

Salud mental en escuelas vulnerables: evaluación del componente promocional de un programa nacional

*Mental health in vulnerable schools: evaluation of
the promotional component of a national program*

Myriam George Lara¹

Javier Guzmán Piña²

Marcela Flotts De Los Hoyos³

Ana María Squicciarini Navarro⁴

María Paz Guzmán Llona⁵

Resumen

El presente artículo presenta resultados de una evaluación cualitativa del componente promocional del *Programa Habilidades para la Vida de Junaeb*, desde la perspectiva de sus participantes y profesionales ejecutores. Se realizaron entrevistas semiestructuradas y grupos focales a 51 personas. Los resultados dan cuenta de una alta valoración del programa por sus participantes, identificando cambios positivos en interacciones en la escuela, desarrollo de habilidades y mejor clima escolar. Los profesionales ejecutores expresan visión más crítica sobre las intervenciones promocionales y sus efectos positivos.

Se concluye que el programa es un recurso que apoya escuelas de alta vulnerabilidad, que contribuye a la “reparación relacional” de actores escolares, y estimula interacciones y cambio positivo del bienestar psicosocial en comunidades educativas con alta exigencia.

Palabras clave: promoción en salud mental, comunidad educativa, evaluación cualitativa, escuelas en riesgo psicosocial, Programa Habilidades para la Vida.

1 Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (Junaeb). Actualmente Departamento de Psicología. Universidad de Chile. Santiago de Chile. E-mail: myjema@vtr.net

2 Junaeb. E-mail: jguzman@junaeb.cl

3 Escuela de Trabajo Social. Universidad Andrés Bello. E-mail: mflotts@unab.cl

4 Junaeb. E-mail: asquicciarini@junaeb.cl

5 Junaeb. E-mail: mariapaz@americasolidaria.org

Abstract

This paper presents the results of a qualitative evaluation of the promotional component of *Skills for Life Program* of JUNAEB, from the perspective of its participants and professionals. Semi structured interviews and focus groups were conducted with 51 people. The results show a high estimation of the program by its participants, identifying positive changes in interactions at school, skill development and a better school atmosphere. Professionals expressed a more critical point of view about promotional interventions and their positive effects.

It is concluded that the program is a resource that supports high vulnerability schools, that contributes to the “relational repair” of school actors, and encourages positive interactions and psychosocial wellbeing in educational communities with high demand.

Key words: mental health promotion, community education, qualitative evaluation, schools at psychosocial risk, Skills for Life Program.

La salud mental es considerada como una sensación positiva de bienestar emocional, social, intelectual y espiritual que se produce a través de la interacción dinámica entre individuos, grupos y comunidades (Ministerio de Salud, 2000). Un nivel adecuado de salud mental permite que las personas se relacionen entre sí constructivamente y con mutuo respeto, trabajen en forma productiva y hagan una contribución valiosa a su comunidad.

Una concepción actual de salud mental incluye la idea de bienestar subjetivo, autonomía, competencia y el reconocimiento de la habilidad de realizarse intelectual y emocionalmente (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2004). Tales ideas son aplicables al individuo, la familia y la comunidad, y consideran una visión de contexto en el que se desarrollan las personas. Recientemente ha adquirido gran relevancia el modelo de los determinantes sociales de la salud (DSS), dando paso al diseño de políticas acordes a este enfoque.

En las últimas décadas se ha ido dando una subjetivación del estado de salud desde el enfoque funcional adaptativo que considera la salud como *estado de capacidad* del individuo para cumplir funciones encomendadas o adaptación al entorno, hacia el *perceptivo-representacional* que concibe a la salud como auto percepción de bienestar (individual o colectiva) (Molina et al., 2012).

Evidencia creciente se ha acumulado en los últimos años que muestra que, en países de ingresos bajos y medios, las personas y comunidades que se encuentran en situación de pobreza están expuestas a una serie de factores de riesgo y a una pérdida de factores protectores para su salud mental que aumenta la probabilidad de emergencia de trastornos mentales (Patel & Kleinman, 2003). Además, la pobreza condiciona que estas personas y comunidades tengan un menor acceso a servicios sanitarios y apoyos psicosociales, volviéndolas más vulnerables aún (Lahtinen, Lahtinen, Riikonen & Ahonen, 1999).

Para avanzar en este escenario, las políticas públicas de promoción y prevención de salud (Herman & Jané-Llopis, 2005; Jané-Llopis, 2005; Jané-Llopis, Barry, Hosman & Patel, 2005), recurren habitualmente a prácticas intersectoriales. En este sentido el contexto escolar prioriza el fortalecimiento de las habilidades y capacidades de los actores que participan de la comunidad escolar (Wells, Barlow & Stewart-Brown, 2003). La promoción, con la activación de las redes sociales, contribuye de manera significativa a la salud mental de las personas ya que brindan apoyo emocional e instrumental, producen un efecto tranquilizador y aumenta la confianza y el valor para enfrentarlos por sí mismo (OMS, 2004). Así, a largo plazo es más efectivo integrar a las políticas escolares estrategias promocionales y preventivas de salud mental (Lahtinen, Lahtinen, Riikonen & Ahonen, 1999).

La escuela se presenta como un espacio favorable para realizar intervenciones psicosociales, principalmente porque las dinámicas del sistema educativo influyen en el mantenimiento de rutinas que contribuyen a la formación de patrones de interacción que los niños y adolescentes utilizan en sus relaciones sociales (Musitu & Martínez, 2009). Las prácticas

sociales que se dan en su interior son un excelente espacio para aprender a convivir con otros, siendo una de las primeras esferas para ejercer la ciudadanía por parte de los niños y jóvenes, para organizarse, coordinarse, convivir y ser solidarios.

La escuela también ejerce una función socializadora que facilita la integración de los miembros de la comunidad en los grupos sociales en los que viven (Marín, 2003). Es decir, se concibe desde una óptica ecológica, donde las instancias de pertenencia, familiares y/o comunitarias, son implicadas en la tarea formativa de la escuela. Esta se constituye en sí misma como una red social significativa en el contexto comunitario, permitiendo que confluyan múltiples acciones centrales y locales, a nivel de políticas sociales y públicas. Por lo tanto tiene un fuerte dinamismo con su entorno cercano.

