
- Wu, B., & Chen, X. (2017). Continuance intention to use MOOCs: Integrating the technology acceptance model (TAM) and task technology fit (TTF) model. *Computers in Human Behavior*, 67, 221–232. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.10.028>
- Yukl, G. (2012). Effective leadership behavior: What we know and what questions need more attention. *Academy of Management Perspectives*, 26(4), 66–85. <https://doi.org/10.5465/amp.2012.0088>

- Zechmeister, I., Kilian, R., & McDaid, D. (2008). Is it worth investing in mental health promotion and prevention of mental illness? A systematic review of the evidence from economic evaluations. *BMC Public Health*, 8(20). <https://doi.org/10.1186/1471-2458-8-20>

**Salud mental mediante el uso de las Tecnologías
de la Información y la Comunicación (TIC)
en contextos laborales¹**

*Víctor Olivares-Faúndez, Sebastián Tapia-Uzcategui, Carolina Jélvez-Wilke y
Dáilet Fredes-Collarte*

El presente trabajo se sustenta en la revisión de más de 1.800 estudios científicos de las más importantes bases de artículos del mundo (Scopus, Proquest, ScienceDirect, Web of Science y otras), publicados entre el 2013 y 2024, sobre intervenciones realizadas en modalidad online, tecnología móvil o programas de computadora. Se excluyeron aquellos artículos centrados únicamente en el diagnóstico o evaluación, sin la implementación de un plan de acción de mejora, respecto de promoción del bienestar y abordaje del malestar (por ejemplo, estrés, ansiedad, depresión), ya que se buscaba especialmente aquellos recursos con un fuerte enfoque rehabilitador o de tratamiento. Esto llevó a la selección de 79 artículos que pasaron por una evaluación de calidad utilizando la metodología de síntesis realista (Yonekura et al., 2019), centrándose en la relevancia para describir los factores contextuales de las intervenciones web, los mecanismos de trabajos y los resultados en salud mental como contribución al desarrollo de objetivos, aunque en este trabajo se enfatiza específicamente en los resultados. Cabe señalar que la revisión realizada evidenció, junto a la disminuida cantidad de trabajos, la necesidad de investigar en esta importante temática, particularmente en Chile, donde no se encontraron publicaciones en esta materia.

¹ Este trabajo fue seleccionado en la Convocatoria de Proyectos de Investigación e Innovación en Prevención de Accidentes y Enfermedades Profesionales 2023 de la Superintendencia de Seguridad Social (Chile), y fue financiado por el Instituto de Seguridad del Trabajo IST con recursos del Seguro Social de la Ley N°16.744 de Accidentes del Trabajo y Enfermedades Profesionales.

Al respecto, la telepsicología se define como la prestación de servicios psicológicos utilizando tecnologías de telecomunicaciones, en las cuales se incluyen el teléfono, dispositivos móviles, videoconferencias interactivas, correo electrónico, chat, textos e Internet (por ejemplo, sitios web de autoayuda, blogs y redes sociales) (American Psychological Association, 2013). La información que se transmite puede estar por escrito o incluir imágenes, sonidos u otros datos, y ser sincrónicas en tiempo real (por ejemplo, videoconferencia interactiva, teléfono) o asincrónicas (por ejemplo, correo electrónico, tableros de anuncios en línea, almacenamiento y reenvío de información). Las tecnologías pueden complementar los servicios presenciales tradicionales o usarse como servicios independientes, pudiendo combinarse según los diferentes fines del servicio.

Los entornos laborales son contextos potenciales donde los programas de intervención de salud mental se pueden desarrollar de forma propicia, cuestión beneficiosa para los trabajadores y las organizaciones (P. S. Wang et al., 2007). Importantes estudios han señalado que la aceptación de los tratamientos psicológicos entre la población trabajadora es baja; Lim et al. (2000), por ejemplo, determinaron que sólo el 15% de los trabajadores con un problema de salud mental había buscado ayuda durante del mes anterior. Al respecto, importantes datos señalan que la búsqueda de ayuda de los trabajadores oscila entre el 43% (Dewa et al., 2011) y el 15% (Lim et al., 2000), y que han aumentado las personas que buscan en Internet información sobre atención médica, prevención y tratamiento (Strecher, 2007; Tustin, 2010).

La pandemia del COVID-19 generó múltiples efectos en las personas y sus actividades, no sólo en los entornos laborales, sino también en la forma de comunicarnos y en el funcionamiento de los servicios mínimos propios de las actividades fundamentales de las sociedades modernas. Este contexto abrió, con premura, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como un medio para hacer frente al resto de las necesidades humanas y las nuevas exigencias que el contexto pandémico ofrecía, cuestiones que, aun en el nuevo escenario post pandémico, están presentes, lo que, incluso, generó el auge del llamado tecnoestrés, derivado del uso de las TIC (Molino et al., 2020).

Los contextos laborales, no ajenos a dicha realidad, adaptaron su forma de funcionar ante la necesidad de uso de las TIC, debido a las limitantes existentes para el funcionamiento presencial, y en particular, mediante el uso de las videollamadas y de plataformas que favorecen la comunicación en línea. Dichos entornos laborales en los que se insertan las personas, sean ya presenciales o en línea, pueden ofrecer condiciones que tienen el potencial de afectar positiva o negativamente la salud mental (Fernández & Garrido, 2002; OIT, 2003). En este sentido, la salud integral en el trabajo guarda una estrecha relación con los aspectos psicosociales circundantes en los distintos entornos de trabajo, en los cuales se pueden ver afectados de forma negativa los individuos y las organizaciones por medio de la presencia de los factores de riesgo psicosocial (FRP).

Si bien en los últimos años se ha podido observar importantes avances en términos de la gestión de la salud mental en el trabajo, los efectos de los FRP aún actúan de forma importante en las personas y sus organizaciones incidiendo de manera directa e indirecta en la salud mental, la cual puede verse afectada de forma significativa (Comisión Europea, 2023). Asimismo, la pandemia del COVID-19 potenció e hizo más patentes los efectos de los FRP, agudizando los problemas mentales de las poblaciones (Organización Mundial de la Salud, 2021).

Una forma de afrontar tal realidad es por medio de la gestión de los FRP en el trabajo, ya que con ello se abordan las variables que pueden afectar la salud mental de las personas en su entorno laboral. Una gestión adecuada de los FRP favorece la salud integral y el bienestar de las personas y sus organizaciones (Castellanos, 2021; De Angelis et al., 2020), lo que puede realizarse a través del uso de mecanismos de tratamiento digitales o vía web, herramientas que han sido usadas de forma online mediante internet, aplicaciones de smartphones, softwares específicos orientados a la salud mental, entre otros (Baños et al., 2022).

Intervenciones digitales y salud mental laboral

Las intervenciones de carácter digital (ya sea de forma online o por medio de un software) se han presentado como una herramienta útil para la promoción de la salud mental en el entorno laboral (Giusino et al., 2021; Peláez et al., 2024; Uglanova & Dettmers, 2023). Este tipo de intervenciones tienen como objetivo, entre otros, no sólo promover

conductas saludables y mejorar el bienestar, sino también ofrecer un mejor acceso a comunicación con profesionales de la salud y a la información sanitaria (Baños et al., 2022) y mejorar el acceso a intervenciones que favorecen el bienestar para personas que trabajan (Oliver et al., 2018), previniendo condiciones de trabajo estresantes y reduciendo los problemas de salud mental (Armaou et al., 2019) por medio de una disminución del estrés, la depresión, la ansiedad y mejorando la eficiencia en el trabajo (Carolan et al., 2017; E. Phillips et al., 2019; Heber et al., 2017; R. Phillips et al., 2014; Stratton et al., 2017).

Asimismo, diferentes estudios han puesto de manifiesto las ventajas que tiene llevar a cabo intervenciones digitales u online en comparación con las intervenciones tradicionales, mencionándose la rentabilidad, el empoderamiento de las personas usuarias a quienes va dirigida la intervención, una mejor accesibilidad (Baños et al., 2022; Molino et al., 2020; Smith et al., 2022) y mejores efectos en terapias cognitivo-conductuales (Marks et al., 2007). Incluso, en el contexto de terapias online, Eichenberg et al. (2022) indican que no existe diferencia estadísticamente significativa entre contextos terapéuticos cara a cara y online, concluyendo que el uso de las terapias online en términos de alianza terapéutica no señala ninguna gran diferencia en los resultados terapéuticos respecto de las presenciales, algo que permite apreciar el aporte que puede significar dicha modalidad de abordaje. Sin embargo, los resultados de una intervención digital/online dependen de las características de esta y de la metodología por medio de la cual se implementa (Philippe et al., 2022), razón por la cual también debe considerarse el contexto en que se lleva a cabo.

En este sentido, Peláez et al. (2024) explican que el contexto en el que se ejecuta una intervención digital u online influye en sus resultados. Específicamente, el contexto hace referencia a “las condiciones que influyen en la intervención y activan sus mecanismos de funcionamiento” (Peláez et al., 2024, p. 3), distinguiéndose dos tipos de contexto: el contexto general y el contexto discreto. El de tipo general se refiere a factores externos que existían desde antes de la intervención que pueden afectarla (como la cultura organizacional, el clima, factores psicosociales), mientras que el contexto de tipo discreto se refiere a factores que surgen durante la implementación. En este proceso de intervención llevado a cabo en un contexto específico, a su vez, se de-

sarrolla un “mecanismo” por medio del cual la intervención resulta efectiva. Dicho mecanismo se refiere a todo lo que se usa y se hace para el funcionamiento de la intervención, tal como el contenido, las actividades realizadas y herramientas utilizadas (Peláez et al., 2024). Los resultados derivados del mecanismo de la intervención se dividen en aquellos de índole proximal y aquellos de índole distal. Los proximales corresponden a los efectos inmediatos, como los conocimientos adquiridos, actitudes o cambios de conductas, mientras que los distales son los efectos a largo plazo, como la satisfacción laboral, el desempeño, etc. (Nielsen & Miraglia, 2016; Roodbari et al., 2022). Por otra parte, Peláez et al. (2024) identifican que los principales factores del contexto individual que influyen en el éxito de las intervenciones digitales corresponden a variables demográficas, el historial de salud mental de la persona y las habilidades personales, mientras que los mecanismos más relevantes para el éxito son el uso, la frecuencia, la adherencia a la intervención y la relevancia de esta. Asimismo, concluye que aspectos culturales y organizacionales pueden influir en la efectividad de la implementación de una intervención digital/online en el trabajo, teniendo presente que la cultura considera los valores, creencias y conductas de las personas en la organización, variables que influyen significativamente en qué tan receptivos están los individuos a tales intervenciones.

Con todo esto en consideración, a continuación se revisan algunos estudios relevantes sobre intervenciones digitales/online que muestran los efectos que pueden ofrecer para la salud mental de las personas.

Problemáticas abordadas desde intervenciones digitales/online

Las organizaciones han reconocido, cada vez más, la relevancia de prestar atención y mejorar la salud de las personas que trabajan en ellas, tanto por razones éticas, de productividad, legales y de costos (Stratton et al., 2017), viéndose motivadas a atender la salud mental por medio de diversas estrategias, entre ellas el uso de TIC para intervenciones digitales/online.

Como se ha mencionado anteriormente, el uso de las TIC como un medio para la intervención terapéutica de la salud mental puede aportar de forma significativa a mejorar las condiciones psicosociales de las personas. En este apartado, se expondrán las principales conclusiones

de distintas investigaciones científicas realizadas por diversos centros internacionales, donde se han utilizado intervenciones digitales/online para el tratamiento de diversos trastornos de orden mental, los cuales han mejorado de forma importante las condiciones de las personas. En este sentido, cabe señalar que el uso de este tipo de modalidad terapéutica no ha sido pesquisado en investigaciones chilenas, de acuerdo con lo observado en las bases de datos científicas revisadas, lo cual señala la necesidad de realizar este tipo de estudios, que puedan abrir nuevos espacios de atención terapéutica a las organizaciones y sus grupos de trabajadores(as) más carenciados(as) en estas materias.

Los estudios revisados permiten evidenciar, por un lado, resultados de intervenciones online en contextos laborales, y, por otro lado, sobre intervenciones online de índole clínica no vinculadas a contextos laborales sino, más bien, orientadas a evaluar la efectividad de herramientas online en el tratamiento de diferentes trastornos en la población general.

Estudios en entornos laborales

Las intervenciones digitales/online se han basado generalmente en el uso de la Terapia Cognitivo Conductual, manejo del estrés, Mindfulness y el Entrenamiento cognitivo (Stratton et al., 2017), en las que se han obtenido diversos resultados en diferentes contextos. La utilidad de este tipo de intervenciones ha sido evidenciada recientemente en el contexto pandémico, donde ha sido posible observar que pueden mejorar la salud mental de los(as) trabajadores(as) del área de la salud, mejorando su resiliencia y disminuyendo su distrés, además de que podría ayudar a remitir los síntomas de depresión y ansiedad (Amador et al., 2021; DeTore et al., 2022; Imamura et al., 2015; Shirot-suki et al., 2017; Stratton et al., 2022; Taylor et al., 2023). No obstante, los síntomas de depresión no necesariamente se pueden ver remitidos o disminuidos en intervenciones online de psicoeducación, ya que suele observarse que tal herramienta funciona mejor en aquellos trabajadores(as) que han buscado ayuda recientemente en salud mental antes de la intervención (Imamura et al., 2016).

En el mismo contexto, el estudio realizado por Zhang et al. (2021) muestra que las intervenciones de mindfulness online ayudaron de forma efectiva a disminuir el distrés psicológico en residentes chinos

durante la pandemia por COVID-19, además de haberse observado su utilidad en el apoyo emocional para el personal en dicho contexto (Castillo-Sánchez et al., 2022), apreciándose así lo que ya se había visto en otras investigaciones en cuanto a que las intervenciones digitales pueden tener un impacto positivo en reducir el estrés y los trastornos derivados de este (Heber et al., 2017; Moe-Byrne et al., 2022).

Si bien las intervenciones basadas de forma exclusiva en el mindfulness no serían suficientes para generar efectos positivos en la salud mental de las personas en el trabajo, debiendo complementarse con otras herramientas y un ambiente de apoyo (Bégin et al., 2022; Micklitz et al., 2021), el entrenamiento online en mindfulness aumentaría el bienestar junto con la autopercepción de la inteligencia emocional y el desempeño en competencias clave de liderazgo (Nadler et al., 2020).

El entrenamiento conductual mediante intervenciones digitales u online han mostrado, asimismo, ser efectivas en el tratamiento del insomnio y su severidad, impactando al mismo tiempo en favorecer el desapego psicológico del trabajo (Ebert et al., 2015), lo cual puede resultar de utilidad en lo que respecta al abordaje de los FRP y sus consecuencias.

En efecto, se ha estudiado su efectividad en el abordaje del síndrome de burnout apreciándose que ayuda a disminuir los niveles de éste (J. Wang et al., 2021) y observándose que una intervención online de formación en aceptación y compromiso en una muestra de profesores generó una reducción estadísticamente significativa en los síntomas de agotamiento emocional y despersonalización (Paliliunas, 2015), pudiendo también funcionar como una estrategia para mejorar el bienestar psicológico y la eficacia en el trabajo (Carolan et al., 2017; Carolan et al., 2016); también se aprecia el fomento de prácticas como la meditación mediante el uso de estas tecnologías ayuda a aliviar el síndrome de burnout y mejorar la salud mental (Li et al., 2021; Pandya, 2019). Todo esto muestra que las intervenciones online son una herramienta válida para el entrenamiento en manejo del estrés y en la disminución de éste (Boß et al., 2021; Carissoli et al., 2015; Weber et al., 2019), sobre todo si estas son personalizadas (Moe-Byrne et al., 2022), lo que permite apreciar la importancia de esta línea investigativa.

Junto con el aporte que puede significar en lo referente a la apro-

ximación de factores psicosociales y trastornos laborales asociados, se observa también que las intervenciones online pueden ser de utilidad en planes de reintegro laboral, evidenciándose que el seguimiento online psicodinámico sería efectivo, mejorando los síntomas psicológicos junto con ofrecer una mejora en el pronóstico subjetivo del empleo para la persona que se reintegrará (Zwerenz, 2017).

Sumado a ello, no debe perderse de vista el aporte al conocimiento de los entornos laborales y la gestión de sus FRP que pueden generar este tipo de herramientas, ya que, resguardando la confidencialidad y teniendo las consideraciones éticas correspondientes, se puede acceder a información que permita una mejor gestión de los FRP, por ejemplo, permitiendo conocer de mejor forma las variables que influyen sobre el ejercicio del rol, la autonomía, la satisfacción laboral, la tensión mental, la adicción al trabajo, la salud en el trabajo, entre otras, tal como se ha hecho con la plataforma online WittyFit en Francia (Colin-Chevalier et al., 2022; Colin-Chevalier et al., 2024; Dutheil et al., 2020), más aun considerando que puede ayudar a mejorar la auto eficacia de las personas en sus trabajos y ayudar en el abordaje de estrés postraumático (Cieslak et al., 2016; Makowska-Tłomak et al., 2022; Ouweneel et al., 2013).

Estudios en población general y clínicos

En estos últimos años, los estudios clínicos referentes a la salud mental que han utilizado algunas metodologías online de intervención han aumentado, evidenciándose, cada vez más, la utilidad de estas metodologías. Estas investigaciones, por lo general, se han centrado en la efectividad de las intervenciones y en diferentes espectros de la salud mental de las personas (Frings et al., 2024; Linden et al., 2024).

Al respecto, un importante meta-análisis realizado recientemente mostró que las intervenciones mediante tratamientos por medio de acciones digitales/online, pueden generar una reducción en la sintomatología de estrés post traumático en personas que han perdido a un ser querido (Escudero & Sánchez, 2023), además, de ser efectivos en el tratamiento de ansiedad, estrés y abuso de sustancias, independiente si la comunicación clínica durante la intervención se realiza de forma sincrónica o asincrónica (Philippe et al., 2022).

Otro meta-análisis, realizado por Andersson y Cuijpers (2009),

concluyó que las intervenciones terapéuticas basadas en la evidencia por medio de internet y otros medios computarizados ofrecen una alternativa de tratamiento contra la depresión, sugiriendo, a su vez, que deberían llevarse a cabo más estudios para tener resultados más concluyentes. Al respecto, Griffiths et al. (2010) señalan que las intervenciones terapéuticas realizadas por medio de internet para tratar la depresión y la ansiedad pueden servir como medios para entregar herramientas de autoayuda o bien como una modalidad complementaria a la atención habitual para dichos trastornos, apoyando la utilidad de la utilización de las TIC en intervenciones psicológicas.

En efecto, Tur et al. (2022) señalan que la terapia cognitivo-conductual aplicada por medio de internet genera un cambio clínicamente significativo en la recuperación de la depresión por trastorno de duelo prolongado. A su vez, F. Wang et al. (2022) destacan, respecto de los efectos de la terapia cognitiva-conductual por internet para el tratamiento de la depresión postparto, el significativo progreso de este tipo de intervenciones, logrando muy buenos resultados en los tratamientos, algo que también había observado Danaher en su estudio de 2012. Al respecto, Duffecy et al. (2022) concluyeron que no hay diferencias significativas en los resultados al comparar intervenciones terapéuticas online de carácter individuales y grupales, señalando, a su vez, que los síntomas del ánimo mejoran al participar en una intervención online de característica preventiva para la depresión postparto.

Recientemente, un estudio realizado por Varela (2023), muestra que el tratamiento online de la depresión no sólo mejoró la sintomatología depresiva en pacientes con diabetes mellitus tipo 2, sino que, además, demostró ser más eficiente en el uso de los recursos y los costos asociados, comparándolo con el tratamiento habitual de atención primaria en España.

Por otro lado, las intervenciones web han mostrado efectividad en trastornos de ansiedad, fobias, ataques de pánico y agorafobias (Pull, 2006), así como en el abordaje de la fobia social, donde se ha observado que la educación autoguiada (de forma online) puede aportar de forma significativa a mejorar dicho trastorno (Titov et al., 2008). Las intervenciones online, a su vez, han ayudado a mejorar los síntomas de personas con distintos trastornos del estado de ánimo y servido como estrategia

para optimizar la actividad física en personas con comorbilidad cardiovascular (Sylvia et al., 2021), pudiendo este tipo de intervenciones servir como medio para mejorar la salud mental y física de las personas (salud integral).

Las intervenciones terapéuticas online también se han usado en el abordaje del Trastorno Obsesivo Compulsivo (TOC), donde se ha observado que estas intervenciones disminuyen la intensidad de las creencias disfuncionales en los pacientes, así como la sintomatología obsesiva y el malestar de las personas que padecen TOC (Gemar & López, 2021). A su vez, un meta-análisis realizado por Augner et al. (2022), concluyó que las intervenciones online tienen efectos significativos en el abordaje de la ludopatía, junto con ser efectivas en el tratamiento contra la adicción a internet (Siste et al., 2022).

Por otro lado, también se ha estudiado la utilidad de este tipo de intervenciones en el tratamiento de trastornos alimenticios. Al respecto, un reciente estudio, efectuado por Vuillier et al. (2024), refiere que la terapia dialéctica conductual online ayuda a mejorar la psicopatología y conductas asociadas de los trastornos alimenticios, la depresión y ansiedad, así como la capacidad para procesar y regular las emociones. Asimismo, otro estudio respecto al “trastorno por atracón” en personas con sobrepeso, encontró disminuciones estadísticamente significativas en los atracones de comida, ansiedad, depresión y regulación emocional asociada gracias a la intervención online llevada a cabo (Valdez-Aguilar et al., 2023).

Otro ejemplo de la efectividad de las intervenciones terapéuticas online son los tratamientos efectuados sobre el insomnio, donde se ha hallado que este tipo de abordaje reduce de manera significativa el índice de severidad del insomnio, tanto a corto plazo, como hasta un año después de la intervención (Soh et al., 2020), indicándose, además, que este tipo de intervención es efectiva independiente de las características sociodemográficas o de la severidad del trastorno (van der Zweerde et al., 2020).

Como se ha mencionado previamente, dentro de las técnicas por medio de las cuales se puede abordar la salud mental de forma online se abarcan también las intervenciones basadas en el mindfulness. Se ha evidenciado que este tipo de intervenciones no sólo genera una

reducción en el distrés psicológico, sino que, además, permite mejorar las dificultades en la regulación de emociones, síntomas depresivos y ansiedad, además de promover un desarrollo más fuerte de la autoeficacia académica en estudiantes (Ma et al., 2018; Fagioli et al., 2023). Asimismo, se ha sugerido que la terapia cognitivo-conductual basada en el mindfulness online funciona como un apoyo para pacientes de cáncer en cuanto al manejo del estrés que pueden vivir (Badaghi et al., 2023).

En definitiva, según se observa en la literatura especializada, se puede constatar que el uso de diferentes tratamientos terapéuticos online o mediante softwares ayudan a mejorar la salud mental de las personas; sin embargo, surge la interrogante de cómo saber qué tipo de atención se necesita si no se puede acudir de forma presencial a un especialista, para hacer uso de estas herramientas terapéuticas. Para responder a esta pregunta, Mitranont et al. (2017) han propuesto un software integrado para dar soporte a la identificación de problemas de salud mental en las personas (iCare-Stress), detectando de manera temprana algunos de los trastornos para los cuales se ofrece diagnóstico (ansiedad, depresión, estrés, y salud general). Al respecto, cabe destacar que los autores señalan la obtención de resultados satisfactorios en el uso de este programa, lo que permite evidenciar que las intervenciones web pueden abarcar un proceso integral, desde la detección de alguna afectación en la salud mental hasta el tratamiento, aspecto que destaca este tipo de herramientas como modalidades terapéuticas útiles en la mejora de la salud mental de la población.

Los estudios revisados efectivamente ofrecen un escenario en el que se puede apreciar la utilidad de las intervenciones online, para el abordaje de diferentes problemáticas psicológicas y en el manejo de síntomas, pudiendo también servir como herramienta para el diagnóstico temprano y abordaje de factores psicosociales que permitan una mejora en la salud, que, además, favorece una mayor cobertura y alcance de personas, al ofrecer un servicio de características online a un menor costo (Zhou & Wang, 2023). La ausencia de estudios a nivel nacional refuerza la necesidad de indagar el impacto que puede tener una intervención similar, con el objetivo de contar con más y mejores herramientas en favor de la salud de la población.

La evidencia científica señala la innegable capacidad de las Tecnologías de la Comunicación para promover y prevenir las enfermedades de salud mental en las poblaciones trabajadoras, a través de la provisión de distintos servicios terapéuticos a distancia mediante el uso de videoconferencias, teléfonos, internet y otros dispositivos. Esta es una cuestión necesaria de profundizar, por su evidente importancia en los distintos sistemas de salud, los cuales, en la actualidad, buscan, incipientemente, integrar este tipo de tecnologías a las prácticas psicológicas profesionales, como vehículos importantes de disminución de brechas sociales, no sólo respecto del coste-beneficio de las atenciones, sino en cuanto a los principios éticos que respaldan dar oportuna respuesta a los diversos problemas de orden mental de las personas, asunto de innegable importancia para las organizaciones laborales.

Las organizaciones laborales deben fortalecer la aplicabilidad de estas tecnologías al campo de la salud mental para beneficio de todas las personas, cuestión que debe considerar nuevos parámetros de inversión, calidad y efectividad, donde las responsabilidades no deben caer en las tecnologías en sí mismas, sino en quienes las diseñan, desarrollan e implantan, ya que tiene un poderoso efecto en la confianza de las personas, especialmente en las iniciativas donde el bienestar y la salud mental están presentes.

Otro aspecto importante para considerar en esta materia, es el resguardo que se debe tener frente a la posibilidad de que las tecnologías digitales aplicadas a la salud mental de los trabajadores aumenten las desigualdades, requisito ético para la aplicabilidad de este tipo de herramientas, que no sólo son instancias viables y populares de implementar en las instituciones, sino instrumentos necesarios dirigidos a dar soporte efectivo a los problemas reales de orden mental en las personas.

En este sentido, las tecnologías digitales deben surgir desde una perspectiva centrada en los derechos humanos, que permita a todas las personas progresar, independiente de sus condiciones personales, teniendo como base un objetivo social mayor que debe involucrar todas las partes organizacionales comprometidas. Asimismo, la implementación de este tipo de tecnologías aplicadas al ámbito mental, deben estar inmersas dentro de una comprensión general de las condiciones psicosociales de las organizaciones, donde la definición previa de modelos

participativos, comprensivos y aplicados se torna primordial.

Hoy en día, la tecnología avanza de una forma vertiginosa, teniendo un gran impacto en la forma en que nos relacionamos y trabajamos. La incorporación de las nuevas tecnologías digitales a la atención psicológica revolucionará, muy probablemente, el campo de la investigación y las intervenciones mentales, permitiendo avances significativos en el diagnóstico y tratamiento de trastornos y enfermedades. Sin embargo, este desarrollo va de la mano con una serie de desafíos éticos que deben ser abordados de manera responsable y efectiva.

