

***MANUAL
HABILIDADES PARA
LA VIDA***

JUNAEB

INDICE

RESUMEN EJECUTIVO	4
PRESENTACIÓN MANUAL DE APLICACIÓN PEDAGÓGICA	7
Objetivos del Manual	7
Forma de Uso	7
CAPÍTULO I PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA HABILIDADES PARA LA VIDA	9
La mirada.....	9
Los orígenes	9
Fundamentos Teóricos del Programa.....	12
Modelo de Intervención del Programa	25
Gestión Local del Programa	41
Estudios y Evaluaciones	48
CAPÍTULO II	53
UNIDAD I: PROMOCIÓN DEL BIENESTAR Y DESARROLLO PSICOSOCIAL EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA	53
Orientaciones teóricas y metodológicas.....	55
Promoción de relaciones y comportamientos saludables.....	58
Organización y planificación de las actividades.....	67
UNIDAD II: DETECCIÓN DE PROBLEMAS PSICOSOCIALES Y CONDUCTAS DE RIESGO	74
Perspectiva teórica e investigaciones relevantes	74
Instrumento de detección para Profesores TOCA-R	79
Cuestionario Pediátrico de Síntomas PSC	83
UNIDAD III: PREVENCIÓN DE PROBLEMAS PSICOSOCIALES Y CONDUCTAS DE RIESGO EN LOS NIÑOS Y NIÑAS	91
Fundamentos de la Intervención Preventiva	91
Las Intervenciones Preventivas.....	96
Objetivos de la prevención	96
Prevención de Problemas Psicosociales y Conductas de Riesgo....	97
Conformación de los Talleres Preventivos.....	104
Sesiones con padres de niños y niñas incorporados a los Talleres Preventivos	108
Convocatoria al Taller	109
Diseño de la Intervención Preventiva.....	112
Evaluación y Seguimiento	115
UNIDAD IV: DERIVACION, ATENCIÓN Y SEGUIMIENTO DE NIÑOS Y NIÑAS DETECTADOS CON PROBLEMAS DE SALUD MENTAL Y/O PSICOSOCIALES	118
ÍNDICES ESPECIALES DE DERIVACIÓN: ÍTEMES.....	119
ÍNDICES ESPECIALES: CÁLCULO.....	120

UTILIZACIÓN DE ÍNDICES ESPECIALES PARA LA DERIVACIÓN EN EL HPV.....	121
PREVALENCIAS OBSERVADAS ÍNDICES ESPECIALES	123
UNIDAD V: DESARROLLO DE RED DE APOYO LOCAL AL PROGRAMA DE HABILIDADES PARA LA VIDA	129
ORIENTACIONES PRELIMINARES	129
CONCEPTUALIZANDO LA RED	131
UNIDAD VI: EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO DE LAS ACCIONES Y RESULTADOS DEL PROGRAMA	135
INDICADORES.....	136
DESCRIPCIÓN INDICADORES DE INSERCIÓN E IMPLEMENTACIÓN	138
CAPÍTULO III	148
UNIDAD 1	148
TRABAJO CON EQUIPO DE GESTIÓN	150
TRABAJO CON DOCENTES	154
TRABAJO CON PADRES Y APODERADOS.....	186
APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO PSC EN PADRES DE NT1	213
Socialización del Cuestionario PSC	215
EVALUACION.....	216
UNIDAD 2	217
APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO PSC EN PADRES DE PRIMER AÑO ENSEÑANZA BÁSICA.....	220
APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO TOCA-RR.....	222
UNIDAD 3	226
TRABAJO CON NIÑOS Y NIÑAS	228
UNIDAD 4	280
ORIENTACIONES SOBRE FICHA RESUMEN DETECCIÓN DE RIESGO	282
SECCIONES DE LA FICHA RESUMEN DE DETECCIÓN	283
SECCIONES DE LISTADO RESUMEN DE DETECCIÓN	284
UNIDAD 5	286
DIAGNÓSTICO SITUACIONAL DE LAS ESCUELAS	288
TALLER “TRABAJANDO JUNTOS POR LA SALUD MENTAL EN LA ESCUELA”	290
UNIDAD 6	297
<u>INSTRUCTIVO PAUTAS SATISFACCIÓN USUARIOS EVALUACIÓN</u>	<u>299</u>
ANEXOS	301
LISTA DE CUADROS Y GRÁFICOS	316

