

EVALUACIÓN CUALITATIVA
COMPONENTE PROMOCIONAL
PROGRAMA HABILIDADES PARA LA VIDA
JUNAEB

INFORME FINAL

CAROLINA MATURANA
MARCELA FLOTTTS

Santiago, 21 de Diciembre de 2009

ÍNDICE

<i>Ítem</i>	<i>Página</i>
Resumen	3
Presentación	4
Marco de Referencia	5
Procedimientos metodológicos	13
Descripción de resultados	19
Interpretación y análisis de la información	43
Conclusiones y sugerencias	54
Bibliografía	59
Anexos	60

RESUMEN

El presente estudio consiste en una evaluación del componente promocional del Programa Habilidades para la Vida, de la JUNAEB.

A través de una metodología cualitativa, se recolectó información a través de 8 grupos de discusión y 16 entrevistas, aplicados a profesores, educadoras, padres y ejecutores de 12 comunas en las que se desarrolla el programa.

Los principales resultados señalan que el programa y su unidad promocional son altamente valorados por los beneficiarios (profesores, educadoras, padres), quienes claramente pueden identificar cambios positivos y habilidades desarrolladas a partir de su participación en él.

Las sugerencias que surgen a partir del estudio, van relacionadas con las dimensiones críticas identificadas, como la cobertura del programa, la gestión dentro de los establecimientos, la percepción de ausencia de lineamientos claros y concretos para algunas actividades por parte de los equipos ejecutores y ciertas diferencias para la aplicación del programa entre establecimientos municipales y particulares subvencionados.

PRESENTACIÓN

El propósito del presente informe es mostrar los resultados finales de la evaluación cualitativa del componente promocional del Programa Habilidades para la Vida¹, de JUNAEB, obtenidos a través de la aplicación de entrevistas y grupos de discusión realizados a diferentes actores involucrados en la ejecución de dicho Programa.

Debido a su naturaleza cualitativa, la evaluación está basada principalmente en el discurso y las percepciones de los informantes, estos son padres, profesores/as, educadoras, miembros de equipos de gestión y ejecutores, de establecimientos educacionales de 12 comunas en las que se implementa el programa (Valparaíso, Mostazal, Buín, Estación Central, Cerro Navia, Talagante, Maipú, Quilicura, Peñaflor y El Bosque, Pudahuel y Peñalolén).

El informe en una primera parte, otorgará un breve marco de referencia, cuyo propósito es mostrar algunos aportes conceptuales referente al enfoque de habilidades para la vida, así como también las principales características del P-HPV, concretamente lo que se refiere a su componente promocional. Posteriormente, se da a conocer la opción metodológica que guió el estudio.

En el tercer apartado, se presentan los principales hallazgos obtenidos de la aplicación de los instrumentos, a través de la descripción de la información según las dimensiones propuestas con anterioridad.

A partir de lo anterior, y en cuarto lugar, el informe dará cuenta de la interpretación y análisis de la información obtenida, como una manera de dar cuenta de los objetivos del estudio.

Para finalizar, el informe mostrará las conclusiones y sugerencias que surgen desde el proceso desarrollado, y las discusiones finales surgidas desde el equipo investigador.

¹ En adelante, P-HPV.

MARCO DE REFERENCIA²

El enfoque de habilidades para la vida

“Algunos estudios indican que la enseñanza y el aprendizaje de (estas) habilidades como un grupo genérico de ‘habilidades para la vida’ son más eficaces para prevenir un comportamiento perjudicial que la enseñanza de habilidades como soluciones aisladas de problemas específicos (...)” (OPS, s/a: p. 36). Tanto la Organización Mundial como la Organización Panamericana de la Salud (OMS y OPS respectivamente), han venido señalando hace varios años la importancia de educar acerca de lo que se denominan las “habilidades para la vida”.

Particularmente, y desde un acercamiento conceptual y operativo, estas prácticas educativas se inscriben dentro de este enfoque que, “definido en forma amplia, un enfoque de habilidades para la vida desarrolla destrezas para permitir que los adolescentes adquieran las aptitudes necesarias para el desarrollo humano y para enfrentar en forma efectiva los retos de la vida diaria. (Se identifican) las habilidades para la vida como: 1) habilidades sociales e interpersonales (incluyendo comunicación, habilidades de rechazo, agresividad y empatía), 2) habilidades cognitivas (incluyendo toma de decisiones, pensamiento crítico y autoevaluación), y 3) habilidades para manejar emociones (incluyendo el estrés y aumento interno de un centro de control)” (Mangrulkar et al., 2001: p.5).

El enfoque de habilidades para la vida, se sustenta en teorías relacionadas con el comportamiento y aprendizaje del ser humano, específicamente de niños y adolescentes. De acuerdo a la propuesta de Mangrulkar, Whitman y Posner (2001), existen ocho teorías que fundamentan el enfoque, de la siguiente manera:

² La información acerca del Programa Habilidades para la Vida fue extraída de: *Programa Habilidades para la Vida. Un aporte al bienestar de la comunidad educativa*. JUNAEB, septiembre de 2005. Documentación entregada por JUNAEB para la realización de la evaluación.

a) Teoría del desarrollo del niño y del adolescente:

- La adolescencia temprana (10–14 años) se singulariza como un momento crítico para formar habilidades y hábitos positivos, puesto que en esa edad se está desarrollando la autoimagen y habilidad para pensar en forma abstracta y resolver problemas.
- El contexto social más amplio de la adolescencia temprana y media provee situaciones variadas, en las cuales se pueden practicar habilidades nuevas con pares y otros individuos fuera de la familia
- Se reconoce que el desarrollo de habilidades y aptitudes es crítico en el desarrollo de un niño y para alcanzar un sentido de sí mismo como un individuo autónomo

b) Teoría del aprendizaje social:

- La enseñanza de habilidades para la vida requiere copiar los procesos naturales por los cuales los niños aprenden conductas (modelos, observación, interacción social).
- Los niños necesitan desarrollar habilidades internas (autocontrol, reducción del estrés, control de sí mismos, toma de decisiones) que puedan apoyar conductas positivas externas.

c) Teoría de conducta problemática:

- Las conductas están influenciadas por los valores, creencias y actitudes del individuo y la percepción que los amigos y familiares tienen acerca de estas conductas; por lo tanto, las habilidades de clarificación y pensamiento crítico (para evaluarse a sí mismo y a los valores del medio social) constituyen un aspecto importante de los programas de habilidades para la vida.

d) Teoría de la influencia social:

- Se puede evitar la presión social y la de los pares para practicar conductas insanas si se tratan antes de que el niño o adolescente se vea expuesto a estas presiones, apuntando así hacia la prevención temprana en vez de una intervención más tarde.
- Es más efectivo enseñar a los niños habilidades de resiliencia para reducir las conductas problemáticas que darles información o provocar miedo a los resultados de la conducta.

e) Solución cognitiva de problemas:

- La falta de habilidades para resolver problemas está relacionada con conductas sociales
- insuficientes. Esto indica que es necesario incluir la solución de problemas como un aspecto de los programas de habilidades para la vida.
- Enseñar habilidades para la solución de problemas interpersonales en las etapas tempranas del proceso de desarrollo (niñez, adolescencia temprana) es sumamente efectivo.

f) Inteligencias múltiples (incluyendo la inteligencia emocional):

- Una visión más amplia de la inteligencia humana apunta hacia el uso de varios métodos de instrucción, utilizando diferentes estilos de aprendizaje.
- El control de emociones y la comprensión de los propios sentimientos y los sentimientos de los demás son críticos en el desarrollo humano, y los niños pueden aprenderlos de la misma forma que se aprende a leer o las matemáticas.

g) Teoría de resiliencia y riesgo:

- Las habilidades socio-cognitivas, la aptitud social y las habilidades para la solución de problemas pueden servir como mediadores de la conducta.

- *Las habilidades específicas tratadas en los programas de habilidades para la vida forman parte de los factores internos que ayudan a los jóvenes a responder ante la adversidad, y son los rasgos que caracterizan a los jóvenes resistentes.*

h) Teoría de psicología constructivista:

- *El proceso de aprendizaje ocurre a través de la interacción social en el aprendizaje de los pares, grupos cooperativos o situaciones de discusión abierta.*
- *El desarrollo de habilidades para la vida en los adolescentes, como cualquier otro proceso de aprendizaje, está lleno de creencias y valores culturales.*
- *El desarrollo de habilidades por medio de la interacción individual y el medio sociocultural puede llevar a cambios tanto en el individuo como en el medio (grupo de pares, clase, familia, grupo de jóvenes).*

Así, desde este enfoque, la OMS (1993) entiende que las habilidades para vivir son las aptitudes que se necesitan para tener un comportamiento adecuado y positivo que les permita a las personas enfrentar eficazmente las exigencias y retos de la vida diaria.

“Descritas de esta forma, los diferentes tipos de habilidades que pueden llamarse habilidades para vivir son innumerables, y es probable que su naturaleza y definición difieran en distintos medios y culturas. Sin embargo, un análisis del campo de las habilidades para vivir sugiere que existe un grupo esencial de habilidades que son el centro de las iniciativas basadas en habilidades para vivir para promover la salud y el bienestar de niños y adolescentes, y que son las siguientes” (OMS, 1993: p. 7)

- *capacidad de tomar decisiones*
- *habilidad para resolver problemas*
- *capacidad de pensar en forma creativa*
- *capacidad de pensar en forma crítica*
- *habilidad para comunicarse en forma efectiva*
- *habilidad para establecer y mantener relaciones interpersonales*

- *conocimiento de sí mismo*
- *capacidad de establecer empatía*
- *habilidad para manejar las propias emociones*
- *habilidad para manejar las tensiones o estrés*

Las Habilidades para la Vida en Chile

En el año 1998, la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, JUNAEB, da inicio al Programa Habilidades para la Vida, como parte de un trabajo que buscaba introducir líneas de acción en prevención y promoción de salud mental a nivel escolar.

El propósito del P-HPV es “*generar una respuesta sectorial estructurada que permita contribuir al éxito en el desempeño escolar, observable en altos niveles de aprendizaje, baja repetición y escaso abandono del sistema escolar*”

De este propósito, se desprenden los siguientes objetivos:

Objetivo general:

Desarrollar en la comunidad educativa con altos índices de vulnerabilidad socioeconómica y riesgo psicosocial, Programas de Habilidades para la Vida que permitan, a corto plazo, aumentar el éxito en el desempeño escolar, y disminuir abandono 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).

Objetivos específicos:

- Desarrollar en la comunidad educativa, incorporada al Programa, comportamientos y relaciones efectivas, promotoras de la salud mental y el autocuidado.*
- Proporcionar a la Educadora de Párvulos y al Profesor competencias y estrategias metodológicas que le permitan detectar, de manera efectiva, la diversidad de necesidades y estilos de sus alumnos y sus ambientes familiares.*

- c) *Detectar precozmente a niños escolares que presentan factores y condiciones de riesgo psicosocial en el hogar y escuela, y derivar a una atención oportuna a aquellos que presenten trastornos de salud mental.*
- d) *Modificar factores de riesgo psicosocial y comportamientos desadaptativos, a través de acciones preventivas hacia los niños, las que incorporan a sus padres y profesores.*
- e) *Articular y desarrollar la Red de Apoyo Comunal a la salud mental en la Escuela que permita una coordinación eficaz y regular entre el Programa, las organizaciones comunitarias, los centros de salud y otras instituciones de apoyo a la infancia, existentes en el nivel local.*
- f) *Promover la instalación de competencias psicosociales en las escuelas, que favorezcan el bienestar psicosocial de los escolares y de la comunidad educativa.*

El P-HPV se implementa a nivel comunal, a cargo de equipos psicosociales insertos en entidades ejecutoras locales (Municipios, Corporaciones Municipales, entre otras).