La emergencia de segregación escolar se ve potenciada por factores subjetivos de búsqueda de distinción social y bienestar individual con prescindencia de su impacto en lo colectivo, que transforman una clasificación escolar estructural (segmentación) en una demarcación de límites socioculturales (Fundación para la Superación de la Pobreza, 2010).

Por su parte, Casassus (2002) demostró, en un estudio Unesco realizado en América Latina, que gran parte de la desigualdad que se observa en la escuela se produce en ella misma y no es heredada de las diferencias entre las familias cuyos hijos van a la escuela. Demuestra que las variables internas a la escuela tienen mayor peso, respecto a la igualdad o desigualdad, que las externas. Para poder conocer lo que ocurre al interior de las escuelas resulta clave explorar las características y percepciones de estudiantes, docentes, padres o tutores y directores.

De esta forma, la escuela cuenta con múltiples ventajas y tensiones a la hora de abordar promocional, preventiva y focalizadamente problemáticas psicosociales que afectan a los niños y sus familias. Así, se fundamenta un trabajo “con” y “en” la escuela, que valida procesos internos necesarios para el desarrollo de la comunidad educativa, y también para la activa vinculación con su entorno, especialmente con aquellas redes sociales locales y centrales que favorecen la protección de los derechos de los niños y niñas, y permiten acceder a redes especializadas que contribuyan al trabajo focalizado que es iniciado en la escuela.

En Chile, y en particular en la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (Junaeb), se han desarrollado programas de alimentación, becas y de salud dirigidos a escuelas vulnerables del país, los que son fundamentales para apoyar el crecimiento y desarrollo infantil, y el aprendizaje. Desde 1998 el Departamento de Salud del Estudiante de esta institución, desarrolla una estrategia de promoción y prevención en la salud mental en el contexto escolar denominada *Programa Habilidades para la Vida de Junaeb* (P-HpV). Este Programa innova en el ámbito de la salud mental escolar en Chile, implementando acciones promocionales y preventivas, las que a corto y mediano plazo crean oportunidades para que sus participantes adquieran y ejerciten conocimientos, habilidades, destrezas y sentido de la responsabilidad para cuidar de manera integral la salud mental de los niños, sus familias y de los diferentes actores de la comunidad escolar.

El P-HpV (George, Guzmán, Hartley, Squicciarini & Silva, 2006) se implementa desde el nivel parvulario hasta el primer ciclo básico (estudiantes entre 4 y 9 años), y tiene por objetivo a corto plazo, aumentar el éxito en el desempeño escolar y disminuir la deserción escolar; y a largo plazo, elevar el bienestar psicosocial, las competencias personales (relacionales, afectivas y sociales) y disminuir daños en salud (depresión, suicidio, alcohol, drogas, conductas violentas).

El P-HpV plantea que en la construcción del comportamiento infantil son preponderantes el rol y el sentido que tienen las interacciones con los adultos significativos en los ámbitos cotidianos: hogar y escuela. Busca desarrollar en la comunidad educativa, comportamientos, relaciones y habilidades de comunicación efectivas que promuevan la salud mental; en particular, en los docentes refuerza el autocuidado y el desarrollo de competencias y estrategias que permitan enfrentar, de manera efectiva, la diversidad de necesidades y estilos de los alumnos y sus ambientes familiares (George, Guzmán, Hartley, Silva & Squicciarini, 2005a, 2005b, 2005c).

El programa organiza sus actividades en unidades (George, Guzmán, Hartley, Squicciarini & Silva, 2006), las que luego de un período de instalación de tres años se despliegan simultáneamente, a saber, la Unidad

de promoción del bienestar y desarrollo psicosocial en la comunidad educativa; la Unidad de detección precoz de conductas de riesgo; la Unidad de prevención de problemas psicosociales y de conductas de riesgo; la Unidad de derivación a atención y seguimiento de niños con problemas de salud mental y/o psicosociales; la Unidad de desarrollo de red comunal de apoyo al programa; y la Unidad de evaluación y seguimiento.

En la actualidad, el P-HpV cuenta con evidencia respecto de la efectividad de las acciones preventivas en la disminución del riesgo psicosocial (George, Guzmán, Hartley & Squicciarini, 2005; George, Guzmán, Guzmán, Hartley & Squicciarini, 2008) y del impacto de intervenciones del programa en el rendimiento académico en escuelas con subvención pública (Delgado, Zúñiga & Jadue, 2006; Guzmán, et al., 2011).

Más allá de estos aprendizajes, el P-HpV requiere además explorar la percepción de los diferentes actores respecto de las acciones específicas de promoción de salud mental que realiza. Esto se asocia con la importancia de prácticas participativas que aborden las necesidades propias de la comunidad intervenida, limitando el rol de experto de los profesionales para validar experiencias y saberes de todos quienes estén involucrados en las acciones (Salinas, Cancino, Pezoa, Salamanca & Soto, 2007).

El foco de este estudio se centra en el desarrollo de las acciones de la Unidad de promoción del bienestar y desarrollo psicosocial en la comunidad educativa del programa, cuyos participantes son docentes, directivos, padres y apoderados, y estudiantes entre educación parvularia y 3° básico. Las actividades se realizan en los espacios habituales de interacción entre los diferentes actores de escuela: aula, reunión de padres, reuniones de profesores, relación familia-escuela y equipo de gestión educativa.

Este artículo presenta los resultados de una evaluación cualitativa (Maturana & Flotts, 2009), incluyendo las perspectivas de diversos actores involucrados en su implementación, las que son relevantes para el P-HpV y para la consolidación de una estrategia nacional y pública de promoción de la salud mental en el ámbito escolar.

El objetivo general del presente estudio fue describir y analizar los componentes promocionales del programa, incluyendo a distintos actores

involucrados en el proceso de implementación en la comunidad escolar: profesores, padres, directivos de las escuelas, así como también de los ejecutores del programa. Para ello, se plantearon los siguientes objetivos específicos: describir y analizar el grado de ajuste de la implementación local de las acciones promocionales con las orientaciones técnicas programáticas del programa; identificar variables significativas asociadas con percepción de cambio positivo con las acciones promocionales del programa según contextos y actores participantes; identificar variables significativas asociadas con percepción de desarrollo de competencias con las acciones promocionales del programa según contextos y actores participantes; y proponer dimensiones críticas en el funcionamiento exitoso de las acciones promocionales que sean factibles de hacer seguimiento por parte de Junaeb.