RESUMEN EJECUTIVO

I. PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA

Para JUNAEB, la priorización de la salud escolar se basa en que, para un desarrollo humano integral y un buen rendimiento escolar, es fundamental un adecuado entorno psicosocial y afectivo. En la etapa escolar infantil, la carencia de un entorno potenciador y nutritivo desde el punto de vista afectivo y psicosocial, cobra mayor relevancia ya que en esta etapa se constituyen las habilidades, destrezas y conocimientos esenciales para el desarrollo en las etapas posteriores de la vida. La evidencia ha demostrado que las intervenciones tempranas y continuas en el tiempo en poblaciones vulnerables (antes de los 6 - 8 años) mejoran el desarrollo biológico, afectivo y social de los niños.

En este marco, el Programa de Salud Escolar (PSE) de JUNAEB incorpora, a sus áreas de acción, el desarrollo Psicosocial, a través de la ejecución del **Programa de Habilidades para la Vida (P-HPV)**, focalizando su acción, en escuelas municipales y particulares subvencionadas, ubicadas en comunas con elevados índices de riesgo psicosocial e incorpora a niños y niñas desde el 1° y 2° nivel de transición de la educación parvularia, hasta el 3° básico.

El propósito del **P-HPV**, a corto plazo, es aumentar el éxito en el desempeño escolar, elevar los niveles de aprendizaje, disminuir la repetición y el abandono. En el mediano y largo plazo busca disminuir daños en salud (depresión, suicidio, consumo abusivo de alcohol y drogas), prevenir conductas violentas y elevar el bienestar, las competencias personales y la esperanza de vida.

II. ESTRATEGIAS:

Para la implementación del P-HPV en el nivel local, JUNAEB, convoca a entidades públicas y privadas (Municipios y Corporaciones Municipales) para que presenten propuestas o proyectos en el marco de las Bases Técnicas y administrativas del modelo P-HPV. Dichas entidades aseguran la sustentabilidad e inserción comunal del Programa. A su vez, la modalidad de financiamiento y ejecución compartida entre JUNAEB y la entidad responsable a nivel comunal, se ha establecido en términos de un aporte local de al menos el 40% del costo total de proyecto.

La instalación y continuidad del programa se logra mediante la incorporación progresiva de los niños y niñas que ingresan año a año, en aquellos establecimientos en los que se encuentra el P-HPV. En cada escuela, el P-HPV presta un apoyo directo en aspectos técnicos, administrativos y de gestión, a fin de garantizar la instalación, en la comunidad educativa, de competencias para el desarrollo efectivo del trabajo psicosocial. En este sentido, el compromiso de JUNAEB se traduce en la mantención de un apoyo técnico y financiero que permite la continuidad del Programa, en las comunas intervenidas.

Para la implementación del P-HPV, JUNAEB junto con realizar capacitación, supervisión y apoyo técnico permanente de los Equipos Psicosociales, ha elaborado el presente Manual como herramienta de apoyo teórico y metodológico para la ejecución del Programa.

III. EL MANUAL

El Manual que aquí presentamos se organiza sobre la base de tres capítulos que contiene información conceptual acerca del Programa, descripción y análisis de cada una de la Unidades del Programa y sesiones de trabajo con docentes, red local, padres y apoderados y niños y niñas.

De este modo, los capítulos se estructuran de la siguiente manera:

- Capítulo I: Presentación del Programa Habilidades para la Vida: En este capítulo se presentan los conceptos fundamentales que sustentan el Programa, así como sus componentes, estructura y hallazgos.
- Capítulo II: Conceptualización de cada Unidad del Programa: Se presenta en detalle una descripción analítica de cada Unidad, incorporando los temas y conceptos clave que los equipos deben dominar. En este sentido, las Unidades comprendidas en el programa son las siguientes:
 - Unidad 1: Promoción del bienestar y desarrollo psicosocial en la comunidad educativa.
 - Unidad 2: Detección precoz de conductas de riesgo.
 - Unidad 3: Prevención de problemas psicosociales y conductas de riesgo.
 - Unidad 4: Derivación, Atención y Seguimiento de niños con problemas de salud mental.
 - Unidad 5: Desarrollo de Red de Apoyo Local.
 - Unidad 6: Evaluación y Seguimiento del Programa.