La ética en el uso de las tecnologías digitales en la atención psicológica es primordial para salvaguardar que los avances en esta materia se hagan de manera segura, efectiva y justa, ya que estas intervenciones pueden tener profundas implicaciones en la vida de las personas y sus familias. En este sentido, este tipo de actuación debe, necesariamente, contemplar un marco ético de intervención en las organizaciones, basado en una sólida formación psicológica profesional, contando con las competencias digitales necesarias para llevar a cabo las atenciones y con las condiciones adecuadas y necesarias para realizar el trabajo: disponer de consentimientos informados que delimiten la protección de los datos e información vinculados a los servicios brindados, de instrumentos psicométricos confiables y válidos en la población donde se aplicarán, disponer de contactos de emergencia del paciente y/o usuario en caso de crisis, explicar un plan de contingencia si la sesión en línea se interrumpe por problemas logísticos u otras razones, contar con catálogo de instituciones, hospitales, centros de apoyo que ofrezcan servicios de salud más cercanos a la ubicación del paciente y/o usuario en caso de emergencia, entre otras. De otro lado, desde el punto de vista informático, es indispensable resguardar los datos de los pacientes y/o usuarios a través del uso de plataformas, programas o servicios de videoconferencia seguros y protegidos, de preferencia encriptados.

Conclusiones

Hoy en día, la situación la salud mental de las personas trabajadoras se torna todo un reto para las organizaciones y sus profesionales de la salud, siendo aquello un gran desafío y una oportunidad prometedora, ya que, al parecer, las intervenciones digitales han resultado ser novedosas, innovadoras y eficaces en el mundo laboral en general.

Desafío que es especialmente complejo para los países hispanoamericanos, los cuales, en la actualidad, muestran reducidos estudios y un incipiente desarrollo tecnológico al respecto, donde el acceso masivo a estas tecnologías es limitado, lo que sin duda impacta en la elección, adhesión y continuidad de las intervenciones digitales, contexto que pone en relevancia la necesidad de contar con una mayor infraestructura digital, investigaciones, formación psicológica y tecnológica en nuestros profesionales para beneficio de las personas y sus organizaciones.

Finalmente, la importancia de las herramientas en línea apoyen a la detección temprana de enfermedades y una promoción en el bienestar laboral de los trabajadores y trabajadoras, considerando pocos estudios que permitan alcanzar a la población.

Referencias

- Amador, O., Trejos, C., Castro, H., & Angulo, E. (2021). Psicoterapia online en tiempos de pandemia: Intervención cognitivo-conductual en pacientes colombianos con depresión. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(4), 49-60.
- American Psychological Association. (2013). Guidelines for the practice of Telepsychology. *The American psychologist*, 68(9), 791-800. <https://doi.org/10.1037/a0035001>
- Andersson, G., & Cuijpers, P. (2008). Pros and cons of online cognitive-behavioural therapy. *The British Journal of Psychiatry*, 193(4), 270-271. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.108.054080>
- Andersson, G., & Cuijpers, P. (2009). Internet-Based and Other Computerized Psychological Treatments for Adult Depression: A Meta-Analysis. *Cognitive Behaviour Therapy*, 38(4), 196-205. <https://doi.org/10.1080/16506070903318960>
- Armaou, M., Konstantinidis, S., & Blake, H. (2019). The Effectiveness of Digital Interventions for Psychological Well-Being in the Workplace: A Systematic Review Protocol. *International journal of environmental research and public health*, 17(1), 255. <https://doi.org/10.3390/ijerph17010255>
- Augner, C., Vlasak, T., Aichhorn, W., & Barth, A. (2022). Psychological online interventions for problem gambling and gambling disorder - A

- meta-analytic approach. *Journal of psychiatric research*, 151, 86-94. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2022.04.006>
- Badaghi, N., van Kruijsbergen, M., Prins, J., Kelders, S., Cillessen, L., Compen, F., Donders, R., Kwakkenbos, L., & Speckens, A. (2023). Effect of blended and unguided online delivery of mindfulness-based cognitive therapy versus care as usual on distress among cancer patients and survivors: protocol for the three-arm parallel randomized controlled buddy trial. *BMC Psychology*, 11, 1-13. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01052-2>
- Baños, R. M., Herrero, R., & Vara, M. D. (2022). What is the Current and Future Status of Digital Mental Health Interventions?. *The Spanish journal of psychology*, 25(5), 1-8. <https://doi.org/10.1017/SJP.2022.2>
- Bégin, C., Berthod, J., Martinez, L. Z., & Truchon, M. (2022). Use of Mobile Apps and Online Programs of Mindfulness and Self-Compassion Training in Workers: A Scoping Review. *Journal of technology in behavioral science*, 7(4), 477-515. <https://doi.org/10.1007/s41347-022-00267-1>
- Boß, L., Angerer, P., Dragano, N., Ebert, D., Engels, M., Heber, E., Kuhlmann, R., Ruhle, S., Schwens, C., Wulf, I. C., & Lehr, D. (2021). Comparative effectiveness of guided internet-based stress management training versus established in-person group training in employees – study protocol for a pragmatic, randomized, non-inferiority trial. *BMC Public Health*, 21, 1-13. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-12229-y>
- Burger, F., Neerincx, M. A., & Brinkman, W. (2020). Technological State of the Art of Electronic Mental Health Interventions for Major Depressive Disorder: Systematic Literature Review. *Journal of Medical Internet Research*, 22(1) <https://doi.org/10.2196/12599>
- Carissoli, C., Villani, D., & Riva, G. (2015). Does a meditation protocol supported by a mobile application help people reduce stress? Suggestions from a controlled pragmatic trial. *Cyberpsychology, behavior and social networking*, 18(1), 46-53. <https://doi.org/10.1089/cyber.2014.0062>
- Carolan, S., Harris, P., & Cavanagh, K. (2017). Improving Employee Well-Being and Effectiveness: Systematic Review and Meta-Analysis of Web-Based Psychological Interventions Delivered in the

- Workplace. *Journal of Medical Internet Research*, 19(7). <http://dx.doi.org/10.2196/jmir.7583>
- Carolan, S., Harris, P. R., Greenwood, K., & Cavanagh, K. (2016). Increasing engagement with, and effectiveness of, an online CBT-based stress management intervention for employees through the use of an online facilitated bulletin board: study protocol for a pilot randomised controlled trial. *Trials*, 17(1), 598. <https://doi.org/10.1186/s13063-016-1733-2>
- Castillo-Sánchez, G., Sacristán-Martín, O., Hernández, M. A., Muñoz, I., de la Torre, I., & Franco-Martín, M. (2022). Online mindfulness experience for emotional support to healthcare staff in times of covid-19. *Journal of Medical Systems*, 46(3). <https://doi.org/10.1007/s10916-022-01799-y>
- Cieslak, R., Benight, C. C., Rogala, A., Smoktunowicz, E., Kowalska, M., Zukowska, K., Yeager, C., & Luszczynska, A. (2016). Effects of Internet-Based Self-Efficacy Intervention on Secondary Traumatic Stress and Secondary Posttraumatic Growth among Health and Human Services Professionals Exposed to Indirect Trauma. *Frontiers in psychology*, 7, 1009. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01009>
- Colin-Chevalier, R., Pereira, B., Benson, A. C., Dewavrin, S., Cornet, T., & Dutheil, F. (2022). The Protective Role of Job Control/Autonomy on Mental Strain of Managers: A Cross-Sectional Study among Wittyfit's Users. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(4), 2153. <https://doi.org/10.3390/ijerph19042153>
- Colin-Chevalier, R., Pereira, B., Dewavrin, S., Cornet, T., Zak, M., Benson, A. C., & Dutheil, F. (2024). The Managerial Role and Psychosocial Factors of Job Satisfaction: A Cross-sectional Study Among Wittyfit's Users. *Journal of occupational and environmental medicine*, 66(2), 61–67. <https://doi.org/10.1097/JOM.0000000000003017>
- Comisión Europea. (2023). *A comprehensive approach to mental health*. https://health.ec.europa.eu/system/files/2023-06/com_2023_298_1_act_en.pdf
- Danaher, B. G., Milgrom, J., Seeley, J. R., Scott, S., & Peter, L. 1. (2012). Web-Based Intervention for Postpartum Depression: Formative Research and Design of the MomMoodBooster Program. *JMIR Research Protocols*, 1(2), 18. <https://doi.org/10.2196/resprot.2329>
- De Angelis, M., Giusino, D., Nielsen, K., Aboagye, E., Christensen, M., Innstrand, S. T., Mazzetti, G., van den Heuvel, M., Sijbom, R. B. L., Pelzer, V., Chiesa, R., & Pietrantonio, L. (2020). H-WORK Project: Multilevel Interventions to Promote Mental Health in SMEs and Public Workplaces. *International journal of environmental research and public health*, 17(21), 8035. <https://doi.org/10.3390/ijerph17218035>
- DeTore, N. R., Sylvia, L., Park, E. R., Burke, A., Levison, J. H., Shannon, A., Choi, K. W., Jain, F. A., Coman, D. C., Herman, J., Perlis, R., Fava, M., & Holt, D. J. (2022). Promoting resilience in healthcare workers during the COVID-19 pandemic with a brief online intervention. *Journal of psychiatric research*, 146, 228–233. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2021.11.011>
- Dewa, C. S., Thompson, A. H., & Jacobs, P. (2011). The association of treatment of depressive episodes and work productivity. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 56(12), 743–750. <https://doi.org/10.1177/070674371105601206>
- Duffecy, J., Grekin, R., Long, J. D., Mills, J. A., & O'Hara, M. (2022). Randomized controlled trial of Sunnyside: Individual versus group-based online interventions to prevent postpartum depression. *Journal of affective disorders*, 311, 538–547. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.05.123>
- Dutheil, F., Charkhabi, M., Ravoux, H., Brousse, G., Dewavrin, S., Cornet, T., Mondillon, L., Han, S., Pfabigan, D., S Baker, J., Mermillod, M., Schmidt, J., Moustafa, F., & Pereira, B. (2020). Exploring the Link between Work Addiction Risk and Health-Related Outcomes Using Job-Demand-Control Model. *International journal of environmental research and public health*, 17(20), 7594. <https://doi.org/10.3390/ijerph17207594>
- Ebert, D. D., Berking, M., Thiart, H., Riper, H., Laferton, J. A. C., Cuijpers, P., Sieland, B., & Lehr, D. (2015). Restoring depleted resources: Efficacy and mechanisms of change of an internet-based unguided recovery training for better sleep and psychological detachment from work. *Health psychology*, 34, 1240–1251. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.34.7.1240>

- org/10.1037/hea0000277
- Eichenberg, C., Aranyi, G., Rach, P., & Winter, L. (2022). Therapeutic alliance in psychotherapy across online and face-to-face settings: A quantitative analysis. *Internet interventions*, 29, 100556. <https://doi.org/10.1016/j.invent.2022.100556>
- Gemar, E. & López, C. (2021). Tratamiento cognitivo del trastorno obsesivo compulsivo en formato online: un caso clínico. *Revista de Psicoterapia*, 120, 205-220.
- Giusino, D., De Angelis, M., & Pietrantonio, L. (2021). Digital Solutions for Workplace Mental Health Promotion During COVID-19 Pandemic: Taxonomy and Human Factors Issues. En N.L. Black, W. P. Neumann & I. Noy (Eds), *Proceedings of the 21st Congress of the International Ergonomics Association (IEA2021)* (pp. 564-571). Cham: Springer International Publishing.
- Griffiths, K., Farrer, L. & Christensen, H. (2010). The efficacy of Internet interventions for depression and anxiety disorders: A review of randomised controlled trials. *The Medical journal of Australia*, 192, 4-11. <https://doi.org/10.5694/j.1326-5377.2010.tb03685.x>
- Heber, E., Ebert, D., Lehr, D., Cuijpers, P., Berking, M., Nobis, S., Riper, H. (2017). The Benefit of Web- and Computer-Based Interventions for Stress: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Medical Internet Research*, 19(2). <http://dx.doi.org/10.2196/jmir.5774>
- Imamura, K., Kawakami, N., Furukawa, T. A., Matsuyama, Y., Shimazu, A., Umanodan, R., Kawakami, S., & Kasai, K. (2015). Does Internet-based cognitive behavioral therapy (iCBT) prevent major depressive episode for workers? A 12-month follow-up of a randomized controlled trial. *Psychological medicine*, 45(9), 1907-1917. <https://doi.org/10.1017/S0033291714003006>
- Imamura, K., Kawakami, N., Tsuno, K., Tsuchiya, M., Shimada, K., & Namba, K. (2016). Effects of web-based stress and depression literacy intervention on improving symptoms and knowledge of depression among workers: A randomized controlled trial. *Journal of affective disorders*, 203, 30-37. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2016.05.045>
- Li, Y., Hu, Y., Yang, W., & Wang, Y. (2021). Daily interventions and

- assessments: The effect of online self-compassion meditation on psychological health. *Applied psychology. Health and well-being*, 13(4), 906-921. <https://doi.org/10.1111/aphw.12278>
- Lim, D., Sanderson, K., & Andrews, G. (2000). Lost productivity among full-time workers with mental disorders. *The journal of mental health policy and economics*, 3(3), 139-146. <https://doi.org/10.1002/mhp.93>
- Linden, M. A., Leonard, R., Forbes, T., Brown, M., Marsh, L., Todd, S., Hughes, N., & Truesdale, M. (2024). Randomised controlled feasibility study protocol of the Carers-ID online intervention to support the mental health of family carers of people with intellectual disabilities. *Pilot and feasibility studies*, 10(1), 25. <https://doi.org/10.1186/s40814-024-01448-w>
- Ma, Y., She, Z., Siu, A., Zeng, X. & Liu, X. (2018). Effectiveness of Online Mindfulness-Based Interventions on Psychological Distress and the Mediating Role of Emotion Regulation. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02090>.
- Makowska-Tłomak, E., Bedyńska, S., Skorupska, K., & Paluch, J. (2022). Blended Online Intervention to Reduce Digital Transformation Stress by Enhancing Employees' Resources in COVID-19. *Frontiers in psychology*, 13, 732301. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.732301>
- Marks, I., Cavanagh, K., & Gega, L. (2008). Computer-aided psychotherapy: revolution or bubble?. *British Journal of Psychiatry*, 191, 471-473. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.107.041152>
- Micklitz, K., Wong, G., & Howick, J. (2021). Mindfulness-based programmes to reduce stress and enhance well-being at work: a realist review. *BMJ open*, 11(3), e043525. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2020-043525>
- Mitrpanont, J., Phandhu-Fung, J., Klubdee, N., Ratanalaor, S., & Mitrpanont, T. (2017). *iCare-stress: An integrated mental health software*. 2017 2nd International Conference on Information Technology (INCIT), Nakhonpathom, Thailand.
- Moe-Byrne, T., Shepherd, J., Merecz-Kot, D., Sinokki, M., Naumanen, P., Hakkaart-van Roijen, L., & Van Der Feltz-Cornelis, C. (2022). Effectiveness of tailored digital health interventions for mental

- health at the workplace: A systematic review of randomised controlled trials. *PLOS digital health*, 1(10). <https://doi.org/10.1371/journal.pdig.0000123>
- Molino, M., Ingusci, E., Signore, F., Amelia, M., Giancaspro, M., Russo, V., Zito, M. & Cortese, C. (2020). Wellbeing Costs of Technology Use during Covid-19 Remote Working: An Investigation Using the Italian Translation of the Technostress Creators Scale. *Sustainability*, 12(15), 5911. <https://doi.org/10.3390/su12155911>
- Nadler, R., Carswell, J. J., & Minda, J. P. (2020). Online Mindfulness Training Increases Well-Being, Trait Emotional Intelligence, and Workplace Competency Ratings: A Randomized Waitlist-Controlled Trial. *Frontiers in psychology*, 11, 255. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00255>
- Nielsen, K. & Miraglia, M. (2016). What works for whom in which circumstances? On the need to move beyond the ‘what works?’ question in organizational intervention research. *Human Relations*, 70(1), 40–62. <http://dx.doi.org/10.1177/0018726716670226>
- Oliver, J. J., & MacLeod, A. K. (2018). Working adults’ well-being: An online self-help goal-based intervention. *Journal of occupational and organizational psychology*, 91(3), 665–680. <https://doi.org/10.1111/joop.12212>
- Organización Mundial de la Salud. (2021). *Action required to address the impacts of the COVID-19 pandemic on mental health and service delivery systems in the WHO European Region: recommendations from the European Technical Advisory Group on the mental health impacts of COVID-19*. <https://iris.who.int/handle/10665/342932>
- Ouweneel, E., Le Blanc, P. M., & Schaufeli, W. B. (2013). Do-it-yourself: An online positive psychology intervention to promote positive emotions, self-efficacy, and engagement at work. *The Career Development International*, 18(2), 173–195. <https://doi.org/10.1108/CDI-10-2012-0102>
- Paliliunas, D. (2015). *Online acceptance and commitment training program for educator stress and burnout* [Thesis for the Degree of Master of Science, Southern Illinois University Carbondale]. <https://opensiuc.lib.siu.edu/theses/1708/>
- Pandya, S. P. (2021). Meditation app alleviates burnout and builds resi-

- lience for chaplains in hospices for older adults in Asian and African cities. *Journal of health care chaplaincy*, 27(3), 129–145. <https://doi.org/10.1080/08854726.2019.1670539>
- Peláez, J., Pietrantoni, L., Mazzetti, G., De Angelis, M., Giusino, D., San Román, Mabel., Guglielmi, D., & Salanova, M. (2024). *A Systematic Realist Synthesis of Digital Interventions for Enhancing Mental Health at Work: Contexts, Mechanisms, and Outcomes* [Manuscript submitted for publication]. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-4312578/v1>
- Philippe, T. J., Sikder, N., Jackson, A., Koblanski, M. E., Liow, E., Pilarinos, A., & Vasarhelyi, K. (2022). Digital Health Interventions for Delivery of Mental Health Care: Systematic and Comprehensive Meta-Review. *JMIR mental health*, 9(5), e35159. <https://doi.org/10.2196/35159>
- Phillips, E., Gordeev, V., & Schreyögg, J. (2019). Effectiveness of occupational e-mental health interventions: a systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 45(6). <http://dx.doi.org/10.5271/sjweh.3839>
- Phillips, R., Schneider, J., Molosankwe, I., Leese, M., Foroushani, P. S., Grime, P., McCrone, P., Morriss, R., & Thornicroft, G. (2014). Randomized controlled trial of computerized cognitive behavioural therapy for depressive symptoms: effectiveness and costs of a workplace intervention. *Psychological medicine*, 44(4), 741–752. <https://doi.org/10.1017/S0033291713001323>
- Prieto, Á., Díaz, C., Catalán, M., & Duque, A. (2021). Revisión del uso de la videoconferencia en atención de salud mental en el contexto hispanohablante. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(3), 87–106.
- Pull, C. B. (2006). Self-help Internet interventions for mental disorders. *Current Opinion in Psychiatry*, 19(1), 50–53. <https://doi.org/10.1097/01.yco.0000198103.31155.73>
- Roodbari, H., Axtell, C., Nielsen, K. & Sorensen, G. (2022). Organisational interventions to improve employees’ health and wellbeing: A realist synthesis. *Applied Psychology*, 71(3). <http://dx.doi.org/10.1111/apps.12346>
- Shiotsuki, K., Nonaka, Y., Takano, J., Abe, K., Adachi, S. I., Adachi, S.,

- & Nakao, M. (2017). Brief internet-based cognitive behavior therapy program with a supplement drink improved anxiety and somatic symptoms in Japanese workers. *BioPsychoSocial medicine*, 11, 25. <https://doi.org/10.1186/s13030-017-0111-y>
- Siste, K., Hanafi, E., Adrian, Sen, L. T., Alison, P., & Beatrice, E. (2022). Online dialectical behavioral therapy for adults with internet addiction: A quasi-experimental trial during the COVID-19 pandemic. *Psychiatry research*, 315, 114698. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2022.114698>
- Smith, P., Ehlers, A., Carr, E., Clark, D., Dalgleish, T., Forbes, G., Goldsmith, K., Griffiths, H., Gupta, M., King, D., Miles, S., Plant, D., Yile, W. & Meiser, R. (2022). Therapist-supported online cognitive therapy for post-traumatic stress disorder (PTSD) in young people: protocol for an early-stage, parallel-group, randomised controlled study (OPTYC trial). *BMJ Open*, 12(3), e054852. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2021-054852>
- Soh, H. L., Ho, R. C., Ho, C. S., & Tam, W. W. (2020). Efficacy of digital cognitive behavioural therapy for insomnia: a meta-analysis of randomised controlled trials. *Sleep medicine*, 75, 315–325. <https://doi.org/10.1016/j.sleep.2020.08.020>
- Stratton, E., Lampit, A., Choi, I., Calvo, R. A., Harvey, S. B., & Glozier, N. (2017). Effectiveness of eHealth interventions for reducing mental health conditions in employees: A systematic review and meta-analysis. *PloS one*, 12(12), e0189904. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0189904>
- Stratton, E., Lampit, A., Choi, I., Malmberg Gavelin, H., Aji, M., Taylor, J., Calvo, R. A., Harvey, S. B., & Glozier, N. (2022). Trends in Effectiveness of Organizational eHealth Interventions in Addressing Employee Mental Health: Systematic Review and Meta-analysis. *Journal of medical Internet research*, 24(9), e37776. <https://doi.org/10.2196/37776>
- Strecher, V. (2007). Internet methods for delivering behavioral and health-related interventions (eHealth). *Annual review of clinical psychology*, 3, 53–76. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.3.022806.091428>
- Sylvia, L. G., Faulkner, M., Rakhilin, M., Amado, S., Gold, A. K.,

- Albury, E. A., Dinerman, J. G., Dohse, H., Tovey, R., Turner, J. A., Schopfer, D. W., Pletcher, M. J., & Nierenberg, A. A. (2021). An online intervention for increasing physical activity in individuals with mood disorders at risk for cardiovascular disease: *Design considerations*. *Journal of affective disorders*, 291, 102–109. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.04.094>
- Taylor, R. W., Male, R., Economides, M., Bolton, H., & Cavanagh, K. (2023). Feasibility and Preliminary Efficacy of Digital Interventions for Depressive Symptoms in Working Adults: Multiarm Randomized Controlled Trial. *JMIR formative research*, 7, e41590. <https://doi.org/10.2196/41590>
- Titov, N., Andrews, G., Choi, I., Schwencke, G. & Mahoney, A. (2008). Shyness 3: Randomized Controlled Trial of Guided Versus Unguided Internet-Based CBT for Social Phobia. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 42(12), 1030–1040. <https://doi.org/10.1080/00048670802512107>
- Tur, C., Campos, D., Suso-Ribera, C., Kazlauskas, E., Castilla, D., Zaragoza, I., García-Palacios, A., & Quero, S. (2022). An Internet-delivered Cognitive-Behavioral Therapy (iCBT) for Prolonged Grief Disorder (PGD) in adults: A multiple-baseline single-case experimental design study. *Internet interventions*, 29, 100558. <https://doi.org/10.1016/j.invent.2022.100558>
- Tustin, N. (2010). The role of patient satisfaction in online health information seeking. *Journal of health communication*, 15(1), 3–17. <https://doi.org/10.1080/10810730903465491>
- Uglanova, E., & Dettmers, J. (2023). Improving employee mental health through an internet-based job crafting intervention: A randomized controlled study. *Journal of Personnel Psychology*, 22(1), 20–30. <https://doi.org/10.1027/1866-5888/a000304>
- Valdez-Aguilar, M., Vazquez-Arevalo, R., López-Aguilar, X., Ruíz Martínez, A. O., Rosinska, M., & Mancilla-Díaz, J. M. (2023). Online multidisciplinary treatment of binge eating disorder in people with high weight: a case series study. *Journal of eating disorders*, 11(1), 86. <https://doi.org/10.1186/s40337-023-00809-9>
- van der Zweerde, T., Lancee, J., Ida Luik, A., & van Straten, A. (2020). Internet-Delivered Cognitive Behavioral Therapy for Insomnia:

- Tailoring Cognitive Behavioral Therapy for Insomnia for Patients with Chronic Insomnia. *Sleep medicine clinics*, 15(2), 117–131. <https://doi.org/10.1016/j.jsmc.2020.02.001>
- Vuillier, L., Greville-Harris, M., Talbot, C. V., May, L., & Moseley, R. L. (2024). Early evaluation of a DBT-informed online intervention for people with eating disorders. *Journal of eating disorders*, 12(1), 9. <https://doi.org/10.1186/s40337-024-00974-5>
- Wang, F., Zhu, H., Yang, X. & Liao, F. (2022). Effects of internet-based cognitive behavioral therapy on postpartum depression: A protocol for systematic review and meta-analysis. *Medicine*, 101(9), e28964. <https://doi.org/10.1097/MD.00000000000028964>
- Wang, J., Song, B., Shao, Y., & Zhu, J. (2021). Effect of Online Psychological Intervention on Burnout in Medical Residents From Different Majors: An Exploratory Study. *Frontiers in psychology*, 12, 632134. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.632134>
- Wang, P. S., Simon, G. E., Avorn, J., Azocar, F., Ludman, E. J., McCulloch, J., Petukhova, M. Z., & Kessler, R. C. (2007). Telephone screening, outreach, and care management for depressed workers and impact on clinical and work productivity outcomes: a randomized controlled trial. *JAMA*, 298(12), 1401–1411. <https://doi.org/10.1001/jama.298.12.1401>
- Weber, S., Lorenz, C., & Hemmings, N. (2019). Improving Stress and Positive Mental Health at Work via an App-Based Intervention: A Large-Scale Multi-Center Randomized Control Trial. *Frontiers in psychology*, 10, 2745. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02745>
- Ying, Y., Ji, Y., Kong, F., Chen, Q., Lv, Y., Hou, Y., Zhu, L., Miao, P., Yu, L., Li, L., Kuang, W., Jiang, L., Zhu, X., Liu, X., Xu, L., Mi, Y., Lou, Z., & Ruan, L. (2021). Internet-based cognitive behavioral therapy for psychological distress in older adults without cognitive impairment living in nursing homes during the COVID-19 pandemic: A feasibility study. *Internet interventions*, 26, 100461. <https://doi.org/10.1016/j.invent.2021.100461>
- Yonekura, T., Quintans, J. R., Soares, C. B., & Negri Filho, A. A. D. (2019). Revisão realista como metodologia para utilização de evidências em políticas de saúde: uma revisão integrativa. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 53, e03515. <https://doi.org/10.1590/S1980-220X2018037703515>

- S1980-220X2018037703515
- Zhang, H., Zhang, A., Liu, C., Xiao, J., & Wang, K. (2021). A Brief Online Mindfulness-Based Group Intervention for Psychological Distress Among Chinese Residents During COVID-19: a Pilot Randomized Controlled Trial. *Mindfulness*, 12(6), 1502-1512. <https://doi.org/10.1007/s12671-021-01618-4>
- Zhou, Y., & Wang, J. (2023). Internet-based self-help intervention for procrastination: randomized control group trial protocol. *Trials*, 24(1), 82. <https://doi.org/10.1186/s13063-023-07112-7>
- Zwerenz, R., Becker, J., Gerzymisch, K., Siepmann, M., Holme, M., Kiwus, U., Spörl-Dönch, S., & Beutel, M. E. (2017). Evaluation of a transdiagnostic psychodynamic online intervention to support return to work: A randomized controlled trial. *PloS one*, 12(5), e0176513. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0176513>

	Sección 3	
		Bienestar: enfocando otras dimensiones

**Ser lo que no existe: bienestar e identidad
de la afrodescendencia chilena.
Consideraciones históricas y psicosociales**

Cristóbal Pulido-Iparraguirre

En los libros que se utilizan para enseñar historia en los colegios de Chile, se nombra al negro solo en algún pie de página o en algunos párrafos del período colonial.¹ Los aportes de afrodescendientes a la construcción de la nación no están en los textos que se utilizan en la educación primaria y secundaria², por tanto, no se enseñan. No obstante, al adentrarse un poco en la producción académica de las ciencias sociales, en artículos científicos, o incluso en las pinturas de la época, se puede encontrar evidencia clara que respalda la presencia, aportes y permanencia en Chile de personas afrodescendientes. Así podemos dar cuenta de que en la historia chilena hubo muchos negros, algunos incluso, podrían llegar a considerarse como fundadores de la patria. Pero, han sido invisibilizados, de alguna manera, en la historia, o por lo menos en la que se enseña en los colegios (Pulido, 2020), y es por este motivo que no se re-conocen los aportes de los negros al Chile de los siglos XIX y XX.