Método

El estudio exploró cualitativamente los componentes promocionales del programa que incluyera a distintos actores involucrados en el proceso de implementación, de modo de profundizar en las percepciones sobre sus experiencias en relación al programa, facilitando una comprensión exhaustiva de la perspectiva de los usuarios (Maturana & Flotts, 2009).

Este estudio se basó en el modelo de evaluación “cualitativo participativo” (Baltazar, 2008), principalmente porque, de acuerdo a lo señalado por Baltazar, permite recoger lo que quedó de un determinado proyecto, a partir de la perspectiva de las personas que se encuentran involucradas en una situación concreta. En este caso, se aplicó para la evaluación de un determinado programa, permitiendo conocer los procesos y resultados del P-HpV, a partir de la perspectiva de las personas que se encuentran involucradas directamente en la implementación del programa (Wiesner-Ceballos, et al., 2009).

Participantes

Los participantes fueron escogidos mediante un muestreo intencionado (ubicación geográfica, tipo de participación en el programa), con

informantes clave de acuerdo a su rol en la comunidad educativa (apoderados/padres, profesores/as, directivos) y en la implementación del programa (profesionales ejecutores), en escuelas de 12 comunas (Valparaíso, Mostazal, Buin, Estación Central, Cerro Navia, Talagante, Maipú, Quilicura, Peñaflores, El Bosque, Pudahuel y Peñalolén) de tres regiones del país, con un total de 51 participantes.

Técnicas de recolección de datos

Se consideró la aplicación de dos técnicas de recolección de información (entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión), para acceder a los discursos en distintos niveles de profundidad e interpretación, respondiendo a los diferentes objetivos del estudio.

Las entrevistas semiestructuradas facilitaron el acceso a información desde la perspectiva de los distintos usuarios y ejecutores del programa. Además, fue posible indagar sobre las experiencias de participación, percepciones sobre los cambios generados, y el desarrollo e instalación de habilidades de mediano y largo plazo en la comunidad educativa.

Los grupos de discusión también facilitaron el acceso a información del programa, y su énfasis estuvo en identificar los principales consensos y disensos de los diferentes actores sobre temas transversales del programa y sus actividades.

Procedimiento de recolección de datos

Para la recolección de información se utilizaron guiones de entrevista y de grupos de discusión que facilitaron la triangulación de los contenidos encontrados entre los diversos participantes. Las entrevistas y grupos de discusión fueron realizados por profesionales capacitados y externos a Junaeb y los equipos de intervención local del Programa Habilidades para la Vida.

Se realizaron ocho grupos de discusión (dos a educadoras, cuatro a profesores/as, uno a directivos de escuelas y uno a ejecutores, sumando 35 participantes) y 16 entrevistas semiestructuradas (cuatro a educadoras, diez a profesores/as, dos a apoderados/as).

Para cada participante, los guiones incluyeron contenidos con distintos énfasis, entre los cuales se destaca:

- *Profesores(as) y educadoras de párvulos*: describe aporte del programa a la labor docente, identifica prácticas cotidianas de mejoramiento de acuerdo a cada actividad promocional, y descripción de logros obtenidos y dificultades de implementación.

- *Padres, madres y apoderados*: indaga grado de conocimiento sobre el programa, y describe logros o avances en sus hijos/as y en la escuela, en relación a la implementación del programa.

- *Directivos*: profundiza sobre difusión de las actividades, percepción de aportes y cambios observados, y descripción de logros obtenidos y dificultades de implementación.

- *Equipo ejecutor*: difusión del programa en las escuelas, canales de difusión de actividades utilizados, indicadores propuestos para el seguimiento del programa, y descripción de logros obtenidos y dificultades de implementación.

Análisis de datos

Se realizó mediante un *análisis de contenido temático* (Valles, 1999), revisando frase a frase, organizando los contenidos en categorías (que facilitaron su denominación y su clasificación posterior) y dimensiones conceptuales, las que fueron diseñadas antes de la recolección de datos y en correspondencia con los objetivos específicos del estudio.

Las dimensiones fueron:

- *Visibilidad del programa en las escuelas*: identificación y diferenciación respecto de otros programas de intervención en la escuela.

- *Percepción de la calidad del programa por parte de los usuarios*: percepción general del programa y su nivel de satisfacción con el mismo.

- *Identificación de cambios positivos percibidos por los distintos usuarios respecto de la convivencia escolar*: relación entre cambios en desempeño cotidiano de las tareas de la escuela y las actividades del P-HpV.

- *Diferenciación de las características del clima en el aula antes y después de la implementación del programa*: relación entre cambios en clima de aula y las actividades del P-HpV.

- *Identificación del desarrollo de habilidades de mediano y largo plazo*: este ámbito busca identificar si los miembros de la comunidad escolar que llevan tres o más años con el programa han logrado desarrollar y mantener habilidades y prácticas cotidianas que mejoran su desempeño y el clima escolar.

Resultados

La descripción de los resultados se realizó de acuerdo a las percepciones y discursos de los informantes, según las dimensiones definidas anteriormente.

Visibilidad del programa en las escuelas

Profesores, educadoras y padres conocen las características del programa y lo diferencian de otros, destacando el trabajo emocional y valórico con los niños y los padres, reconociendo que el programa trabaja integralmente con todos los actores (profesores, apoderados y alumnos). Las razones y argumentos que cada actor da para esto, se presentan a continuación:

Profesores/as y educadoras de párvulos.