- Capítulo III: Sesiones de trabajo: Las sesiones de trabajo propuestas están ordenadas de acuerdo a las acciones necesarias de implementar en cada Unidad del Programa, dirigidas a los niños y niñas, sus padres, profesores y educadoras y red local.

PRESENTACIÓN MANUAL DE APLICACIÓN PEDAGÓGICA PROGRAMA DE HABILIDADES PARA LA VIDA JUNAEB

El presente Manual es una herramienta pedagógica dirigida a los equipos ejecutores a cargo de implementar el Programa Habilidades para la Vida en los establecimientos educacionales a nivel comunal.

Objetivos del Manual

- Orientar el proceso de ejecución de la propuesta técnico programática del Programa HPV, contribuyendo a una adecuada programación, organización, evaluación y sistematización de los procedimientos y actividades del Programa.
- Aportar metodológica y pedagógicamente a los equipos ejecutores en la organización de las unidades comprendidas en el programa, a fin de optimizar la implementación y seguimiento de éste.

Forma de Uso

El Manual está organizado de acuerdo a las 6 Unidades que comprende el Programa. De este modo, se presenta un recorrido conceptual de cada unidad y una propuesta de sesiones de trabajo para cada una de ellas.

La estructura del Manual sigue el siguiente formato:

1. Presentación del Programa Habilidades para la Vida: En este apartado se presentan los componentes del programa, incorporando información relevante respecto de:
 - Fundamentos teóricos del Programa
 - Modelo de Intervención del Programa
 - Gestión Local del Programa
 - Estudios y Evaluaciones

2. Conceptualización de cada Unidad del Programa: Se presenta un recorrido conceptual de cada Unidad, incorporando los temas y conceptos clave que los equipos deben dominar.
3. Sesiones de trabajo: Las sesiones de trabajo propuestas están ordenadas de acuerdo a las actividades requeridas por el programa para cada Unidad. De este modo, cada sesión está organizada de la siguiente manera:
 - **Presentación del tema**: Se incorpora una referencia del tema que se abordará en la Unidad, de modo que los equipos ejecutores cuenten con información complementaria y relevante que les permita optimizar el proceso educativo y de apropiación de los contenidos por parte de las y los participantes.
 - **Objetivos de la Unidad**: Se presentan los objetivos que el Programa señala para cada unidad, los cuales guiarán la descripción de contenidos y el desarrollo de actividades.
 - **Contenidos de la Unidad**: Se presenta un listado de los contenidos a ser trabajados en la Unidad.
 - **Guías y actividades**: Los objetivos y contenidos de la unidad se organizan en actividades, cuando se trate de acciones a realizar con población objetivo (niños(as), docentes, directivos o padres y apoderados). Las actividades contemplan metodologías, recursos necesarios y tiempo a considerar por parte del equipo ejecutor. Por su parte, las guías didácticas se presentan cuando las acciones a realizar se orienten hacia la difusión del programa.
 - **Evaluación de la Unidad**: Al final de cada Unidad, se incorpora una guía de evaluación que permitirá registrar el proceso desarrollado y evaluar el logro de los objetivos señalados para la Unidad. Esta evaluación de proceso servirá de insumo para la realización posterior de la sistematización y evaluación final de la implementación del programa.

Por tratarse de la implementación de un Programa que se organiza en torno a Unidades, el Manual sigue un orden secuencial en relación a las unidades programáticas. En este sentido, el Manual es una herramienta práctica para la implementación y desarrollo de las distintas actividades, orientaciones y guías contempladas en el Programa.

CAPÍTULO I

PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA

HABILIDADES PARA LA VIDA

La mirada

El programa **“Habilidades para la Vida”**, fue creado para promover, desde el área psicosocial, un desarrollo humano integral de los niños y niñas que asisten al nivel preescolar y primer ciclo de enseñanza básica.

El programa ha focalizado sus acciones en la infancia que inicia su proceso escolar, por cuanto es en esta etapa donde la presencia de un entorno nutritivo desde el punto de vista afectivo y psicosocial cobra mayor relevancia, por cuanto se consolidan habilidades, destrezas y conocimientos esenciales para su desarrollo posterior.

Los orígenes

El origen del programa se remonta al año 1992, a partir de un estudio de validación de instrumentos de salud mental (Fondecyt N° 1930116) y una investigación aplicada en alumnos realizada durante los años 1995 – 1997.