La evidencia de la presencia afrodescendiente en Chile, va desde el arte y la milicia hasta la política, se puede encontrar menciones a algunos afrodescendientes que arrancaron a la negación y permanecieron en los rincones de la historia. Explorar esta historia no es solo un ejercicio académico necesario; es una mirada crítica a las raíces de la

-
- 1 Desde el año 2002, ha surgido un esfuerzo para recopilar datos, historias y toda clase de información que prueban la existencia, presencia y permanencia de los afrodescendientes en Chile; solo basta mirar la bibliografía de este estudio. Sin embargo, aún es poco, ya que en los colegios no se enseña esta historia.
- 2 Véase el libro. Donoso, M. et al. (2003). Historia y Ciencias Sociales II Medio. Santillana

identidad chilena y, de manera igualmente importante, a cómo desde ellas se excluye a un grupo minoritario del reconocimiento afectando de manera importante el bienestar psicológico y social de la población afrodescendiente. Al sumergirnos en las páginas pasadas, buscamos comprender no solo el pasado olvidado, sino también cómo su negación ha influido en la sociedad, afectando el bienestar de aquellos que continúan luchando contra la discriminación moderna o sutil pero persistente en la sociedad chilena.

Este trabajo, expone algunas reflexiones surgidas en el transcurso de mi doctorado. Algunas están en mi tesis, otras son fruto de la maduración de las primeras. En sí, este escrito versa sobre la confrontación de dos propuestas y sus consecuencias para un grupo. Por un lado, se expone la extendida idea de que en Chile no hubo negros, lo que niega su aporte a la construcción del pensamiento prototípico de Chile y los chilenos. Por el otro, se revisa la evidencia de la participación de afrodescendientes en la creación de la patria y, posteriormente, en la constitución de la población chilena.³ Estas ideas se han enfrentado desde el comienzo de la historia chilena y en este enfrentamiento se impone la idea de Chile como un país con una raza única y particular, fruto de la mezcla de europeos y araucanos, sin participación de otros (Pulido, 2020). Como resultado de este triunfo se induce al error, tanto en las características con que se asumen Chile y los chilenos, como en el estudio de la constitución originaria del individuo nacional, la que resulta inexacta y profundiza las diferencias en las que se afianza el rechazo y la discriminación hacia los afrodescendientes.

A modo de hacer más fluida la exposición de las ideas descritas, este trabajo se presenta en tres secciones: al comenzar se centra el objetivo en explicitar un debate de ideas expuestas por diversos historiadores acerca de las razones de la no presencia de antecesores negros en la constitución del sujeto chileno actual. Posteriormente, se revisa

3 Como lo plantea Contreras (2013; 2014) al hablar de la constitución de la sociedad en el Valparaíso tardocolonial. Contreras Segura, M. T. (2014). Una ausencia aparente. Africanos y afroestizos en Valparaíso tardocolonial, 1770-1820. *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, 17(2), 105-140. Contreras, D., Ruiz-Tagle, J., & Sepúlveda, P. (2013). Migración y mercado laboral en Chile. Serie documentos de trabajo. Universidad de Chile. 376 (1-26).

cómo la existencia del negro ha sido negada, así como su participación en la identidad nacional, lo que ha llevado a Chile a ser un “país donde no hay, ni hubo negros”.⁴ Acá se busca conocer y entender mediante la exposición de dos explicaciones el proceso mediante el cual las poblaciones afrodescendientes han sido marginadas de la historia chilena. La primera de estas explicaciones trata la desaparición demográfica del afrodescendiente y, después, se dedican varias líneas de este trabajo a intentar explicar cómo el mestizaje afectó no solo a los afrodescendientes en Chile, sino que a toda América. Así se abre paso una sección final de este trabajo, donde se tratan algunas implicancias de ser lo que no existe.

Está comprobado que la discriminación por pertenecer a un grupo étnico determinado se ha conceptualizado como un estresor significativo que puede tener efectos adversos en la salud mental, el bienestar y la adaptación de los grupos minoritarios (Lee, 2005). Esta discriminación ocurre en un contexto, es así como este contexto juega un papel fundamental en la construcción de la identidad étnica (etnogénesis) y personal (Tajfel, 1984; Reicher, 1994). La forma en que una persona percibe su “sí mismo” y a su grupo, tanto de pertenencia como a los otros, y se relaciona con los demás está influenciada por diversos factores contextuales, como el entorno social, cultural, histórico y familiar en el que se desarrolla. A continuación, se detallan algunas formas en las que el contexto afecta la construcción de la identidad personal:

- Experiencias pasadas y presentes: Las experiencias vividas, tanto pasadas como presentes, moldean la identidad personal. Los eventos significativos, los logros, los desafíos y las relaciones personales contribuyen a la construcción de la identidad al influir en la autoimagen y en la percepción de uno mismo.
- Expectativas futuras: El contexto también incluye las expectativas y aspiraciones de una persona para el futuro. Las metas, los sueños y las proyecciones a largo plazo influyen en la construcción de la identidad al proporcionar un sentido de dirección y

4 Idea generalizada en la sociedad chilena, producto de los errores en la educación formal y en la transmisión de generación en generación, lo que puede tener un origen en las ideas de autores como Asta-Buruaga (1899).

propósito.

- Cultura y valores: El contexto cultural en el que una persona crece y se desarrolla influye en sus creencias, valores y normas. La identidad personal se construye en relación con la cultura de origen, adoptando elementos culturales que son significativos para la persona y que contribuyen a su sentido de identidad.

- Interacciones sociales: Las interacciones con familiares, amigos, colegas y otros individuos en el entorno social contribuyen a la formación de la identidad personal. Estas interacciones proporcionan retroalimentación, reflejos y comparaciones que ayudan a una persona a definir quién es y cómo se ve a sí misma en relación con los demás.

En el contexto entonces se dan estas formas en que se afecta la construcción de la identidad personal, resultando en que el sujeto establece relaciones asimétricas con el grupo dominante. Las relaciones sociales asimétricas juegan un papel crucial en la construcción de la identidad étnica. Estas relaciones se refieren a la forma en que los grupos étnicos interactúan entre sí, y cómo se establecen jerarquías y diferencias de poder en esas interacciones. La calidad de estas relaciones determina en gran medida cómo se forma y se consolida la identidad étnica de un grupo.

Cuando existen relaciones asimétricas, es decir, relaciones desiguales en términos de poder, estatus y recursos entre diferentes grupos étnicos, se generan dinámicas que influyen en la construcción de la identidad étnica. Estas relaciones pueden llevar a la discriminación, la marginalización y la exclusión de ciertos grupos étnicos, lo que impacta directamente en cómo se perciben a sí mismos y cómo son percibidos por otros.

En un contexto de relaciones asimétricas, los grupos étnicos pueden desarrollar un sentido de pertenencia más fuerte dentro de su propio grupo como respuesta a la discriminación y la exclusión por parte del grupo dominante. Esta dinámica de “nosotros” versus “ellos” puede reforzar la identidad étnica y promover la solidaridad dentro del grupo minoritario.

En Chile los afrodescendientes no resistieron el frío clima

La afirmación de unicidad étnica de los chilenos resulta falsa a primera vista, pero en algún momento de nuestra historia y en el conocimiento popular se afianza la idea de que en Chile no hay diversidad étnica. Los autores de la historia de Chile, consistentemente, mencionan que los esclavos africanos que llegaron al país, lo hicieron en un número reducido. Lastarria (1844) dice que “negros, mulatos y zambos . . . han sido en Chile demasiado reducidos en número, a causa de haberse contado siempre muy pocos negros entre nuestros habitantes” (p. 77). Asimismo, Barros Arana (2000) comenta que “no hallamos en los documentos, ni en las antiguas relaciones indicación alguna para establecer ni aproximadamente siquiera el número de esclavos de origen africano que había entonces en Chile” (p. 99). En una línea de pensamiento que, posteriormente, se haría popular, el historiador y político Benjamín Vicuña Mackenna (1936) niega el aporte africano, atribuyendo al clima esta ausencia, específicamente al frío de Chile. La misma idea asume también Encina, quien acusó al clima frío de ser lo que no permitió que los negros esclavos recién traídos de África se aclimataran, aludiendo que “la vitalidad del negro decaía en el clima chileno con rapidez vertiginosa. Pocos meses después de llegar, estaba macilento y extenuado, como en un medio polar” (p.165). Encina (1949) agrega que:

. . . el viaje era directo y sin intermedios entre África y el frío clima de estas tierras del sur, lo que, sin lugar a duda, los mataba y a los sobrevivientes se les vendía hacia el Perú donde tenían un clima que les permitía la adaptación. (p. 165)

En la misma línea, Asta-Buruaga (1899), en su Diccionario Geográfico de la República de Chile, propone que “en Chile, no hai negros, i los que existían en tiempo de la colonia han desaparecido completamente porque el clima moderadamente frío parece no serles propicio”. Encina (1949) menciona, además, que los negros habrían desaparecido sin dejar huellas, sin descendencia biológica, ni herencia cultural. Así, según el autor, la presencia africana nunca se reflejó en la conformación social del pueblo chileno, lo que destaca como favorable, puesto que su temprana desaparición no permitió que dejaran “manifestaciones intelectuales y morales poco alentadoras con que sus mestizos caracterizaron otros pueblos de América” (Encina, 1949, p. 56).

Barros Arana (2000) indica que el comportamiento de los negros

estaba compuesto de conductas viciosas y ellos son descritos como inclinados a las fiestas con un ánimo lúdico que no les permitía alejarse de los juegos de azar, juegos en los cuales también quedaban expuestos al alcoholismo, vicio que los atraía particularmente y que causaba bajas defensas ante enfermedades como la tuberculosis y las neumonías. Estas propensiones a la enfermedad y al vicio hacían de la sangre negra como si fuese agua en una vasija rota (Encina, 1949, como se citó en Cussen, 2006). No era este territorio capaz de acumular los esclavos que llegaban, ya que perecían rápido o se disminuían en fuerzas y ánimos. Otro elemento destacado por Encina, acerca de las explicaciones de la inexistencia de sangre africana en el país luego de la independencia, es que los esclavos nunca lograron ser aceptados en el ambiente de las preferencias sexuales: dice que el negro sufrió la violenta repulsión que la mujer mapuche experimentó por él (Encina, 1949, como se citó en Cussen, 2006).

Estos autores, son los que se encargaron de retratar el Chile de esa época y traerlo hasta hoy, enfatizan la idea de que los africanos que llegaron a Chile fueron escasos y de poca relevancia, por tanto, con esa misma idea construimos la nuestra. Agregan que la economía local no los contempló como mercancía, incluso, mencionan que el tráfico esclavista fue reducido dentro de las fronteras del país (Pulido, 2020). Barros Arana (2000) intenta convencernos de que los esclavos, por tanto, sus descendientes solo estuvieron de paso por Chile “en su melancólica peregrinación de Guinea a Lima, vía Buenos Aires, Mendoza y Valparaíso” (p. 445).

Pero también hay autores como Gonzalo Vial Correa (1957), que estaba en completo desacuerdo con la idea de que fue el clima lo que mermó la presencia africana, y responde a los dichos de Encina, diciendo que “el negro chileno, más que morir aniquilado por un clima adverso, fue absorbido por la inmensa muchedumbre mestiza” (p. 124) y concluye que la “raza chilena” algo de negro tiene lo que presenta una versión más sensata y cercana a la realidad a juicio de quien escribe este trabajo. En consonancia con Vial Correa, Mellafe (1959) quiere invalidar la idea del clima, incluso con desprecio hacia los planteamientos de Encina y Barros Arana, dice “tal explicación gratuita no resiste la más leve crítica y ha sido siempre acompañada de una ignorancia casi absoluta del conocimiento demográfico, social y económico del período

colonial” (p. 103). Basta con mirar un mapa y comprender la amplitud del territorio chileno, incluso en aquellos años, para entender lo que dice Mellafe. Más tarde, agrega que “la esclavitud se institucionalizó de tal forma en América, que no hubo casi nadie que poseyendo algún capital no comprase uno o más esclavos” (1964, p. 75).

Autores como Loveman (2001), Collier y Sater (2004) indican que fruto del tratado de Utrecht (1713),⁵ en el que los británicos obtuvieron un usufructo de 30 años para la trata de esclavos hacia las colonias españolas en América. Entre los años 1715 y 1739, aproximadamente 18,000 negros fueron llevados desde el puerto argentino de Buenos Aires hasta Perú, este camino era vía terrestre entre Argentina y Chile, agregan que cerca de 4000 de esos esclavos se quedaron en Chile. Así, podemos comprender que, si bien Chile no se caracterizó por ser un país con muchos esclavos, en comparación con otros países del continente, es cierto que un número importante de afrodescendientes se quedaron en el país y ante esto surge la duda sobre lo que sucedió con ellos (Pulido, 2020).

Está claro cómo se solucionó la disputa entre los historiadores en el inicio de la historia del país, ya que persiste la noción de que su número fue reducido y que, por diversas razones, se fueron o fallecieron sin dejar una descendencia significativa. Esta percepción se traduce en la educación formal, donde se promueve la idea de que no existió una población negra en el país. Un claro ejemplo de esta narrativa se encuentra en el texto de M. Donoso (2003), que aborda la formación de la sociedad chilena desde esta perspectiva, quien, cuando trata el tema de la formación de la sociedad chilena, deliberadamente agrega que:

... sobre la base de estos grupos sociales, excepto de la población negra, se fue gestando la sociedad chilena, pero principalmente importante fue el grupo mestizo, no sólo por su cantidad sino porque se constituyó en los cimientos de la cultura chilena (p. 80)

De esta manera, se ha negado el aporte africano en la constitu-

5 Es, en realidad, un conjunto de tratados firmados por los estados antagonistas en la Guerra de Sucesión Española entre los años 1713 y 1715, en la ciudad neerlandesa de Utrecht y en la alemana de Rastatt.

ción étnica, social y cultural de la nación, y es lo que se enseña en los colegios del país.

La construcción identitaria de Chile ha relegado históricamente la presencia de esclavos africanos a las áreas fronterizas del norte y a territorios considerados parte del reino de Chile, como la Provincia de Cuyo. Esta visión sugiere que la delimitación territorial podría arbitrar significativamente las transacciones comerciales, laborales, y sociales, contribuyendo a una narrativa que intenta “blanquear” la historia étnica del país. Del Río Ortiz (2014) destaca este aspecto al referirse a la tendencia de establecer fronteras que limitan la exposición de la presencia afrodescendiente en la historia nacional (p. 87). Por lo tanto, es imperativo rescatar la historia de los esclavos africanos en Chile y de sus descendientes, quienes jugaron un papel crucial en la constitución de la nación desde los primeros intentos de conquista hasta el proceso de independencia.

Existen crónicas que datan de antes del descubrimiento de Chile que evidencian la llegada de esclavos al país. Villalobos (2003) señala que, durante el primer viaje de reconocimiento y conquista de la gobernación de Nueva Toledo,⁶ realizado por Diego de Almagro entre 1535 y 1537, este llevaba consigo esclavos negros, un hecho que era habitual en las expediciones de la Empresa Del Levante.⁷ Complementando esta información, Rodríguez (2004) afirma que era común que los soldados españoles de mayor rango mantuvieran a su servicio indios yanaconas o esclavos negros. Además, Villalobos (2003) destaca que Almagro, al prepararse para su expedición con el título de Adelantado y

6 Diego de Almagro, conquistador de Chile, llevó consigo un gran número de esclavos en las exploraciones de 1535 cuando arribó por primera vez a ese territorio. Posteriormente, cuando se inició la conquista en el año 1540, desembarcaron con Pedro de Valdivia unos 150 españoles y, aproximadamente, 10 negros (Becerra et al., 2010). “Implementación de los pactos y convenios internacionales relacionados con los derechos civiles, culturales, económicos, políticos y sociales de la población afrodescendiente de Argentina, Bolivia, Chile, Paraguay y Uruguay”.

7 La empresa o compañía del Levante, que se fundó en 1522, es una sociedad entre Diego de Almagro y Francisco Pizarro más el financista Hernando de Luque, que tenía como objetivo la conquista de los territorios del Perú y otros más al sur. Véase Varón (2014), “La ilusión del poder: apogeo y decadencia de los Pizarro en la conquista del Perú”.

gobernador, movilizó un grupo de cerca de 400 hombres, acompañados de un numeroso contingente de indios auxiliares para el transporte de alimentos y materiales, así como algunos esclavos negros. Estos vislumbres históricos son fundamentales para reconocer el impacto de los afrodescendientes en la formación de la sociedad chilena.

Para precisar la información encontrada en Villalobos (2003), se puede acudir a lo que escribió Encina (1949), quien menciona que la primera partida de exploración a Chile contaba con 150 esclavos negros. Es común en las crónicas que hablan sobre esa y otras expediciones de Almagro, que se refieran a los negros que llevaba. Generalmente, no se mencionan cifras exactas, pero en algunas se estima que cada soldado de los rangos mayores podía tener al menos un esclavo.

A pesar del destino fatal de los esclavos que acompañaban la primera expedición, los pasajes que distintos historiadores les han dedicado, sirven para confirmar la cantidad y habitualidad de la presencia negra. Así, si Almagro contó en su expedición con un número importante de esclavos negros, es de esperar que Valdivia y las subsiguientes empresas, también, llevaran consigo una cantidad no menor de personas de color a las tierras chilenas. Además, en las siguientes expediciones a Nueva Toledo, se contó con esclavos negros anotados en algunas crónicas como parte de los pertrechos, materiales y en otros títulos,⁸ ya que los conquistadores se hacían acompañar siempre de negros tanto para el servicio como para el comercio.

Mellafe (1959) menciona que había dos principales maneras en que los esclavistas introducían negros al país; la primera, es la que reconoce lo mencionado por Villalobos y Encina, es decir, que muchos esclavos negros fueron introducidos por sus propietarios, principalmente, soldados y conquistadores; y la segunda, es cuando, una vez

8 Es interesante la historia que relata Pedro Mariño De Lobera. Cuenta de un navío que, enviado a las costas chilenas desde la Ciudad de los Reyes, por Lucas Martínez Begazo, para auxiliar a Valdivia en su expedición, encallo este navío y los indios salvaron a quienes venían en él, entre ellos un esclavo negro. Viéndolo negro como era, lo lavaron con los corazones de mazorca y agua muy caliente en un intento de retornarlo a la blanquedad, intentándolo con tal esmero que terminaron por dar muerte al pobre sujeto, sin hacerlo perder nada de su oscuridad. De Lobera, P. M. (1865). Crónica del reino de Chile. Santiago: Imprenta del ferrocarril.

conquistado el territorio, los esclavos son traídos por los procuradores, capitanes o funcionarios reales que adquirirían licencias de la corona junto con el nombramiento, lo que permitió la “democratización” de la tenencia de negros esclavos.

Siguiendo a Mellafe (1959), existió una tercera e incipiente forma en que se introdujo esclavos al país, los primeros mercaderes con la intención de comercializarlos y obtener algún beneficio de su venta. En las publicaciones académicas de humanidades y ciencias sociales de los últimos años se ha demostrado la existencia, en el Chile colonial, del tráfico esclavista, aunque, en comparación con otras naciones de América Latina, no fueron muchos los esclavos que llegaron a Chile. De acuerdo a los autores revisados en este estudio, las cifras varían entre los 18 mil y los 40 mil esclavos ingresados al país durante el tiempo de la colonia. Entre 1633 y 1644, cerca del 33% de la población de Santiago era negra o afrodescendiente. El número de negros en Santiago fue importante, tanto así que la élite hispano-criolla empezó a sentirse insegura (Zúñiga, 2009). Por su parte, Famin (1839), en 1813, dice que en Chile “el número de habitantes no llega a más de 1.4 millones, de los cuales 40 mil son negros” (p. 96).⁹

En el cuadro 1 se presenta un resumen de algunas publicaciones y las cifras que reportan de afrodescendientes en Chile, en general, y algunos otros lugares, en particular. En ella se observa en forma clara cómo los afrodescendientes pasan de ser un 33% en el siglo XV, hasta lo que hoy se encuentra en Arica y Parinacota, esto es 4,7% de la población de la región (Instituto Nacional de Estadísticas [INE], 2014).

En las líneas precedentes queda bastante claro la existencia y presencia de los afrodescendientes en Chile durante los primeros momentos de su historia, también se dan luces que refutan la teoría de que fue el clima lo que eximió a Chile de la presencia negra en su constitución genética, demostrando que dicha teoría se esgrime con una

⁹ Similar a lo que estima Silva (2004) para Uruguay. Es necesario agregar que a Uruguay llegaron más esclavos por concepto de contrabando, además de sumar a ellos los fugados de Brasil. George Reid Andrews (1980) estima que en Paraguay la población negra llegó al 11% ya en 1846. En tanto, Prado Jr. (1963) calcula que a Brasil entraron más de 6 millones de esclavos entre 1800 y 1887.

clara intención de blanquear la sociedad chilena, limitando el espacio a estos grupos minoritarios, en particular a los negros.

Cuadro 1. Cifras de presencia africana y afrodescendiente en Chile

Año/ periodo	Autor	Territorio	cifra	%
1633-1644	J. Zúñiga, 2009	Santiago	--	33%*
1558	Vial Correa, 1957	Chile	5000	25%
1777	Carmagnani, 1975	Obispado de Santiago	--	18,80%
1813	M. Arre, 2011	Provincia de Coquimbo	5887	17,90%*
1813	Famin, 1839	Chile	40000	2,80%
2014	INE, 2014	Región de Arica y Parinacota	8415	4,70%*

Fuente: Pulido, 2020. * Porcentaje de la región.

Presencia afrodescendiente en Perú

Dado que la historia del territorio de lo que hoy es el norte de Chile está íntimamente relacionado con el Perú, es necesario revisar, aunque sea brevemente, la historia de la afrodescendencia en el Perú. El número de esclavos fue mayor al de Chile, así, las fugas y arrancadas que terminaron en Quilombos o Palenques dando origen a asentamientos afrodescendientes fueron frecuentes. Estos dan un tinte un poco más oscuro a la historia de este país con relación a Chile. Sumado a una mayor presencia inicial, la esclavitud se abolió 40 años más tarde en Perú y aunque la idea de que el clima afectaba a los esclavos y los reducía en número, también encontró eco entre los pensadores peruanos, en la costa norte, en la provincia de Tacna (de donde Arica formaba parte), no solo había esclavos, sino que había granjas de crianza de negros para ser vendidos (Pulido, 2020).

En Perú, la mano de obra esclavizada, principalmente, fue

propuesta para el trabajo en las minas bajo un contexto extremo. Se pensaba que la zona de la sierra no era un lugar posible para la reproducción de las colonias de esclavos, ya que estaban formadas exclusivamente por hombres. Estos se seleccionaban por su fuerza física y supuesta resistencia al trabajo minero, por lo tanto, no se encuentran frecuentemente comunidades de afroperuanos en los pueblos andinos. Aun así, quedan, a lo largo de la sierra peruana, muy claras referencias a la presencia africana en las danzas y representaciones artísticas de las poblaciones indígenas de la sierra. El 8% (3.228) de todos los esclavos (40.337) del virreinato residió en la sierra (Arrelucea & Cosmalon, 2015), lo que no es menor. También, fueron empleados en la agricultura y la esclavitud en las haciendas estuvo localizada en la costa, sobre todo en el norte y centro, y, preferentemente, dedicada a las plantaciones de caña para los hombres (Arroyo, 2013) y las mujeres destinadas al servicio doméstico como en toda América, principalmente, en las ciudades, pero también en las residencias de campo de familias de origen español.

En Lima, la presencia afroperuana fue realmente notable, durante una época llegó a ser hasta mayoritaria y, por lo tanto, se desarrolló una nomenclatura en la que se resumen las distintas denominaciones utilizadas para referirse a los negros en el Perú (Cairati, 2011). El virrey conde de Chinchón, Don Fernández de Cabrera, dispuso la construcción de un alojamiento público para los esclavos en espera de venta en el barrio de San Lázaro, posteriormente, es trasladado al pueblo de Malambo (Arrelucea & Cosmalon, 2015). Allí, los esclavos eran visitados por un médico y, generalmente, engordados con comidas a base de patatas y harina de maíz para mejorar su forma física (lo mismo ocurría en la zona de los valles de la quinta región en Chile). Después de la venta, los esclavos eran trasladados a diferentes zonas costeras, entre ellas el departamento de Tacna.¹⁰

Las condiciones de vida de los esclavos siempre fueron muy duras y sus conductas muy restringidas por sus amos, por lo tanto,

10 En 1877, los departamentos con mayor presencia de afrodescendientes eran Ica y Tacna, sus números se encontraban sobre la tendencia general (0.94 por ciento), en Ica y Tacna llegaba a 7 por ciento, la cual incluía en ese momento la provincia peruana de Arica.

muchos de ellos se escaparon de las haciendas o de las casas de los amos para refugiarse bajo el manto de la protección natural del monte. Este fenómeno sociocultural es conocido como cimarronaje (Arrelucea, 2004). Durante la colonia un esclavo decidía fugarse por motivos diversos tales como falta de alimentación, atención médica o vestimenta, pero principalmente cuando el trabajo era muy pesado o los castigos se consideraban injustos. Según Arrelucea (2004), algunas esclavas se fugaban cuando estaban gestando o a punto de dar a luz para esconder al recién nacido. En el monte se reproducían la organización social, las costumbres e ideologías originarias o, mejor dicho, se mantenía la identidad cultural de las comunidades étnicas.