Este grupo identifica al P-HpV como un programa sistemático y organizado, donde se destaca la preparación de los equipos ejecutores. Resaltan el trabajo con redes de apoyo y otorgan un alto valor a los efectos que ellas traen. Consideran que el programa se identifica por el trabajo que realiza con niños que presentan variadas y complejas dificultades, promoviendo un cambio de lógica al partir desde lo positivo, trabajando desde sus habilidades o recursos y no desde los déficits:

Llevo muchos años trabajando con el programa. Hay una parte que tiene que ver con los profesores, lo que se denomina autocuidado. Por otra parte, el trabajo con los alumnos, donde existe un trabajo

de prevención en cuanto a las conductas y, finalmente, un trabajo con los padres, donde se les orienta sobre la educación de sus hijos referente a sus conductas y emociones. Estas características lo diferencian de otros programas, ya que HpV abarca mucho más, incorpora a los padres y a los profesores, lo que genera mejores resultados, porque la intervención es en conjunto y no de manera individual (profesora, Maipú, Región Metropolitana).

También es fuente de visibilización del P-HpV el trabajo con estrategias específicas por estamento y por actores involucrados (padres, profesores, niños), con la mirada integral de comunidad educativa. Esto lo diferencia de otros programas que solo intervienen con algunos actores de la escuela. Además logran compromisos de los padres, apoderados y niños.

Padres, madres y apoderados.

Los/as apoderados/as identifican el programa, principalmente, por el trabajo que hacen con sus hijos y con ellos directamente. Los discursos hacen emerger la idea de que el programa ha significado un cambio visible e importante en la relación con sus hijos:

Yo lo encuentro súper importante, porque uno a veces como mamá cree que está haciendo las cosas bien y no son como uno piensa que lo está haciendo. Entonces nos ha servido para rectificar muchos errores que hemos cometido con los niños, entonces encuentro que es importante y ojalá se diera siempre con los niños en el colegio (apoderada, Buin, Región Metropolitana).

Directivos.

La percepción acerca del programa está relacionada con que este visibiliza y muestra sus establecimientos hacia la comunidad, con un “valor agregado” con el P-HpV: logra diferenciar el establecimiento, respecto de otros que no cuentan con el P-HpV. Además, esto deja ver que la comuni-

dad tiene información y conoce el programa, otorgándole una evaluación positiva.

Equipo ejecutor.

Los ejecutores asocian la visibilidad del programa al grado de inserción que tienen en la comunidad educativa.

Visualizan una clara diferencia entre los establecimientos municipales y los particulares subvencionados, aunque en ambos perciben que el programa es relevante y visible en los colegios, señalan que en los primeros hay una suerte de desgaste. Los subvencionados, en cambio, por el hecho de postular y tener que cumplir ciertas condiciones, creen que el P-HpV causa mayor motivación:

La acogida al programa en las escuelas ha sido súper positiva; y el vínculo también en los subvencionados versus los municipales donde hay un claro desgaste, donde existe participación, pero no la suficiente. Me imagino que donde han trabajado con tantos programas que tiene que haber un desgaste y desmotivación. Los profesores no tienen esos buenos espacios, solo tienen al equipo ejecutor de apoyo, quizás eso no es suficiente, ayuda en gran medida, pero falta más, mucho más (ejecutor, Pudahuel, Región Metropolitana).

Percepción de la calidad del programa por parte de los participantes

En general los participantes evalúan positivamente el programa.

Profesores/as y educadoras de párvulos.

Reconocen que es un programa que ofrece actividades con altos niveles de preparación, buenos materiales y talleres organizados y pertinentes a los temas que trata:

Yo encuentro que sí, porque lo encontré un programa más directo con el apoderado, más participativo y más entretenido. Porque acá hay muchos programas que los apoderados vienen la primera vez y después ya no vienen más. En cambio acá ellos participaron, contaron sus experiencias y les gustó; y las personas, las lolas que lo hicieron, con carisma, simpatía, entonces, agradó bastante, llegó (educadora, Valparaíso, Región de Valparaíso).

Se destaca entre los profesores y educadoras, sin distinción por comuna, la calidad de los profesionales que ejecutan el programa. Este es un punto relevante, ya que parte de la buena evaluación del P-HpV recae en los equipos locales de ejecución.

Existe alta valoración del trabajo con redes que propone el programa, como forma de resolver complejas situaciones que se dan al interior de la comunidad educativa (niños que presentan problemas con la justicia, consumo de drogas entre los apoderados, problemas conductuales en los alumnos, depresión, entre otras).

Señalan que el programa tiene una mirada distinta y constructiva de los niños, lo que facilita su labor al interior del aula y se reconoce como un aprendizaje que ha facilitado la tarea del docente. El programa les ofrece herramientas para trabajar con niños con dificultades (niños extremadamente tímidos o con problemas de aprendizaje, por ejemplo).

Según ellos, el programa resulta entretenido y atractivo para los niños y los padres, lo que facilita su participación en él. El autocuidado es altamente valorado, les permite fortalecer su autoimagen y lograr una mayor “complicidad” entre su grupo de pares, sobre todo a la hora de resolver problemas. Con ello, se facilita y mejora trabajar situaciones complejas, como el uso de drogas o casos de violencia intrafamiliar.

Padres, madres y apoderados.

Evalúan positivamente el programa, han podido aprender a manejar los conflictos con sus hijos de manera diferente, disminuyendo los niveles de violencia verbal y/o física con sus niños:

Participé de los talleres y me traté también con el psicólogo, y me sirvió mucho porque yo llegué con depresión. En los talleres y charlas nos enseñaron cómo tratar a nuestros hijos, a no usar los golpes. Sí, el programa me sirvió tanto, yo cambié mucho, no sabía cómo enfrentar la situación de mi hijo y lo trataba mal y en eso principalmente me sirvió el programa (apoderado, Maipú, Región Metropolitana).

El programa los ha acercado en forma importante a la escuela, aumentando sus niveles de participación en ella. Han notado cambios relevantes en sus hijos, sobre todo en las notas y la conducta:

La verdad que yo por lo menos me he acercado mucho más a la escuela, con esto de las reuniones con psicólogos, vengo más y estoy pendiente de las cosas que pasan aquí. Antes, la verdad que no lo hacía mucho, porque no me sentía motivada, pero ahora sí me gusta venir (apoderada, Buin, Región Metropolitana).

Directivos.