El programa, en cuanto a su estructura, cuenta con diferentes componentes, cada uno de los cuales propone estrategias y actividades, que se desarrollan en forma continua y progresiva. Éstos son:

- Promoción del bienestar y desarrollo psicosocial en la comunidad educativa.
- Detección de problemas psicosociales y conductas de riesgo.
- Prevención de problemas psicosociales y conductas de riesgo.
- Derivación, atención y seguimiento de niños detectados con problemas de salud mental y/o psicosociales.
- Desarrollo y seguimiento de la Red de Apoyo Local al Programa.
- Evaluación y seguimiento de las acciones y los resultados.

El primer componente señalado, es decir, la unidad promocional, es el que se presenta como eje central del presente estudio. Su objetivo es *“promover la salud mental, favoreciendo los factores protectores en los profesores, padres y niños. En la unidad de Promoción se desarrollan actividades (programadas), que permiten la adquisición de habilidades, actitudes y comportamientos protectores de la salud mental, como son las capacidades de toma de decisiones y resolución de problemas,*

pensar en forma creativa y crítica, habilidades de comunicación efectiva y de establecer relaciones interpersonales saludables, lo que favorece la autoestima, autoimagen, autonomía”.

La unidad promocional se compone de seis acciones fundamentales que se dividen a su vez en actividades específicas. Estas seis acciones son:

1. Taller de autocuidado del Profesor, que busca favorecer la reflexión acerca de las propias capacidades y limitaciones del profesor, en su relación con alumnos, padres y compañeros de trabajo, desarrollando en los profesores recursos para el autocuidado del profesor.
2. Asesoría al profesor para trabajo en el aula, cuyo propósito es asesorar, planificar y acompañar al profesor en el trabajo en aula, promoviendo la incorporación de contenidos, metodologías y acciones promocionales que favorecen la interacción positiva profesor – alumnos.
3. Asesoría al profesor para trabajo en reunión de padres y apoderados, cuya intención es el establecimiento de un sistema eficiente de comunicación del profesor jefe, con las familias, y aunar criterios respecto del manejo de los niños, que inciden en el desempeño escolar.
4. Taller de promoción para padres y educadoras de 1° y 2° nivel de transición, que busca identificar estilos de crianza (liderazgo) en la autoridad paterna y materna, analizar las conductas esperadas en los niños partir de su edad, relacionarlas con las deseadas y no deseadas en los niños.
5. Reuniones de trabajo para apoyo al EGE.
6. Aplicación del PSC NTL.

Cada una de estas acciones cuenta con manuales y orientaciones técnicas para su ejecución que guían a los equipos de trabajo y permiten darle coherencia al programa a lo largo del territorio nacional.

El presente estudio se centra en los cinco primeros componentes de la unidad promocional del P-HPV, buscando evaluarla de acuerdo a los siguientes objetivos³:

- a) Describir y analizar el grado de ajuste de la implementación local de las acciones promocionales con las orientaciones técnicas programáticas del Programa.

³ Términos de referencia del estudio

- b) Identificar variables significativas asociadas con percepción de cambio positivo con las acciones promocionales del Programa según contextos y actores participantes.
- c) Identificar variables significativas asociadas con percepción de desarrollo de competencias con las acciones promocionales del Programa según contextos y actores participantes.
- d) Proponer dimensiones críticas en el funcionamiento exitoso de las acciones promocionales que sean factibles de hacer seguimiento por parte de JUNAEB.

PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

El estudio buscó una exploración cualitativa de los componentes promocionales del programa que incluyera a distintos actores involucrados en el proceso de implementación. Se propuso dar cuenta de la visión de los distintos miembros de la comunidad escolar: profesores, padres, directivos de las escuelas, así como también de los ejecutores del programa.

Para la recolección de información se consideró adecuado recoger las percepciones y discursos de los distintos miembros de la comunidad educativa, de comunas que han participado en el P-HPV, a partir de lo cual se conformó una muestra que permitiera:

- Dar cuenta de las opiniones de los distintos miembros de la comunidad educativa es decir, profesores, directivos y padres, y al mismo tiempo las de miembros de los equipos ejecutores.
- Comprender las experiencias en relación al programa con profundidad para permitir una comprensión exhaustiva de la perspectiva de los usuarios.

En cuanto a los instrumentos, se consideró la aplicación de dos técnicas de recolección de información, para capturar los discursos en distintos niveles de profundidad e interpretación respondiendo a los diferentes objetivos del estudio. Concretamente, las técnicas utilizadas fueron grupos de discusión y entrevistas en profundidad.

El principal objetivo de los grupos de discusión fue recoger una diversidad de experiencias sobre los aspectos centrales del programa, su implementación, visibilidad y la percepción de los usuarios. A través del uso de esta técnica se esperaba identificar los principales consensos y disensos de una diversidad de actores sobre temas generales del programa y sus actividades.

El principal objetivo de las entrevistas en profundidad fue recoger información detallada de las experiencias de los distintos actores de la comunidad escolar y las diferencias percibidas por usuarios del programa en torno a los cambios generados, y el desarrollo e instalación de habilidades de mediano y largo plazo por parte de la comunidad educativa.

Para la recolección de información se utilizaron guiones de entrevista y de grupos de discusión similares para todos los actores involucrados. Cada uno de los actores fue entrevistado con distintos énfasis basados en su relación con el programa, los cuales fueron:

- *Equipo Ejecutor*: Percepción acerca del programa, poniendo énfasis en los principales logros obtenidos y las principales dificultades para la implementación. Recoger información sobre cómo ha sido difundido el programa en la Escuela respectiva, cuáles son los canales de difusión de las actividades y que indicadores proponen para el seguimiento del programa.
- *Profesores(as)*: Cómo y en qué medida el programa ha facilitado su labor y han logrado mejorar sus prácticas cotidianas de acuerdo a cada componente. Percepciones acerca del programa, en cuanto a logros y posibles vacíos.
- *Educadoras(es)*: Cómo y en qué medida el programa ha facilitado su labor y han logrado mejorar sus prácticas cotidianas de acuerdo a cada componente. Percepciones acerca del programa, en cuanto a logros y posibles vacíos.
- *Padres*: Conocer qué conocen del programa, cuáles son sus principales referentes acerca de él. Identificación de logros o avances en los niños y en la relación con la escuela debido al programa.
- *Directivos*: Percepción acerca del programa, logros obtenidos y las principales dificultades para la implementación. Difusión en la Escuela respectiva. Percepciones del aporte del programa, cambios observados.

Para construir los instrumentos, siguiendo los énfasis para cada actor, se establecieron dimensiones, señaladas en la propuesta del estudio, y son las siguientes:

1. *Visibilidad del programa en las escuelas*, en términos de su identificación y diferenciación con respecto a otros programas de intervención en la escuela por parte de la comunidad escolar.

2. *Percepción de la calidad del programa por parte de los usuarios*, lo que guarda relación con su percepción general del programa y su nivel de satisfacción con el mismo.
3. *Identificación de cambios positivos percibidos por los distintos miembros de la comunidad escolar en torno al clima escolar*, en torno al desempeño cotidiano de las tareas y en torno a la relación que los usuarios establecen entre estos cambios y las actividades del P-HPV.
4. *Diferenciación de las características del clima en el aula antes y después de la implementación del Programa*, este aspecto busca identificar si los miembros de la comunidad escolar logran identificar cambios en el clima del aula en base a la intervención del P-HPV.
5. *Identificación del desarrollo de habilidades de mediano y largo plazo*, este aspecto busca identificar si los miembros de la comunidad escolar que llevan 3 o más años con el programa han logrado desarrollar y mantener habilidades y prácticas cotidianas que mejoran su desempeño y el clima escolar.

En términos concretos, la muestra estuvo compuesta de la siguiente manera:

Grupos de discusión por comuna

Técnica	Sujetos a quienes se les aplica	Cantidad	Comunas
Grupos de discusión	Educadoras	1	Valparaíso
	Profesores	4	Valparaíso Mostazal Estación Central Buín
	Directivos	1	Estación Central
	Padres	1	Buín
	Ejecutores	1	Quilicura, Pudahuel, Maipú, Peñalolén
	Total		8

Entrevistas en Profundidad por comuna

Técnica	Sujetos a quienes se les aplica	Tiempo con Programa	Cantidad	Comunas	
Entrevistas en profundidad	Educadores(as)	Hasta 2 años	2	Maipú Mostazal	
		Más de 3 años	2	Quilicura El Bosque	
	Profesores(as)	1ero básico	4	Mostazal Maipú Valparaíso Peñaflor	
		2do básico	3	Maipú Quilicura Talagante	
		3ero básico	2	Talagante Cerro Navia	
		4to básico	1	Cerro Navia	
	Padres	Hasta 2 años	1	Maipú	
		Más de 3 años	1	El Bosque	
	Total			16	

La aplicación de las entrevistas y de los grupos de discusión se realizó sin mayores inconvenientes ni complicaciones.

Sólo es posible señalar que el paro de profesores fue un obstaculizador en términos del tiempo, es decir, principalmente afectó en relación a que el proceso se demoró unas semanas más de lo estipulado.

Ahora bien, en cuanto a la disposición de los equipos ejecutores respecto al proceso, ésta fue óptima. Se contó con la voluntad y la cooperación en la mayoría de los casos, mostrando, en general, una alta valoración a los objetivos de la evaluación. Los

participantes consideraron positiva la posibilidad de involucrarse en esta experiencia cualitativa, en términos de su contribución a la construcción de sentido que entrega la posibilidad de participar “cara a cara” en la evaluación del programa. Sólo fue posible advertir ciertos inconvenientes en cuanto a la coordinación con algunas escuelas, pero que no lograron entorpecer mayormente el proceso.

Metodológicamente, el estudio se basó en los postulados que surgen del modelo de evaluación denominado “cualitativo participativo”, principalmente porque, de acuerdo a lo señalado por Baltasar (2008), permite recoger lo que quedó de un determinado proyecto, a partir de la perspectiva de la personas que se encuentran involucradas en una situación concreta, en este caso, en la aplicación de un determinado programa.

“La evaluación cualitativa participativa parte de la identificación de los objetivos del proyecto, para luego estimar el cumplimiento de las metas a partir de la interacción directa con la comunidad beneficiada, de tal manera que se pueda indagar sobre el impacto de un proyecto; esto incluye, por supuesto, la identificación de resultados no esperados que puedan afectar a la comunidad o a otros. En términos generales, en este modelo, el impacto se mide a través de la satisfacción de los beneficiarios y de la coincidencia y pertinencia social entre las carencias o necesidades básicas identificadas por el proyecto y las comunidades beneficiadas” (Baltasar, 2008: p. 1).

Alguna de las características principales de este modelo, y que se presentan como ventajas en relación a la evaluación del componente promocional del HPV, son (Baltasar, 2008):

- a) *Legitima la percepción de los actores principales de los problemas sociales que deben ser abordados por los programas sociales.*
- b) *Permite que los datos emerjan y, en ese sentido, que los resultados de la evaluación sean creíbles.*
- c) *La recolección de la información para hacer efectiva la evaluación exige procesos participativos e inductivos, lo que garantiza un mayor acercamiento a la realidad.*
- d) *Puede generar, por ser participativa, mayor capacidad de apropiación y gestión de los programas por parte de la comunidad.*

- e) Desde una perspectiva ética, el modelo es más consistente, puesto que permite el acceso o participación de los grupos beneficiados a los resultados de los programas ejecutados.
- f) Permite complementar sus resultados con conclusiones derivadas del análisis de otras metodologías.

Para efectos del análisis de datos se desarrolló un *análisis de contenido temático*, donde se revisó frase a frase, permitiendo la emergencia del contenido de las dimensiones. Las dimensiones operaron como categorías que facilitaron la denominación de los contenidos y su clasificación.