Los cimarrones lograban su supervivencia principalmente mediante pequeños huertos familiares y la cría de animales domésticos, aunque su sustento se basaba en gran medida en el robo a haciendas cercanas y en la asistencia de esclavos aliados que trabajaban en las plantaciones. Estas comunidades ocultas de cimarrones eran conocidas como Palenques, un término antillano que significa “lugar inaccesible”. Este concepto se refería a un conjunto de huertos y chozas, construidas de manera rudimentaria por los cimarrones, algunas de ellas incluso con empalizadas para mayor protección. Aunque en Perú los Palenques no tuvieron tanta prevalencia como en Brasil o Colombia (Arrelucea, 2004), en Lima sobresalieron los Palenques de Cieneguilla, Huachipa, La Molina y Carabayllo. Es probable que también hayan existido núcleos similares en otras áreas rurales con presencia esclava, como Ica, Trujillo, Chiclayo y Piura. Los hacendados no toleraban la existencia de los Palenques, lo que llevó a una feroz persecución y destrucción de estas comunidades, empleando perros de caza y sicarios en dicha cacería.

Negritud en Arica antes de la Guerra del Pacífico

Valencia y Rojas (2009) describen en detalle cómo funcionaba y cómo se reproducían los esclavos para la venta de sus hijos, en el valle de Lluta. Estos niños eran inscritos en la iglesia de Poconchile bajo el apellido de los dueños de las granjas, para luego ser vendidos entre los 7 y los 12 años. En un año, podían inscribir entre 4 a 10 niños. Los autores plantean el comercio y cría de esclavos de la siguiente manera:

Se destacan en la primera mitad del siglo XVIII a 4 grandes personajes dedicados a éste lucrativo comercio, Francisco Yáñez,

Luis Carrasco, Pedro Sabarburu y Ambrosio Sánchez, quienes permanecieron en el corregimiento de Arica resistiendo a las calamidades de la región y se dedicaron a la actividad de crianza y compraventa de esclavos en sus haciendas, la que complementaron respectivamente con el trabajo agrícola. (2009, p. 74)

Frezier (1982) da cuenta de características fenotípicas dominadas por la negritud en la región. Para los partidos Arica y Tacna para el año 1793, establece que existen alrededor de 1.500 blancos, 13.000 indios y mestizos, 1.200 negros y 3.000 mestizos de negros, aproximadamente, de los cuales la mayor parte de indios y blancos corresponden a Tacna. En cambio, los negros y mestizos de negros en su mayoría se encontraban en Arica. Esto, dada la mayor altitud y clima relativamente más frío de Tacna que, según la creencia popular, afectaba a la salud de los negros.

A partir del año 1800 se produjeron muchos cambios sociales, debido, incluso, a las guerras de independencia en varios países latinoamericanos, a la crisis agraria y a los conflictos caudillistas que siguieron a las guerras independentistas que conllevaron inestabilidad social y política (Cairati, 2011). En noviembre de 1854, el presidente Echenique dispuso que todo esclavo que se presentase al servicio del ejército obtendría por gracia la libertad extensiva a su mujer legítima, pero bajo la condición de dos años de servicio. Además, se le entregaría una indemnización al amo para evitar reclamos posteriores (Pinto, 2016). Finalmente, fue Ramón Castilla quien proclamó la liberación de los esclavos (Orrego, 2000). Eso significó que el gobierno peruano tuviese que pagar a los propietarios un bono de trescientos pesos por cada esclavo y, en 1854, en el Perú, había 25.505 esclavos, por ende, representó un egreso de casi ocho millones de pesos que fueron costeados con las exportaciones del guano.

En general, las historias de la afrodescendencia en Chile y en el sur del Perú no difieren mucho, sino hasta después de la Guerra del Pacífico, en que las presiones a la chilenización en los territorios de Arica y Tarapacá, llevaron a la expulsión y asesinato de muchos de los afrodescendientes que vivían en estas regiones, debido a la vinculación de la negritud con la nacionalidad peruana (Podestá, 2003).

En una síntesis de esta primera sección, es importante destacar que, en Chile, especialmente en el norte, hubo población afrodescendiente desde el inicio de la colonización, a través del sistema de esclavitud. Aunque la cantidad de esclavos en Chile no alcanzó los niveles registrados en otras naciones latinoamericanas como Brasil o Colombia, es relevante cuestionar el destino de sus descendientes. En el ámbito educativo formal, se suele enseñar que la mayoría de los esclavos que llegaron a Chile no sobrevivieron al duro clima del país, al que nunca lograron adaptarse, y que los pocos que lograron sobrevivir fueron vendidos a Perú antes de perder totalmente su valor. Sin embargo, en Arica, se encuentra una respuesta más matizada que proviene de autores afroarriqueños que han luchado por la reivindicación y el reconocimiento del pueblo tribal afrodescendiente.

Entonces en Arica, si es y fue posible ser negro... La identidad cultural de las comunidades afrodescendientes trasciende su lugar de origen, siendo el resultado de experiencias compartidas y de una memoria colectiva vibrante. En Arica, desde los 2000, la negritud emerge como un espacio de resistencia y afirmación cultural, donde los individuos forjan un sentido de pertenencia que desafía las fronteras geográficas. En un país donde la historia ha minimizado su existencia, este sentido de identidad se ve reforzado por una lucha colectiva que busca visibilizar su herencia africana y celebrar sus aportes. En Arica, el amplio espectro de organizaciones afrodescendientes que existen en la actualidad, tiene a su vez variados objetivos y énfasis, estos van desde la inclusión de la historia afrodescendiente en los currículos escolares, la demanda de políticas públicas diferenciadas en salud y fomento productivo o la reivindicación de la territorialidad ancestral hasta el desarrollo de las expresiones artísticas afroarriqueñas e incluso la instalación de demandas feministas (Amigo, 2023).

Para Báez (2010), la identidad afrodescendiente de Arica-Chile está estrechamente ligada al Valle de Azapa, donde las labores agrícolas y las condiciones físicas e hidrográficas del valle, dan o dieron forma a las prácticas de sociabilidad y uso del tiempo libre de las comunidades afroazapeñas. Es en este entorno psicosocial en que las experiencias caracterizadas por la exclusión de instituciones estatales como la escuela, dan forma a una identidad cultural particular única e intrínsecamente relacionada al territorio. Para el afrodescendiente azapeño, el sincre-

tismo religioso es parte importante de la construcción personal y la representación del entorno social, así la celebración de la cruz de mayo, entremezcla catolicismo, religiosidad africana Bantú (Báez, 2010) y da cuerpo a una tradición que busca protección y demarcación del territorio ancestral afroarriqueño. Como dice Amigo (2023), esta demanda territorial de los afrodescendientes se diferencia de los que buscan una demanda de restitución de tierras ancestrales indígenas basados en la desposesión territorial de la que fueron víctimas sus ancestros, ya que fundan la necesidad de reparación para quienes fueron traídos a la fuerza contra su voluntad como mano de obra esclavizada y explotada durante siglos. Todo esto da un tinte propio a la identidad afrodescendiente en el extremo norte de Chile.

La negación del negro del imaginario colectivo nacional

Como se ha visto anteriormente, en Chile (centro y sur principalmente) existe la idea de que la población esclava negra, de origen africano, que llegó a estas tierras era muy escasa. Barros Arana (1889) menciona que “el alto precio a que se vendían los negros en el Perú, era motivo más que suficiente para que no pudieran poseer muchos esclavos los encomenderos de Chile” (p. 99). Además, como ya se ha dicho, se ha esgrimido la tesis de que el frío los mermó rápidamente.¹¹

Al revisar las obras de Encina y de Barros Arana, entre otros autores, se puede entrever la preocupación y dedicación que los autores de la época tenían por explicar cómo los esclavos africanos no entraron en contacto ni dejaron huella permanente, aminorando el impacto que estos pudieron causar en la constitución genética chilena. Buscan minimizar la importancia de los negros con postulados que tildan de nocivos los aportes que podrían haber realizado. Los planteamientos de estos autores coinciden con las posteriores ideas nacionalistas de Nicolás Palacios (1904), quien celebra la raza chilena como una mezcla pura de las sangres europea y araucana. En las siguientes secciones de este capítulo, se proponen dos explicaciones a la desaparición del negro

11 Aun cuando los textos escolares hacen breves menciones a pequeños contingentes de esclavos africanos que llegaron al país, no describen su adaptación al territorio, ni sus actividades, ni su desarrollo cultural, y su pretendida posterior “ausencia” se explica en función de su escasa capacidad de adaptación al nuevo clima, motivo por el cual se habrían.

en Chile y su historia, las que son mucho más creíbles que decir que se murieron de frío. La primera, tiene relación con la desaparición demográfica estadística y la segunda, con el mestizaje interracial y homogeneización étnica, que con el correr del tiempo y de los genes “destiñó” a los negros y los fundió en una sola plebe con los criollos, los indios y los españoles.

Desaparición demográfica: etnocidio estadístico de los afrodescendientes en Chile

Algunos autores importantes de la historia del país, al igual que Barros Arana, como Rolando Mellafe, Gonzalo Vial, Francisco Antonio Encina, Guillermo Feliú Cruz, entre otros, dedican algunas líneas e incluso textos enteros de historia a los negros, esos esclavos africanos que llegaron a Chile en tiempos de la colonia. Generalmente, sus producciones están limitadas al período entre los siglos XV y XIX y en ellos refuerzan la idea que afirma la desaparición de los afrodescendientes del territorio chileno en los inicios de la vida republicana. Sin embargo, resulta muy difícil de creer que cerca de un 33% de la población chilena, entre los años 1633 y 1644 (Zúñiga, 2009), haya desaparecido sin dejar rastro.

Es fundamental indagar en la trayectoria histórica de Chile para comprender qué sucedió con las vidas de los afrodescendientes tras la abolición de la esclavitud. Cussen (2006) ya anticipa que “sería una tarea importante, aunque nada fácil”. Lo esencial es entender cómo, de manera efectiva, los afrodescendientes chilenos parecen haberse esfumado sin dejar rastro, no solo en los registros parroquiales y censos nacionales, sino también en la conciencia colectiva del país. No existen datos censales sobre afrodescendientes después de 1813, a excepción de la Encuesta de Afrodescendencia realizada en 2014 en la región de Arica y Parinacota.

Esta falta de datos censales sobre la afrodescendencia está vinculada a la construcción de la nación en el contexto de la nueva república. Se buscaba imponer una reconfiguración social y cultural que rompiera con el pasado colonial, con el objetivo de erigir una nación chilena homogénea y sólida. Más importante aún, se aspiraba a construir una nación caracterizada por la civilización moderna que se deseaba alcanzar, una nación que no estuviera dividida por razas

ni castas, como un intento de olvidar cualquier vestigio de la corona española. Para lograr este fin unificador, la historia nacional se depuró social, cultural y racialmente, anulando diferencias y tensiones y excluyendo de la narrativa histórica del país aquellos elementos no deseados.

Así surge el mito de la pureza racial de la población, que se idealiza como una mezcla perfecta de sangre europea y araucana, destacando las características indígenas de resistencia ante el invasor español y la capacidad de trabajo e inteligencia del europeo (Palacios, 1904). Este mito ignora los aportes de la población negra a la nación, considerando estos elementos como desarraigados y ajenos a esta construcción porque se alejaban de los parámetros blancos y occidentales de la civilización europea a la que se pretendía asimilar bajo estos nuevos límites de autoidentificación nacional.

El censo de 1777-1778 resulta crucial para los fines de este estudio, ya que fue la última ocasión en que se contabilizó a la población en dos categorías: la primera, de españoles o extranjeros europeos, y la segunda, de castas, que incluía indios, mestizos, mulatos y negros. El censo de 1813 fue el primero de la vida republicana del país. Encargado por la Junta de Gobierno, tenía como objetivo dar cuenta del territorio total del país, ya que el anterior, realizado aún bajo la dominación española, no abarcaba el territorio completo¹² (Silva, 1953). En sus resultados, la población del territorio se dividió en dos grandes grupos con sus respectivas subcategorías. Bajo el concepto de “blanco” se distinguieron a españoles y extranjeros europeos. El subgrupo español, incluía cuatro tipos: españoles americanos, españoles europeos, españoles asiáticos, canarios y africanos. Al segundo grupo, lo conformaron las castas, en las que están incluidas las subcategorías: indios, mestizos, mulatos y negros (Instituto Nacional de Estadísticas, 2009).

Hacia 1824, la necesidad de levantar un censo se hizo imperiosa, producto del contexto de desorden institucional que primó en este

12 El censo abarcó los vagos límites del despoblado de Atacama por el norte y el río Maule por el sur, también, incluía la población de la provincia trasandina de Cuyo, por lo que no daba una idea clara del territorio del país ni de su demografía. Además, Concepción y Santiago no pudieron ser censadas, porque el ejército realista se encontraba allí, planeando la reconquista.

período. Por ello, el padrón refleja una variación en los criterios de clasificación. El formulario elaborado volvía a las antiguas categorías fenotípicas y definía cinco grupos: blancos, indios, chinos, negros y mulatos. A su vez, contemplaba una columna para los extranjeros no naturalizados, en la que sólo podían ubicarse ingleses, franceses e italianos. Como se ve, aún no se definía a los habitantes del país como chilenos. Debido a que el censo de 1824 no se verificó, las preguntas que se redactaron para esa oportunidad fueron utilizadas en el de 1835. Sin embargo, esta vez se suprimió la denominación de castas, lo que constituyó un importante avance en la configuración de una identidad común (Instituto Nacional de Estadísticas, 2009).

En 1843, en el primer censo general de la población post independencia, se reafirma el reemplazo de las categorías de españoles y castas por la de nacionalidad, quedando fijada la nacionalidad como la categoría única y más relevante para los censos del país durante decenios. Luego de 1813, nunca más se volvió a censar a la población afrodescendiente, lo que marca el inicio de la desaparición de esta de cualquier política pública. Así, la presencia en Chile de afrodescendientes y otras etnias nacionales deja de ser documentada. Los pueblos originarios sólo se contabilizaron nuevamente en el año 1992.¹³

A partir del 1º de enero de 1819, en la parroquia Matriz de Valparaíso se comenzó a registrar a todas las “castas” como “chileno”, pues a partir de ese año con este concepto fueron reemplazados los distintos apelativos con que se les reconocía, como “indio”, “mestizo”, “negro”, “mulato”, entre otros. Lo anterior, fue una decisión oficial que diluyó toda alusión a cierto origen étnico-racial del individuo por la adquisición de la nueva identidad nacional (Archivo Parroquial Valparaíso, 1796/1820, como se citó en Contreras et al., 2013). Por tanto, se puede decir que la invisibilidad de la población afrodescendiente en adelante se hace total, pues no solo se elimina la diferencia en los censos de la nación, sino que también se elimina la posibilidad de encontrar registros desagregados en iglesias, notarías u otras entidades

13 En términos breves, los “otros” han estado ocultos de la estadística nacional por más de 179 años, tiempo que demoró el integrar a los pueblos originarios en los censos nacionales, pero la minoría afrodescendiente sigue sumando años de esta invisibilización estadística.

que pudiesen arrojar luz sobre lo que ocurrió con la diáspora africana y sus descendientes en Chile. Este proceso ilustra cómo los afrodescendientes dejaron de formar parte de la conciencia nacional y, de la misma manera, cómo salen de la narrativa estadística oficial: han sido borrados y negados sus aportes e influencia en la conformación social, histórica y cultural de Chile y esto se puede atribuir a una subvaloración de la diferencia.

En el censo de 1865, Santiago Lindsay, el entonces jefe de la Oficina Nacional de Estadística, en la introducción del documento, comenta lo que significa el trabajo de censar a la población afroamericana en Estados Unidos en comparación con el caso nacional:

[En el caso de los Estados Unidos es necesario censar a] la población negra esclava, la libre y la libre de color; felizmente en nuestro país existe una raza única, libre e igual lo mismo en el color de su tez que en sus derechos y deberes políticos, lo cual nos exime de un trabajo de distinción que ocupa largas páginas en el censo americano. (Censo General, 1865: VIII)

En las palabras del jefe de la oficina nacional de estadísticas de 1865, se observa una animadversión de las esferas políticas de Chile hacia los negros chilenos. Las ideas de que los africanos habían dejado alguna huella en la conformación genético cultural del país, así como la consideración de que los afrodescendientes aportaron a la raza chilena, no eran muy aceptadas en los círculos políticos. Según Estefane (2004):

En esta evidencia se percibe el afán homogeneizador del Estado-nación de fines de siglo, que ha fortalecido su aparato administrativo, para ver favorecida su imposición en la propia concepción de la identidad nacional . . . Una religión, un idioma, una raza: la nación llevada al extremo. Margina toda diferencia para vincular en una única realidad. (pp. 57-58)

No solo los políticos expresaban estas ideas adversas, a estos se sumaron algunos científicos extranjeros, como el alemán Edward F. Poeppig, quien señala, refiriéndose a sus estudios y observaciones realizadas en Chile, Perú y Brasil entre los años 1826 y 1832, que “afortunadamente en Chile la presencia negra no es tan importante como en los otros países que visitó, adelantando que esto podrá facilitar mucho el progreso de la nación” (Rondón, 2014, p. 60). Esta aseveración no niega la presencia del negro, pero sí constata una realidad en cuanto a

sus proporciones, ya que, si bien había población negra, no alcanzaba las magnitudes de otros países de la América española y portuguesa.

Aunque Chile fue uno de los primeros países a nivel mundial en abolir la esclavitud y dar derechos a todos los hombres como ciudadanos sin diferencia, esto solo quedó como una idea, ya que la implementación de esta resultó ser un escenario, tal vez, más discriminatorio que el anterior. Lamentablemente, la vanguardia de Chile relacionada con los temas de trato justo a las minorías¹⁴ no progresó, ni continuó en el tiempo, por el contrario, se puede decir que se estancó e incluso retrocedió. Esto, visto desde las demandas de reconocimiento de los grupos afrodescendientes actuales, ya que, al analizarlo desde una óptica del siglo XIX, se entiende que el reconocimiento étnico no estaba en la agenda social de la época y los afrodescendientes tenían tantas ganas de diluir su negritud en la “raza chilena” como las tenían las figuras políticas de la época.

La introducción que hace Lindsay, así como las primeras constituciones políticas¹⁵ que declaran a todos los chilenos como iguales, más los aportes de Palacios y Poeppig, son una irrefutable evidencia para entender cómo la mentalidad de la época llevó a Chile a ser un país en el que no hay negros.¹⁶ Estos ejemplos dados, son un indicio que permite entender cómo es que este país termina invisibilizando la riqueza de una diversidad étnica, al homogeneizar a todos sin valorar las diferencias.

No se puede adjudicar la intención de tal etnocidio a algún gobierno. Menos a alguno de los ensayistas que escribieron la historia

14 En Chile se decretó la libertad de vientres en octubre de 1811. Se abolió definitivamente la esclavitud mediante la Constitución Política del Estado en diciembre de 1823 (Cruz, 1973), por lo que Chile se convirtió en el primer país de Hispanoamérica en hacerlo oficialmente. “La abolición de la esclavitud en Chile: estudio histórico y social”. Editorial Universitaria.

15 La historia de las constituciones de Chile identifica a los chilenos como iguales, hablantes de la misma lengua, obedientes de una religión y sin distinción de rango o privilegio, hasta la constitución de 1825 que separa el Estado de la Iglesia.

16 Pero no se puede negar que en porcentaje son, relativamente, pocos los negros que mantienen la cultura y la genética de los afrodescendientes llegados en el tiempo de la colonia.

de Chile, ni a los estadistas encargados de levantar un censo, pues es fruto de una multiplicidad de actores y factores. Además, como ya se ha dicho, en esos años el mundo, en general, y Chile, en particular, estaban imbuidos en un discurso científico y social caracterizado por la eugenesia y la búsqueda del mejoramiento racial.

A continuación, se entrega una explicación que complementa lo ocurrido en los censos y permite entender, completamente, qué sucedió con los descendientes de ese 33 por ciento de personas afrodescendientes que alguna vez vivieron en Chile.

El mestizaje como explicación complementaria del desvanecimiento de la negritud

Otro enfoque para entender la desaparición de los afrodescendientes del panorama social en Chile es la dilución de su identidad racial a través del mestizaje. Este fenómeno fue constante y buscaba el blanqueamiento social, permitiendo a esta población “mejorar la raza” al pasar de ser considerados negros a mulatos, lo que les otorgaba la posibilidad de ascender en la jerarquía social. Según los datos parroquiales de la provincia de Coquimbo, hacia finales del siglo XVIII, el 25% de los afrodescendientes esclavizados casados lo hicieron con indígenas o mestizos. De manera similar, un 33% se unió a mulatos o zambos, ya fueran libres o esclavos, mientras que solo el 25% contrajo matrimonio con otros negros esclavos. El objetivo de estas uniones era aclarar la piel de su descendencia (Arre, 2010), aportando así genes de tonalidad más clara.

El mestizaje trasciende lo meramente genético; también tiene una dimensión social. Al “blanquear” apellidos y ascender en la estructura social a través de matrimonios con otros individuos libres, se lograba una integración en la identidad chilena, dejando atrás la alteridad representada por la condición de esclavo o negro. Grubessich (1992) sostiene que el matrimonio representaba un medio de integración social en el siglo XVIII. Según el autor, “el entorno normativo legal y eclesiástico no se oponía a las decisiones de los esclavos para casarse fuera de su grupo” (p. 120) y señala que el cruce interétnico era deseado por los esclavos, motivado por “la búsqueda de reconocimiento social y el interés por participar de manera más activa en una sociedad dinámica, con miras a una mejora material” (p. 120). Este

proceso también implicaba un ascenso en la estructura social, aunque el cambio en la generación a nivel visiblemente no fuera inmediato, el blanqueamiento social, asociado a la libertad y al cambio de apellidos, implicaba, por sí mismo, una transformación en la calidad social.

Grubessich (1992) afirma que aproximadamente un 24% de los individuos contrajeron matrimonio con personas de diferentes grupos. Concluye que los matrimonios exogámicos, que favorecían el desplazamiento de la identidad racial, representaron una amenaza para la existencia de la comunidad afrodescendiente, ya que el desgaste demográfico superó a la reposición, lo que llevó a la inevitable desaparición de este grupo del conjunto social.

Desde un enfoque análogo, Contreras Segura (2013) plantea que, la población afrodescendiente del Valparaíso tardo colonial se funde con la población subordinada urbana mediante el matrimonio y la reproducción. Una de las motivaciones de dichas uniones es que, a través del matrimonio eclesiástico, se podía “legitimar . . . un linaje familiar producto del ascendente étnico-racial ambiguo, manchado y socialmente segregado” (p. 118). En esta hipótesis, la autora asume que esto estaba motivado por “la búsqueda de mejores expectativas de movilidad social para su descendencia” (2013, p. 119). Claramente, aparte del color, la condición jurídica del futuro cónyuge era un elemento decisor en parte importante de las uniones.¹⁷

El matrimonio entre personas de distinta calidad jurídica permitía emprender acciones legales en busca de la manumisión este estímulo que muchos buscaran la libertad mediante el matrimonio. Al dejar la esclavitud atrás y contraer vínculo con otra persona libre, ya había un ascenso social. Lo que implicaba, en menos de una generación, blanquearse mediante la posición social que otorgaba la libertad y el trabajo.

Los mestizos, en los inicios, eran fácilmente identificables, pero con el tiempo, el proceso de mestizaje se volvió tan complejo que se tornó cada vez más difícil discernir las diferentes mezclas raciales. Este fenómeno dio lugar a una homogeneización que fusionaba diversas ca-

17 A fines de la colonia, el sector negro era de unos 22000 a 25000, de los cuales poco más de 4000 eran esclavos. No pasaría mucho tiempo antes de que se les concediera la libertad a todos (Villalobos, 2004).

racterísticas, creando un tipo único: el hombre del bajo pueblo, conocido como el “roto chileno” (Villalobos, 2003).

No obstante, es necesario matizar estas ideas a la luz de la geografía chilena. Dado que el país se extiende de sur a norte, el extremo norte, al estar más próximo al resto de América, tiene un acceso más fácil y cercano para los inmigrantes afrodescendientes, tanto en el pasado como en la actualidad. Así, la presencia y la influencia de los afrodescendientes en Chile tienden a disminuir a medida que se avanza hacia las regiones del sur. Además, es fundamental considerar que las regiones del norte fueron anexadas a Chile recién en 1883, lo que incrementó la relevancia del aporte afrodescendiente en estas áreas, especialmente teniendo en cuenta que en Perú la abolición de la esclavitud se produjo 40 años más tarde que en Chile.

Más adelante, el mestizaje basado en ideas eugenistas sería aplicado desde la política nacional, como dice Tijoux (2011), “en el siglo XIX, los inmigrantes europeos blancos fueron invitados y bienvenidos, pues su presencia permitiría mejorar la raza” (p. 18). Así, para finales de siglo, mientras los negros intentaban mediante el mestizaje mejorar su posición social, las políticas apuntaban a disminuir rasgos indígenas y afrodescendientes de la constitución identitaria nacional, a través del aporte europeo blanco con el fin de mejorar la raza chilena.¹⁸

Como ya se mencionó, en muchos casos, es el mismo afrodescendiente quien busca el blanqueamiento (social), para huir del significado que había tomado su color. Como dice Bilbao (2008), en Hispanoamérica, en el siglo XIX, la afrodescendencia sufre una atomización en el intento de ascender socialmente mediante el blanqueamiento. La forma más fácil de asegurar mejores posibilidades a los descendientes, era que estos fuesen más blancos, lo que se lograba mediante el mestizaje. También, existió una forma en la que algunos negros consiguieron blanquearse a sí mismos, principalmente, mediante la posición social.¹⁹ En

18 Se debe tener en cuenta a las políticas de inmigración selectiva en el periodo mencionado. De todas maneras, estas no tuvieron los efectos esperados. Ver Solberg (1970), “Immigration and Nationalism: Argentina and Chile, 1890-1914”, p. 222.

19 Muchos escribanos y párrocos encargados de rotular a las personas, experimen-

este sentido, la historia del matrimonio como una estrategia de ascenso social es tan frecuente como el matrimonio mismo, por tanto, no se puede decir que fuese una estrategia exclusiva de los afrodescendientes.

Bilbao (2008) relata el caso de Blasa Díaz, mulata, esclava en Lima, que llega a ser dueña de casa y a tener para su servicio esclavos en Santiago. La esclavitud estaba estrechamente atada al color de la piel y esto, también, funcionaba a la inversa, es decir, el color de piel estaba estrechamente vinculado a la esclavitud. Por ende, una vez liberados de ella, solo faltaba liberarse del color y la mejor forma de hacerlo era mediante el mestizaje.²⁰ De esta forma, los negros, quienes representaron durante un largo período la otredad por excelencia, pasan a ser absorbidos por la unidad de la nueva República. Ya no son negros, mulatos, zambos, ni pardos, ahora son chilenos y sus descendientes también. Según Contreras Segura (2013), ellos y sus descendientes pasan a engrosar las filas de la población subordinada o plebe, lo que hoy en día compone a las masas incluidas en zonas de exclusión.