Destacan que los procesos y resultados asociados al programa claramente facilitan su gestión en los establecimientos, particularmente en el manejo de los conflictos al interior de las escuelas. Perciben que el programa permite superar inequidades respecto de establecimientos particulares pagados, los cuales cuentan con recursos regulares para contratar profesionales que brinden apoyo psicosocial en sus comunidades.

Equipo ejecutor.

La visión de los profesionales ejecutores, en general, es positiva. Sin embargo, el discurso es más crítico que el de otros actores. En su evaluación se cruzan: las barreras que encuentran para la implementación del programa; el tipo de vínculo que establecen con cada comunidad educativa; los choques de expectativas de los participantes del programa; y la dependencia de los establecimientos (municipal o particular subvencionado).

Para los equipos ejecutores la calidad del programa depende, en cierta forma, del vínculo que se establece con los docentes y con los directivos. Mientras este sea más cercano, más oportunidades de implementar el P-HpV con calidad.

El choque de expectativas se refiere a que en muchas ocasiones, los directores y el cuerpo docente esperan que el programa lo resuelva todo, y esto les impide a los profesionales ejecutores llevar a cabo las actividades correctamente.

Respecto a la dependencia del establecimiento, los ejecutores señalan que la tarea de llevar a cabo el programa en los establecimientos municipales es más dificultosa, debido al alto desgaste de los equipos profesionales y a los contextos de mayor complejidad:

Funciona mejor porque en los particulares postulan. Lo que pasa es que existen muchos proyectos en las escuelas, pero muchos han sido bien reconocidos, como el caso del HpV que ya está inserto, el problema es que muchos programas a veces desaparecen (ejecutor, Maipú, Región Metropolitana).

Identificación de cambios positivos percibidos por los distintos miembros de la comunidad escolar en torno al clima escolar

Todos perciben cambios positivos en el clima escolar a partir del programa, tanto a nivel conductual, actitudinal como relacional.

Profesores/as y educadoras de párvulos.

Destaca el ámbito del autocuidado como una estrategia que logra un mejor desempeño de los profesores, y esto se traduce en mejorar el clima de la sala de clases. Se perciben cambios valóricos en todos los actores, como el respeto, compromiso, responsabilidad y tolerancia. El programa mejora la percepción de ellos mismos y de sus pares, y con esto también la relación entre los profesores.

El clima escolar se percibe más dinámico, gracias a la utilización de determinadas técnicas al interior del aula: creación de reglamentos de convivencia junto a los alumnos, aplicación de técnicas de autocontrol con niños inquietos, manejo más adecuado de niños tímidos y/o con problemas de conducta.

Los cambios percibidos en el aula los atribuyen, en parte, al mayor compromiso y participación de las familias en la educación de sus hijos, destacando un mejor vínculo familia- escuela:

Me gusta, me gusta sobre todo la visión que les han dado a los apoderados y a las colegas jóvenes también. Como se han hecho talleres a nivel de la escuela de párvulo, involucrando a las tías asistentes, les ha hecho bien, porque les han hecho reflexionar sobre su actuar y hay cosas que han salido en los talleres que ni ellas mismas se habían fijado y pudieron decir cosas que antes no habían dicho. Es una instancia para abrirse, priorizar sus sentimientos, lo que ellas sentían (educadora, Mostazal, Región de O'Higgins).

Padres, madres y apoderados.

Por una parte, los padres perciben una mejor relación con sus hijos. También que los niños están más conscientes y dispuestos a aceptar al aprendizaje y a la disciplina dentro de los hogares:

Yo sí, en mi hijo he notado muchos cambios, ahora está más independiente. En un comienzo mi hijo llegó muy aguagualado y cuando lo venía a dejar me hacía show, pero ahora él quiere venir al colegio, me dice que le gusta. A veces no lo he mandado porque he tenido cosas que hacer y él me reclama de por qué no lo mandé al colegio. También mi hijo se puso más alegre, participativo, porque antes él era muy aislado, pero todo eso gracias al programa (apoderada, Buin, Región Metropolitana).

Rescatan también el “hacer mejor las cosas con los hijos”, en términos de resolver de mejor forma los conflictos que puedan presentarse, sin tener que llegar a modos violentos para solucionarlos.

Directivos.

Destacan con mucha fuerza que el principal cambio positivo que el programa ha generado es el manejo de los conflictos al interior de las escuelas, especialmente por parte del cuerpo docente. De hecho, enfatizan una clara diferencia entre profesores que sí han participado y los que no, señalando incluso que para el primer caso, los conflictos llegan a ellos como directivos, como una situación ya resuelta y como parte de la información que debe llegarles formalmente. En cambio, cuando los conflictos están asociados a profesores que no han participado del programa, son ellos quienes deben entregar la solución.

Para los directivos, esto se torna muy importante, sobre todo porque reconocen que la gestión educacional la realizan en contextos altamente complejos, con estudiantes que presentan múltiples problemáticas. Desde esta perspectiva, ha sido clave contar con un grupo de profesores que, gracias al programa, ha logrado aprender a manejar de mejor forma esas complejidades. Los directivos lo atribuyen principalmente a que el P-HpV ha logrado que los profesores trabajen con los niños desde sus cualidades, “sacando lo mejor de ellos”, como señalan, desarrollando actividades con efectos positivos.

Además, han logrado adoptar ciertas medidas y desarrollar ciertas actividades que han dado resultado, y que por lo tanto, a juicio de los directivos, los profesores se sienten más seguros al momento de enfrentar los conflictos.

Equipo ejecutor.

Los ejecutores describen algunas limitaciones que existen para la consecución de cambios positivos. Una de las principales dificultades se relaciona con la movilidad en los equipos directivos en los establecimientos, ya que a su juicio, cuando los directivos cambian, todo lo ganado en términos de participación y empoderamiento de los actores, sufre un retroceso y, de alguna forma, les implica volver a comenzar nuevamente a generar las confianzas necesarias.

Diferenciación de las características del clima en el aula antes y después de la implementación del Programa

Existe una tendencia a establecer un antes y un después del programa. Antes solo se seleccionaban determinados alumnos para trabajar y no se consideraba a los padres. Actualmente participan todos los alumnos de la sala de clases y los apoderados están involucrados en las actividades que se realizan en el programa. Esta actitud genera mayor interés y los alumnos son más responsables y conscientes de sí mismos.