El primer estudio, realizado por la Unidad de Salud Mental del Ministerio de Salud y la Universidad de Chile, con el significativo apoyo de JUNAEB, contribuyó a la validación de dos instrumentos de detección de riesgo y problemas de salud mental de escolares del primer ciclo básico, de escuelas municipales y particulares subvencionadas¹. El aporte de la integración de dichos instrumentos se basan en su valor predictivo y en su capacidad para describir de manera confiable las conductas de niños y niñas escolares, y mostrar la variabilidad suficiente entre ellos como para identificar aquellos con factores de riesgo y conductas desadaptativas asociadas con problemas de salud mental y con una mayor probabilidad de llegar a presentar desórdenes psiquiátricos y conductas riesgosas en la adolescencia².

¹ Cuestionario para profesores: “Observación de la Adaptación en la Sala de Clase”. TOCA-RR, cuyo título Original es “Teacher Observation of Classroom Adaptation”, diseñado por el Dr. Sheppard Kellam (USA); y el cuestionario Pediátrico de Síntomas” PSC“, cuyo título original es “Pediatric Symptom Checklist”, diseñado por el Dr. Jellinek (USA).

² Kellam, Ensminger y Turner, 1977; Kellam, Brown, Rubin, Ensminger y Hendricks, 1983; Jellinek, M., Murphy, M., Robinson, J. The Journal of Pediatrics 1988

El seguimiento de las cohortes estudiadas dio origen a una nueva investigación (Fondecyt N° 1970259) durante los años 1995-1997, la que entrega conocimiento respecto de la evolución de la salud mental de estos escolares y la relación que existe entre ésta y algunos factores de riesgo del niño y su familia.³

A partir de estas investigaciones surgen experiencias piloto locales de trabajo en conjunto entre la comunidad escolar y los equipos de salud mental comunitaria en la comuna de Pudahuel. Estas experiencias se realizan con niños y profesores del primer ciclo básico, priorizando las áreas de promoción y prevención en salud mental.

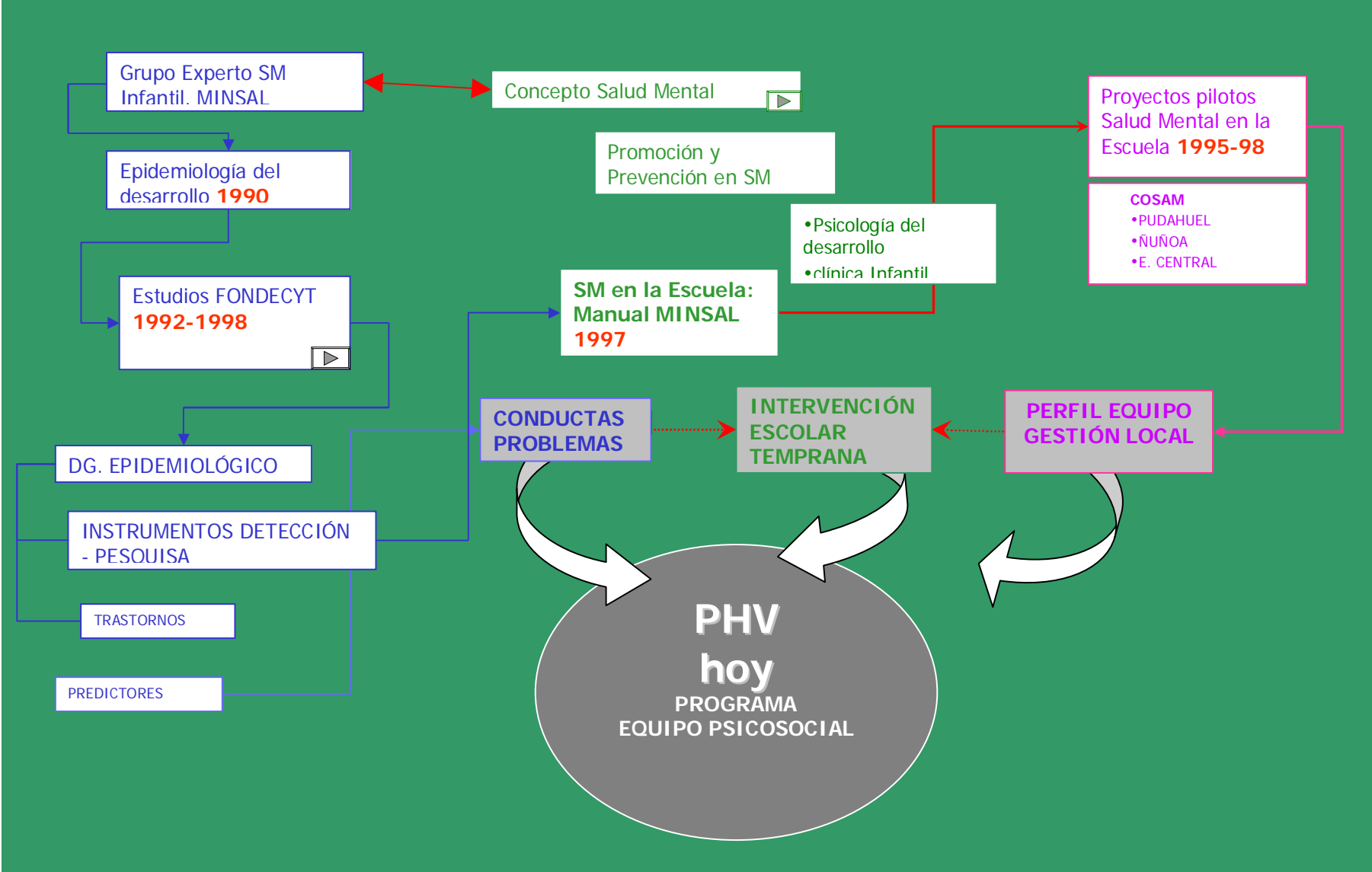
En la primera etapa, el Programa se implementa principalmente en la Región Metropolitana, luego se incorporan progresivamente distintas comunas de las regiones del país. Se prioriza como población objetivo los niños y niñas del primer ciclo básico, sus profesores y padres.