Zúñiga (2009) aclara esta hipótesis, adjudicando la desaparición de los negros del paisaje social chileno a dos fenómenos concomitantes. Por un lado, el éxito de algunos, que lograron subir en la escala social gracias a las brechas y los intersticios que les permitían las -en algunos casos- difusas reglas de la sociedad,²¹ y, por otro, el fracaso, ya que al ser muy pocos, demasiado escasos y demasiado aislados para poder luchar contra el estigma que pesaba sobre el origen servil que llevaban

taron la dificultad de clasificar a los individuos, por lo que no fue raro que un mismo sujeto fuera negro en un bautismo y, más tarde, fuera registrado como mulato en su partida de matrimonio. De esta manera, sujetos provenientes de distintas castas se aprovecharon de estas contradicciones entre los funcionarios para cambiar de estatus. También, los con menor jerarquía elaboraron diversas estrategias para intentar “pasar por” otra casta. Varios se cortaban el pelo o utilizaban otra vestimenta para aparentar una calidad mayor. Además, el dominio de un oficio artesanal les proporcionaba riqueza y una serie de contactos sociales que le otorgaban un prestigio que les había negado -en teoría- su nacimiento.

20 Véase el capítulo de Jaime Valenzuela: “Afán de prestigio y movilidad social: los espejos de la apariencia”, en el tomo I de “Historia de la Vida Privada en Chile” de Sagredo y Gazmuri. (2005). Historia de la vida privada en Chile, Tomo I, El Chile Tradicional: de la Conquista a 1840. Santiago: Taurus.

21 Entre las que se encuentra la libre elección de cónyuges.

inscrito en la piel, terminan por perder, en unas pocas generaciones, tanto la identidad colectiva cultural como la apariencia étnica. Villalobos (2004), además, explica qué pasó con el mestizaje en cada estrato social. En la aristocracia, “la infiltración de sangre indígena o negra ocurrida en las primeras épocas no deja rastro” (Villalobos, 2004, p. 255), ya que el constante aporte de sangre española hace que los rasgos del hombre blanco predominen ampliamente. En cuanto al sector intermedio, exhibe en forma clara el proceso de fusión de las dos razas fundamentales, blanca e indígena y, eventualmente, la negra; pero el aspecto general de sus individuos era el de mestizos de marcados rasgos blancos. En la clase baja es donde la mezcla, aún no bien cumplida, era un proceso intenso en que las antiguas designaciones de indio, mestizo, mulato y zambo pierden su sentido distintivo. Es así como, resultado de numerosos entrecruzamientos, se da origen al hombre característico de la capa inferior de la sociedad. Surge el hombre del pueblo, de rasgos uniformes y distribuidos a lo largo del país con ligeros matices regionales (Villalobos, 2004, pp. 254-255).

Posterior al periodo de la colonia, la población de color en Chile pasa a ser libre. La discriminación racial comienza a esconderse y se sutaliza, sin embargo, el prejuicio está vigente en la sociedad chilena actual y se puede observar en las encuestas; por ejemplo, en la de Latinobarómetro (2002, 2007, 2012, 2015) y en la que realizó UNICEF el año 2004, en la cual el 46 por ciento de los niños están de acuerdo con la idea de que Chile es superior a las naciones vecinas. Un 21 por ciento de ellos atribuye esta superioridad a que en el país hay menos población indígena (UNICEF, 2004).

Como se ha visto en lo que va de este capítulo, el negro²² desaparece del discurso en Chile en los primeros años de vida republicana. El grupo de personas afrodescendientes, como grupo en sí, se vuelve invisible para la política, las artes y la sociedad en general. Los afrodescendientes fueron fagocitados por la chilenidad, de esta forma, al salir del discurso cotidiano, se pierde el poder que otorga el estar. Por lo tanto, el afrodescendiente sale (es sacado) de la conciencia histórica del

22 Inclúyase también al zambo, mulato, pardo o a alguna otra denominación pre-existente, como chino, zambaigo, saltapatras, cuarterón, quinterón, etc.

país, paulatinamente, hasta llegar a negarse su paso por completo. En Chile, la imagen país parte de una autoconciencia blanqueada, porque se tiene una alta valoración de lo blanco.

“No ser” y bienestar

La desaparición estadística y la negación, tanto de los aportes como de la existencia misma de afrodescendientes en la constitución de la identidad nacional, son claros ejemplos de cómo operan sobre la historia el prejuicio, los estereotipos y la discriminación. Estos tres conceptos se utilizan ampliamente, a veces de manera laxa, como si fueran conceptos intercambiables. Esta aparente intercambiabilidad se debe a que están altamente relacionados, siendo expresiones particulares de un fenómeno más general denominado hostilidad intergrupal, el que se refiere a la animosidad o el conflicto que puede surgir entre diferentes grupos, sean étnicos, religiosos, nacionales (Schaller, Park y Faulkner, 2003) o cualquier otro tipo de agrupación social. Este fenómeno se manifiesta en diversas formas, como prejuicios, discriminación, violencia y puede llegar incluso a esgrimirse como explicación de conflictos armados.

En la hostilidad intergrupal los perceptores mantienen un estereotipo acerca de un grupo social que es inconsistente con los atributos considerados necesarios para tener éxito en ciertos roles sociales (Eagly & Diekmann, 2005). Diversos modelos, como el modelo de stress en minorías (Meyer, 1995), el racismo aversivo (Gaertner & Dovidio, 1986), el racismo moderno (McConahay, 1986), y el modelo de prejuicio sutil y manifiesto (Pettigrew & Meertens, 1995), ilustran la complejidad de estas interrelaciones, con efectos que pueden abarcar, desde un sesgo endogrupal hasta el rechazo al exogrupo, pasando por la negación de la existencia de discriminación. Estos modelos ofrecen una explicación para conocer como la pertenencia a un grupo sin las características asociadas al éxito o a una minoría discriminada, en este caso afrodescendientes, deja expuesto al individuo a un entorno social hostil caracterizado por el prejuicio, el rechazo y la exclusión. Este escenario es propicio para problemas de salud mental, tales como depresión; aislamiento social; conflicto con los pares y victimización; entre otros, lo cual incrementaría los factores de riesgo individuales.

En Chile, la carga socio-histórica del concepto “negro(a)”

evidencia la raza como un signo y un estigma que activa estereotipos hacia estas personas (Belliard, 2016), a partir de los cuales se agrega una lista de adjetivos, principalmente negativos, a las características personales, con los consiguientes efectos sobre el bienestar psicológico de ellas. Estos adjetivos y su valoración deben ser incorporados de alguna manera a la identidad personal y grupal. Es en torno a estos que el sujeto debe construir su identidad social, las personas se identifican con grupos sociales y esta identificación influye en la autoestima y el comportamiento. Al respecto, Tajfel y Turner (1979) argumentan que las personas buscan una identidad social positiva al asociarse con grupos que consideran valiosos y distintos de otros grupos, dado que la valoración de la afrodescendencia en Chile es negativa, no queda mucho espacio para una construcción identitaria que encaje en esta valoración sin estar obligado a dejar de serlo, aunque sea en la autodefinición.

En Chile, la identidad nacional es más bien rígida y cerrada, es decir, los autóctonos en general no reconocen la otredad de manera fácil y menos los integran en la visión cotidiana. Aun cuando hablemos de afrochilenos, estos no están en el imaginario identitario nacional (Pulido, 2020). Entonces, cuando dos o más grupos compiten por recursos escasos, ya sean tangibles o intangibles, el éxito potencial de un grupo amenaza el bienestar de los otros, así en esta contrastación de oportunidades y derecho al uso de los recursos, aparecen los prejuicios entre los miembros de diferentes grupos. La discriminación social y la estigmatización de las personas por su pertenencia a un grupo determinado afecta el bienestar y la salud mental. Estudios como el de García et al. (2017) demuestran que la discriminación influye negativamente en el bienestar psicológico.

Este panorama de discriminación racial no solo afecta la convivencia social, sino que también tiene impactos profundos en el bienestar psicológico y social de los individuos y comunidades. El bienestar no es solo la ausencia de enfermedad, sino el sentido y la coherencia que percibimos en nuestras vidas. La discriminación racial y la falta de reconocimiento socavan este sentido de coherencia, generando tensiones psicológicas que afectan negativamente la salud mental y emocional de aquellos que la experimentan. Ryff (1989) sostiene que el bienestar social abarca la aceptación social, la integración y la coherencia social. La discriminación racial, al socavar la aceptación y la integración de

ciertos grupos en la sociedad, crea divisiones que impactan negativamente en el bienestar social general. Esta falta de coherencia social contribuye a la persistencia de desigualdades que van más allá de lo económico, permeando las relaciones interpersonales y la estructura social.

En consecuencia, la discriminación racial no solo perpetúa desigualdades evidentes, sino que también mina la salud mental y el bienestar social de la sociedad chilena, impidiendo el pleno florecimiento de individuos y comunidades.

El modelo Rechazo-Identificación sugiere que los miembros de grupos minoritarios que perciben discriminación pueden experimentar dos efectos en su bienestar psicológico: uno negativo y directo, y otro positivo e indirecto mediado por la identificación grupal (Haslam et al., 2009). La identificación grupal se revela como una variable crucial, otorgando un espacio psicológico y social de significado, propósito, inclusión y seguridad que aumenta el bienestar individual (Schmitt et al., 2003). Esta es, probablemente, una de las funciones sociales relevantes del surgimiento de los grupos de rescate y reivindicación de las culturas originarias, al reinstalar un sentido común en el cual quienes han sido discriminados pueden revalorizarse como grupo y, consecuentemente, como personas individuales en tanto pertenecen a un grupo que recupera el orgullo de la identidad que fue sistemáticamente borrada. Un ejemplo de este proceso de recuperación lo constituye la agrupación Oro Negro²³, formada en Arica por afrodescendientes en el año 2001 (Dahl, 2012), que fue ganando fuerza progresivamente hasta visibilizar su aporte a la cultura local y ganando el reconocimiento que había sido negado, llegando a instalarlo institucionalmente, por ejemplo, a través de su inclusión como grupo identitario en el último censo poblacional (Espinosa & Rodríguez, 2024).

Aun así, las consecuencias, mayoritariamente negativas de la

23 Posteriormente surgen más agrupaciones con un objetivo que van desde lo artístico a lo político, así Lumbanga, Tumbe Carnaval, Arica Negro, Recuerdos de la Chimba, Palenque Costero, entre otros aportan en el reconocimiento y reivindicación de la afrochilenidad (esta enumeración es a modo de ejemplo sin el ánimo de ser exhaustivo).

discriminación hacia los grupos minorizados deben llevar a las sociedades a evitarla activamente, así como a reconocer adecuadamente a todos los grupos presentes en su constitución; por minoritarios que sean, deben encontrar un correlato de reconocimiento en la sociedad de la que forman parte.

Se ha dado evidencia de que en Chile existió una homogeneidad cívico-jurídica²⁴ otorgada a los afrodescendientes. Pero esta fue solo en términos teóricos, ya que la mantención de las ideas de superioridad de la “raza blanca” y la “raza chilena” transformaron a los afrodescendientes en ciudadanos de segunda clase,²⁵ generando igualdad en el papel, pero, no en la práctica. Todo esto empuja al intento permanente de blanquear su realidad, eliminando la negritud en sí mismos; negritud que fue absorbida y relegada a un plano inferior en la sociedad chilena.

También es justo destacar que Chile fue un adelantado en cuanto a la protección de los derechos de los esclavos. En el año 1823 se dicta la abolición de la esclavitud, años antes, en 1811, ya se había promulgado la ley de libertad de vientres. Sin embargo, este adelanto con respecto a Latinoamérica no duró mucho, pues, como ya se explicó, solo provocó una migración del foco del prejuicio que justifica la discriminación, pero no la eliminación de esta.

Como reflexión final, es imperativo destacar que el proceso de invisibilización de la población afrodescendiente en la historia chilena ha generado consecuencias profundas y duraderas. La ausencia de un relato inclusivo ha contribuido a la perpetuación de estereotipos, prejuicios y desigualdades que persisten en la sociedad contemporánea.

24 En teoría, ya que en la práctica el color de su piel determina el conjunto de prejuicios sociales y raciales, por los cuales va a ser visto con recelo, siendo considerado una persona poco confiable y llena de vicios.

25 Aun cuando los esclavos recibían su libertad, en muchas ocasiones esta era sometida a determinados condicionamientos, por ejemplo, seguir en contacto con la familia y ayudar en el cuidado de los hijos o enfermos (Fuentes, 2012). Además, el afrodescendiente libre, generalmente, se insertaba en los grupos poblacionales sometidos y relegados a ciertas labores que la gente de su clase podía ejercer. Fuentes, A. (2012). “de la libertad otorgada a esclavos negros y a sus descendientes en Valparaíso, 1750-1825. Una práctica femenina, condicionada y afectiva”. *Revista alma histórica*, 1(1), 26-52.

Este fenómeno no solo representa una pérdida en la comprensión de la identidad nacional, sino que también afecta directamente la configuración del modelo de bienestar social.

En términos más heideggerianos, podemos decir que el afrochileno, para acceder a los bordes de la aceptación, ha debido negar lo que la sociedad ya negó, es decir, se ha negado parte de su ser. Heidegger habla de la “facticidad” como la condición dada del individuo, incluyendo aspectos como la cultura y la sociedad. Al negar partes importantes de su ser, el individuo termina alienándose de su propia facticidad auténtica.

Heidegger (2012) introduce la idea de “Ser-en-el-mundo”, que implica una conexión intrínseca entre el individuo y su entorno social, lo que el afro en Chile no podría hacer sin mutilarse simbólicamente, perdiendo el equilibrio entre la conexión con otros y la preservación del ser propio. La integración, tan deseada y bien valorada en el discurso político público, se basa en que ambas partes dejan elementos propios y adoptan aspectos del otro, pero en el caso descrito no ha habido integración sino pérdida de lo propio del grupo afro en Chile.

El modelo de bienestar social en Chile, al no abordar de manera adecuada la diversidad étnica y las desigualdades históricas, se ve limitado en su capacidad para proporcionar soluciones equitativas. La exclusión de la población afrodescendiente de los registros históricos y censales ha llevado a una falta de datos que reflejen su contribución y necesidades específicas. Es esencial que las políticas sociales reconozcan la existencia de desigualdades arraigadas y trabajen activamente hacia la eliminación de barreras sistémicas.

La promoción de la igualdad de oportunidades, el acceso equitativo a la educación, la atención médica y el empleo, así como la sensibilización sobre la diversidad cultural, son aspectos fundamentales para un modelo de bienestar social más justo y sostenible. Además, la incorporación de la historia afrodescendiente en los programas educativos y la concientización pública contribuirían a dismantelar estereotipos y a construir puentes de entendimiento entre las comunidades.

En resumen, la falta de reconocimiento histórico de grupos minoritarios, como la Afrodescendencia en Chile, puede tener consecuen-

cias negativas en el bienestar y la satisfacción social de los individuos. La discriminación racial y la invisibilidad de los aportes de estos grupos en la identidad nacional pueden generar sentimientos de exclusión y discriminación, afectando la salud mental y emocional de las personas.

Ya al finalizar este capítulo, es necesario hacer mención a que la reivindicación identitaria de los grupos afrodescendientes en Chile ha tomado un camino significativo en los últimos años. El reconocimiento legal del pueblo tribal afrodescendiente chileno se consolidó en abril de 2019 mediante la Ley N° 21.151. Esta legislación reconoce la identidad cultural, idioma, tradición histórica, cultura, instituciones y cosmovisión de los afrodescendientes chilenos, descendientes de la trata trasatlántica de esclavos africanos, y establece que sus conocimientos tradicionales y patrimonio cultural inmaterial sean valorados, respetados y promocionados por el Estado.

La lucha por el reconocimiento y la visibilización cultural de los afrodescendientes chilenos se ha materializado en diversas iniciativas, como la creación de la Ruta Patrimonial del Esclavo en 2007 en Arica y Parinacota y la aprobación de la primera oficina de equidad racial de afrodescendientes en 2010 en Arica. Además, la inclusión del pueblo tribal afrodescendiente chileno en el Plan Nacional de Derechos Humanos 2018 demuestra un avance institucional en la promoción y defensa de sus derechos. En el ámbito educativo, la incorporación de la historia y la cultura afrodescendiente en el currículum escolar y la participación en las comisiones de la Convención Constitucional evidencian el compromiso por garantizar la representación y la voz de este grupo en instancias clave de decisión y memoria colectiva.

La memoria y el patrimonio documental del pueblo tribal afrodescendiente de Arica y Parinacota también son aspectos fundamentales. Los documentos de archivo son considerados testimonios contemporáneos que proporcionan acceso a eventos pasados, siendo representativos de las actividades desarrolladas por individuos y organizaciones a lo largo del tiempo. La conservación y promoción de este patrimonio documental contribuye a la preservación de la identidad y la historia de este grupo, fortaleciendo su memoria colectiva y cultural. La importancia de este reconocimiento debería reflejarse en la inclusión de estos aspectos en el sistema nacional de educación, desde el nivel

preescolar hasta el universitario, y en la consulta activa a este grupo en decisiones legislativas y administrativas que les afecten directamente, lo que aún no se concreta en la práctica.

Avanzar hacia un Chile más inclusivo y justo requiere un compromiso colectivo de reconocer y rectificar las omisiones históricas. La visibilidad y valoración de la diversidad étnica no sólo enriquecen la narrativa nacional, sino que también fortalecen la cohesión social y fomentan un sentido de pertenencia compartido. La construcción de un modelo de bienestar social integral debe ser impulsada por la premisa fundamental de que la diversidad, lejos de ser un obstáculo, constituye la esencia misma de la riqueza y la identidad chilena.

El reconocimiento adecuado de la diversidad étnica y la identificación grupal son fundamentales para mejorar el bienestar individual y colectivo, fomentando la comprensión mutua y fortaleciendo la cohesión social. Promover la inclusión y el reconocimiento de la diversidad étnica es esencial para construir una sociedad más equitativa, justa y respetuosa de la pluralidad de identidades y culturas presentes en su seno.

Referencias

- Amigo Dürre, R. (2023). Blanquidades chilenas: elementos para un debate. *Tabula Rasa*, 45, 91-115. <https://doi.org/10.25058/20112742.n45.05>
- Silva, R. (1953). “*Censo de 1813: levantado por Don Juan Egaña, de orden de la Junta de Gobierno formada por los Señores Pérez, Infante y Eyzaguirre*”.
- Arre, M. (2010). *Esclavitud y Mestizaje. Identidad y doble dimensión de la servidumbre de origen africano en Chile (Coquimbo 1700-1820)* [Ponencia]. Jornadas de Estudios Afrolatinoamericanos del GEALA, Buenos Aires, Argentina.
- Arre, M. (2011). Comercio de esclavos: mulatos criollos en Coquimbo o circulación de esclavos de “reproducción” local, siglos XVIII-XIX: Una propuesta de investigación. *Cuadernos de historia*, 35, 61-91.
- Arrelucea, M. (2004). Historia de la esclavitud africana en el Perú desde la Conquista hasta la Abolición. *Revista Arqueología y Sociedad*, 15, 239-278.

- Arrelucea, M., & Cosamalón, J. A. (2015). La presencia afrodescendiente en el Perú: siglos XVI-XX. Ministerio de Cultura del Perú.
- Asta-Buruaga, F. (1899). *Diccionario geográfico de la República de Chile*. Imprenta de FA Brockhaus.
- Báez, C. (2010). *Lumbanga: Memorias orales de la cultura afrochilena*. Herco Editores.
- Barros Arana, D. (1889). *Historia Jeneral de Chile*: tomo 10. Rafael Jover Editor.
- Barros Arana, D. (2000). *Historia General de Chile, La Colonia desde 1561 hasta 1610*. Editorial Universitaria.
- Belliard, C. (2016). Negritudes extranjeras en Chile. Significaciones y estereotipos sexo-genéricos en la interacción de inmigrantes afrocaribeños(as) con chilenos(as). En M. E. Tijoux (Ed.), *Racismo en Chile: La Piel como Marca de la Inmigración* (pp. 243-260). Universitaria.
- Bilbao, C. M. O. (2008). Ama de piel morena: el proceso de blanqueamiento de la mulata Blasa Díaz, esclava en Lima y propietaria esclavista en Santiago (1700-1750). *Revista de Humanidades*, 17, 67-85.
- Cairati, E. (2011). AfroPerú: Tras las huellas de la negritud en el Perú. *Otras Modernidades*, 6(11), 121-138.
- Campos, L. (2017). Los negros no cuentan. Acerca de las demandas de reconocimiento de los afrodescendientes en Chile y la exclusión pigmentocrática. *Antropologías del Sur*, 4(8), 15-31.
- Carmagnani, M. (1975). Formación de un mercado compulsivo y el papel de los mercaderes: La región de Santiago, de Chile (1559-1600). *Jahrbuch für Geschichte Lateinamerikas: Anuario de Historia de América Latina*, 12(1), 104-133.
- Collier, S., & Sater, W. F. (2004). *A history of Chile, 1808-2002*. (Vol. 82). Cambridge University Press.
- Contreras Segura, M. T. (2013). *Población africana de Chile del siglo XVIII. Esclavitud mestizaje y vida cotidiana. Valparaíso, 1750-1820* [Tesis de Magíster, Universidad de Chile]. Repositorio Académico de la Universidad de Chile.
- Cornejo, J. (2015). Inclusividad En Cuestión: Reflexiones En Torno Al Binomio Exclusión-Inclusión. Límite. *Revista Interdisciplinaria de*

- Filosofía y Psicología*, 10(32), 42-53.
- Cussen, C. (2006). El paso de los negros por la historia de Chile. *Cuadernos de Historia*, (25), 45-58.
- Dahl, A. G. (2012). Los afrochilenos de Arica y del valle de Azapa. *CLA Journal*, 55(3), 296-311.
- Del Río Ortiz, Fernanda. (2014) "Chile en blanco y negro: la construcción del sujeto afrodescendiente en el discurso historiográfico decimonónico", pp. 81-96, e-CRIT3224 [en línea], <http://e-crit3224.univ-fcomte.fr>.
- Devine, P. G. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(1), 5-18. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.1.5>
- Eagly, A. H., & Diekmann, A. B. (2005). What is the Problem? Prejudice as an Attitude-in-Context. En J. F. Dovidio, P. Glick, & L. A. Rudman (Eds.), *On the nature of prejudice: Fifty years after Allport* (pp. 19-35). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470773963.ch2>
- Encina, F. (1949). *Historia de Chile desde la prehistoria hasta 1891*. (20 Tomos). Editorial Nascimento.
- Espinosa, M. V. P., & Rodríguez, M. L. (2024). Un acercamiento a la identificación de la población escolar afrodescendiente actual en Chile: criterios sociales y educativos para avanzar a su atención equitativa. *Revista de Humanidades*, (49), 195-222.
- Estefane Jaramillo, A. (2004). "Un alto en el camino para saber cuántos somos...". Los censos de población y la construcción de lealtades nacionales. Chile, siglo XIX. *Historia* (Santiago), 37(1), 33-59.
- Famin, S. M. C. (1839). *Historia de Chile*. Imprenta del Guardia Nacional.
- Frezier, A. (1982). Relación del viaje por el Mar del Sur. Vol. 99. Biblioteca de Ayacucho.
- Gaertner, S. L., & Dovidio, J. F. (1986). The aversive form of racism. En J. F. Dovidio & S. L. Gaertner (Eds.), *Prejudice, discrimination, and racism* (pp. 61-89). Academic Press.
- García, F. E., Castillo, B., García, A., & Smith Castro, V. (2017). Bienestar psicológico: identidad colectiva y discriminación en ha-

- bitantes de barrios estigmatizados. *Pensando Psicología*, 13(22), 41-50. <https://doi.org/10.16925/pe.v13i22.1987>
- Grubessich, A. (1992). Esclavitud en Chile durante el siglo XVIII: el matrimonio como forma de integración social. *Revista de historia Universidad de Concepción*, 2(2), 115-128.
- Haslam, S. A., Jetten, J., Postmes, T., & Haslam, C. (2009). Social identity, health and well-being: An emerging agenda for applied psychology. *Applied Psychology: An International Review*, 58(1), 1-23. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00379.x>
- Heidegger, M. (2012). *Ser y Tiempo*. Trota.
- Imprenta Nacional. (1865). *Censo Jeneral de la República de Chile: Levantado el 19 de abril de 1865*. Imprenta Nacional.
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2009). *Retratos de nuestra identidad: los censos de población en Chile y su evolución histórica hacia el Bicentenario*. Instituto Nacional de Estadísticas : Comisión Bicentenario Chile 2010.
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2014). *Informe de resultados ENCAFRO 2013*. INE.
- Lastarria, J. V. (1844). *Investigación sobre la influencia social de la conquista y del sistema colonial de los españoles en Chile*. Imprenta del Siglo.
- Latinobarómetro. (2002). Disponible en <http://www.latinobarometro.org/>.
- Latinobarómetro (2007). Disponible en <http://www.latinobarometro.org/>.
- Latinobarómetro (2012). Disponible en <http://www.latinobarometro.org/>.
- Latinobarómetro (2015). Disponible en <http://www.latinobarometro.org/>.
- Loveman, B. (2001). *Chile, the Legacy of hispanic Capitalism* (3^a ed.) Oxford University Press, New York, 2001.
- Lee, R. M. (2005). Resilience against discrimination: Ethnic identity and other-group orientation as protective factors for Korean Americans. *Journal of Counseling Psychology*, 52(1), 36-44.
- McConahay, J. B. (1986). Modern racism, ambivalence, and the Modern Racism Scale. En J. F. Dovidio & S. L. Gaertner (Eds.), *Prejudice, discrimination, and racism* (pp. 91-125). Academic Press.