Las percepciones de cada actor respecto a las diferencias antes-después, se resumen en lo siguiente:

Profesores/las y educadoras de párvulos.

Los profesores destacan un antes y después asociado a cuatro situaciones. En primer lugar, han aprendido a darle importancia a las emociones de los niños y a otorgar espacios de conversación y comunicación con ellos, superando lo estrictamente formal en cuanto a la educación.

En segundo lugar, el programa les ha servido para asumir que ellos pueden influir directamente en el manejo positivo del clima escolar:

Sí, hubo cambios en el clima escolar. Nosotros desde hace tres años estamos trabajando con el equipo de HpV en el tema de clima en el aula y lo primero que aprendí el tema del recibimiento a los niños. O sea, nosotros entramos a las ocho pero a las ocho, yo tengo que estar en el aula, entonces me venía a la sala y los niños iban entrando de a gotera, entonces ellos van armando su propio clima en el aula, de esa manera ellos entran, saludan, hablan entre ellos y yo voy dando instrucciones. Pero con ellos [HpV] aprendí que el tema de que cinco para las ocho yo formo, entonces yo creo el clima que tiene el aula, yo los hago entrar y empiezo de inmediato la clase. La ganancia que yo tuve con esto, es que la pérdida de tiempo es mucho menor y el clima lo crea

uno, siempre y cuando los reciba a todos e instale el objetivo de trabajar en el aula y que parta con ellos (profesora, Valparaíso, Región de Valparaíso).

En tercer lugar, ha sido clave el despertar el interés de los padres en la educación de sus hijos, como una forma de mejorar su desempeño dentro del aula y de visualizar los cambios conductuales en el comportamiento de los niños en ella.

Por último, las mejores relaciones entre profesores permiten compartir experiencias y facilitarse entre ellos estrategias de manejo de conflictos en el aula.

Directivos.

Su percepción vuelve a reforzar la idea del manejo del conflicto: con el Programa el conflicto se presenta y se resuelve en el aula; sin el Programa, los conflictos llegan como tales a ellos, para que los resuelvan.

Equipo ejecutor.

Señalan que para los profesores el componente promocional en el aula es un apoyo y un aporte concreto, sobre todo para aquellos docentes que se perciben con alto grado de desgaste profesional y sumidos en espacios (aulas) con altas complejidades.

En este sentido, los ejecutores resaltan que el explicitar los límites de lo que significa este apoyo es relevante, ya que muchas veces los profesores depositan en ellos el encontrar soluciones a problemas que deben ser resueltos por el docente dentro del aula:

Es verdad, los profesores se ven expuestos a situaciones difíciles y, si te pones a pensar, ellos no tienen espacios para juntarse. Nosotros como ejecutores somos el único equipo que los apoya en su labor, por eso se ve un desgaste en ellos, porque no cuentan

con buenos espacios de autocuidado y orientación. Incluso algunos profesores, por las horas que trabajan o por falta de tiempo, no tienen horas de autocuidado. Entonces, imagínate con toda la carga cómo debe estar ese profesor, su pega es súper compleja, a veces tienen salas con más de cuarenta niños (ejecutor, Quilicura, Región Metropolitana).

Identificación del desarrollo de habilidades de mediano y largo plazo

En esta dimensión se presenta una tendencia a manifestar los beneficios obtenidos de las actividades de autocuidado. Los docentes destacan las dinámicas de relajación, la desconexión con la rutina laboral y principalmente la mejoría en las relaciones con sus compañeros de trabajo, el trabajar de manera más humana y conocerse como personas. Reconocen positivamente los talleres como dinámicos y emotivos, además de los trabajos grupales en los cuales se deben decir las cosas frente a frente. En general existe una tendencia a manifestar que para que estas prácticas continúen en la escuela debe haber un compromiso y participación activa por parte de los profesores y de los directivos. En algunos casos las actividades de autocuidado presentan falencias, por ejemplo, cuando la escuela no dedica las horas necesarias para esta actividad o no todos los actores participan.

Respecto a los talleres con los apoderados, estos han dado resultados positivos, los profesores reconocen cambios en los apoderados, mayor empoderamiento y mejor manejo con los hijos en cuanto al trato con respeto. A la vez, los mismos apoderados reconocen estos cambios. Referente a la relación con los directivos, los discursos tienden a establecer que no se han presentado cambios significativos, pero sí cuentan con el apoyo de la dirección en la aplicación del programa:

Bueno, yo quisiera aportar que la tía que nos hizo estas charlas, muy bien, ella es muy entendible y nos enseñó hartas cosas. Yo tengo cuatro hijos y este es el conchito, entonces ella nos ayudó, ya que uno nunca termina de aprender como mamá, porque

siempre va aprendiendo algo y con este Programa se ha notado la diferencia y eso necesitamos los padres, que nos apoyen y nos den instrumentos (apoderada, Buin, Región Metropolitana).

Las visiones de cada actor al respecto son las siguientes:

Profesores/as y educadoras de párvulos.

Les resulta clave para mantener los cambios positivos y lo aprendido del programa, un compromiso de los Equipos de Gestión Educativa (EGE), a quienes se les demanda que existan los espacios para realizar, por ejemplo, las actividades de autocuidado:

En primer lugar el compromiso del profesor en decir y realizar las actividades. De repente uno se excusa de que no tiene tiempo, pero si uno se propone de realizarla por lo menos una vez a la semana, yo creo que es lo primordial (profesora, Quilicura, Región Metropolitana).

Yo creo que tiene que haber un compromiso de los apoderados, nosotros como escuela y un compromiso a nivel de niños también. Aquí todo funciona gracias a un compromiso, un compromiso de poder ayudarse entre uno y otro, es la única manera (educadora, Valparaíso, Región de Valparaíso).