Concretamente, el análisis de datos se realizó por medio de un proceso inductivo que permitió construir categorías generales a partir de datos particulares. Lo anterior se ejecutó siguiendo los procedimientos de la “Grounded Theory” de Glaser y Strauss (Glaser y Strauss, 1969, citados por Valles, 1999), proponiendo generar información desde los datos recogidos por la investigación, más que verificar categorías predeterminadas por los investigadores, por lo cual este método enfatiza la búsqueda de información a partir de los individuos involucrados en el estudio.

Los autores de la Grounded proponen detallar los fenómenos surgidos en el análisis según varios criterios: definición de los antecedentes, es decir, todos aquellos elementos que están presentes previamente a la aparición del fenómeno o que se relacionan con éste; destacar aspectos que favorecen la aparición del fenómeno y aquellos que disminuyen la presencia de este y referir el contexto en que ocurre el fenómeno.

Todo lo anterior permitió organizar por tópico y/o dimensión, matrices que dieron cuenta de las categorizaciones principales, que se establecieron en “árboles de categorías” según las dimensiones previamente consideradas, lo que posteriormente permitió la descripción de la información.

Así, a partir de la descripción, se analizaron e interpretaron los discursos de los informantes que participaron, lo que finalmente permitió responder a los objetivos del estudio.

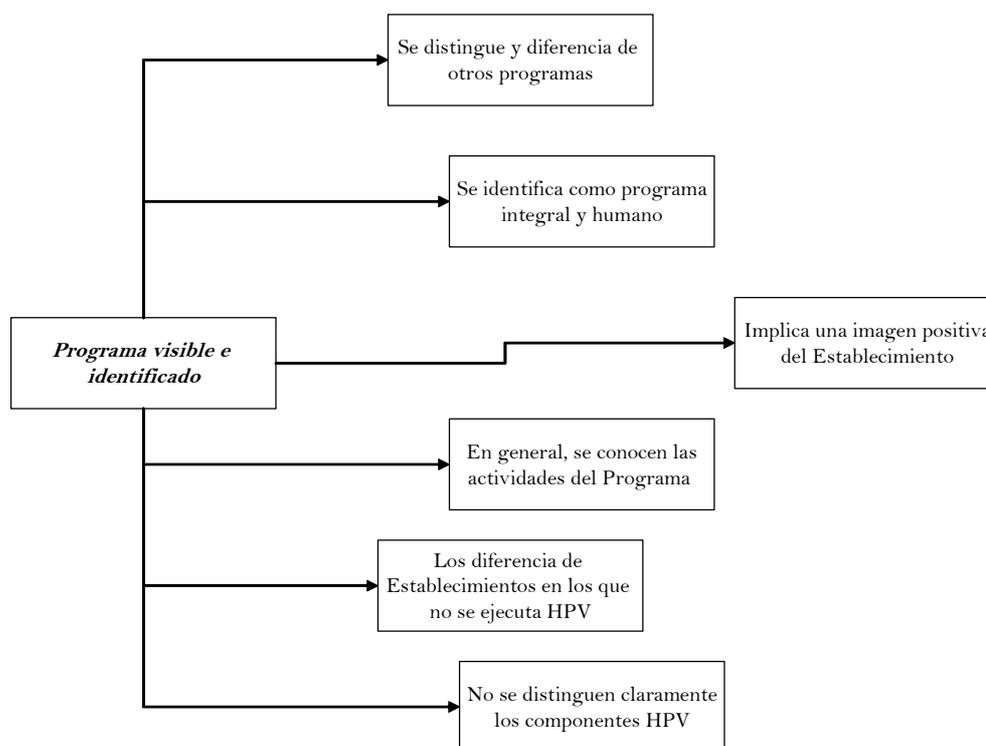
DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS

Para desarrollar una primera discusión de resultados, se presenta a continuación la descripción de la información extraída de los discursos y percepciones los actores entrevistados, individual o grupalmente.

Lo anterior, se desarrollará de acuerdo a las dimensiones establecidas en la propuesta del estudio y descritas anteriormente.

Dimensión I: Visibilidad del programa en las escuelas

Figura 1



Los actores involucrados, principalmente profesores, educadoras y padres, conocen las características del programa y lo diferencian de otros. Existe una tendencia a destacar el trabajo emocional y valórico con los niños y los padres, estableciendo que el programa trabaja en conjunto con todas las partes involucradas (profesores, apoderados y alumnos).

Existe un consenso claro respecto a lo positivo del programa y que éste es claramente distinguible entre otros programas aplicados. Las razones y argumentos que cada actor da para esto, se pueden resumir en:

a) *Profesores/as y educadoras:*

“El programa HPV se instala en esta escuela desde hace 6 años, desde que yo estoy en 1º básico he tenido la oportunidad de trabajar con el grupo de HPV y sus características son que atiende a los niños que están emocionalmente más dañados, que tengan algunas dificultades de desapego en el hogar y que realmente no tengan que ver con casos de extrema conducta, de descensos cognitivos, o sea, ellos se evocan en la parte emocional del niño para desarrollar en ellos habilidades sociales que les permita adecuarse mejor al grupo curso, a los adultos significativos” (Profesor, Valparaíso)

Este grupo, en general identifica al P-HPV como un programa sistemático y organizado, donde se destaca la excelente preparación de los equipos ejecutores. Resaltan que el trabajo con redes de apoyo no es común en las intervenciones que se realizan en las escuelas, y le otorgan un alto valor a los efectos que ellas traen.

Además, consideran que el programa se identifica por el trabajo que se realiza con niños que presentan variadas y complejas dificultades, pero desde las habilidades y no desde el deterioro. Es decir, promueve un cambio de lógica al permitir partir desde lo positivo.

“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).

Claramente también es fuente de visibilización del P-HPV, el trabajo que ellos consideran integral, al abordarse desde los distintos actores involucrados (padres, profesores, niños). Esto les permite identificarlo y diferenciarlo de otros programas que sólo intervienen con alguno de los miembros de la comunidad educativa.

“El programa se diferencia de otros porque trabaja con los niños más vulnerables, especialmente a los hiperactivos, a los mas agresivos y tímidos, es muy completo el trabajo que se realiza, ya que se incluye a los papás en el trabajo con los niños” (Educatora, Maipú).

“Es un programa muy positivo, que nos permitió trabajar en forma articulada y que lo hemos seguido haciendo. Es un programa que permite trabajar con los niños en conjunto, con todos los actores involucrados y eso se destaca de otros” (Profesora 1° básico, Maipú).

Todo lo anterior, redundando en que es un programa que logra el compromiso de los padres, apoderados y niños.

b) *Padres*

Los/as apoderados/as identifican y conocen el programa, principalmente por el trabajo que hacen con sus hijos y con ellos directamente, lo que los ayuda a participar en forma más activa de la educación formal de sus hijos.

“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 4, Buin).

Los discursos hacen emerger la idea de que el programa ha significado un cambio visible e importante en sus niños.

“Este es el primer programa en el que he participado así que no lo puedo comparar con otros. Mi hijo siempre fue especial y tenía problemas de conducta, no sabíamos qué le pasaba, pero ingresó al programa HPV y yo encuentro que es un programa muy bueno que trabajó también conmigo y nos ayudó harto, le sirvió bastante, él aprendió a valorizar a los papás y a respetar las reglas, por eso yo encuentro que es muy bueno, porque pude ver como ayudó a mi hijo, a mi también me hicieron participar en reuniones y eso me ayudo mucho” (Apoderada, Maipú).

“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 1, Buin)

“Bueno yo también encontré muy bueno el nuevo aporte del programa, porque yo tengo dos hijos que vinieron a este mismo kinder y no tuvimos este programa, como lo tuve con Martín (hijo menor). A mí me gustó mucho, porque yo me pude dar cuenta, que con los otros dos chiquitos míos cometí muchos errores, ya que los forzaba de una forma distinta de cómo forcé a Martín y tuve más resultados con Martín. Entonces yo ahora feliz, contenta, porque ahora con Martincito yo tengo otra relación más de amigos de compinches” (Apoderada 2, Buin).

c) Directivos

En este caso la presencia del programa en el establecimiento se considera como una ventaja “mostrarse” hacia la comunidad, especialmente en tiempos de matrícula.

Por lo tanto, el programa es claramente identificado ya que cumple la funcionalidad de lograr diferenciar el establecimiento, hacia la comunidad, respecto de otros establecimientos que no cuentan con el HPV. Esto deja ver que la comunidad tiene información y conoce el P-HPV, otorgándole una evaluación positiva. Lamentablemente los detalles de esta percepción y conocimiento del programa superan el marco de referencia y los objetivos del presente estudio.

Aporta en la visibilización del programa, el enfrentarse a apoderados que conocen bien sus derechos y que a través de Internet tienen gran acceso a información.

d) Ejecutores

“La acogida al programa en las escuelas ha sido súper positiva y el vínculo también en los participales v/s 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)

Para los ejecutores, el programa es visible y conocido en las Escuelas, destacando los lazos que han podido crear con los actores de la comunidad educativa.

Eso sí, ellos visualizan una clara diferencia entre los establecimientos municipales y los particulares subvencionados. Si bien, en ambos casos perciben que el programa es relevante y está presente en los colegios, también señalan que en el caso de los primeros hay una suerte de desgaste. En cambio, en los particulares subvencionados, por el hecho de postular y tener que cumplir con ciertas condiciones, creen que el P-HPV causa mayor motivación.

“Yo creo que en el programa existe un importante desgaste por parte de los docentes, mi percepción hacia los profesores y su labor en la escuela y en el programa es buena y entregan un gran aporte, no así en las escuelas Municipales por la falta de tiempo, ahí hay un desgaste de los profesores, falta coordinar mejor los tiempos y darle mayor importancia al programa. En los colegios particulares funciona mejor el programa” (Ejecutor Quilicura)

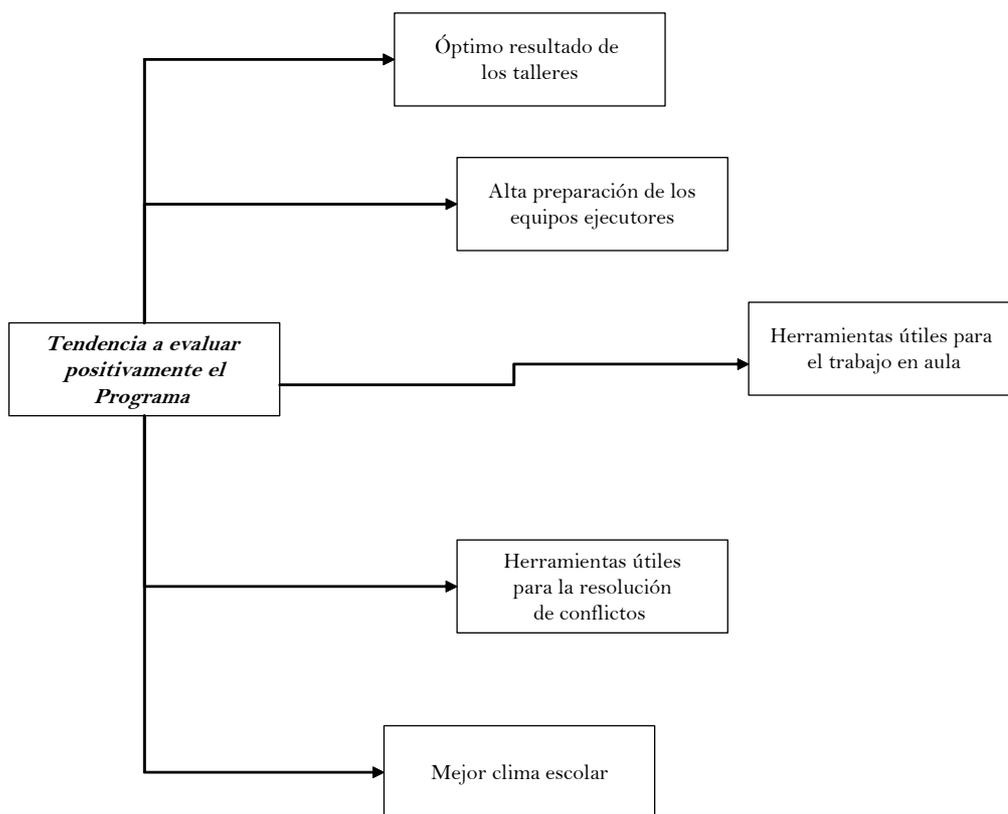
“En los particulares el programa funciona mejor, hasta están fascinados con el programa, en cambio los Municipales llevan años, el problema es que faltan mas espacios para evaluar el programa, para reflexionar, esas son cosas súper importantes. También creo que hay problemas con la edad, los docentes jóvenes participan más, están más motivados, los de más edad ya están agotados y no tienen la misma energía” (Ejecutor Pudahuel)

Otra diferencia que establecen los ejecutores es en relación a la procedencia del equipo. Es decir, ellos visualizan que no es lo mismo aplicar el programa desde un COSAM que desde la Corporación Municipal.