- Mellafe, R. (1959). *La introducción de la esclavitud negra en Chile: tráfico y rutas*. Editorial Universitaria.
- Mellafe, R. (1964). *La esclavitud en Hispanoamérica*. Editorial Universitaria.
- Meyer, I. H. (1995). Minority stress and mental health in gay men. *Journal of health and social behavior*, 36(1), 38-56. <https://doi.org/10.2307/2137286>
- Orrego, J. (2000). La república oligárquica 1850-1950. En T. Hampe Martínez (Ed.), *Historia del Perú. Etapa republicana* (pp. 971-1030). Lexus.
- Palacios, N. (1904). *Raza chilena: Libro escrito por un chileno i para los chilenos*. Imprenta i litografía alemana de G. Schäfer.
- Pettigrew, T. F., & Meertens, R. W. (1995). Subtle and blatant prejudice in Western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25, 57-75.
- Pinto, J. (2016). La construcción social del estado en el Perú: El régimen de Castilla y el mundo popular, 1845-1856. *Historia* (Santiago), 49(2), 547-578.
- Podestá, J. (2003). *La Invención de Tarapacá: Estado y Desarrollo Regional en Chile* [Tesis de Doctorado, Universidad de Leiden].
- Pulido Iparraguirre, C. (2020). *La migración afrodescendiente en el Norte de Chile, 2000-2015: Identidad, estrategias de integración y mecanismos de exclusión/inclusión de la sociedad receptora* [Doctoral Dissertation, Leiden University].
- Reicher, S. D., & Levine, M. (1994). De-Individuation, Power Relations between Groups and the Expression of Social Identity: The Effects of Visibility to the Out-Group. *British Journal of Social Psychology*, 33, 145-163. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.1994.tb01015.x>
- Rodríguez, P. (2004). *La familia en Iberoamérica, 1550-1980*. Universidad de Colombia.
- Rondón, V. (2014). Música y negritud en Chile: De la ausencia presente a la presencia ausente. *Latin American Music Review*, 35(1), 50-87.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 57(6), 1069.
- Schaller, M., Park, J., & Faulkner, J. (2003). Prehistoric dangers and

- contemporary prejudices. *European review of social psychology*, 14(1), 105-137. <https://doi.org/10.1080/10463280340000036>
- Schmitt, M., Spears, R., & Branscombe, N. (2003). Constructing a minority group identity out of shared rejection: The case of international students. *European Journal of Social Psychology*, 33(1), 112.
- Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Herder.
- Tajfel, H., & Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. En W. G. Austin, & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-37). Brooks/Cole.
- Tijoux, M. (2011). Negando al “otro”: el constante sufrimiento de los inmigrantes peruanos en Chile. En C. Stefoni (Ed.), *Mujeres inmigrantes en Chile ¿mano de obra o trabajadoras con derechos?* (pp. 17-42). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- UNICEF. (2004). Informe Anual De Actividades 2004-Chile. Consultado noviembre 2014 desde www.unicef.org/media/93066/file/UNICEF-informe-anual-2004.pdf
- Valencia, G., & Rojas, J. (2009). *Antecedentes de la esclavitud en América bajo la corona española. El caso de la población negra en Arica y afrodescendientes de hoy*. Seminario para optar al título de Profesor(a) de Educación Media de Historia y Geografía, Universidad de Tarapacá, Arica.
- Vial Correa, G. (1957). *El africano en el Reino de Chile. Ensayo histórico-jurídico*. Universidad Católica de Chile.
- Vicuña Mackenna, B. (1936). *Historia de Valparaíso: crónica política, comercial i pintoresca de su ciudad i de su puerto, desde su descubrimiento hasta nuestros días, 1536 1868*. (Tomo I). Universidad de Chile.
- Villalobos, S. (2003). *Chile y su Historia*. (Tapa Dura). Editorial Universitaria.
- Villalobos, S. (2004). *Historia de Chile*. Editorial Universitaria.
- Zúñiga, J. P. (2009). Huellas de una ausencia. Auge y evolución de la población africana en Chile: apuntes para una encuesta. En C. Cussen (Ed.), *Huellas de África en América: perspectivas para Chile* (pp. 81-108). Editorial Universitaria.

Sufrimiento y bienestar: ¿puede *mindfulness* contribuir a su conciliación? Un análisis de su relación, efectividad e implicaciones neurobiológicas

Claudia Barraza Vega

A pesar de que, en distintos momentos de nuestras vidas, muchos anhelamos o hayamos anhelado la posibilidad de prescindir de él, el sufrimiento se revela como una entidad ineludible e inherente a la experiencia humana. Esta manifestación multifacética del sufrimiento emerge y se despliega a lo largo del transcurso de nuestra vida de maneras diversas, presentándose como un fenómeno intrínseco que desafía los intentos individuales de evitarlo o suprimirlo. A lo largo de la historia y en diversas culturas, el sufrimiento ha sido objeto de reflexión, análisis y abordaje desde una variedad de perspectivas filosóficas, religiosas y psicológicas, evidenciando su complejidad y su arraigo en la condición humana. Este deseo de emanciparse del sufrimiento refleja una aspiración compartida entre los seres humanos, quienes, en su búsqueda de bienestar y realización personal, anhelan minimizar o superar las aflicciones que inevitablemente acompañan la existencia. No obstante, la constatación de que el sufrimiento es una presencia persistente y recurrente en la vida plantea interrogantes fundamentales sobre la naturaleza de la experiencia humana y, por ende, ha dado lugar a una amplia gama de enfoques para comprenderlo y mitigarlo. Su análisis demanda una exploración de las diversas formas en que se manifiesta, ya sea en el ámbito físico, emocional o existencial, así como una revisión de los factores que contribuyen a su aparición. En este contexto, la comprensión del sufrimiento se erige como un componente central en el estudio de la psicología, la filosofía y otras disciplinas relacionadas con la condición humana.

A lo largo de la historia, las culturas han desarrollado diferentes enfoques para abordar y mitigar el sufrimiento. En este sentido, resulta crucial reconocer que la aspiración de prescindir del sufrimiento

no implica necesariamente una negación de su relevancia existencial, sino, más bien, una búsqueda legítima de estrategias y mecanismos que puedan proporcionar alivio, comprensión y, en última instancia, una mayor calidad de vida. La psicología se ha encargado de tomar el desafío de comprender el sufrimiento psíquico de las personas, siendo los cuadros del ánimo que incluyen depresión y ansiedad los problemas de salud mental más comunes en occidente, siendo factores relevantes en la aparición de estos, el estilo de vida que llevamos: la sobreexigencia, el stress y la individualidad de nuestra realidad actual (Toloza, 2016). No obstante, en las tradiciones orientales, los practicantes budistas ya venían estudiando el origen del sufrimiento humano, considerándolo una consecuencia de los apegos que tienen lugar en nuestra mente, y proporcionando sendos caminos para afrontarlo. Uno de los enfoques más contemporáneos y prometedores para asumir el sufrimiento es la práctica de *mindfulness*¹. Este ensayo busca explorar los beneficios que ofrece mindfulness para la conciliación del sufrimiento y el bienestar, examinando tanto los fundamentos teóricos como la evidencia empírica que respalda esta conexión.

Definición y fundamentos de Mindfulness

Es altamente factible que, en algún punto de nuestras trayectorias vitales, hayamos experimentado momentos relacionados con prácticas vinculadas a mindfulness. La ocurrencia de dirigir conscientemente nuestra atención hacia un punto específico, un espacio delimitado, constituye una actividad que, por breves momentos, suspende el flujo convencional de la mente, caracterizado por su tendencia a divagar incesantemente entre ideas, recuerdos y pensamientos. Con el propósito de sumergirnos en la comprensión de esta práctica, insto al lector a recordar un instante en el cual fue especialmente atraído por algo y, en consecuencia, focalizó su atención exclusivamente en ese objeto de interés. Tal experiencia pudo haber sido suscitada por la presencia de una persona, un sonido, un paisaje, un sabor, un aroma o, quizás, la audición de una pieza musical particular que le cautivó, conduciéndolo a una concentración plena en dicha vivencia. Independientemente de

1 Se optará por este anglicismo en virtud de su amplia aceptación y uso en la literatura académica para referirse a esta disciplina y dada la ausencia de un término en español que logre captar completamente su significado.

la naturaleza específica de la atención dirigida, es pertinente señalar que lo acontecido refleja una facultad innata de la mente. La vivencia descrita constituye un ejemplo de práctica atención plena, aunque es plausible que el individuo no haya asignado formalmente esta denominación a tal experiencia.

Existen varias definiciones que nos ayudan a comprender de qué se trata mindfulness; a continuación, se presentan algunas de ellas:

Varela et al. (1997, p. 104) señalan que es “. . . el cultivo de la presencia plena mediante una relajada concentración en el afloramiento de cada momento de la experiencia, sea durante sesiones de meditación (la situación “de laboratorio” de la presencia plena/conciencia abierta) o en la vida cotidiana”.

Así, Varela y sus colaboradores destacan cómo la práctica de mindfulness no es exclusiva de las sesiones de meditación, sino que también es un estado que podemos experimentar en nuestras actividades cotidianas. Profundizaremos más sobre esto en las siguientes páginas al revisar las formas de practicar atención plena.

Mindfulness, según Jon Kabat-Zinn (citado en Toloza, 2016), se define como la habilidad de prestar atención plena al momento presente sin emitir juicios. Esta práctica, descrita también por Simón (2006) como una capacidad humana universal y básica, permite a las personas ser conscientes de los contenidos de su mente de forma continua, fomentando la autoconciencia. Por su parte, Baer (2003) amplía esta idea al caracterizar mindfulness como la observación imparcial del flujo constante de estímulos internos y externos conforme se manifiestan, promoviendo una percepción clara y sin prejuicios.

En consideración de las definiciones propuestas por los mencionados autores, podríamos decir que mindfulness se concibe como la inherente capacidad del ser humano para dirigir su atención al momento presente. Este acto implica una invitación a realizar una observación continua y libre de juicios de los acontecimientos que emergen momentáneamente, ya sea en el ámbito de la experiencia interna o externa. De acuerdo con estas perspectivas, la esencia de mindfulness radica en la capacidad de mantener una actitud no juiciosa ante los fenómenos que se despliegan, yace en la conciencia reflexiva de uno mismo y en la ob-

servación constante de las actividades mentales que surgen en el curso de la práctica de mindfulness.

El origen histórico de la práctica de mindfulness puede rastrear-se hasta aproximadamente el año 2.500 a.C., según se evidencia en escritos de tradiciones hindúes y budistas, así como en el contexto de la meditación Zen y Vipassana (Barrera, 2020). Estas modalidades de meditación, inicialmente arraigadas en un contexto religioso, han experimentado en las últimas décadas una transición significativa en su conceptualización y aplicación, particularmente en los países occidentales. En este sentido, se ha atenuado progresivamente su carácter religioso, y han emergido y popularizado en Occidente bajo la denominación de *mindfulness* (Laca et al., 2017).

La secularización y popularización de estas prácticas meditativas ha sido notable, marcando una transformación significativa en la percepción y adopción de las mismas en la sociedad occidental contemporánea. Este fenómeno ha sido objeto de interés en diversos ámbitos académicos, y la literatura científica ha abordado extensamente el impacto de estas técnicas de mindfulness en la salud mental, el bienestar y el rendimiento cognitivo. La popularización de mindfulness en Occidente se ha visto respaldada por una creciente cantidad de estudios e investigaciones científicas que respaldan sus beneficios psicológicos y fisiológicos.

En el curso de las últimas décadas, la integración de la práctica de mindfulness, específicamente en el ámbito de la psicología, ha experimentado un desarrollo significativo. Este fenómeno ha sido facilitado, en parte, por la contribución de personalidades influyentes, entre las cuales destacan figuras prominentes como el monje vietnamita Thich Nhat Hanh, reconocido por su autoría de variadas obras y su destacado papel como conferencista (Parra et al., 2012), así como Jon Kabat-Zinn, biólogo molecular que, con su influyente desarrollo del MBSR (Mindfulness based stress reduction) realizado en el Centro Médico de la Universidad de Massachusetts, ha desempeñado un rol fundamental en la incorporación de estas prácticas en el contexto clínico y terapéutico (Kabat-Zinn, 2016). Su trabajo ha contribuido a legitimar y sistematizar la aplicación de atención plena como una intervención efectiva para diversos trastornos psicológicos, específicamente para mitigar el estrés

y la ansiedad (Laca et al., 2017). Ambos han acercado y transmitido el conocimiento de las prácticas contemplativas a la cultura occidental al servicio del bienestar (Parra et al., 2012). En Chile, encontramos referentes como Claudio Araya y Gonzalo Brito, quienes han abierto espacios de aprendizaje, práctica y formación en atención plena, siendo además autores de libros e investigaciones afines a la temática.

Durante los últimos años la práctica de mindfulness ha experimentado una expansión significativa, permeando distintas esferas de la disciplina psicológica. Esta ha sido especialmente notable en contextos educativos, terapéuticos, deportivos y empresariales, lo cual da cuenta de su versatilidad y adaptabilidad en diversos ámbitos aplicados (Holgún-Ramírez et al., 2020; Palomero & Valero, 2016; Roa & Fajardo, s.f.).

La práctica de mindfulness

Al adentrarnos en estas prácticas, y con el propósito de alcanzar una comprensión más profunda de las mismas, resulta relevante examinar el origen de la palabra “Mindfulness”, que proviene del término pali “Sati”, siendo traducido este último como conciencia, atención y recuerdo (R. D. Siegel et al., 2009), siendo la traducción de “recuerdo” aquella que considero más pertinente para abordar el fundamento subyacente de la práctica de mindfulness. En este contexto, el “recuerdo” implica la constante orientación a retornar al presente (Araya & Brito, 2023), tal como se sugiere en las meditaciones dirigidas: permanecer en el momento actual y regresar a él cada vez que la mente, en su inclinación natural, tienda a divagar entre el pasado y el futuro. Este vaivén constituye precisamente el núcleo de la práctica, reflejando el ir y venir que caracteriza a la tendencia propia de la mente.

Aunque no disponemos de un equivalente preciso en el idioma castellano para el término “Mindfulness”, se han utilizado diversas expresiones con el objetivo de traducir sus matices conceptuales, tales como atención o conciencia plena, presencia atenta y reflexiva (Simón, 2006; Vallejo, 2006).

Kabat-Zinn (2016) señala:

Aunque en realidad no es muy preciso llamar a la meditación actividad o decir que consiste en hacer. Sería más acertado decir que la meditación es ser. Cuando comprendemos que “Esto es lo que

hay”, podemos soltar el pasado y el futuro y despertar a lo que somos ahora mismo, en este preciso instante (p. 25).

Kabat-Zinn (2016) se refiere a la práctica de mindfulness como “practicar ser”, sintonizando con las experiencias básicas del vivir.

En general, se suele considerar como principios básicos de mindfulness “prestar atención al momento presente” y “aceptar evitando juzgar” (Felipe et al., 2014). No obstante, Kabat-Zinn (2016), en su libro *Vivir con plenitud las crisis*, propone la consideración de siete factores o principios asociados a la actitud que debe ser desarrollada durante la práctica de mindfulness. En consecuencia, estimo pertinente exponer dichos elementos a continuación:

No juzgar

Hace referencia a no juzgar la experiencia y a adoptar un papel de observadores imparciales frente a ellas, debido a que la tendencia a emitir juicios y clasificaciones conduce a respuestas automáticas de las que el individuo no es consciente y que, a menudo, carecen de una base objetiva. Es menester aclarar que la propuesta de Kabat-Zinn no busca la supresión de dichos juicios por parte de la mente, sino más bien la toma de consciencia de estas tendencias mentales automáticas. De esta forma, se busca cultivar una mayor autoconciencia y capacidad de discernimiento.

Paciencia

Kabat-Zinn (2017, p. 51) señala: “Las cosas se despliegan a su propio ritmo”. La paciencia, en este contexto, se caracteriza por una disposición de apertura y aceptación hacia cada instante, así como hacia nuestra esfera mental y corporal. Constituye una invitación a fomentar la paciencia incluso en presencia de juicios mentales, reconociendo que esta experiencia va a suceder de igual forma.

Mente de principiante

Si escoges abandonar tu forma conocida de ser,

Todo el mundo se revela ante tus ojos nuevos.

«Permitir» (Allow)

Danna Faulds.

Hace alusión a la percepción que trasciende las nociones preexistentes, es decir, ver las cosas más allá de lo que “sabemos”, adoptando

una actitud que más bien busca observar como si fuera la primera vez. De este modo, se distancian las expectativas derivadas de experiencias anteriores, propiciando el cultivo de un estado de mayor receptividad hacia las nuevas posibilidades.

En las sesiones dirigidas de mindfulness, es común impartir la guía de “notar cada ciclo respiratorio, sabiendo que cada uno de ellos es diferente al anterior y al que vendrá”. De esta forma, se otorga el énfasis en vivir ese momento como único e irrepetible, enfatizando la posibilidad de descubrir u observar aspectos nuevos en cada instancia de la práctica, incluso en la vida cotidiana.

Confianza

En el contexto de la introspección y la autoconfianza, esta actitud de la práctica se encuentra vinculada a la escucha atenta de nuestro ser interno y a la confianza depositada en nuestra sabiduría intrínseca y bondad básica. Se trata de confiar en aquello que emerge momento a momento, aceptando lo que pensamos y sentimos. El fomento de la confianza en nuestro propio ser implica la búsqueda de orientación interna en lugar de depender exclusivamente de fuentes externas, incluso reconociendo la posibilidad de cometer errores ocasionales. Así, plantea Kabat Zinn, al consolidar esta confianza en uno mismo, se facilita la disposición para confiar en los demás y reconocer su bondad esencial.

No esforzarse

En este punto, comparto una vivencia personal vinculada a la práctica de mindfulness: Durante una de las primeras sesiones guiadas en las que participé, la persona a cargo de la guía expresó: “La meta es el presente y tú ya estás ahí”. En ese momento, fui consciente de una predisposición mental arraigada por el impulso de esforzarme por realizar la práctica de manera “correcta” o alcanzar un estado específico (como si la meditación pudiera categorizarse en términos de éxito o fracaso, y mi participación, naturalmente, estuviera catalogada como insatisfactoria). La sensación de alivio surgió al recordar que no era imperativo alcanzar ninguna proeza destacada y que no se esperaba llegar a ningún destino en particular.

Este principio se centra en dirigir la atención sencillamente a lo que ocurra, inclusive si lo que se manifiesta es la experimentación de

frustración o autocrítica por “no hacerlo bien”. La premisa subyacente implica apartarse de la búsqueda de resultados y observar las circunstancias tal como se presentan.

Aceptación

Este principio se orienta a dejar de forzar las situaciones para que sean como nos gustaría que fueran. El esfuerzo dedicado a este propósito tiende a generar una mayor tensión, dado que la falta de aceptación de la experiencia en su forma presente conlleva una lucha y negación. Es crucial señalar que la aceptación no implica adoptar una postura pasiva ante las circunstancias o renunciar a la necesidad de cambio. Más bien, consiste en observar la realidad tal como se presenta, permitiendo así la creación de las condiciones propicias para un eventual cambio. Podemos decir que la aceptación genuina constituye un punto de partida para la transformación constructiva.

Ceder

El principio de “ceder” aborda la renuncia a los apegos. Al observar nuestra experiencia interna, se evidencia la inclinación de la mente a buscar y desear adherirse a determinadas ideas y sensaciones. En situaciones placenteras, se busca prolongar su duración, mientras que, en aquellas menos agradables, se procura evitar su presencia. La práctica de mindfulness implica el cultivo de la habilidad de permitir que las cosas sean como son, adoptando una actitud de aceptación exenta de inclinaciones hacia la elevación o el rechazo de elementos experienciales. En esencia, este principio se relaciona con la desvinculación de aquello a lo cual nos aferramos, representando una disposición a ceder en relación con nuestros propios apegos.

En consecuencia, podemos decir que la práctica de mindfulness nos incita a tomar una actitud receptiva ante las posibilidades inherentes a la experiencia presente, instando a prescindir de juicios valorativos y fomentar la flexibilidad. Este estado de conciencia se conceptualiza como una función mental que, se postula, promueve y contribuye al bienestar psicológico al facilitar la aproximación a un estado de activación neural propicio para enfrentar las adversidades en lugar de evadirlas (D. Siegel, 2012; Laca et al., 2017).

Así, el propósito esencial de la práctica de mindfulness radica en la modificación de la dinámica relacional que la persona establece

con los síntomas o con experiencias psicológicas específicas, dado que se sostiene que dicha interrelación es la fuente primaria del sufrimiento (López-Navarro & Al-Halabí, 2020).

En coherencia con lo expuesto, D. Siegel afirma:

“Vivir plenamente en el presente es una forma de arte que libera la mente, alivia el sufrimiento interior y desarrolla la presencia en nuestra vida” (2012, p. 29).

Naturaleza del sufrimiento humano

El ser humano persiste y se esfuerza en la búsqueda constante de la evitación del sufrimiento, eludiendo en todo momento cualquier causa que pudiera inducirlo. A pesar de que la condición humana está inherentemente vinculada al sufrimiento, que se manifiesta a través de diversas formas como el dolor físico, la tristeza, la ansiedad ante expectativas desfavorables, el miedo, la rabia, la vergüenza o la desesperación, todas estas experiencias suelen ser activamente evitadas debido a su naturaleza desagradable.

Resulta relevante la necesidad de abordar y aclarar en la medida de lo posible, la distinción existente entre el dolor y el sufrimiento. Esta necesidad surge dada la divergencia observada en diversos manuales y estudios, en que algunos persiguen establecer una clara distinción entre ambos términos, mientras que otros los emplean de manera indistinta. Considero que esta disparidad conceptual puede inducir a la confusión del lector. En función de la claridad y la comprensión, resulta esencial abordar este tema, analizando y sintetizando las diversas perspectivas halladas.

En 2020, la Asociación Internacional para el Estudio del Dolor, conocida por sus siglas en inglés IASP (International Association for the Study of Pain) planteó, desde una perspectiva médica, una definición del dolor como: “El dolor es una experiencia sensorial y emocional desagradable, asociada o similar a la asociada con daño tisular real o potencial” (como se citó en Raja et al., 2020, p. 4).

Este daño es desencadenado por mecanismos hormonales diversos y por un aumento del estrés oxidativo, siendo la finalidad principal del dolor preservar la vida al alertar al organismo sobre un daño real o potencial, preparándolo para una respuesta de lucha o

huida. Lo anterior se relaciona específicamente con el dolor agudo. No obstante, al abordar el dolor crónico, los autores sugieren que su utilidad biológica podría ser limitada, ya que, en este contexto prolongado, la señal de dolor podría no ofrecer la misma utilidad evolutiva. Se plantea la posibilidad de que, en casos crónicos, la función del dolor se vea alterada, ya que, dado que ya sabemos que algo está mal, el dolor se transforma de un síntoma en una patología por sí mismo (Delgado & Prada, 2022).

La existencia de dolor puede dar lugar al sufrimiento. Sin embargo, el sufrimiento puede manifestarse con o sin la presencia de dolor. Se podría concebir, entonces, al sufrimiento como una respuesta espiritual o psicológica adversa frente a situaciones angustiantes de la vida. Esta manifestación sería una consecuencia dinámica y fluctuante, derivada de la interacción, en contextos específicos, entre la percepción de amenaza y la percepción de recursos, siendo esta modulada por el estado de ánimo del individuo (Bayés, 2009; Callahan, 2004).

Si nos enfocamos en la manera en que nuestro organismo procesa y experimenta el sufrimiento desde una perspectiva biológica, observamos que, tanto el sufrimiento como el dolor, a pesar de sus similitudes y diferencias, constituyen respuestas a amenazas internas o externas. En este sentido, el cerebro activa las mismas áreas en respuesta al dolor nociceptivo (físico) como al dolor emocional. Por tanto, se puede inferir que el sufrimiento originado por un dolor físico y el sufrimiento derivado de un dolor emocional o social son percibidos y modulados en las mismas regiones cerebrales (Jairo et al., 2008).

La perspectiva psicológica proporciona una base para comprender la complejidad inherente a la interpretación y atribución del sufrimiento psicológico. Al abordar el fenómeno del sufrimiento psíquico, Rother (2011) postula que las personas experimentan una serie de conflictos, inhibiciones, síntomas y angustias que constituyen manifestaciones de su malestar. Este sufrimiento, a su vez, tiene su origen en diversas fuentes, siendo la frustración un elemento central del padecimiento. La frustración puede derivarse de enfrentarse al rechazo, experimentar decepciones, sufrir de baja autoestima o percibir una considerable distancia entre las metas propuestas por el individuo y su ideal (M. Rother, 2011).

El sufrimiento psíquico también se manifiesta en relación con la pérdida, ya sea de algo amado o del temor a perder aquello que se considera significativo. Esta pérdida puede abarcar diversos ámbitos de la vida del individuo, como relaciones interpersonales, aspectos de la identidad personal o manera de ser, un aspecto de sí mismo, una posición en la vida o incluso daños corporales. El sufrimiento sería comprendido entonces desde el padecer, como un mal en que el sujeto no es libre. La vivencia de vulnerabilidad ante la finitud se revela como un componente relevante en el padecimiento, donde el sufrimiento se conceptualiza como una respuesta ante una pérdida con mayor o menor componente narcisista (M. Rother, 2011; Castro, 2020).

El sufrimiento o malestar psíquico se encuentra vinculado a individuos que presentan diagnósticos psiquiátricos, los cuales son catalogados mediante nomenclaturas específicas que demarcan los límites entre la normalidad y la anormalidad en cuanto a las manifestaciones emocionales y cognitivas (Castro, 2020). Este sufrimiento, en este contexto, se caracteriza por su naturaleza neurótica, siendo objeto de exploración detallada en el ámbito de la psicopatología. Sin embargo, según M. Rother (2011) cuando hablamos de un yo considerado como “normal o sano” hablamos de un sufrimiento que es inevitable, así, el sujeto que encarna la noción de normalidad o salud psíquica, exhibe una inclinación inherente hacia la búsqueda activa de causas y la elaboración de interpretaciones para dar sentido a su experiencia de sufrimiento. Este proceso reflexivo se erige como un aspecto distintivo de la psicología humana, revelando la capacidad innata del individuo para explorar y atribuir significado a las adversidades psíquicas.

La propensión del yo considerado “normal o sano” al sumergirse en un análisis reflexivo de su propio sufrimiento se inserta en un contexto más amplio de autorreflexión y construcción de significado en el ámbito psicológico. Este fenómeno, inherentemente humano, da cuenta de la constante interacción entre las dimensiones cognitivas y emocionales del individuo, así como de su habilidad para procesar y entender las experiencias de malestar desde una perspectiva autónoma.

M. Rother (2011) propone un marco conceptual que identifica tres modalidades en que el sujeto interpreta el sufrimiento. En primer lugar, se destaca la interpretación centrada en el propio individuo,

donde éste asume la responsabilidad, culpa o compromiso con respecto a su malestar. En segundo lugar, se presenta la perspectiva en la que la causalidad del sufrimiento se proyecta en otros individuos, o en la realidad circundante, atribuyendo las razones del sufrimiento a terceros. En tercer lugar, se contempla la interpretación que busca el origen del sufrimiento en factores aleatorios o en razones de índole biológica. Resulta conveniente que el individuo sea capaz de articular y entrelazar estas tres dimensiones de causalidad con respecto a su sufrimiento. La capacidad para atribuir interpretaciones diversas al malestar puede ser crucial para el afrontamiento efectivo de las dificultades emocionales. Se destaca que surgen mayores desafíos cuando el individuo se limita a asignar la causalidad de su sufrimiento exclusivamente a una de las modalidades antes mencionadas.

Hasta ahora, y según la revisión bibliográfica realizada hasta el momento, podríamos decir que el dolor se encuentra predominantemente asociado a aspectos de índole corporal, mientras que el sufrimiento se dirige hacia dimensiones psicológicas y afectivas. A lo largo del desarrollo de este ensayo, se conservará esta conceptualización.