Las prácticas aprendidas con el P-HpV deben necesariamente ser apoyadas desde la gestión de los establecimientos. También debe existir la participación y compromiso de toda la comunidad educativa para que el desarrollo de las habilidades sea sustentable en el tiempo:

Yo creo que las más importantes han sido cuando hemos tenido que reconocer nosotros nuestras fortalezas y que el otro reconozca las fortalezas en uno. Eso nos ha ayudado cualquier cantidad, porque muchas colegas decían: “es que yo pensé que no era

buena para tal cosa y ahora siento que el resto me valora por eso”. Entonces siento que eso ha elevado la autoestima de los docentes (educadora, Quilicura, Región Metropolitana).

Directivos.

Para ellos resulta difícil imaginar una posible aplicación de las actividades promocionales del programa, específicamente aquellas relacionadas con el autocuidado, sin el apoyo externo que brinda el equipo ejecutor.

Lo anterior lo explican argumentando que es mucho más fácil que “alguien de afuera” dirija los talleres, ya que dan la seguridad y la mirada externa que, a juicio de ellos, se necesitan para guiar estas actividades.

En su opinión, la ausencia de este equipo de apoyo haría “disminuir” los efectos del programa en sus establecimientos, hasta “hacerlo desaparecer”. Por lo tanto el apoyo de equipos multidisciplinarios y las redes resultan “indispensables” a la hora de realizar una mejor gestión escolar.

De hecho, su gran propuesta es que el Programa Habilidades para la Vida se extienda a toda la comunidad educativa, sin distinguir por ciclos de enseñanza.

Equipo ejecutor.

Para los ejecutores, la unidad de promoción del P-HpV está asociada directamente al autocuidado de los profesores. Es decir, este resulta ser el centro y por lo tanto lo consideran el factor más relevante para lograr la participación en el programa:

Instalar de manera concreta el concepto de autocuidado para los profesores, de una manera más eficiente y completa. Dar más espacios a los profesores, pero que ellos también, a la vez, se hagan más responsables. A veces tienen muchas quejas y reclamos, pero poca acción para resolverlos (ejecutor, Peñalolén, Región Metropolitana).

Sus propuestas en torno a cómo hacer sostenibles los cambios generados por el programa van de la mano con fortalecer y/o generar nuevas instancias para este grupo de la comunidad educativa, al que, como ya se señaló anteriormente, consideran altamente desgastado e incluso en riesgo. Además, recalcan la relevancia de contar con lineamientos más claros y específicos en torno a la línea del autocuidado para profesores.

Discusión

El análisis de los discursos de los participantes identifica el aporte para la reparación relacional en contextos educativos de alta vulnerabilidad psicosocial como la principal contribución del componente promocional del Programa Habilidades para la Vida.

Esta reparación relacional se entiende como el apoyo permanente a los actores de la comunidad educativa expuestos a riesgos en su salud mental; sean estos por su trabajo (profesores, educadoras y directivos) o más específicamente por estar insertos en contextos de alta vulnerabilidad psicosocial y socioeconómica (estudiantes, padres y apoderados).

La complejidad psicosocioeconómica de los alumnos y los efectos negativos de los factores extraescolares en la adecuación a la situación escolar y en los resultados de aprendizaje, dan cuenta de un conjunto de presiones y roles que recaen sobre el docente que ejerce en contextos de alta vulnerabilidad socioeducativa, para los cuales no tienen formación (Fundación para la Superación de la Pobreza, 2010). Asimismo, la salud mental de profesores en contextos como los descritos, hacen que además sean un grupo de riesgo y de interés para la salud pública (Alvarado, Valdivia & Piñol, 2010).

Ante este escenario, este trabajo describe cómo el programa aporta herramientas y aprendizajes de reparación relacional, destacando acciones para fortalecer la comunicación entre las familias y la escuela, el mejor manejo de conflictos en las escuelas, el apoyo en las actividades de autocuidado docente, y especialmente el reconocimiento de las capacidades y habilidades de sus estudiantes, por parte de los profesores.

Las actividades promocionales del programa responden al desafío de estimular interacciones y cambio positivo en los integrantes de comunidades educativas más vulnerables del país, proporcionando un apoyo organizado y sistemático para que la reparación relacional se sostenga en el tiempo.

Complementa lo anterior aprendizajes que dan cuenta de condiciones que hacen que el programa se desarrolle positivamente:

- El establecimiento de buenas relaciones entre equipo ejecutor y equipos de gestión de los establecimientos. Estos últimos depositan en los primeros una gran confianza en términos de la labor que cumplen, contribuyendo para una eficaz implementación de las actividades promocionales.
- La permanencia en el tiempo del equipo ejecutor en las escuelas, ya que el rol que cumplen es altamente valorado por todos los actores de la comunidad educativa.
- Los directores deben estar lo suficientemente preparados, capacitados para asumir un rol de liderazgo en relación a la importancia de las acciones promocionales en sus escuelas.

Estos resultados refuerzan la importancia de evaluar desde una perspectiva cualitativa las acciones promocionales de la salud mental del programa, ya que permitió identificar qué contenidos son recurrentes en el escenario de la intervención y especialmente profundizó en el cómo los diferentes actores evalúan cada actividad.

Esta evaluación visibilizó, además, el choque de expectativas que toda intervención psicosocial externa tiene, por ejemplo, el cómo los intereses de los diferentes actores se cruzan y cómo el P-HpV trabaja las diferencias y construye acuerdos, para lo cual, el programa estimula la colaboración y complementariedad, en vez de la competencia y descoordinación.

Coherente con esto, la investigación aporta clarificando la contribución que el programa realiza, el fortalecimiento de la comunicación entre las familias y la escuela, el mejoramiento del manejo de conflictos en la comunidad escolar, el apoyo al autocuidado docente, y el reconocimiento de las capacidades y habilidades de los estudiantes.

Esta estrategia pro-activa es la que contribuye principalmente a la reparación relacional y al bienestar psicosocial. Por lo cual estos aspectos requieren ser trabajados de manera permanente en comunidades educativas del país, especialmente en aquellas expuestas a contextos de mayor vulnerabilidad. La autopercepción del bienestar psicosocial individual y colectivo debe ser considerada aspecto fundamental en el cuidado de la salud y la calidad de vida, y en todo programa que tenga como estrategia la promoción de la salud mental.

Desde este trabajo se observa que políticas públicas en educación y salud deberían responder a estos desafíos con la misma urgencia que lo requerido para mejorar los rendimientos académicos.