Particularmente, en el caso de los profesionales de Peñalolén, que ejecutan el programa desde la Corporación Municipal, asumen que ellos de alguna forma representan al “jefe” y que por lo tanto la acogida del programa en las escuelas (sólo municipales) asume otro matiz, diferente a cuando el programa se propone de un organismo como el COSAM. Esta opinión fue compartida por el resto de los ejecutores (Pudahuel, Maipú y Quilicura aplican el P-HPV desde el COSAM).

Dimensión 2: Percepción de la calidad del programa por parte de los usuarios

Figura 2



La mayoría de los actores conoce las actividades del programa, destacando las herramientas que entrega y los óptimos resultados de los talleres y principalmente de las actividades dinámicas, las que mejoraron la conducta de los alumnos y de los apoderados. Es importante mencionar que los apoderados desconocen algunas actividades que realiza el programa y las confunden con otras que se realizan en la escuela. Existe una tendencia a evaluar exitosamente el programa.

Distinguiendo los discursos específicos de cada actor respecto a esta buena evaluación, se puede establecer lo siguiente:

a) Profesores/as y educadoras:

“Lo que yo entiendo es que es un beneficio para nosotros, porque en un principio lo vi como más pega para los profesores, sobre todo para el primero que estoy sobrecargada de trabajo, pero con el pasar de las sesiones y con las conversaciones que he tenido con la psicóloga me he dado cuenta que es todo en beneficio de los niños y nosotros porque las capacitaciones que hemos

tenido por ejemplo en autocuidado se han dado situaciones bastante interesantes en el grupo de trabajo. Por eso es un programa que nos beneficia y apoya tanto a los niños como a los profesores” (Profesora, Peñaflo).

Los profesores y educadoras, reconocen que es un programa que ofrece talleres con altos niveles de preparación, es decir, que ofrece 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).

Se destacan fuertemente, entre los profesores y educadoras y sin distinción por comuna, los equipos profesionales que ejecutan el programa. Este resulta ser un punto relevante, ya que parte de la buena evaluación que se realiza al P-HPV recae en los equipos locales de ejecución.

La evaluación positiva también responde a la alta valoración del trabajo con redes que propone el Programa, como una forma de resolver las complejas situaciones que en determinados contextos 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, depresiones, entre otras).

Además, señalan que el programa tiene una mirada distinta y constructiva de los niños, lo que facilita su labor al interior del aula. Esto se reconoce, en algunos casos, como un aprendizaje que ha facilitado la labor docente. Junto con ello, el programa les ofrece herramientas importantes para trabajar con niños con dificultades (niños extremadamente tímidos, o con problemas de aprendizaje, por ejemplo).

Para los docentes también ha sido relevante que el programa resulte entretenido y atractivo para los niños, lo que facilita su participación en él.

“Por lo que he observado y he tratado, el programa ha sido muy motivador, los niños han estado dispuestos a trabajar y las tías vienen muy bien

preparadas en cuanto a material y logran motivar a los chicos. Se trabajan principalmente los valores y eso es muy bueno ya que potencia a los niños y les dan tareas que facilitan que el niño adquiera el valor, como por ejemplo ser responsables hasta con un objetivo” (Profesora, Talagante).

Respecto al autocuidado, también es altamente valorado, toda vez que le permite a los profesores fortalecer su autoimagen y lograr una mayor “complicidad” entre su grupo de pares, sobre todo a la hora de resolver problemas. Con ello, se ha facilitado el trabajar más favorablemente situaciones complejas que se dan entre los escolares, como el uso de drogas o casos de violencia intrafamiliar.

“En realidad ha sido una instancia para que nosotros nos conozcamos más, se afiance un poco más el equipo, establezcamos mayor relación entre unos y otros, nos reconozcamos. En ese sentido ha sido súper favorable y lo evaluaría con un siete” (Educadora, Quilicura).

b) *Padres:*

Los padres, madres evalúan positivamente el programa debido a que han podido aprender a enfrentar los conflictos con sus hijos de manera diferente, lo que, ellos mismos reconocen, ha permitido disminuir los niveles de violencia verbal y/o física con sus niños.

Además de lo anterior, el P-HPV ha implicado que se acerquen en forma importante a la Escuela, aumentando sus niveles de participación en ella.

“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 a aquí. Antes la verdad que no lo hacía mucho, porque no me sentía motivada, pero ahora si me gusta venir” (Apoderada 5, Buin)

Además, han notado cambios importantes en sus hijos, sobre todo en término de las notas y de conducta.

“Conozco los talleres y encuentro que son muy buenos, fue en las charlas donde me di cuenta que se escapó de mis manos lo que le pasaba a mi hijo y lo que necesitaba para poder cambiar su mala conducta, era muy manipulador. Lo que hicieron con él, las citas con el psicólogo y los talleres lo ayudaron mucho. 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 como tratar a nuestros hijos, a no usar los golpes, si el programa me sirvió tanto, yo cambié mucho, no sabía como enfrentar la situación de mi hijo y lo trataba mal y en eso principalmente me sirvió el programa” (Apoderada, Maipú).

c) *Directivos:*

El programa se considera altamente positivo, destacando que los procesos y resultados asociados a él claramente facilitan su gestión al interior de los establecimientos, sobre todo en aquello relacionado con el manejo de los conflictos al interior de las escuelas.

Asumen además al programa como una manera de equipar ciertas diferencias que ellos visualizan en relación a los establecimientos particulares, en el sentido del apoyo profesional que ofrece el equipo ejecutor, el cual no podrían tener con sus propios recursos.

d) *Ejecutores*

La visión de los ejecutores en torno a la calidad del programa en general es positiva. Sin embargo, teniendo en cuenta su posición como operadores locales, su discurso se puede describir como más crítico respecto a los discursos de los otros actores.

“Yo siento que el programa funciona, pero respecto a los objetivos generales de la JUNAEB, no hay un lineamiento exacto de cómo es cada actividad, según las necesidades de cada escuela, porque estas son distintas y varían según cada realidad. Yo siento que falta una sistematización, por eso las buenas ideas se pierden, falta consistencia en el aquí y el ahora” (Ejecutor Pudahuel)

Una de sus observaciones es en relación a la falta de lineamientos más concretos y operativos para llevar a cabo determinadas actividades del programa. Por ejemplo, señalan, para los talleres de autocuidado necesitan tener más actividades concretas que realizar, sobre todo en aquellos establecimientos que ya llevan varios años funcionando, porque la repetición de contenidos o estrategias desmotivan a los profesores.

Por otro lado, vuelve a surgir en los discursos de los ejecutores las diferencias entre establecimientos de dependencia municipal y aquellos particulares subvencionados. En este sentido, la tarea de llevar a cabo el programa en los municipales se torna para ellos más dificultosa, porque habrían más barreras para su correcta implementación.

“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 de HPV que ya está inserto, el problema es que muchos programas a veces desaparecen” (Ejecutor Maipú).

A lo anterior se suma el hecho que para los ejecutores la ejecución de calidad del programa depende en cierta forma del vínculo con los docentes y con los directivos. Mientras este vínculo sea más cercano, más oportunidades de implementar el P-HPV con calidad, especialmente en su unidad promocional.

“Nosotros trabajamos solo con colegios Municipales, yo creo que la eficiencia del programa depende más del vínculo con los profesores y directores que uno tenga, con un buen vínculo y buen clima el programa funciona a la perfección” (Ejecutor Peñalolén)

Un tercer elemento que los ejecutores resaltan es lo que ellos denominan “choque de expectativas” con algunos actores y en algunas actividades del programa. Concretamente, se refieren a que en muchas ocasiones, dentro de los colegios se espera que el programa lo resuelva todo, lo que les impide llevar a cabo las actividades correctamente. Por ejemplo, para ellos resulta complejo, en determinadas situaciones, impedir que el espacio de autocuidado sea sólo para “recibir” quejas.

“Pero las expectativas de los profesores con el equipo es distinta, ellos piensan que con el programa se van a resolver todos los problemas de una manera súper simple. A veces siento que el espacio de autocuidado por ejemplo lo utilizan solo para quejarse o resolver problemas y no para su bienestar, como debería ser. Ahí existe un choque de expectativas” (Ejecutor Peñalolén)

Respecto a esta dimensión se puede establecer que los actores en general, independiente a al tiempo de participación del programa HPV, identifican el programa, su intervención y beneficios. La percepción del programa respecto a la calidad y cambios percibidos es similar en todos los actores.

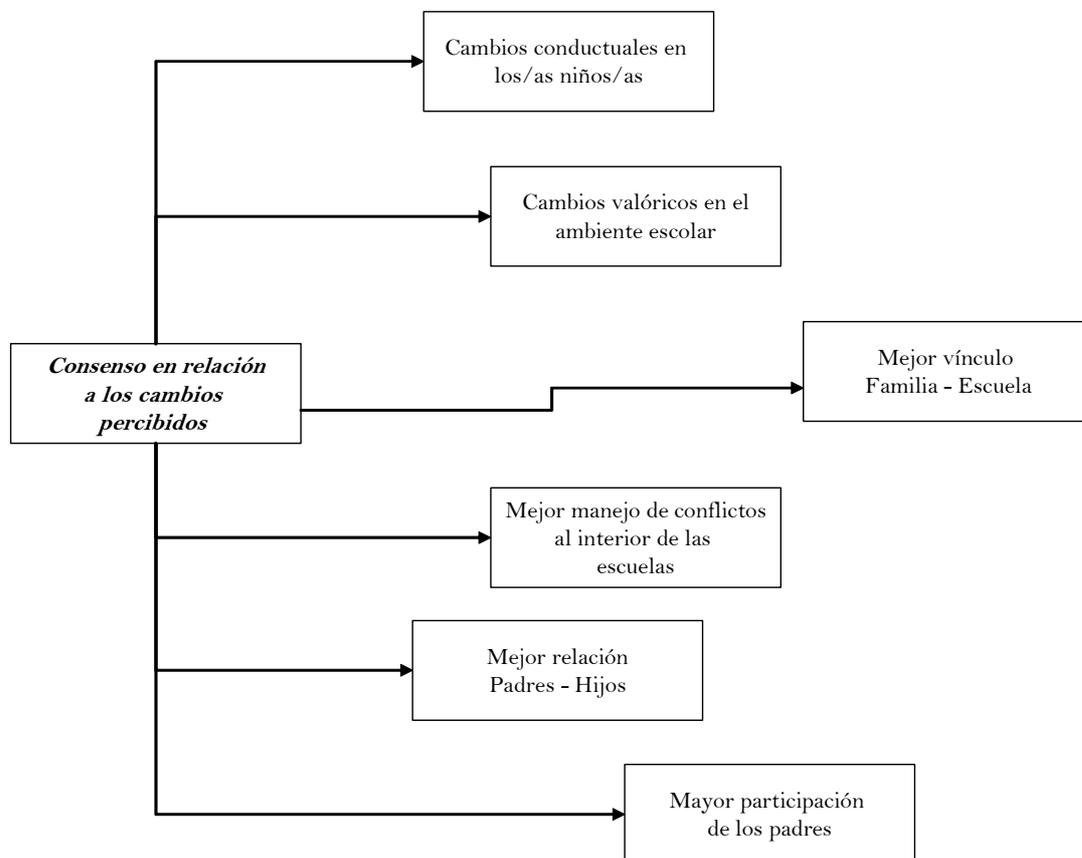
A pesar de lo anterior, en el discurso de los actores que han participado más tiempo en el programa (más de 3 años), existe una tendencia a establecer claramente un antes y un después, los cambios que ha experimentado el proyecto a través del tiempo, reconocen el desarrollo de habilidades a mediano y largo plazo y las debilidades del programa.