Como se ha señalado durante este ensayo, la persistente evitación de experiencias desagradables conlleva una desconexión significativa, tanto del momento presente como de nosotros mismos (Simón, 2006). Este comportamiento nos sumerge en un constante vaivén entre fantasías, cavilaciones y rumiaciones acerca del pasado o el futuro, alejándonos de la plena conciencia del presente (Brown & Ryan, 2003). Paradójicamente, la aversión al sufrimiento nos sitúa en una relación más estrecha con él, exacerbando su manifestación en diversas esferas de nuestra existencia. En particular, se intensifica el sufrimiento en relación con aquello que deseamos; este fenómeno es identificado por los budistas como apegos mentales, visión que se explorará en profundidad a continuación.

Desde la perspectiva budista, se plantean cuatro nobles verdades que guardan relación con el sufrimiento humano (Araya & Brito, 2023; Mínguez, 2016).

La primera verdad postula que todos los seres humanos experimentan sufrimiento como una condición inherente a la vida. Se identifican tres categorías de sufrimiento: 1) el dolor directo de la experiencia,

haciendo referencia tanto al dolor físico, como al emocional de manera inmediata; 2) el sufrimiento derivado del miedo o inseguridad frente al cambio; y 3) el sufrimiento vinculado a una existencia condicionada.

En relación con la segunda verdad, se aborda el origen del sufrimiento, el cual se encuentra asociado al deseo. Esto implica la comprensión de que el sufrimiento tiene sus raíces en las tres fuentes: la ignorancia, la ira y el apego, en todas sus formas y manifestaciones.

La tercera verdad noble, por su parte, implica comprender que, mediante la extinción de la ignorancia, la ira y el apego, se logra la cesación del sufrimiento. Este aspecto fundamental señala la posibilidad de alcanzar un estado de liberación, al erradicar las causas fundamentales del sufrimiento.

Finalmente, la cuarta verdad noble se centra en comprender el camino que conduce a la cesación del sufrimiento mediante la extinción de los tres venenos: ignorancia, ira y apego. Este sendero, denominado el Sagrado Óctuple Sendero, proporciona las pautas y prácticas necesarias para alcanzar la liberación del sufrimiento.

La revisión de estas perspectivas denota la necesidad de un enfoque holístico para abordar eficazmente el dolor y el sufrimiento, reconociendo su complejidad y proporcionando herramientas comprensivas y terapéuticas que consideren tanto los aspectos físicos como los psicológicos del sufrimiento como una experiencia inherente al ser humano.

Mindfulness para la gestión de estados sufrientes

En los últimos años, se ha observado un incremento significativo del interés en las prácticas de mindfulness en contextos clínicos e investigativos, que busca comprender sus mecanismos de acción. Esta tendencia se refleja en el aumento del volumen de publicaciones en revistas científicas dedicadas a abordar mindfulness y sus aplicaciones clínicas (Muñoz-Sanjosé et al., 2019).

Las terapias fundamentadas en mindfulness han sido incluidas en el ámbito de las terapias cognitivo-conductuales de tercera generación (TTG), siendo agrupadas junto con aquellas terapias que enfocan su atención en la conciencia somatosensorial corporal. El enfoque de TTG se orienta hacia terapias que promueven la aceptación del dolor,

más que intentar disminuirlo, distraer o curarlo. Estas se caracterizan por adoptar como principio terapéutico fundamental el abandono de la lucha contra los síntomas, proponiendo en su lugar una reorientación de la vida del individuo (Moreno, 2012; Muñoz-Sanjosé et al., 2019).

La práctica de mindfulness se ha utilizado en programas y estudios sobre bienestar psicológico para abordar el dolor y el sufrimiento en población diagnosticada con patologías asociadas al dolor crónico y trastornos mentales, siendo más frecuente su utilización y estudio en pacientes con altos niveles de estrés; trastornos de ansiedad; trastornos del estado del ánimo; somatización; abuso de sustancias; trastornos de la conducta alimentaria; y trastornos de personalidad. Su utilización se ha orientado al propósito de mitigar la sintomatología, y por ende disminuir el sufrimiento presente en ellos. Al mismo tiempo, se ha evidenciado que la práctica de mindfulness ayuda a los adultos a mejorar su salud mental, somática y calidad de vida (Liétor et al. 2013; The Campbell Collaboration, 2018; Vásquez-Dextre, 2016).

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2022) en el año 2019 se estimaba que, aproximadamente, una de cada ocho personas a nivel mundial experimentaba algún tipo de trastorno mental. Estos trastornos conllevan alteraciones significativas en diversos aspectos, tales como el pensamiento, la regulación emocional y el comportamiento. Entre los trastornos más prevalentes se encuentran la ansiedad y los trastornos depresivos. En el caso específico de la ansiedad, se identifican múltiples causas que contribuyen a su manifestación, incluyendo el estrés, factores biológicos y diversas influencias de índole cognitivo-emocional, caracterizándose por un estado de inquietud en que se combinan la experiencia física asociada a un temor sin un peligro identificado y actividades cognitivas tales como pensamientos, historias, imágenes asociadas al miedo (Brantley, 2021). Por otro lado, el trastorno depresivo se encuentra marcado por síntomas tales como tristeza persistente, sentimientos de culpa, falta de esperanza acerca del futuro, sensación de cansancio, entre otros (Organización Mundial de la Salud, 2023), pudiendo coexistir con la ansiedad. Existen una serie de factores de riesgo asociados con la depresión, abarcando dimensiones personales, cognitivas, sociales, familiares y genéticas (Cuesta et al., 2022).

Se han llevado a cabo intervenciones fundamentadas en la práctica de mindfulness en configuraciones grupales e individuales, dirigidas a personas que presentan sintomatología asociada a trastornos de ansiedad o depresión. Los resultados derivados de estas intervenciones han revelado que, en el ámbito de las intervenciones grupales, las prácticas de mindfulness poseen efectos beneficiosos significativos sobre la sintomatología y la calidad de vida de los individuos afectados (Fort-Rocamora et al., 2024; Galarza-Villavicencio, 2023; Miró et al., 2011).

En cuanto a trastornos de ansiedad, diversas investigaciones han implementado sesiones grupales de mindfulness, evaluando la ansiedad estado y la ansiedad rasgo al inicio y al final del programa. La ansiedad estado se refiere a una condición emocional transitoria del organismo, caracterizada por sentimientos subjetivos de tensión y aprensión, mientras que la ansiedad rasgo describe una propensión estable a experimentar ansiedad, lo que lleva a las personas a percibir tanto a los demás como a las situaciones como amenazantes, incrementando así los niveles de ansiedad (del Río et al., 2017).

Los estudios realizados demuestran que la práctica de mindfulness es moderadamente efectiva en la mejora de la ansiedad rasgo y el estrés percibido; así, los individuos experimentaron menos situaciones como amenazantes, puesto que serían capaces de afrontar la ansiedad de una manera más adaptativa. También ha sido efectiva en la mejora de la ansiedad estado y pensamientos positivos de la mente. Este resultado se ha relacionado con el hecho de que la práctica de mindfulness se orienta al momento presente, e invita a mantener ciertas actitudes; así, la actitud de no juicio en relación a los pensamientos se ha asociado a la mayor conciencia de estados mentales positivos. Se ha observado que la práctica de atención plena también ayuda a identificar emociones y pensamientos, y puede lograr una reducción de la ansiedad a nivel fisiológico, debido a la práctica de atención focalizada en experiencias internas y corporales (Alvarado-García et al., 2019; Macías et al., 2020; Solórzano-Miranda et al., 2023).

En relación a trastornos de depresión, se ha observado que, a mayor puntuación en las variables de mindfulness (observar, describir, actuar con atención plena, no juzgar y no reactividad), menor será el

valor de la sintomatología depresiva. Las variables con más peso son el no juicio y el descentramiento (Linares et al., 2016). Mediante análisis estadísticos comparativos del pre y post test se muestra una reducción significativa entre medidas de depresión con el aumento significativo en atención plena. Además, los resultados mostraron que la atención plena podría ser una práctica prometedora para reducir síntomas de depresión en este grupo de población (Fernández-Romero et al., 2023).

En otro tipo de padecimientos, se ha observado que las intervenciones basadas en mindfulness son seguras y efectivas en el dolor crónico no oncológico en adultos, pudiendo tener un rol adyuvante al tratamiento usual (Rezk & Rodríguez, 2021).

Respecto al dolor producido por fibromialgia, se señala que no existen grandes diferencias en la percepción del dolor; sin embargo, sí describen mejores técnicas de afrontamiento de este. El uso de medicación no se ve reducido significativamente. Los pacientes que acudieron a las sesiones experimentaron una mejoría en cuanto al manejo del dolor, apreciaron una mejora en su descanso nocturno, así como menor impacto de la enfermedad en su calidad de vida (Albert et al., 2023).

Al revisar resultados obtenidos en trastornos de la conducta alimentaria, se ha demostrado que las técnicas de mindfulness generan una mayor conciencia corporal, se señala que estas prácticas pueden mejorar el contacto de la persona con emociones descritas como negativas, y aumentar la tolerancia a estas, reduciendo la intensidad y duración de las sensaciones desagradables (Matzkin et al., 2019).

A partir de los estudios revisados, se puede afirmar que la incorporación de prácticas basadas en mindfulness en el ámbito clínico ha experimentado un notable crecimiento en las últimas décadas, destacándose como un enfoque terapéutico integral y promotor.

La utilización de estas prácticas ha demostrado ser efectiva en el manejo de trastornos de ansiedad y depresión y ofrece a los individuos herramientas prácticas para cultivar la conciencia y aceptación de sus experiencias, facilitando así una respuesta más adaptativa a los desafíos emocionales. Mindfulness, al focalizarse en la experiencia del momento presente, permite a los pacientes desarrollar una relación más equilibrada con sus pensamientos y emociones, contribuyendo a

la reducción de la rumiación y la preocupación excesiva asociadas con estos trastornos. Adicionalmente, su uso en el ámbito clínico ha demostrado ser beneficioso para el manejo del estrés y la mejora de la regulación emocional. Técnicas como la meditación y la respiración consciente, han mostrado su eficacia para cultivar la resiliencia psicológica y fortalecer la capacidad del individuo para hacer frente a situaciones estresantes. Esta perspectiva orientada al presente puede ser particularmente útil en el tratamiento de trastornos relacionados con el estrés, así como en la prevención de recaídas.

La adopción de prácticas basadas en mindfulness en el ámbito clínico no solo amplía el espectro de intervenciones terapéuticas disponibles, sino que también enriquece la comprensión de la relación mente-cuerpo y ofrece a los profesionales de la salud mental herramientas valiosas para abordar estados de sufrimiento. La integración reflexiva de atención plena en el repertorio terapéutico no solo representa un avance significativo en la atención clínica, sino que también refleja la evolución y adaptación continua de la psicoterapia a las necesidades cambiantes de los individuos que buscan apoyo y bienestar emocional.

Neurobiología de mindfulness

Mindfulness ha suscitado un notable interés en la comunidad científica debido a la identificación de cambios neurológicos asociados con su práctica. El interés se ha puesto en la investigación de alteraciones estructurales y funcionales que se correlacionan con la aplicación de atención plena, utilizando técnicas como la resonancia magnética cerebral y el registro electroencefalográfico con el propósito de llevar a cabo un análisis detallado de la función cerebral *in vivo*. De esta manera, a lo largo de las últimas dos décadas, ha emergido un cuerpo significativo de investigaciones dirigidas a dilucidar las bases neurofisiológicas que sustentan los beneficios asociados a mindfulness que evidencian la neuroplasticidad que posee el cerebro adulto, la cual alude a la capacidad cerebral para efectuar alteraciones, reorganizar o hacer crecer las redes neuronales (Cherry, 2024; Pelaez et al., 2021).

Investigaciones centradas en las alteraciones estructurales cerebrales, empleando resonancia magnética, han sido llevadas a cabo en sujetos dedicados a la práctica de la meditación, y en aquellos que han completado un programa de entrenamiento meditativo. Dichos estudios

han revelado, en comparación con individuos de control, un incremento sustancial en el volumen de materia gris en el giro parahipocampal angular derecho. Este hallazgo se asocia con mejoras en la regulación del estado de ánimo. De manera adicional, se ha observado un aumento notable en el volumen de materia gris en el giro parahipocampal posterior, el cual está vinculado con mejoras en la memoria, la atención y la capacidad de procesar información de manera más eficiente. Paralelamente, se ha constatado un aumento en el espesor de la materia gris en el lóbulo temporal izquierdo, correlacionado con estados de calma y relajación (Hölzel, Lazar et al. 2011; Leung et al., 2012; Santachita & Vargas, 2015).

En adición, se ha analizado la implicación de la corteza prefrontal en la realización de tareas concernientes a la regulación emocional en sujetos que se dedican a la práctica de la meditación, en contraposición con aquellos que no la practican. En el contexto de ese estudio, se evidenció una disminución en la conectividad entre la corteza prefrontal y la amígdala derecha en el grupo de individuos dedicados a la meditación, según lo informado por Creswell et al. (2007). Estos resultados conllevan a la sugerencia de que aquellos participantes inmersos en la práctica de la meditación podrían manifestar un grado superior de desvinculación emocional en relación con sus experiencias emocionales. En relación con los efectos moduladores de las emociones asociados a la práctica de mindfulness, en una investigación se observó que la respuesta de la amígdala ante estímulos de naturaleza desagradable es más atenuada en individuos que habían participado en intervenciones de mindfulness, en comparación con el grupo control (Lutz et al., 2014).

Por otro lado, Hölzel, Lazar et al. (2011), en un estudio focalizado en el Programa de Reducción del Estrés Basado en la Atención Plena (MBSR, por sus siglas en inglés), identificaron incrementos en el volumen del hipocampo, una región asociada con funciones cognitivas y la memoria, así como decrementos en el volumen de la amígdala, una estructura vinculada con la respuesta a la ansiedad y el estrés. Es pertinente destacar que la reducción en el volumen de la amígdala mostró correlaciones significativas con la disminución de los niveles de estrés. De igual manera, Hölzel, Lazar et al. (2011) han constatado que la participación en el programa mencionado está correlacionada con alteraciones en la concentración de sustancia gris en regiones cerebrales vin-

culadas con procesos de memoria y aprendizaje, regulación emocional, autorreferencia y toma de perspectiva, observándose modificaciones estructurales en diversas áreas corticales. Se confirmaron cambios en estructuras como el hipocampo izquierdo, corteza cingulada posterior, unión temporo-parietal y cerebelo.

Las investigaciones indican que la aplicación de mindfulness incrementa la eficacia de las funciones atencionales implicadas, evidenciando alteraciones significativas en la atención sostenida y en el control atencional (Malinowski, 2013).

Se ha evidenciado que la práctica de la meditación induce una disminución de la actividad en la red neuronal por defecto (RND) compuesta por regiones que incluyen el lóbulo temporal medial, la corteza prefrontal medial, la corteza cingulada posterior, la precuña ventral, previamente implicadas en procesos de autocontrol y control cognitivo, así como la corteza parietal. Esta serie de regiones cerebrales se encuentran asociadas al procesamiento autorreferencial y vinculadas a la propensión de la divagación mental. Dicha red se encuentra activa cuando el individuo está enfocado en su mundo interior y se ha asociado a patologías y condiciones tales como enfermedad de Alzheimer, autismo, esquizofrenia, depresión y déficit atencional. Los resultados obtenidos revelan diferencias en la RND que son congruentes con una reducción de la tendencia de divagación mental. Adicionalmente, se ha observado un acoplamiento más fuerte en meditadores experimentados entre las cortezas cingulada posterior, anterior dorsal y prefrontal dorsolateral, regiones previamente asociadas con procesos de autocontrol y control cognitivo, tanto en la línea de base como durante la práctica meditativa (Brewer et al., 2011; Raichle et al., 2001).

A partir de lo expuesto, es posible postular que la aplicación de mindfulness tendría significativos efectos en distintas regiones cerebrales, cuyas modificaciones se materializan mediante procesos de neuroplasticidad. Dichos hallazgos sugieren la influencia favorable de la práctica meditativa en la estructura cerebral, respaldando la mejora de facetas cognitivas, emocionales y de procesamiento de información en aquellos individuos comprometidos con esta práctica.

Críticas asociadas a la práctica de mindfulness: conceptualización, riesgos y desafíos en su aplicación clínica

Falta de consenso en la conceptualización de mindfulness

Una crítica dirigida hacia mindfulness se vincula con la carencia de consenso en la conceptualización de mindfulness, dado que existen múltiples acepciones asociadas. En consecuencia, resulta imperativo, con el propósito de mitigar ambigüedades, que los investigadores adopten una terminología más precisa y específica para aludir a los diversos estados mentales y físicos distintivos, así como a los comportamientos comúnmente asociados con las referencias a mindfulness (Van Dam et al., 2017).

Limitaciones en la generalización de las intervenciones basadas en mindfulness

Se insta también a otorgar una atención particular hacia las aplicaciones clínicas que involucran intervenciones fundamentadas en mindfulness, sugiriendo una mayor homogeneidad y riguroso control en su implementación, junto con advertencias sobre la generalización de sus hallazgos de investigación a la praxis clínica. El creciente interés de la población en participar en dichas prácticas subraya la necesidad imperante de llevar a cabo investigaciones que ahonden en la naturaleza y extensión de los posibles efectos adversos derivados de mindfulness. En este contexto, se promueve la capacitación de investigadores y profesionales médicos para abordar de manera efectiva los posibles efectos adversos asociados con estas prácticas (Van Dam et al., 2017).

Riesgos de la comercialización de mindfulness

Por otra parte, es mi consideración que la creciente difusión de las prácticas mindfulness no se encuentra exenta de riesgos inherentes a su comercialización. En el mercado proliferan diversas ofertas de talleres y cursos que pretenden formar a instructores de mindfulness o introducir a los participantes en dicha práctica. Este fenómeno podría propiciar la aparición de pseudo terapeutas o instructores sin formación en programas debidamente reconocidos y validados. Este contexto podría propiciar la desinformación y el uso indebido del concepto de mindfulness y sus prácticas.

Exclusiones y consideraciones en el Programa MBSR

Así también, en el programa MBSR se han propuesto estándar

res oficiales que excluyen a individuos con comprensión inadecuada del idioma en el que se imparte el curso, aquellos con dependencia de sustancias, antecedentes de suicidio o algún trastorno psiquiátrico como psicosis, trastorno de estrés postraumático, depresión, ansiedad social u otros. No obstante, permiten realizar excepciones en casos en que la persona esté recibiendo tratamiento coherente con el enfoque utilizado en el Programa de Reducción del Estrés y si el instructor posee las competencias y el conocimiento necesario para abordar tales situaciones. La participación en entornos poco rigurosos de práctica también podría conllevar riesgos si no se toman en cuenta factores excluyentes y aquellas consideraciones (Kabat-Zinn, 2014).

La necesidad de enfoques integrativos en salud mental

Considero imperativa la adopción de enfoques integrativos que faciliten el abordaje de los trastornos de salud mental desde diversas perspectivas, pudiendo generar un diálogo efectivo y la compartición de perspectivas con el propósito de trascenderlas. Este proceso propicia una comprensión más abarcadora de los factores contribuyentes a los problemas mentales, ajustándose a las preferencias y necesidades individuales de los sujetos, lo cual fomenta una mayor implicación y compromiso en el curso terapéutico. Dicha integración no solo implica la combinación de técnicas terapéuticas, sino también la consideración de un marco conceptual integral que abarque la totalidad del espectro de la condición humana (Flórez & Gallego, 2011).

Desafíos en la implementación de enfoques integrativos

No obstante, es pertinente subrayar que la instauración de enfoques integrativos conlleva desafíos sustanciales. Exige una formación rigurosa y constante por parte de los profesionales, al igual que la implementación de espacios de diálogo; así, el éxito en una mirada más integral de salud, demanda una colaboración estrecha entre los distintos expertos en salud mental, lo cual podría implicar modificaciones en la estructura y la cultura de los sistemas de atención. Adicionalmente, se requiere un aumento en los recursos disponibles para llevar a cabo eficazmente este proceso de integración.

En resumen, la incorporación de enfoques integrativos en salud mental es una respuesta valiosa a la complejidad de los problemas psicológicos. Al integrar diversas perspectivas, como lo es mindfulness, se pueden ofrecer soluciones más completas y adaptadas a las necesidades

individuales, promoviendo así un tratamiento más efectivo y centrado en el paciente y su necesidad.

¿Puede mindfulness contribuir a la conciliación entre sufrimiento y bienestar?

A pesar de las dudas, o los giros mentales desesperados, no estás roto.

El espíritu te rodea, te abraza, te llena de adentro hacia afuera.

Libera todo lo que no sea tu verdadera naturaleza.

Lo que queda, la plenitud, la luz y la sombra, reclaman todo eso como su derecho de nacimiento.

Danna Faulds

En la mayoría de los casos que atiendo en mi práctica como psicoterapeuta, mi labor está asociada al sufrimiento. Sin embargo, ha llamado especialmente mi atención notar que no es el sufrimiento en sí mismo el que incita a las personas a buscar asistencia terapéutica, o a conocer sobre la práctica de mindfulness, sino más bien la motivación intrínseca de aliviar dicho sufrimiento. He observado que, incluso en situaciones en que el individuo manifiesta desesperación y angustia, la búsqueda de bienestar constituye el núcleo motivacional que impulsa a tomar la decisión de iniciar el camino psicoterapéutico o a sumergirse en la práctica de mindfulness.

Como se mencionó previamente, no existe un método predefinido para llevar a cabo la práctica de mindfulness, ni criterios estrictos para su ejecución correcta o incorrecta. La práctica se desenvuelve de manera intrínseca en la experiencia personal y subjetiva de cada individuo. Considero que no sería completo abordar la riqueza de la práctica de mindfulness sin incorporar narrativas auténticas relacionadas con su ejercicio. En virtud de esta consideración, en esta sección me permitiré compartir experiencias de practicantes que he conocido durante mi formación y ejercicio profesional como terapeuta, quienes, desde su generosidad, desearon compartir cómo la práctica de mindfulness ha impactado positivamente en sus vidas.

La práctica de mindfulness ha sido adaptada y estudiada en contextos occidentales para ayudar a las personas a cultivar una mayor conciencia y aceptación de sus pensamientos, emociones y experiencias

presentes. Así, hemos visto cómo mindfulness contribuye a sobrellevar estados sufrientes, sin embargo, sus virtudes no se limitan al alivio de la sintomatología de ciertas patologías o estados sufrientes, sino que, en función de sus características y principios, se ha asociado con una serie de beneficios en términos de bienestar psicológico y calidad de vida.

Atención plena nos invita a tomar una actitud más receptiva y menos juiciosa ante el abanico de posibilidades de la experiencia presente. Así, a partir de la metacognición, que nos permite hacernos conscientes de los procesos mentales que están sucediendo, podemos disminuir la automaticidad y tener la oportunidad de flexibilizar nuestras respuestas (D. Siegel, 2012; Laca et al., 2017). Es de esperar que, desde estas actitudes la práctica de mindfulness pueda contribuir a responder de manera más efectiva a los desafíos y dificultades de la vida. ¿Cómo vivir una situación aparentemente difícil e incómoda desde una actitud receptiva y orientada hacia el bienestar? En este punto, me detengo en la experiencia de Jael, que da cuenta de cómo el desarrollo de estas actitudes y la autoconciencia que ofrece la práctica de mindfulness puede contribuir a afrontar situaciones difíciles.

Jael² (36) es psicóloga, y desde el año 2012 comenzó a realizar diversas prácticas de mindfulness. En un momento crítico de su vida, escogió tomar un periodo de descanso de su trabajo para dedicarse a su autocuidado. Recuerdo que, en uno de nuestros encuentros, ella me comentaba sobre la experiencia de detenerse. Expresaba lo aliviada que se sentía por haber decidido cuidar de sí misma, a pesar de ser consciente de que su mente tendía a reaccionar a esta experiencia desde la evitación y autoexigencia. Sin embargo, notó que existían otras maneras de responder ante esta situación. Reconocer y atender la necesidad de autocuidado fue la respuesta que escogió.

Vivir emociones desagradables desde un estado de bienestar consistió, en este caso, en aceptar esta experiencia, ofreciéndose cuidado y contención. Relata cómo la práctica de mindfulness traspasó el espacio de la práctica formal en su vida, debido a que podía decidir

2 Las personas que compartieron sus experiencias lo hicieron en un contexto clínico o de confianza, otorgando su consentimiento expreso para su inclusión en este capítulo y solicitando que se mencionaran sus nombres reales.

cómo pensar, sentir y actuar en esta experiencia, sabiendo que sus tendencias mentales insistían en lo contrario. En sus palabras:

La práctica me ayudó a observar lo que está pasando, lo que ocurre, tomando distancia de eso y observarlo desde otro estado de consciencia, con una mirada más optimista de la vida . . . mirar cosas que no son tan obvias, que son más sutiles y conectar con mis necesidades internas porque no estás hiperalerta, estás en casa (Jael Samamé, comunicación personal, 18 de febrero de 2024).

El ejemplo anterior ilustra claramente lo señalado por Simón (2006, p. 13), “Mindfulness nos permite llegar a captar la realidad por una parte y la forma en que nuestra mente la deforma, por otra”.

Entre los múltiples beneficios que otorga la práctica de mindfulness, se encuentra el mejoramiento de las relaciones interpersonales. Se vislumbra que estas se ven beneficiadas debido al desarrollo de las actitudes señaladas, anteriormente propuestas por Kabat-Zinn: no juzgar; paciencia; mente de principiante; confianza; no forzarse; aceptación; y ceder, ya que estas están intrínsecamente ligadas al desarrollo de la empatía. Las actitudes de curiosidad, apertura a la experiencia y aceptación facilitan una aproximación genuina hacia la perspectiva y las sensaciones del otro, incluso cuando difieren de las nuestras. Asimismo, las actitudes de mente abierta y ausencia de juicio reducen los sesgos asociados con el conocimiento previo, permitiendo así un acercamiento auténtico a la vivencia del otro (Bellosta-Batalla et al., 2016).

En el estudio realizado por Bellosta-Batalla et al. (2016) dirigido a estudiantes del Grado de Psicología de la Universitat de València, se exploró el impacto de un programa de entrenamiento en mindfulness. Los resultados revelaron que el entrenamiento en mindfulness conllevó una mejora notable en la empatía y el bienestar psicológico de los participantes. El grupo experimental exhibió niveles superiores de preocupación empática en comparación con el grupo de control, presentando el grupo experimental un incremento significativo en la empatía cognitiva (toma de perspectiva) y en el bienestar psicológico (autoaceptación, autonomía, dominio del entorno y propósito en la vida).