La sustentabilidad de iniciativas como el P-HpV en los espacios clave de toma de decisiones en políticas públicas a nivel nacional, regional y comunal, se fortalece con los resultados de este estudio y la necesidad de expandir un programa de Promoción de la Salud Mental (Fundación para la Superación de la Pobreza, 2010; Minoletti & Zaccaria, 2005), en el contexto educativo.

Referencias

- Alvarado, R., Valdivia, L. & Piñol, D. (2010). *Salud mental en los docentes de escuelas municipalizadas y resultados en la prueba Simce*. Santiago: Fonide-Mineduc.
- Baltazar, N. (2008). Metodologías aplicadas en la evaluación de políticas y programas sociales en Colombia. *Papel Político*, 13(2), 449-471.
- Casassus, J. (2002). La escuela y la (des)igualdad. Santiago: Lom.
- Delgado, I., Zúñiga, V. & Jadue, L. (2006). *Informe final consultoría. Estudio comparativo de escolares que participaron del Programa Habilidades para la Vida y Simce 4º básico 2005*. Santiago: Junaeb.
- Fundación para la Superación de la Pobreza. (2010). *Umbrales sociales para Chile. Hacia una futura política social*. Santiago: Autor.
- George, M., Guzmán, M.P., Hartley, M., Silva, C. & Squicciarini, A.M. (2005a). *Guía de actividades promocionales y preventivas con niños y niñas*. Santiago: Junaeb.
- George, M., Guzmán, M.P., Hartley, M., Silva, C. & Squicciarini, A.M. (2005b). *Guía para el trabajo promocional*. Santiago: Junaeb.

- George, M., Guzmán, M.P., Hartley, M., Silva, C. & Squicciarini, A.M. (2005c). *Guía para el trabajo con padres y educadores*. Santiago: Junaeb.
- George, M., Guzmán, M.P., Hartley, M., Squicciarini, A.M. & Silva, C. (2006). *Programa Habilidades para la Vida Junaeb* (primera edición). Santiago: Junaeb.
- George, M., Guzmán, M.P., Hartley, M. & Squicciarini, A.M. (Noviembre, 2005). *Prevención efectiva de conductas de riesgo en escolares*. Ponencia presentada en el XXIII Congreso Anual de la Sociedad de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y Adolescencia, Valdivia, Chile.
- George, M., Guzmán J., Guzmán, M.P., Hartley, M. & Squicciarini, A.M. (2008). *Manual de apoyo técnico-metodológico. Talleres preventivos Programa Habilidades para la Vida Junaeb*. Santiago: Junaeb.
- Guzmán, M.P., Jellinek, M., George, M., Hartley, M., Squicciarini, A.M., Canenguez, K., Kuhlthau, K., Yucel, R., White, G., Guzmán, J. & Murphy, J.M. (2011). Mental health matters in elementary school. First grade screening predicts fourth grade achievement test scores. *European child and adolescent psychiatry*, 20(8), 401-411.
- Herman, H. & Jané-Llopis, E. (2005). Mental health promotion in public health. *Promotion & Education*, 12, 42-47.
- Jané-Llopis, E. (2005). La eficacia de la promoción de la salud mental y la prevención de los trastornos mentales. *Revista asociación española de neuropsiquiatría*, 24(89), 67-77.
- Jané-Llopis, E., Barry, M., Hosman, C. & Patel, V. (2005). Mental health promotion Works: a review. *Promotion & Education*, 12(9), 9-25.
- Lahtinen, E., Lahtinen, V., Riikonen, E. & Ahonen, J. (Eds.). (1999). *Framework for promoting mental health in Europe*. Hamina: Ministry of Social Affairs and Health, STAKES, National Research and Development Centre for Welfare and Health.
- Marín, M. (2003). *Función social de la educación y rol del profesor. La sociedad educadora*. Albacete: Servicios de publicaciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Maturana, C. & Flotts, M. (2009). *Informe final. Evaluación cualitativa componente promocional Programa Habilidades para la Vida de Junaeb*. Santiago: Informe institucional no publicado.
- Ministerio de Salud. (2000). *Plan Nacional de Salud Mental y Psiquiatría*. Santiago: Autor.
- Minoletti, A. & Zaccaria, A. (2005). Plan Nacional de Salud Mental en Chile: 10 años de experiencia. *Pan American Journal of Public Health*, 18(4/5), 346-358.

- Molina, R., George, M., González, E., Martínez, V., Molina, T., Montero, T., Salazar, D. & Sepúlveda, R. (2012). Estudio nacional de calidad de vida relacionado con salud en adolescentes chilenos. Proyecto Domeyko. Universidad de Chile. Santiago: Universidad de Chile.
- Musitu, G. & Martínez, B. (Junio, 2009). *Familia y escuela. Una complicidad necesaria en la prevención de la drogodependencia*. Ponencia Congreso Hablemos de Drogas. Familia y jóvenes juntos por la prevención. Barcelona, España.
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (2004). *Informe Compendiado: Promoción de la Salud Mental*. Ginebra: autor.
- Patel, V. & Kleinman, A. (2003). Poverty and common mental disorders in developing countries. *Bulletin of the World Health Organization*, 81(8), 609-615.
- Salinas, J., Cancino, A., Pezoa, S., Salamanca, F. & Soto, M. (2007). Vida Chile 1998-2006: resultados y desafíos de la política de promoción de la salud en Chile. *Pan American Journal of Public Health*, 21(2/3), 136-144.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Ediciones Síntesis Sociológica.
- Wells, J., Barlow, J. & Stewart-Brown, S. (2003). A systematic review of universal approaches to mental health promotion in schools. *Health Education*, 103(4), 197-220.
- Wiesner-Ceballos, C., Murillo Moreno, R.H., Piñeros Petersen, M., Torvar-Murillo, S.L., Cendales Duarte, R. & Gutiérrez, M.C. (2009). Control del cáncer cervicouterino en Colombia: la perspectiva de los actores del sistema de salud. *Pan American Journal of Public Health*, 25(1), 1-8.

Fecha de recepción: 24 de octubre de 2011.

Fecha de aceptación: 26 de noviembre de 2012.