A partir del año 2004, el diseño del modelo se amplía al trabajo en el contexto de nivel preescolar y se elaboran orientaciones técnicas para incorporar más activamente a los padres, proyectándose una evaluación de la condición psicosocial individual y familiar de los niños y niñas al momento de ingresar al sistema educacional formal.

El proceso de diseño, validación y desarrollo del Programa es posible graficarlo de la siguiente manera:

³ Siraqyan y Mores, 1993; George, Siraqyan, Mores, de la Barra, Rodríguez, López y Toledo, 1995.

CUADRO N° 1: ESTRUCTURA PHPV



1. Fundamentos Teóricos del Programa

SALUD MENTAL

La gran preocupación actual, respecto de la inserción y desarrollo social de las personas, tiene en su base las condiciones materiales, humanas y sociales con que cuentan los individuos, desde la más temprana edad, para adaptarse y realizarse, de manera sana e integral, a los requerimientos que la sociedad impone.

En este sentido, la familia, como centro primario de socialización y crianza, pero también la escuela como espacio de construcción de identidad y formación humana, es un escenario fundamental para el desarrollo del ser humano.

En la actualidad sabemos que los problemas que dificultan el acceso igualitario y la permanencia en el sistema educacional, se relacionan con algunos problemas de salud de alta prevalencia, como son los problemas nutricionales, de salud bucal, déficit sensoriales y también aquellos que se relacionan con problemas psicosociales y conductas de riesgo en el hogar y en la escuela.

Sobre estos problemas, el Programa asume la definición de la Salud Mental, entendida esta como:



La salud mental desde esta definición, busca Promover por una parte, el aumento del bienestar personal y colectivo y fortalecer los factores protectores del entorno social, ambiental y organizacional. Por otra parte, se dirige a Prevenir conductas de riesgo, reduciendo para ello los factores desencadenantes en las personas vulnerables.

PROMOCIÓN Y PREVENCIÓN

Las características comunes de la Promoción y la Prevención en Salud Mental son las siguientes:

- Se dirigen a la población general o a grupos y no al caso individual
- Acciones proactivas
- Proyectan y mantienen condiciones saludables
- Estrategias y métodos múltiples y complementarios hacia los sistemas y las personas

Por su parte, los objetivos de la Promoción y la Prevención en Salud Mental, se dirigen fundamentalmente a reforzar factores protectores, a disminuir los factores de riesgo y a reducir las desigualdades.

Sin embargo, si bien es posible encontrar características comunes de la Promoción y la Prevención en Salud Mental, existen modelos teóricos que los ubican desde distintas perspectivas y que permiten ubicar los parámetros de acción de cada uno de ellos.