Los actores involucrados que han participado poco tiempo del programa (Menos de 2 años), no han realizado todas las actividades del componente promocional, lo visualizan como un programa positivo y de apoyo al desempeño laboral y escolar.

Es importante mencionar que los profesores a diferencia de las educadoras tienen mayor participación en el programa debido a las horas de autocuidado, están más involucrados en las actividades promocionales y conocen mejor el programa y su componente promocional. Esto se debe a que dentro del componente promocional se desarrollan mayores actividades destinadas a los profesores (Autocuidado, asesoría para trabajo en el aula y asesoría en reunión de padres), mientras que para las educadoras solo está destinado el taller de padres y educadoras.

Dimensión 3: Identificación de cambios positivos percibidos por los distintos miembros de la comunidad escolar en torno al clima escolar

Figura 3



Se presenta un consenso de importantes cambios generados por el programa, en el cual se ven involucrados los apoderados, alumnos y profesores. A todos los actores entrevistados ha aportado el programa, se han logrado cambios conductuales, valóricos y además de los padres en la educación de los hijos, en cómo enfrentar los grandes desafíos y dificultades de sus hijos de una manera más eficiente. En general la implementación del programa ha sido muy positiva y ha generado cambios positivos en la escuela.

Desde la perspectiva de cada actor, los principales cambios percibidos son los siguientes:

a) Profesores/as y educadoras:

“Es difícil responder porque lo que yo he visto en mis colegas que forman el equipo de gestión es que si ha habido cambios en ellos en el tema de cómo comunican las cosas, cómo sistematizan los consejos, ya no es como tan a la antigua, yo siempre reclamaba esto parece reunión de centro de madres, por lo menos ahora exhiben una tabla, una cosa un poquito más organizada, más sistemática y la manera en que... Bueno nosotros seguimos manteniendo una dinámica muy familiar dentro de los consejos, conversamos de otras cosas, pero si nos ponemos como a analizar sí, si ha habido cambios buenos” (Profesora, Valparaíso).

Desde la visión de estos actores, el clima escolar se percibe como más dinámico, gracias a la utilización de determinadas técnicas al interior del aula (como por ejemplo creación de reglamentos de convivencia junto a los alumnos, o aplicación de técnicas de autocontrol cuando los niños están muy inquietos). Se ha facilitado su labor en relación al trabajo con niños excesivamente tímidos o niños con problemas conductuales.

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 por que 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” (Educatora, Mostazal).

Se destaca también en forma importante el tema del autocuidado, como una estrategia que ciertamente logra un mejor desempeño de los profesores, lo que redundará en un mejor clima al interior de la sala de clases.

“Y si ha habido grandes cambios, es que fue como en el momento preciso que se realizó el taller de autocuidado porque antes estábamos todos muy tensos, las relaciones ahí no más, entonces ahora hay maneras diferentes de comunicarse, hay más unión entre colegas, más comprensión, saber qué le ocurre al otro, por qué actúa así, ¿me entiendes?, más buena onda y eso siempre es para mejor, es mucho más grato trabajar así...” (Profesora, Peñaflor).

Se perciben importantes cambios valóricos en todos los actores, enalteciendo virtudes como el respeto, el compromiso, la responsabilidad y la tolerancia. El programa ha logrado una mejor percepción de ellos mismos y de sus pares, lo que permite una mejor relación entre los profesores.

“Muy positivo en nosotros, porque es un trabajo muy bien articulado, se pudo ayudar a varios niños y así se logró además un cambio en la familia, con el programa los padres tomaron conciencia de lo que implica educar y lo importante que es su participación y apoyo con el niño” (Profesora, Maipú)

b) Padres

“Creo que sí, por lo que he sabido yo, por que antes el colegio era súper malo, pero ahora ha cambiado, mis hijas son excelentes alumnas. Los cambios que yo veo son es que se portan mejor y hay más respeto también, mis hijas se portan excelente, súper buenas alumnas” (Apoderada, Quilicura).

Por una parte, los padres perciben una mejor relación padres – hijos. También que los niños están más concientes y dispuestos a aceptar las normas y acatar órdenes.

“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 porqué no lo mandé al colegio. También mi hijo se puso más alegre, participativo, porque antes el era muy aislado, pero todo eso gracias al programa” (Apoderada 4, Buin)

Rescatan el “hacer mejor las cosas con los hijos”, en términos de resolver de mejor forma los conflictos que puedan presentarse.

“Yo lo encontré bastante didáctico y como decían las otras mamás, cada uno tiene percepciones distintas de cómo educar a nuestros hijos, pero como decían ellas empezamos a corregir algunas cosas y algunas las empezamos a afianzar. Yo he sentido más seguridad en mi hijo y este programa me hizo hacer un alto y autoevaluarte como mamá y ver en que estaba fallando. Me gustó, fue bien pausado como se dirigieron las charlas y todo eso” (Apoderada 3, Buin)

c) *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 llegar formalmente a ellos. En cambio, cuando los conflictos están asociados a profesores que no han participado del programa, llegan a ellos como tales y por lo tanto la solución la deben entregar ellos (directivos).

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

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. Incluso señalan que profesores de segundo ciclo se han sumado a ciertas actividades del programa.

d) *Ejecutores:*

“El programa ha ayudado en alguna medida a todos quienes participan, siempre queda algún aprendizaje, para los profesores, para los alumnos, sobre todo para los padres hay un antes y un después, porque ellos reciben una orientación fundamental en la educación de sus hijos, pero el programa tiene falencias en coordinación y en el trabajo con los profesores, a veces hasta es difícil tratar con ellos” (Ejecutor Peñalolén)

Los ejecutores identifican con claridad ciertos cambios en los usuarios del programa. Destacan especialmente destacan un antes y un después en los padres que han participado de las actividades promocionales.

“A los padres les enseñan a trabajar con su hijo hiperactivo y siempre se ve algún cambio bueno, los padres muchas veces no saben tratar a su hijo cuando tiene problemas de conducta” (Ejecutor Maipú)

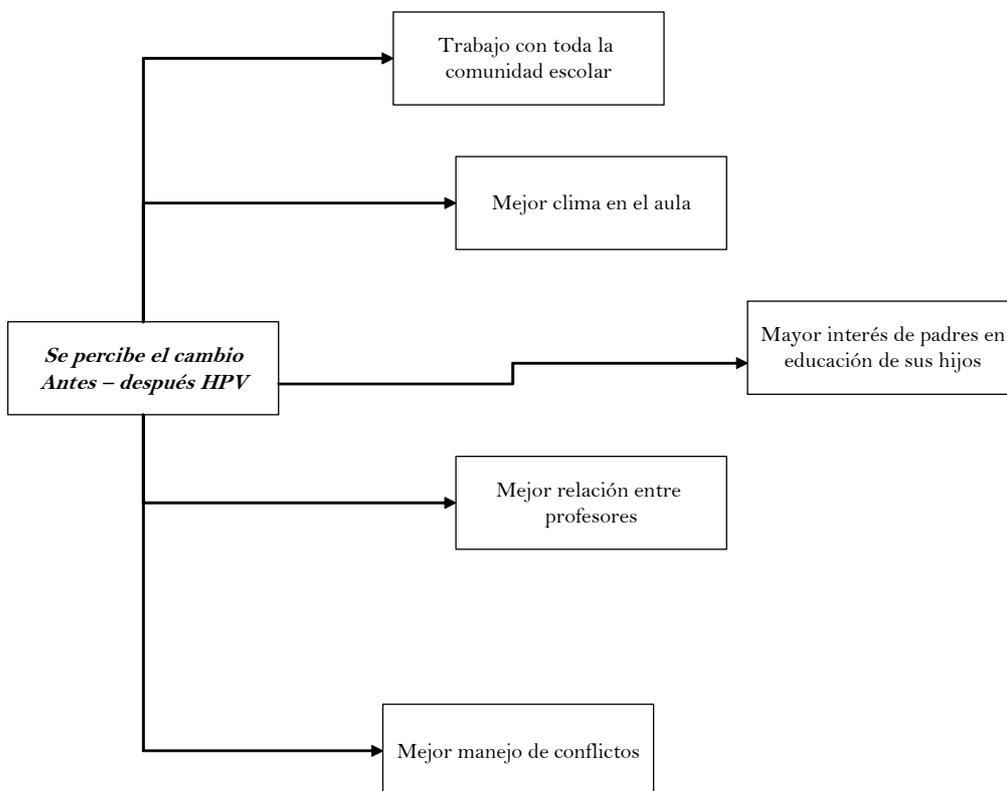
“Yo veo que todos en el colegio participan del programa, están todos de alguna manera involucrados” (Ejecutor Pudahuel)

Sin embargo, un tema relevante para ellos, que influye en la mantención de los aspectos positivos son los cambios en los equipos de gestión en los establecimientos, ya que a su juicio, 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. Aun así, la percepción de cambios positivos por parte de ellos es alta.

“Por supuesto, influye mucho de manera negativa que se esté siempre cambiando el equipo de gestión. Tú nos preguntabas por lo promocional, yo creo que es un gran aporte y que implica mucha participación y eso es fundamental porque siento que es mejor participar como uno más que ir como el experto a trabajar, con los padres ocurre lo mismo, es fundamental participar y ponernos en su lugar, ellos participan mucho” (Ejecutor Pudahuel)

Dimensión 4: Diferenciación de las características del clima en el aula antes y después de la intervención

Figura 4



Existe una tendencia a establecer un antes y un después del programa. Se manifiesta que 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. Además, como ya se señaló, se manifiesta un consenso frente a los cambios positivos que ha generado el programa, en el cual participan más alumnos, se presenta un mayor interés, los alumnos son más responsables y concientes de sí mismos.

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

a) *Profesores/as y educadoras:*

“Nosotros igual con estas actividades le dimos como énfasis trabajar con el grupo curso, entonces cuando ellos están muy inquietos, yo aplico de repente

esa actividades de autocontrol, entonces igual ayudan en ese aspecto a mejorar” (Profesora, Quilicura).

Los profesores, a través de la participación en el programa, buscan un clima escolar y dentro del aula que beneficie tanto a alumnos como profesores. 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.

“Sí, hubo cambios en el clima escolar. Nosotros desde hace 3 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 8 pero a las 8 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 5 para las 8 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)

Por otro lado, 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.

“Se han notado grandes cambios en el aula, por ejemplo con los niños mas tímidos, ahora tienen más facilidad para expresarse, ahora los apoyamos y ellos están más confiados, les dimos un empujón y ellos ahora no son niños aislados, al contrario, participan y ese es un cambio importante” (Educadora, Maipú).