Además, el mindfulness ha sido vinculado con mejoras en la regulación emocional. En un estudio cuasi-experimental realizado

en una población no clínica (Felipe et al., 2014), se investigaron los efectos de un programa de MBSR en la regulación emocional, evaluada mediante la Escala de Regulación Emocional DERS. Los resultados de este estudio revelan que el grupo que participó en el programa experimentó una mejora sustancial en su capacidad de regulación emocional, manifestada a través de una reducción significativa en el descontrol emocional y la interferencia emocional cotidiana en comparación con el grupo de control. La evidencia de que el MBSR mejora la habilidad de regulación emocional en poblaciones no clínicas lo posiciona como una herramienta valiosa para la promoción del bienestar psicológico y la prevención de trastornos psicológicos asociados al estrés. Al cultivar la capacidad de observar las emociones con actitudes de aceptación y prescindencia de juicio, propias del mindfulness, las personas pueden desarrollar una relación más saludable con sus estados emocionales, lo que puede resultar en una mayor estabilidad emocional y una mejor capacidad para afrontar situaciones difíciles. Una experiencia que ejemplifica lo mencionado es la de Ramón (55), quien se dedica a la docencia. Ramón lleva unos años realizando unos minutos de práctica al despertar, notando desde el comienzo cambios en su vida cotidiana, logrando sentir calma, “llegas a un lugar en que puedes estar tranquilo”; “es difícil encontrar la paz, y yo en la meditación la encuentro” (Ramón Jorquera, comunicación personal, 17 de febrero de 2024).

En una situación difícil en el ámbito laboral, Ramón señala que realizaba prácticas en forma previa al momento de ingresar a su lugar de trabajo, lo que le permitía sentirse más tranquilo, y enfrenar el día desde una mirada más optimista.

Otro aspecto relevante de atención plena es la concentración. Kabat-Zinn (2016) señala que este es un elemento clave de su práctica, considerando que nuestra atención plena solo será firme si nuestra mente logra mantenerse calmada y estable. Como señalan Varela y sus colaboradores (1997), este estado de concentración puede surgir en las sesiones de mindfulness o en la vida cotidiana. En un mundo lleno de distracciones constantes, la capacidad de enfocarse en una tarea o experiencia específica puede ser invaluable. Al practicar mindfulness, las personas pueden entrenar su mente para estar más presentes y enfocadas en el momento, lo que puede influir de manera positiva en diversas áreas de su vida.

En este contexto, y con el propósito de ilustrar la aplicación práctica de mindfulness en la vida cotidiana, compartiré la vivencia de Mariely (44), una paciente que había estado involucrada en prácticas de concentración y mindfulness durante un periodo de seis meses. Mariely experimentaba ansiedad ante la perspectiva de volar en aviones y, tras este periodo de práctica, al momento de embarcarse, decidió implementar un ejercicio de concentración y atención plena conocido como “el lugar seguro”. Este ejercicio consiste en establecer un espacio interno que brinde sensación de seguridad, calma y contención. Gracias a esta práctica, Mariely logró apartar su atención de los pensamientos futuros, concentrándose en el momento presente y gestionando sus emociones de manera más efectiva. Además, se observa la manifestación de la actitud de “ceder”, ya que la práctica le permitió no evitar la experiencia, sino enfrentarla de manera directa.

En otro contexto cultural, un estudio llevado a cabo en una muestra de indígenas americanas pertenecientes a la tribu Apache de San Carlos en Arizona (López, 2019), ha identificado que un programa fundamentado en mindfulness ha contribuido al aumento de los niveles de autorrealización en los participantes del grupo experimental. Se observó un incremento significativo en los niveles de optimismo, autoconcepto, autorregulación, autocompasión, autoevaluación general, así como en la percepción de la capacidad física, intelectual y el estado de ánimo. La práctica regular de mindfulness se correlaciona con un incremento en la felicidad y la activación de emociones positivas asociadas con una mayor longevidad y bienestar. Por consiguiente, esta práctica promueve una mayor fortaleza, tanto física como mental, así como relaciones sociales más satisfactorias, una mejor adaptación a la realidad y una regulación emocional más efectiva.

En resumen, el mindfulness emerge como una poderosa herramienta en la búsqueda de la conciliación entre el sufrimiento y el bienestar psicológico. A través de su práctica, se promueve una mayor regulación emocional, permitiendo a las personas gestionar de manera más efectiva sus estados afectivos y reducir el impacto negativo del estrés y la ansiedad en sus vidas. Asimismo, el mindfulness fomenta una profunda autoconciencia, facilitando el reconocimiento y la comprensión de los propios pensamientos, emociones y sensaciones corporales, lo que promueve una relación más saludable consigo mismos.

Además, el entrenamiento en mindfulness fortalece la capacidad de concentración, enseñando a las personas a estar plenamente presentes en el momento actual, lo que les permite enfocarse de manera más efectiva en las tareas y actividades cotidianas. Por último, el mindfulness promueve una mayor empatía al cultivar una actitud de apertura y compasión hacia uno mismo y hacia los demás, lo que contribuye a mejorar las relaciones interpersonales y fortalecer los vínculos sociales.

En conclusión, Mindfulness se presenta como una práctica integral que no solo alivia el sufrimiento psicológico, sino que también promueve el florecimiento del bienestar emocional y la mejora de la calidad de vida en general. Su influencia positiva en la regulación emocional, la autoconciencia, la concentración y la empatía lo convierten en una herramienta valiosa para aquellos que buscan encontrar un equilibrio entre el sufrimiento y el bienestar en sus vidas.

Referencias

- Albert Mellado, V., Argente Sanchis, E., Mondaca Mestre, M. D., Montero Ríos, N., & Sánchez Sánchez, P. (2023). Impacto sobre la calidad de vida en pacientes con fibromialgia tras terapia Mindfulness: Estudio cuasiexperimental pre-post. *Journal Nursing Valencia*, 3, 1-13. <https://www.journursval.com/index.php/jnv/article/view/16>
- Alvarado-García, P., Soto-Vásquez, M., & Rosales-Cerquin, L. (2019). Atención plena y bienestar psicológico: un estudio controlado aleatorizado. *Medicina Naturista*, 13(2), 22-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6985218>
- Araya C., & Brito, G. (2023). *Corazón cálido, mente serena*. Editorial Sirio.
- Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 125-143. <https://doi.org/https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg015>
- Barrera Picón, A. (2020). Mindfulness: un programa para su implementación en el entorno laboral. *Revista de Trabajo y Seguridad Social. CEF*, (443), 193-214. <https://doi.org/10.51302/rtss.2020.1138>

- Bayés Sopena, R. (2009). Sobre la felicidad y el sufrimiento. *Quaderns de Psicologia. Universidad de Autònoma de Barcelona*, 11, 11–16. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.508>
- Bellosta-Batalla, M., Pérez-Blasco, J., Nácher, M. J., & Moya-Albiol, L. (2016). Mejora de la empatía cognitiva y el bienestar psicológico en estudiantes de psicología tras una intervención en Mindfulness. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 19(1). <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/54906>
- Brantley, J. (2021). *Calmar la ansiedad*. Editorial Planeta.
- Brewer, J. A., Worhunsky, P. D., Gray, J. R., Tang, Y.-Y., Weber, J., & Kober, H. (2011). Meditation experience is associated with differences in default mode network activity and connectivity. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(50), 20254–20259. <https://doi.org/10.1073/pnas.1112029108>
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822–848. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>
- Callahan, D. (2004). Dolor y sufrimiento en el mundo; realidad y perspectivas. *Monografías Humanistas*, 2, 5–16.
- Castro, M. A. (2020). El sufrimiento psíquico de las personas con un diagnóstico psiquiátrico. El dolor de la locura. *Revista Perspectivas: Notas Sobre Intervención y Acción Social*, 35, 51–74. <https://doi.org/10.29344/07171714.35.2391>
- Cherry, K. (17 de mayo de 2024). *How Neuroplasticity Works. VerywellMind*. <https://www.verywellmind.com/what-is-brain-plasticity-2794886>
- Creswell, J. D., Way, B. M., Eisenberger, N. I., & Lieberman, M. D. (2007). Neural Correlates of Dispositional Mindfulness During Affect Labeling. *Psychosomatic Medicine*, 69(6), 560–565. <https://doi.org/10.1097/PSY.0b013e3180f6171f>
- Cuesta, E., Picón, J., & Pineida, P. (2022). Tendencias actuales sobre la depresión, factores de riesgo y abuso de sustancias. *Journal of*

American Health, 5(1). <https://www.jah-journal.com/index.php/jah/article/view/114/226>

- del Río Olvera, F. J., Cabello Santamaría, F., Cabello García, M. A., & Aragón Vela, J. (2018). Cuestionario de Ansiedad Estado Rasgo (STAI): análisis psicométrico y funcionamiento en una muestra de drogodependientes y controles. *Universitas Psychologica*, 17(1), 1–10. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-1.caer>
- Delgado Lombana, C., & Prada Londoño, M. (2022). Dolor y sufrimiento. Lecturas complementarias con Gadamer y Ricœur. *EN-CLAVES Del Pensamiento*, 31, e481. <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i31.481>
- Felipe Mateo, A., Rovira Faixa, T., & Martín-Asuero, A. (2014). Mindfulness y regulación emocional: Un estudio piloto. *Revista de Psicoterapia*, 25(98), 123–132. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4868543>
- Fernández-Romero, M., Rodas-Jara, R. L., Grance-Sardi, J. M., Rodas-Jara, L. R., Báez, D., Franco, F., Franco, N. M., & Beníte-Aquino, M. F. (2023). Mindfulness para la reducción de síntomas de estrés, ansiedad y depresión en estudiantes universitarios de Yhú, Paraguay. *Revista Científica Ciencias de la Salud*, 5, 1–7. <https://doi.org/10.53732/rccsalud/2023.e5115>
- Rezk Schuler, G. S., & Badoui Rodríguez, N. (2021). Intervenciones basadas en mindfulness para el manejo de pacientes con dolor. *Universitas Médica*, 62(4). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.umed62-4.mind>
- Flórez Moreno, J. D., & Gallego Jaded, H. D. (2011). La salud mental desde la transdisciplinariedad y el modelo integral. *Tesis Psicológica*, (6), 118–141. <https://www.redalyc.org/pdf/1390/139022629008.pdf>
- Fort-Rocamora, C., Casañas, R., Torres-Torres, A., Mas-Expósito, L., González, M., & Carbonero-Judez, M. T. (2024). Evaluación de una intervención grupal basada en mindfulness en pacientes con ansiedad y depresión atendidos en un centro comunitario de salud mental: estudio cuasi experimental. *Enfermería Clínica*, 34(1), 14–22. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2023.11.004>

- Galarza-Villavicencio, E. I., & Reivan-Ortiz, G. G. (2023). Estudio de la científicidad y la efectividad de la técnica Mindfulness. *MQRInvestigar*, 7(4), 879–896. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.4.2023.879-896>
- Holguín-Ramírez, J., Gastélum-Cuadras, G., Cervantes-Borunda, M., Reyes-Acosta, Y., Ramos-Jiménez, A., & Hernández-Torres, R. P. (2020). Uso del mindfulness sobre indicadores de estrés en deportistas durante la etapa competitiva: Revisión sistemática. *Revista Ciencias de la Actividad Física*, 21(2), 1–13. <https://doi.org/10.29035/rcaf.21.2.2>
- Hölzel, B. K., Carmody, J., Vangel, M., Congleton, C., Yerramsetti, S. M., Gard, T., & Lazar, S. (2011). Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density. *Psychiatry Research*, 191(1), 36–43. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2010.08.006>
- Hölzel, B. K., Lazar, S. W., Gard, T., Schuman-Olivier, Z., Vago, D. R., & Ott, U. (2011). How Does Mindfulness Meditation Work? Proposing Mechanisms of Action From a Conceptual and Neural Perspective. *Perspectives on Psychological Science*, 6(6), 537–559. <https://doi.org/10.1177/1745691611419671>
- Jairo, J., Vélez, M. C., & Krikorian, A. (2008). Aspectos neurobiológicos, psicológicos y sociales del sufrimiento. *Psicooncología*, 5, 245–255. https://www.seom.org/seomcms/images/stories/recursos/sociosyprofs/documentacion/psicooncologia/vol5_numero2_3/05_Aspectos_neurobiologicos.pdf
- Kabat-Zinn, J. Mindfulness Meditation: What It Is, What It Isn't, And It's Role In Health Care and Medicine In: Haruki, Y., Ishii, Y., and Suzuki, M. Comparative and Psychological Study on Meditation. *Eburon, Netherlands*, 1996. Pg. 161-169.
- Kabat-Zinn, J. (2016). *Vivir con plenitud las crisis*. Editorial Kairós.
- Kabat-Zinn, J. (2017). *Mindfulness en la vida cotidiana* (Paidós).
- Laca Arocena, F. A., Mejía Ceballos, J. C., Rodríguez Morri, E., & Carrillo Ramírez, E. (2017). Avances en Psicología del Bienestar Subjetivo: Relación entre el Mindfulness y la Satisfacción con la Vida. Uaricha, *Revista de Psicología*, 14 (32), 78–86.
- Leung, M-K., Chan, C. C. H., Yin, J., Lee, C-F., So, K-F., & Lee, T. M. C. (2013). Increased gray matter volume in the right angular and posterior parahippocampal gyri in loving-kindness meditators. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 8(1), 34–39. <https://doi.org/10.1093/scan/nss076>
- Liétor Villajos, N., Fortis Ballesteros, M., & Moraleda Barba. S. (2013). Mindfulness en medicina. *Med fam Andal*, 14(2).
- Edgar R. Vásquez-Dextre. (2016). Mindfulness: Conceptos generales, psicoterapia y aplicaciones clínicas. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 79, 42–51.
- Linares, L., Estévez, A., Solerb, J., & Cebolla, A. (2016). El papel del mindfulness y el descentramiento en la sintomatología depresiva y ansiosa. *Clinical and Health*, 27(2), 51–56. <https://dx.doi.org/10.1016/j.clysa.2016.03.001>
- López Hernáez, L. (2019). La práctica de Mindfulness con profesores: beneficios en su autorrealización y crecimiento personal. *Revista Boletín Redipe*, 8(5), 145–157. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i5.743>
- López-Navarro, E., & Al-Halabi, S. (2020). ¿Es posible una respuesta de atención plena o mindfulness ante las experiencias psicóticas?. *INFOCOP - Revista de Psicología*. <https://www.infocop.es/es-posible-una-respuesta-de-atencion-plena-o-mindfulness-ante-las-experiencias-psicoticas/>
- Lutz, J., Herwig, U., Opialla, S., Hittmeyer, A., Jäncke, L., Rufer, M., Grosse Holtforth, M., & Brühl, A. B. (2014). Mindfulness and emotion regulation—an fMRI study. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 9(6), 776–785. <https://doi.org/10.1093/scan/nst043>
- Macías Spindola, L. F., Campos Aguilera, M. G., & Rodríguez-Orozco, A. R. (2020). Respuesta al tratamiento psicoterapéutico cognitivo-conductual y mindfulness en una mujer con trastorno de ansiedad generalizada. *Revista del Hospital Psiquiátrico de La Habana*, 17(3). <https://www.medigraphic.com/pdfs/revhospsihab/hph-2020/hph203e.pdf>
- Malinowski, P. (2013). Neural mechanisms of attentional control in mindfulness meditation. *Frontiers in Neuroscience*, 7. <https://doi.org/10.3389/fnins.2013.00077>

- org/10.3389/fnins.2013.00008
- Matzkin, V., Gafare, C., Valicenti, N., Soto, S., Ringel, C., & Levy, L. (2019). Mindfulness e Imagen Corporal en los Trastornos de la Conducta Alimentaria. *Diaeta*, 37(169), 34-41. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1852-73372019000400005&script=sci_arttext
- Mínguez, A. (2016). Una aproximación al Budismo. *Encuentros Multidisciplinarios*, 52. http://www.encuentros-multidisciplinares.org/revista-52/antonio_minguez.pdf
- Miró, M. T., Perestelo-Pérez, L., Pérez Ramos, J., Rivero, A., González, M., de la Fuente, J. A., & Serrano, P. (2011). Eficacia de los tratamientos psicológicos basados en mindfulness para los trastornos de ansiedad y depresión: una revisión sistemática. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 16(1), 1-16. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.16.num.1.2011.10347>
- Muñoz-Sanjosé, A., Palao Tarrero, Á., Torrijos Zarcero, M., María Del Río, M. D. R., & Rodríguez Vega, B. (2019). Intervenciones Basadas en Mindfulness y Compasión en Dolor Crónico. *Revista de Investigación y Educación en Ciencias de la Salud (RIECS)*, 4(S1), 112-122. <https://doi.org/10.37536/RIECS.2019.4.S1.130>
- Organización Mundial de la Salud. (31 de marzo de 2023). *Depresión*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/depression>
- Organización Mundial de la Salud. (8 de junio de 2022). *Trastornos mentales*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-disorders>
- Palomero, P., & Valero, D. (2016). Mindfulness y educación: posibilidades y límites. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(87), 17-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5802510>
- Parra Delgado, M., Montañés Rodríguez, J., Montañés Sánchez, M., & Bartolomé Gutiérrez, R. (2012). Conociendo mindfulness. ENSAYOS. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 27, 29-46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4202742>
- Pelaez Lopez, M. A., Lozano Zuluaga, J. J., Narváez Andrade, M. J., & Becerra Hernández, L. V. (2021). El cerebro del meditador de atención plena: de la prospección a la tarea. *Universitas Medica*, 62(4). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.umed62-4.brai>
- Raichle, M. E., MacLeod, A. M., Snyder, A. Z., Powers, W. J., Gusnard, D. A., & Shulman, G. L. (2001). A default mode of brain function. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 98(2), 676-682. <https://doi.org/10.1073/pnas.98.2.676>
- Raja, S. N., Carr, D. B., Cohen, M., Finnerup, N. B., Flor, H., Gibson, S., Keefe, F. J., Mogil, J. S., Ringkamp, M., Sluka, K. A., Song, X. J., Stevens, B., Sullivan, M. D., Tutelman, P. R., Ushida, T., & Vader, K. (2020). The revised International Association for the Study of Pain definition of pain: concepts, challenges, and compromises. *Pain*, 161(9), 1976-1982. <https://doi.org/10.1097/j.pain.0000000000001939>
- Roa, F., & Fajardo, R. (s.f.). *El Mindfulness y el relacionamiento como herramienta preventiva de salud para las empresas*. Instituto de Seguridad del Trabajo.
- Rother, M. (2011). Sufrimiento psíquico y creación. *SIG Revista de Psicoanálise*, 11(2), 101-111. <https://doi.org/10.59927/sig.v11i2.28>
- Santachita, A., & Vargas, M. L. (2015). Mindfulness en perspectiva. *Revista de La Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 35(127), 541-553. <https://doi.org/10.4321/S0211-57352015000300007>
- Siegel, D. (2012). *Mindfulness y psicoterapia*. Ediciones Paidós.
- Siegel, R. D., Germer, C. K., & Olendzki, A. (2009). Mindfulness: What Is It? Where Did It Come From?. En F. Didonna (Ed.), *Clinical Handbook of Mindfulness* (pp. 17-35). Springer New York.
- Simón, V. (2006). Mindfulness y Neurobiología. *Revista de Psicoterapia*, 17(66-67), 5-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2389787>
- Solórzano-Miranda, M. P., Ubillús-Juárez, V. M., & Reyes-Bossio, M. (2023). Ansiedad y Mindfulness en Personas con Diabetes Mellitus Tipo 2 de la Ciudad de Lima. *Revista Argentina de Ciencias del Com-*

- portamiento, 15(3), 124–131. <https://doi.org/10.32348/1852.4206.v15.n3.36974>
- The Campbell Collaboration. (2018). *La práctica del Mindfulness o Atención Plena mejora la salud y la calidad de vida en adultos*. https://ikels-dspace.azurewebsites.net/bitstream/handle/123456789/1262/ES_0367_PLS_Mindfulness_training_for_adults.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Tolosa, S. (2016). Mindfulness y Psicoterapia: escuchando el sufrimiento del alma en la depresión y la ansiedad. En R. Pulido & E. Thumala (Eds.), *Meditación, Mindfulness y Psicoterapia. Ensayos sobre el sufrimiento, la sanación y el despertar* (pp. 229–245). JC Sáez Editor.
- Vallejo, M. (2006). Mindfulness (Presencia reflexiva y atenta). *Psicología Conductual*, 14, 433–451. https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2020/04/06.Vallejo_14-3oa.pdf
- Van Dam, N. T., van Vugt, M. K., Vago, D. R., Schmalzl, L., Saron, C. D., Olendzki, A., Meissner, T., Lazar, S. W., Kerr, C. E., Gorchov, J., Fox, K. C. R., Field, B. A., Britton, W. B., Brefczynski-Lewis, J. A., & Meyer, D. E. (2018). Mind the Hype: A Critical Evaluation and Prescriptive Agenda for Research on Mindfulness and Meditation. *Perspectives on Psychological Science*, 13(1), 36–61. <https://doi.org/10.1177/1745691617709589>
- Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1997). *De cuerpo presente* (2a ed.). Gedisa Editorial.

Epílogo: Lo dicho y lo por decir

En estas últimas líneas, nos hemos propuesto remirar el recorrido por los capítulos presentados, en que diversas voces y perspectivas han convergido para enriquecer nuestra comprensión del bienestar. Desde el inicio de este proyecto, nos propusimos abrir un espacio de diálogo que trascendiera las métricas de productividad y nos condujera hacia una más amplia, y ojalá más profunda, comprensión del bienestar; por ello, a continuación, presentaremos algunas ideas que surgen de las conversaciones que acompañan a estos capítulos.

A través de ellos, hemos constatado que el bienestar no es simplemente un concepto más para considerar, sino que podría ser el hilo conductor que permite entrelazar nuestras experiencias como investigadoras, académicos, estudiantes y profesionales. La invitación a pensar en el bienestar desde diversas ópticas —teórica, práctica, social, histórica, organizacional y clínica— ha generado un mosaico de ideas que no solo nos ayudan a entender la complejidad de este fenómeno, sino que también nos impulsan a actuar en busca de un entorno más inclusivo y consciente.

Tejer la noción de bienestar en nuestras prácticas diarias es un desafío que enfrentamos juntos. Es en la interacción y el compartir ideas donde encontramos la fuerza para abordar los retos que surgen en el camino hacia el bienestar colectivo. La reflexión conjunta sobre nuestras propias investigaciones y experiencias nos invita a evaluar lo aprendido y visualizar el futuro de nuestras acciones en la construcción de comunidades más saludables y resilientes. Con este ánimo, queremos cerrar este recorrido esperando que los aportes aquí presentados sirvan como catalizadores para nuevas preguntas y acciones en nuestras respectivas áreas. La búsqueda de bienestar es, sin duda, un camino colaborativo, y cada uno de nosotros tiene un rol fundamental en esta ruta hacia la mejora y transformación. Algunas ideas que permitan generar las siguientes conversaciones se presentan a modo de invitación.

A lo largo de este proceso, hemos aprendido que bienestar es un concepto intrínsecamente difuso, polisémico y complejo, ya que se presenta como una experiencia esencialmente personal. Esta experiencia surge de la interacción entre el individuo y su entorno, lo que implica que el bienestar no tiene el mismo significado para todos. Asimismo, se

ha evidenciado la necesidad de abordar la experiencia humana de forma integral, enfatizando que el bienestar no es simplemente la ausencia de malestar o enfermedad mental, sino que involucra diversos aspectos de funcionamiento psicológico que son relativamente independientes y que impactan de manera distinta en cada persona.

Un desafío desde las ciencias sociales, entonces, es encontrar formas de operacionalizarlo que permitan situarlo en contextos y situaciones específicas y, al mismo tiempo, que conserven la esencia de su caracterización y permitan su abordaje tanto en los contextos específicos como más allá de ellos. En varios de los capítulos hay propuestas al respecto, abordando uno u otro aspecto, pero resulta evidente que es necesario encontrar aproximaciones y operacionalizaciones más precisas y comprensivas.

Otra constatación ha sido que el bienestar ya es re-conocido como un componente esencial de la experiencia educativa que las instituciones deben gestionar adecuadamente, incluso modificando sus estrategias pedagógicas y curriculares. Al mismo tiempo, el bienestar estudiantil, que antes se entendía como un conjunto de asistencias específicas, ha evolucionado hacia una noción más amplia que incluye elementos como las relaciones interpersonales, la satisfacción y el involucramiento con la escuela o institución. En esta perspectiva, el bienestar aparece como algo organizacional, reflejando características de todo el sistema educativo, reconociendo la importancia de los docentes, el currículo y los enfoques pedagógicos en esta construcción. Esto abre la inquietud respecto del bienestar de la diversidad de actores en los espacios educativos y pone el bienestar en el núcleo de nociones tan acuciantes hoy como convivencia, inclusión y calidad de vida, cuestiones que se trasuntan en varios de los capítulos, y que concitan cada vez más atención.

Otros capítulos nos muestran que el abordaje del bienestar no ha sido ajeno a la irrupción de las tecnologías digitales en prácticamente todos los ámbitos de la vida contemporánea. Cómo lograr que los recursos tecnológicos utilizados como instrumentos para el bienestar queden efectivamente al servicio del desarrollo de las personas y las comunidades y no se constituyan en nuevas formas de control, discriminación, segregación o desigualdad, es un tema que queda franca y críticamente abierto para las ciencias sociales.

Que el bienestar de hoy no puede construirse olvidando la historia de los pueblos es otro de los aprendizajes que nos deja el resultado de esta invitación. La identidad se asienta en un relato común y constituye un soporte indispensable para el bienestar; y no hay relato común sin historia compartida. En un país como el nuestro, en que, hoy más que nunca, conviven grupos que atesoran paisajes, lenguas y culturas tan diversas, reconocer, recuperar si es necesario, y valorar las historias en las cuales se cimientan sus relatos, es una tarea ineludible y de urgencia ética. Tomar conciencia de cómo, al promover el bienestar (o malestar) en nuestra comunidad a partir de la identidad colectiva, estamos impactando sobre nosotros mismos. Reconocernos en los demás nos permite, también, reconocernos a nosotros mismos.

El capítulo final nos lleva de vuelta al principio, y también a los antiguos griegos, recordándonos que el bienestar no es un estado sino un proceso, una actividad constante de búsqueda del bien, incluso en el sufrimiento. Que, así como se construye colectivamente y en comunidad, también se construye desde el interior de cada uno, en el reconocimiento de sí mismo y del lugar que se ocupa en el mundo, y en la incesante aventura de hacerse y hacerlo mejor.

Para completar estas líneas, unas palabras sobre el proceso. Mencionamos antes la reflexión conjunta. Habrá llamado la atención. Sí, fue un exceso de entusiasmo. Lo que hubo fueron reflexiones particulares –de personas o equipos– sobre un tema central, e intercambio con nosotros, los editores, que han terminado en estos capítulos que quedan a disposición de todos para el intercambio. Pero reflexión conjunta, diálogos, intercambios colectivos, son, prácticamente, imposibles. No hay tiempo, hay que producir. Después de esto, queda la convicción de que tenemos tarea: si queremos, de verdad, construir bienestar, tenemos que volver a encontrarnos. Y eso requiere tiempo y espacio. Ocio productivo.