De este modo, la Promoción se ubica desde Modelos Ecológicos, Socioculturales y de la Psicología del Desarrollo. La Prevención, por su parte, se sitúa desde Modelos Clínicos y de Salud Pública.

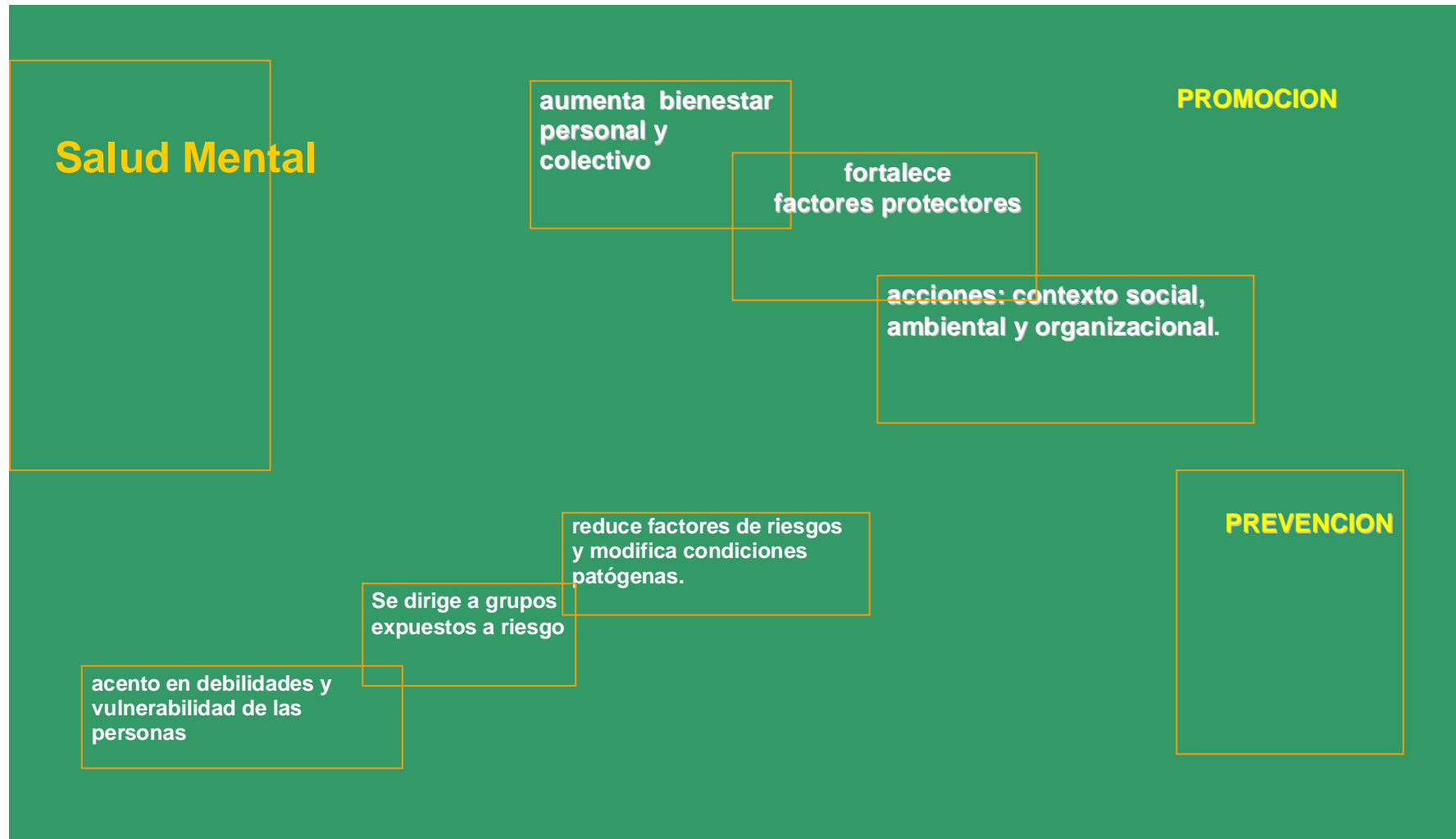
A modo de síntesis, es posible entender la Promoción y Prevención en Salud Mental de la siguiente manera:

Sin embargo, si bien es posible encontrar características comunes de la Promoción y la Prevención en Salud Mental, existen modelos teóricos que los ubican desde distintas perspectivas y que permiten ubicar los parámetros de acción de cada uno de ellos.