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

b) 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.

c) Ejecutores

“ 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 como debe estar ese profesor, su pega es súper compleja, a veces tienen salas con más de 40 niños” (Ejecutor Quilicura)

Si bien los ejecutores no tienen la posibilidad de observar directamente lo que sucede dentro del aula, su discurso apunta a señalar que para los profesores el componente promocional es un aporte. Sobre todo porque describen a los docentes como un grupo con altos grados de desgaste profesional y asumidos en espacios con altas complejidades.

Por ello, creen que lo que ellos entregan como ejecutores de las actividades promocionales, se convierte principalmente en un apoyo dentro de este escenario complejo.

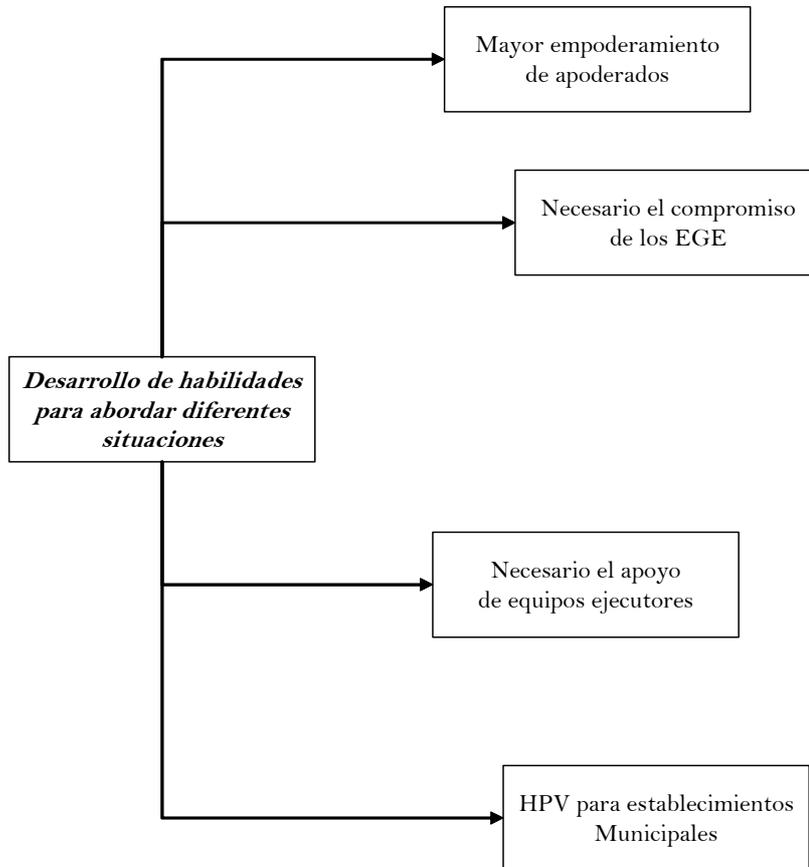
Eso sí, los ejecutores resaltan que el explicitar los límites de lo que significa este apoyo es relevante, ya que muchas veces los profesores depositan en ellos el encontrar soluciones a problemas que deben ser resueltas por el docente dentro del aula.

“Es verdad, los profesores con nosotros tienen otra mirada, otro tipo de conocimientos diferente del espacio entre profesores, ellos ven un apoyo en nosotros” (Ejecutor Pudahuel)

“Además los profesores muchas veces entregan problemas al equipo ejecutor, problemas que son responsabilidad de ellos y que son súper complicados, uno trata de ayudar pero también existen límites, uno va a apoyarlos pero no a resolver todos los problemas de la escuela” (Ejecutor Maipú)

Dimensión 5: Identificación del desarrollo de habilidades de mediano y largo plazo.

Figura 5



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. En algunos casos las actividades de autocuidado presentan falencias y la escuela no dedica las horas necesarias para esta actividad o no todos los actores participan. Las actividades que se destacan son los talleres dinámicos y los más emotivos, además de los trabajos grupales en el cual se deben decir las cosas frente a frente. En general existe una tendencia al 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.

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 y a la vez los mismos apoderados

reconocen estos cambios, pero no se ha logrado realizar con éxito en todos los establecimientos. Referente a la relación con los directivos existe los discursos tienden a establecer que no se han presentado cambios significativos, pero si cuentan con el apoyo de la dirección en la aplicación del programa.

Las visiones de cada actor al respecto, son las siguientes:

a) *Profesores/as y educadoras:*

“Como te digo, saber comunicarse de manera adecuada, decir las cosas oportunamente y correctamente. Siempre teniendo buenas relaciones entre colegas y un buen ambiente para trabajar hay cambios a nivel personal. Uno anda mejor, más animado y eso hace que en general en la vida tengas esa postura también” (Profesora, Peñaflor)

Les resulta clave para mantener los cambios positivos y lo aprendido del programa, un compromiso de los 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)

“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)

Las prácticas aprendidas con el HPV deben necesariamente ser apoyadas desde la gestión de los establecimientos.

“Vivimos en un mundo muy acelerado, la verdad es que autocuidado ha generado que nos sentemos, que podamos compartir, hemos hasta llorado y reído juntos, hablamos hasta de nuestros problemas personales y eso ha la larga ha fortalecido la relación laboral como colegas” (Profesora, Talagante).

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)

“Y siento que para que se cumpla bien, no todo tiene que gestionarse desde la dirección, no todo, debe haber una persona de la escuela encargada del programa, de tal manera que pueda fomentar lo que se pretende con esto. Si alguna vez el programa desaparece que no desaparezca el objetivo que tenía, la idea, la visión que está detrás” (Profesor, Valparaíso).

b) 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”.

Señalan además que los establecimientos municipales están en clara desventaja respecto a los particulares subvencionados y más aún a los particulares, y que por lo tanto el apoyo de equipos multidisciplinares 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.

c) Ejecutores:

“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)

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

Por lo tanto, 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 desgastados e incluso en riesgo.

“En lo promocional yo veo que los profesores son el grupo de mayor riesgo en la escuela y eso no lo está observando la JUNAEB. Ellos deberían marcar y trabajar más lo promocional de manera más concreta, lo promocional debe ir acompañado de una terapia, pero también hacia los profesores. A ellos dedicar un buen programa de promoción y autocuidado” (Ejecutor Quilicura)

Además, recalcan la relevancia de contar con lineamientos más claros y específicos en torno a la línea del autocuidado para profesores.

“Lo que pasa es culturalmente no tenemos noción del concepto de autocuidado, sabemos de qué trata, peor nada específico, no es una práctica obligatoria o constante como debería ser. Por eso en muchos profesores y hasta en equipos ejecutores se siente la ansiedad de fuga, si no fuera por el autocuidado que se entrega muchos no estarían en el equipo, te lo aseguro, para que dimensionen la importancia del autocuidado. Es importante también unificar el “como”, porque teóricamente no hay un concepto claro y preciso de autocuidado y todo lo que implica, nosotros mismos somos los que definimos autocuidado pero nadie tiene claro exactamente lo que es, no existe un documento establecido” (Ejecutor Pudahuel).

En términos concretos, y para dar una respuesta clara a la quinta dimensión (que resulta central para la unidad promocional, por su significado), se establece a partir de

los discursos de los actores que los siguientes aspectos son centrales para promover el empoderamiento, la participación y así la sustentabilidad de las actividades promocionales:

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

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

A partir de la descripción de la información anteriormente presentada, es posible responder a los objetivos del estudio, a través de la interpretación y el análisis de los discursos de los actores entrevistados.

El primer objetivo del estudio buscaba describir y analizar el grado de ajuste de la implementación local de las acciones promocionales con las orientaciones técnicas programáticas del Programa. Como se señaló en el marco de referencia, la unidad promocional del P-HPV se compone de cuatro acciones fundamentales que se dividen a su vez en actividades específicas.

En cuanto a los talleres de promoción para padres y educadoras de párvulo, es posible señalar que consiguen sus objetivos, toda vez que logran un mayor vínculo y participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos. Los padres establecen que el taller les entrega una orientación efectiva de cómo enfrentar las conductas problemáticas de sus hijos. Los padres reflexionan en este proceso, reconocen sus errores y se comprometen a resolver los conflictos en forma pacífica y aprender sobre la educación de sus hijos.

“El cambio que ha generado el taller es que los padres están más comprometidos con la escuela y sus hijos. Ellos ahora saben como tratar a un niño con problemas de conducta, tienen las herramientas y saben cómo abordarlo”. (Educadora, Maipú).

“Ha servido para orientar a los papás. Las exposiciones han producido un cambio positivo, es una excelente actividad del psicólogo en la cual ha habido harta participación” (Educadora, Quilicura).

En relación al Taller de Autocuidado del Profesor, se infiere que logra mejorar las relaciones personales entre los profesores y el bienestar psicológico de éstos. Los profesores establecen que cuentan con mayores herramientas para cumplir su rol docente, más tolerancia con los escolares y que existe una mejor comunicación con sus compañeros de trabajo. El taller los hace reflexionar sobre sus capacidades, virtudes y

la de sus compañeros, generando un mejor clima laboral donde se comparte como seres humanos.

“El autocuidado ha generado respeto, el respeto en si mismo y hacia los demás. Nosotros en autocuidado realizamos actividades muy bonitas y significativas, compartimos en las actividades que nos favorecieron para fortalecernos como personas y compañeros de trabajo” (Educadora, Maipú).

“Varios de mis colegas, hemos puesto en práctica mucha de las cosas que nos han enseñado con el autocuidado, la respiración, cómo solucionar conflictos, la manera de tomar las cosas (Profesor, Peñaflor).

“El taller de autocuidado yo la encontré una muy buena actividad, súper dinámica, lúdica, en general estas actividades fueron como bastantes entretenidas, incentivaron a participar” (Profesora, Valparaíso).

Referente a la Asesoría a Profesores para el trabajo de aula (Conductas Saludables), los discursos permiten afirmar que genera una mejor conducta y relación del profesor con los alumnos en el aula de clases. Los profesores establecen que son más tolerantes y destacan valores y cambios positivos en los alumnos, como el respeto, compañerismo y obediencia. La asesoría genera un clima positivo en el aula. El programa es un apoyo para el desempeño laboral de los profesores en la sala de clases, se observa un antes y un después del programa en el clima escolar.

“Los niños han aprendido como un manual de convivencia oralmente y un clima agradable de trabajar que antes no había o era en menor medida...de alguna u otra manera un clima de aula adecuado favorece a ti también tu desarrollo pedagógico” (Profesora, Valparaíso).

“Puedo recordar como era antes mi metodología de trabajo antes y después del HPV. Surge con el programa la necesidad de crear un clima escolar compuesto de evaluación docente, de reconocer la importancia del clima escolar que beneficia a los alumnos y profesores” (Profesora, Valparaíso).

“Personalmente un tiempo no tenía ganas de venir a trabajar a la escuela, después del programa sentí las ganas de estar acá, porque se hace un hermoso trabajo con los niños, con los padres y nosotros mismos” (Profesora, Maipú).

“El programa me ha aportado herramientas para trabajar con los niños, como te contaba, con los niños tímidos, los agresivos. Se han notado grandes cambios en el aula, por ejemplo con los niños mas tímidos, ahora tienen mas facilidad para expresarse” (Educadora, Maipú).

Ahora bien, en cuanto a la Asesoría a Profesores para reuniones de Padres y Apoderados, se infiere que logran una mejor relación entre el Profesor y los apoderados. Los profesores establecen sentirse más tolerantes, capaces de resolver conflictos y contar con herramientas para orientar a los padres frente a situaciones problemáticas. La asesoría genera mejor comunicación del profesor con las familias.

“En mi labor ha sido muy positivo el programa, logré comunicarme de mejor manera con los apoderados y apoyarlos. Ahora los oriento y el programa además los motiva, todos hemos desarrollado una personalidad más positivo” (Profesor, Mostazal).

“A mí me ha ayudado mucho y he visto además varios cambios, hay mamás que han cambiado mucho, están más comprometidas con la educación de sus hijos y hasta han llegado a denunciar a sus parejas por abuso” (Educadora, El Bosque).