De este modo, la Promoción se ubica desde Modelos Ecológicos, Socioculturales y de la Psicología del Desarrollo. La Prevención, por su parte, se sitúa desde Modelos Clínicos y de Salud Pública.

A modo de síntesis, es posible entender la Promoción y Prevención en Salud Mental de la siguiente manera:

CUADRO N° 2: ÁMBITOS DE LA SALUD MENTAL. PROMOCIÓN Y PREVENCIÓN



CUADRO N° 3: OBJETIVOS DE LA PROMOCIÓN Y PREVENCIÓN

OBJETIVOS DE LA PROMOCION Y PREVENCIÓN

<p>PROMOCIÓN Y PREVENCIÓN EN SALUD MENTAL</p>	<p>REFORZAR FACTORES PROTECTORES</p>	<p>DISMINUIR FACTORES DE RIESGO</p>	<p>REDUCIR DESIGUALDADES</p>
	<i>Autoestima</i>	<i>Aislamiento</i>	<i>Empleo</i>
	<i>Resiliencia</i>	<i>Estrés</i>	<i>Pobreza</i>
	<i>Bienestar</i>	<i>Ansiedad</i>	<i>Racismo</i>
	<i>Calidad de Vida</i>	<i>Depresión</i>	<i>Género</i>
	<i>Soporte Social</i>	<i>Desesperanza</i>	<i>Discapacidad Física y Mental</i>
	<i>Salud física, emocional, psicosocial, espiritual</i>	<p><i>Intento suicidio</i></p> <p><i>Violencia</i></p>	<i>Ubicación Geográfica</i>

LA SALUD MENTAL EN NIÑOS Y NIÑAS

El concepto de Salud Mental aplicado en niños y niñas, si bien comparte las características y alcances ya presentados anteriormente, posee algunas distinciones que es necesario conocer desde el punto de vista del desarrollo infantil.

Es así que la salud mental en los niños y niñas se refiere a los siguientes ámbitos:

- Desarrollo psicológico progresivo y persistente de potencialidades **físicas-intelectuales-afectivas relacionales**
- Capacidad para establecer y sostener relaciones (inter) personales **mutuamente satisfactorias**.
- Capacidad de jugar y aprender de modo que los logros sean apropiados para la edad, nivel intelectual y desarrollo moral, permitiéndole alcanzar **seguridad-autonomía-empatía**
- La salud mental infantil necesita de la coherencia y consistencia de diversos subsistemas: **individuo-familia-grupo-comunidad-sociedad**.
- El grado de malestar psicológico (desadaptación) que presenta el niño, está en los límites normales para la edad y contexto del niño.

De acuerdo a Sheppard Kellam, es posible distinguir dos dimensiones de la Salud Mental Infantil: el Status de Adaptación Social y el Bienestar Psicológico:

CUADRO N° 4: DIMENSIONES DE LA SALUD MENTAL INFANTIL

DIMENSIONES SALUD MENTAL INFANTIL

Status de Adaptación Social (S.A.S.)

Campos de interacción: familia, escuela, pares

Percepción de Conductas de adaptación del niño por adulto significativos con que interactúa

Evaluadores naturales del desempeño según criterios éxito-fracaso en la interacción

- Es compatible con una perspectiva evolutiva
- Valoriza el entorno humano cotidiano
- Diferencias y coincidencias de evaluadores naturales

Bienestar Psicológico (B.P)

Constructo ligado al sistema de valores, aspiraciones expectativas y metas.

Componentes: cognitivo y emocional-afectivo: sentimientos de auto percepción, nivel de autoestima.

Varia según nivel etario, según la importancia de sus componentes.

Puede involucrar observadores externos.

Las principales teorías que subyacen a los programas psicosociales en salud mental infantil se refieren a enfoques centrados en el desarrollo, en el aprendizaje social, en las inteligencias múltiples y en la conducta:

- Teorías del desarrollo infantil (desarrollo cognitivo, desarrollo emocional, desarrollo social y contexto familiar),
- Teoría del aprendizaje social, teoría de la influencia social, teoría de la resiliencia y riesgo,
- Teoría de las inteligencias múltiples,
- Teoría de la conducta problemática: “desadaptativas”

En el desarrollo psicosocial de los niños y niñas, un aspecto fundamental es la construcción de la propia identidad. En este sentido, es posible distinguir entre una identidad que se construye de manera continua, exploratoria y saludable y una identidad incompleta, parcial y confusa.