“Con los apoderados también porque se les ve por el colegio, participan más, no hay que estar preocupados de ellos, porque también los psicólogos nos han ayudado mucho en esa labor, ha sido un buen aporte” (Profesora, Mostazal).

Todo lo anterior lleva a analizar que el P-HPV cumple con los objetivos que se propone, específicamente en cuanto a su unidad promocional. Por lo tanto, si se trata de evaluar el grado de ajuste entre lo propuesto por el programa y lo ejecutado, se puede señalar que el escenario principal de acomode se da en desarrollo positivo de sus propósitos.

Con ello es posible atribuir pertinencia a las actividades y estrategias planteadas por cada componente de la unidad promocional.

Sin perjuicio de lo anterior, se plantea como tema clave la identificación del componente promocional en el proceso de implementación del P-HPV. Es decir, el trabajo de campo demostró que para los actores no es significativo diferenciar las actividades precisas que pertenecen a este componente, y de hecho es prudente preguntarse si necesitan hacerlo. Sin embargo, es relevante reflexionar acerca de los efectos que esto podría tener en la gestión del programa, tanto en su nivel nacional como local.

Como segundo y tercer objetivos, el estudio se planteó también poder estimar ciertas variables que dieran cuenta de las percepciones de cambio positivo y de desarrollo de competencias asociadas a las acciones promocionales del P-HPV.

La descripción de la información dio cuenta que el discurso de los actores, tal como se mostró en la descripción, apunta a establecer que efectivamente el programa ha logrado tanto cambios positivos (mejor clima en el aula y en la escuela, mayor y mejor participación de los apoderados, mejores relaciones entre los profesores, mejor manejo de conflictos, mejor vínculo familia – escuela, entre otros), como el desarrollo de ciertas habilidades (relacionadas con el trabajo de los profesores y educadoras en el aula, con la relación entre los actores de la comunidad educativa, con la resolución de conflictos, entre otros).

Sin embargo, también se desprende de los discursos que la mantención de los cambios y habilidades señaladas no se asume como una tarea fácil. Por una parte, los profesores demandan a los equipos de gestión el tiempo y espacio necesarios para realizar las actividades asociadas a ello (sobre todo en lo que se refiere al taller de autocuidado), es decir, “entregan” la posibilidad de continuar con las estrategias a la voluntad y decisión de sus directivos.

Por su parte, los equipos de gestión afirman que sin apoyo externo (equipos ejecutores) la viabilidad de actividades como el autocuidado y en general las que propone el programa, serían muy difíciles de continuar. Como argumentación en este punto se esgrime el hecho que los establecimientos no cuentan con equipos con la preparación equivalente. Es más, para los directivos una de las muchas diferencias entre los establecimientos municipalizados y los de otras dependencias, es justamente que ellos no tienen los recursos para contar internamente con profesionales psicosociales que desarrollen la labor de promover la salud mental dentro de sus comunidades educativas. En este sentido, se infiere que el P-HPV es para ellos una especie de “derecho” en términos de las inequidades entre tipos de establecimientos de educación.

Por ello, los directivos no creen ser capaces de continuar con los buenos resultados del Programa, si es que éste en algún momento implica dejar de contar con el apoyo y labor de los equipos profesionales locales. Cabe preguntarse entonces si esto es sinónimo

necesariamente que aquellos cambios positivos y competencias desarrolladas se perciben como logradas sólo por el apoyo constante de los profesionales locales o más bien el Programa debe orientar algunas acciones específicas, desde su unidad promocional, hacia los directores, de manera que ellos logren tener un rol más protagónico en la instalación de las capacidades en las comunidades educativas que gestionan.

Lo anterior es relevante también en términos del concepto de lo que se considera “promocional”, esto es –valga la redundancia– promover determinadas competencias, habilidades y/o capacidades para que a largo plazo las personas, en este caso, miembros de la comunidad educativa, sean los actores principales en el desarrollo de las estrategias y en la promoción de los objetivos que propone el P-HPV.

Continuando con los objetivos del estudio, se planteó en cuarto lugar la importancia de poder develar aquellas dimensiones críticas del componente promocional del P-HPV, para así apoyar una óptima gestión del mismo.

Al respecto, es posible advertir en los discursos de los profesores y educadoras algunas falencias que a su juicio deberían mejorarse para propender a un mejor desarrollo del programa.

Por ejemplo, los profesores y educadoras señalan:

“El año pasado el programa fue mucho más productivo porque estábamos involucrados solo los profesores de primero básico, antes había una mejor coordinación y complicidad en resolver los problemas” (Profesora, Quilicura).

“Es bueno pero lo encontré muy corto, yo hubiese pedido algunas sesiones más para haber realizado un trabajo más completo” (Profesora, Talagante).

“Se supone que el programa además que está enfocado también para los niños y padres, pero acá solo se trabaja con los profesores, solo a ellos está enfocado en este momento el programa” (Profesora, Peñaflor).

“El año pasado hubo mayor cuidado con los profesores y fue muy positivo, pero este año se dejó más de lado se vio solo en la teoría” (Profesor, Quilicura).

“No hemos tenido taller de autocuidado. Lo único que hicimos fue estos talleres con los apoderados” (Educadora, Valparaíso).

“Conozco solo un poco las actividades, sé algo sobre los talleres que realizan acá los niños, les enseñan computación” (Educadora, El Bosque).

Para los directivos, las principales falencias apuntan al tiempo para realizar las actividades. Además, y más relevante, creen que el Programa debería abarcar a otros ciclos de enseñanza, ya que esto permitiría expandir los buenos resultados, los cambios y las habilidades a otros miembros de la comunidad educativa.

Así entonces, se podría señalar que las principales dimensiones críticas identificadas a partir de lo que señalaron los informantes, son las siguientes:

- a) Los tiempos necesarios para desarrollar adecuadamente el componente promocional del P-HPV no siempre coinciden con los tiempos propios de cada comunidad educativa. Considerando los objetivos pedagógicos de cada escuela, otros posibles programas que puedan estarse implementando, los horarios de los profesores, entre otras dimensiones, es necesario cuidar el que el programa no se convierta en una obligación, sino en un beneficio.
- b) La aplicación concreta de las actividades propuestas depende en algún nivel de lo que efectivamente suceda con cada equipo ejecutor, e incluso de lo que suceda en cada establecimiento. Por ello, la voluntad y decisiones que cada EGE vaya asumiendo frente al programa, le imprimen a éste determinados énfasis que pueden obstaculizar el desarrollo de ciertas estrategias. De esta forma, se puede establecer que existe una dimensión crítica relacionada con la gestión que se realiza del programa dentro de cada escuela.
- c) El alto desgaste profesional de los profesores, identificado por los profesionales ejecutores, resulta ser otra dimensión crítica, que ciertamente supera las posibilidades y la intervención del P-HPV (al tratarse más bien de una situación social amplia y con muchas aristas). Sin embargo, las actividades promocionales del programa hasta el momento han ido en la línea de manejarlo, por lo que

calificarlo como dimensión crítica puede servir para reforzar las acciones que ya se implementan y/o desarrollar otras nuevas que refuercen lo que ya se realiza.

- d) La sensación de los equipos ejecutores respecto a la falta de lineamientos concretos u operativos en relación a algunas actividades, sobre todo al autocuidado, también se constituye como un área que se debe cuidar. Es decir, está claro que los profesionales a nivel local no se constituyen como beneficiarios del programa, sin embargo, dada la importante labor de ejecución que cumplen y la alta valoración que de ellos tienen los usuarios, resulta importante apoyarlos en delinear más precisamente algunas de las actividades. Relevante es precisar que estos lineamientos pueden venir desde las mismas experiencias locales de implementación, por ejemplo, retomando aquellas prácticas que han sido exitosas y plasmarlas en una especie de manual. Este punto será retomado más adelante.
- e) Las diferencias advertidas por los ejecutores, de todas las comunas, entre los establecimientos de dependencia municipal y los particulares subvencionados, aunque también superan el ámbito de acción del P-HPV, pueden tomarse como una dimensión crítica toda vez que pueden significar una gran desafío al programa: diferenciar estrategias de intervención de acuerdo a las particularidades de cada tipo de establecimiento. Es decir, la diferencia percibida por los ejecutores pueden ser una señal clara respecto a la promoción de capacidades de acuerdo a realidades específicas, ya que en los establecimientos municipales la ejecución del programa resulta más dificultosa.
- f) El no reconocimiento de lo promocional propiamente tal por parte de los usuarios no se considera una dimensión crítica en términos de la ejecución (ya que según lo obtenido por medio de este estudio no afecta mayormente las implicaciones del componente promocional), sino más bien se plantea como un desafío para la propuesta metodológica del programa, ya que su mejor identificación permitiría evaluar con mayor precisión.

Discusiones finales

A partir de la descripción, el análisis y la interpretación de la información recolectada, es posible plantear las discusiones finales que surgen desde el equipo investigador.

En primer lugar, es posible señalar, en base a los resultados obtenidos, el Programa Habilidades para la Vida es un proceso relevante y efectivo para los actores involucrados. El programa logra una influencia positiva de cambio frente a los problemas psicosociales en los escolares y a la vez fortalecer los factores protectores para promover un bienestar y desarrollo psicosocial dentro de los establecimientos.

A pesar de vivir experiencias diversas, la percepción del programa es similar entre los actores involucrados, en general evalúan el programa de manera positiva, en función de la efectividad en los cambios personales y relacionales que han conseguido.

Esta “homogeneidad” en los discursos se fragmenta al advertir ciertas diferencias, que se dan principalmente por:

- a) El tiempo de permanencia en el programa: los beneficiarios que llevan más tiempo en el programa, identifican más claramente sus actividades y por lo tanto cuentan con mayores elementos para evaluarla y sugerir propuestas de mejoramiento. En cambio, aquellas personas que pertenecen a establecimientos con menor tiempo de permanencia en el programa, en su mayoría no han participado de todas las actividades promocionales, por lo que su discurso está remitido a las que conocen. Esta diferencia, que es bastante obvia, encierra de fondo la idea que el P-HPV requiere de tiempo para que sus usuarios lo puedan comprender y apreciar en toda su dimensión, lo que es concordante con las visiones de largo plazo que se plantean en general los programas sociales que se planifican como promocionales.
- b) La dependencia administrativa del establecimiento: esta diferencia, básicamente extraída desde el discurso de los ejecutores, plantea que el programa se desarrolla de manera distinta entre los establecimientos municipales y los particulares subvencionados. En los primeros se acentúa la complejidad del

contexto educativo actual en el país, por lo que resultaría pertinente intencionar un estudio que clarifique estas diferencias.

- c) La procedencia del equipo executor: también los profesionales surge la distinción entre aquellas comunas donde en programa se aplica desde los COSAM o desde las Corporaciones. Desde esto se puede inferir que para los beneficiarios no resulta indiferente la figura que esté a cargo del programa, por las connotaciones e imaginarios asociados a las diferentes instituciones locales.

Respecto a las cinco dimensiones del componente promocional estudiadas en la propuesta de estudio, se puede establecer un análisis respecto a los cambios que genera el programa, la percepción de los usuarios y del componente promocional.

Cambios y logros percibidos con el Programa Habilidades para la Vida:

Los actores involucrados son capaces de reconocer y destacar los cambios que genera el programa. Se observa una mejor relación con los niños / padres y en el ambiente laboral. Los principales cambios que se manifiestan en cada uno de los actores son:

- Escolares: Incremento responsabilidad, compromiso, comunicación, respeto y desarrollo psicosocial. Incremento en la asistencia de los alumnos.
- Profesores / Educadoras: Incremento de la comunicación y relación efectiva con los apoderados, compañeros de trabajo y alumnos.
- Apoderados: Vínculo con la Escuela e incremento de participación del proceso educativo de sus hijos. Incremento de la asistencia de padres y apoderados a las reuniones.

Percepción del Programa:

Mediante las entrevistas y grupos de discusión se logró conocer la percepción de todos los actores involucrados en el programa. En general se establece una buena opinión de la metodología de trabajo y de los profesionales a cargo. Los actores son capaces de reconocer los beneficios y manifiestan conformidad con la intervención, destacando principalmente los resultados favorables de los talleres de autocuidado, el desarrollo

psicosocial de los escolares y el fortalecimiento del vínculo de los padres hacia la escuela. En general todos los actores involucrados del programa presentan un empoderamiento y un incremento de competencias y habilidades personales que contribuyen al desempeño escolar.

Los equipos locales de ejecución son muy bien evaluados, considerados como excelentes profesionales altamente capacitados, quienes logran un buen vínculo y relación con los alumnos y profesores. Se destaca la orientación, buena disposición, responsabilidad, proactividad y eficiencia del grupo ejecutor en todos los Establecimientos Educativos.

Identificación del Componente Promocional:

Los actores involucrados en general no tienen una percepción del componente promocional del programa como tal, en el discurso no se manifiesta una distinción entre el componente promocional y preventivo por parte de los usuarios, incluso destacan el desarrollo de actividades preventivas. Ninguno de los actores identifica lo promocional y no reconoce las actividades de promoción de salud mental, en términos de las diferencias con los otros componentes del P-HPV. Esta falta de distinción hacia el componente promocional no afecta a los usuarios y a los resultados del programa, pero implica que las personas no reconozcan la importancia de lo promocional del programa.

A pesar de lo anterior, el programa y su unidad promocional dejan instalada en los actores capacidades y habilidades personales y sociales para elevar el desempeño escolar y promover una mejor salud mental en las escuelas con altos índices de vulnerabilidad. El programa aborda e interviene en los problemas psicosociales latentes, incrementando el nivel de aprendizaje y competencias para promocionar mejores estilos de vida y prevenir problemas de salud mental.

Respecto a las dificultades del programa, se logró dar cuenta que las falencias tienen directa relación con la falta de gestión de las escuelas. Algunas escuelas no otorgan la importancia necesaria a las actividades del programa y solo realizan alguna de ellas y no

están trabajando el programa de manera completa e integral, pero en general el programa cumple con las expectativas y es eficiente en los resultados que genera.

En base a las observaciones anteriores, se pueden establecer ciertas propuestas y sugerencias que serán desarrolladas en el siguiente apartado.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

En esta sección se presentan las principales conclusiones del estudio que tuvo como objetivo principal evaluar el componente promocional del P-HPV.

El objetivo general del Programa *es desarrollar en la comunidad educativa, con altos índices de vulnerabilidad y riesgo psicosocial, Programa Habilidades para la Vida, que permitan, a corto plazo, aumentar el éxito en el desempeño escolar y disminuir abandono escolar y, a largo plazo, elevar el bienestar psicosocial, las competencias personales y disminuir daños en salud.*

El objetivo del programa se cumple satisfactoriamente, debido a que se logra un aumento de la asistencia de los alumnos y un incremento de la participación y vínculo de los padres con la escuela y la educación de sus hijos. Los actores involucrados destacan y perciben cambios positivos en el comportamiento de los alumnos y un incremento de las competencias personales, además de establecerse un mejor clima laboral y en el aula.

Concretamente, en relación al componente promocional, esta importante unidad tiene por objetivo promover la salud mental, favoreciendo los factores protectores en los profesores, padres y niños.

De acuerdo a la información recogida en el presente estudio, este objetivo se cumple satisfactoriamente, tanto padres, como niños y profesores logran adquirir competencias personales y habilidades sociales que les permiten una mejor relación con el entorno y una mejor calidad en la educación.

Esta unidad prioriza el autocuidado del profesor, el clima emocional positivo en el aula y la interacción positiva entre padres y docentes. Todos estos elementos son reconocidos satisfactoriamente por los actores involucrados.

El Programa Habilidades para la Vida tiene un nivel de aprobación y validación importante por parte de los informantes, la cualidad particular del programa es la reparación relacional, desde un espacio colectivo donde interactúan padres, hijos y profesores.

Debido a la falta de distinción entre el componente promocional y los otros componentes del programa, es importante otorgarle mayor relevancia y reconocimiento a esta unidad, explicitándolo de manera más clara a los actores involucrados para que lo reconozcan. De esta manera, será posible identificar con mayor precisión sus resultados y el cumplimiento de los objetivos de cada actividad, permitiendo evaluaciones más específicas y concretas que faciliten la retroalimentación a la institución y a los equipos de trabajo en las distintas comunas. Adicionalmente, la diferenciación del componente promocional permitiría identificar con mayor precisión las prácticas o actividades más efectivas contribuyendo al perfeccionamiento de las metodologías de intervención.

Sugerencias Programa Habilidades para la Vida

En esta instancia se generan sugerencias a partir del *discurso de los actores*, enfocados a mejorar los lineamientos del programa y que este incremente su eficiencia.

- Dar continuidad al P-HPV, de manera que sea un programa constante y permanente dentro de cada establecimiento.
- Que el programa se ejecute de manera integral en las escuelas e incorpore todas las actividades y talleres de la Unidad del Componente Promocional.
- Incrementar las actividades de autocuidado a los profesores, considerando los beneficios de reflexión personal y relación con alumnos, padres y compañeros de trabajo.
- Que los beneficiarios del programa abarquen más cursos de básica y se trabaje a partir de las necesidades de los alumnos y padres según el periodo de crecimiento.
- Que el grupo de ejecutores no sea modificado de un año a otro, que se trabaje continuamente con el mismo grupo ejecutor, considerando la complicidad y confianza que se genera cada periodo.

- Que las escuelas otorguen mayor importancia a las actividades y valoren la relevancia del programa en el desarrollo psicosocial de los alumnos, apoderados y profesores.

Propuestas del Equipo de Investigación

A partir de la información recolectada, el equipo investigador puede establecer las siguientes propuestas:

- a) Como ya se ha señalado, el programa beneficia a niños del Primer y Segundo Nivel de Transición de Educación Parvularia, además de escolares del primer ciclo básico, sus padres y el equipo docente. Se considera que es fundamental para el desarrollo del programa incorporar como destinatarios del programa a los Directivos. Ellos cumplen un rol importante en la gestión del programa y actualmente no participan de las actividades de la unidad promocional. Incluir a la Dirección en las acciones y actividades específicas, logrará que el programa sea integral y abarque a todos los actores involucrados en el sistema escolar.

Por ejemplo, se podrían otorgar capacitaciones anuales en temas como el autocuidado de los profesores, resolución de conflictos, comunicación y relaciones humanas, entre otras.

Lo anterior cobra más relevancia si se considera que en los directivos se deposita la posibilidad de mantener los cambios y las habilidades desarrolladas.

- b) Se propone para incrementar el desempeño escolar, ampliar el rango de cobertura del programa, de esta manera habrá un mayor número de beneficiarios, considerando los excelentes resultados del programa y que este debe ser constante y permanente para observar cambios a largo plazo en los alumnos.

Esto puede plantearse como una extensión progresiva del programa, es decir, comenzar por el segundo ciclo básico y así ir aumentando la cobertura. Posiblemente esta extensión traiga consigo el desafío de ir enfocando actividades específicas de promoción según el ciclo de enseñanza que abarque.

- c) Se sugiere también, para elevar la eficiencia del programa, una planificación anual de las actividades. Muchas de las actividades del programa son programadas en una semana y eso interfiere en el proceso de aprendizaje de los alumnos porque en determinadas situaciones se presentan falencias de coordinación, por lo que como equipo se propone una calendarización anual de todas las acciones y actividades a realizar con los alumnos, padres y profesores.
- d) Diferenciar las líneas estratégicas del componente promocional según se trate de establecimientos municipales o particulares subvencionados. Como se señaló anteriormente, las diferencias entre ambos tipos de escuelas se constituyen como una dimensión crítica importante.
- Por ello, habría que reconstruir espacios de promoción, desarrollando actividades que no omitan las particularidades de cada uno de ellos. La realidad de los establecimientos municipales parece ser más compleja, en términos del desgaste profesional de los profesores, de la desmotivación y de las situaciones complejas que se viven con los estudiantes.
- Así, lo promocional debería adquirir matices diferentes que por un lado permitan instalar capacidades para enfrentar aquellas dificultades y, por otro, promover una suerte de “reencantamiento” con este tipo de intervenciones que finalmente lo que buscan es aportar a su bienestar.
- e) Si bien los ejecutores no son beneficiarios del programa, resulta relevante incorporarlos como actores relevantes del proceso. Por ejemplo, se proponen ciclos de capacitaciones, charlas o seminarios en los que su participación sea central. Compartir experiencias positivas y negativas, conocer prácticas exitosas, comunicarse con ejecutores con otras realidades locales, pueden ser temáticas que permitan reunirlos para así hacerlos partícipes de un programa que se evalúa como positivo y necesario en las escuelas. También resulta importante cuidar su situación laboral, para aumentar los niveles de estabilidad de las personas que componen estos equipos.
- f) La información recolectada permite establecer que el autocuidado de los profesores se identifica como el componente central de la unidad promocional del programa. Debido a esto, se propone que a nivel local, se cuente con un

manual de autocuidado, que por una parte contenga la propuesta conceptual de la JUNAEB respecto a lo que se entiende por autocuidado y por otro, que ofrezca a los equipos ejecutores estrategias, actividades y metodologías que les faciliten la tarea asociada.

Esta idea del manual puede estar asociada a la participación de los mismos equipos locales señalada en el punto anterior. La experiencia de algunos equipos permite mostrar lo que ha sido significativo y lo que no. Por ejemplo, se podrían sistematizar prácticas de autocuidado que han sido exitosas y difundirlas con

- g) Como propuestas de investigación, los resultados del estudio dan paso a otras investigaciones en el ámbito escolar respecto al Programa Habilidades para la Vida. Como posible investigación se propone identificar niveles de apropiación del programa, es decir, establecer hasta qué punto se apropia la capacidad de autocuidado, de asesorías y talleres en los alumnos, padres y profesores. Para esto se propone un estudio con un enfoque cuantitativo, que demuestre mediante cifras la apropiación de los actores involucrados respecto al programa y sus dimensiones.

BIBLIOGRAFÍA

Baltazar, N (2008). *Metodologías aplicadas en la evaluación de políticas y programas sociales en Colombia*. Pap. Polít. Bogotá (Colombia), Vol. 13, No. 2, 449-471.

Mangrulkar, L., Whitman, Ch., Posner, M. *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. OPS, División de Promoción y Protección de Salud, Programa de Salud Familiar y Población, Unidad Técnica de Adolescencia. 2001. Extraído el 28 de diciembre de 2009. Disponible en: <http://www.paho.org/Spanish/HPP/HPF/ADOL/Habilidades.pdf>

Marchesi, A. , Díaz, T. *Las emociones y los valores del profesorado*. Cuadernos de la Fundación Santa María N° 5. Fundación Santa María, Madrid, 2007. Extraído el 28 de diciembre de 2009. Disponible en: www.oei.es/valores2/Lasemocionesprofesorado.pdf

OMS. *Enseñanza en los colegios de las habilidades para vivir*. División de Salud Mental, OMS. Ginebra, 1993. Extraído el 28 de diciembre de 2008. Disponible en: <http://www.habilidadesparalavida.net/es/documento.asp?id=30209>

OPS. *Adquisición de habilidades para una vida saludable*. Extraído el 28 de diciembre de 2009. Disponible en: http://www.paho.org/Spanish/DBI/PC579/PC579_04.pdf

Valles, M. *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Ediciones Síntesis Sociológica. Madrid, 1999.

ANEXOS