Una identidad saludable se caracteriza por el sentimiento de valor personal que el niño o niña tiene de sí mismo, así como también de incorporación social (inclusión). Ambos se constituyen en factores protectores que favorecen un desarrollo psicosocial funcional y acorde a las condiciones y características donde se ubique el niño.

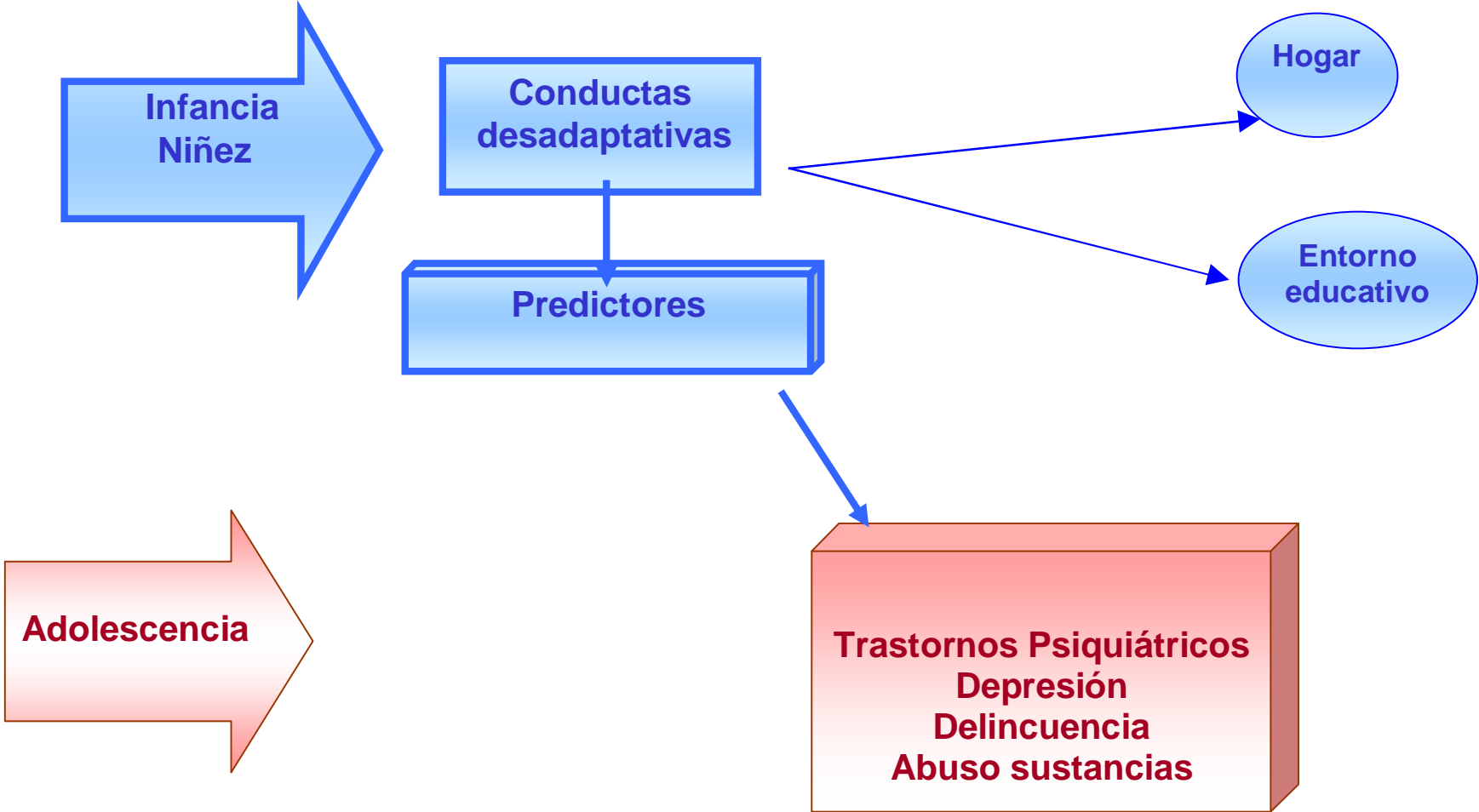
Por el contrario, una identidad incompleta o confusa es aquella donde el niño o niña tiene un sentimiento de desvalorización de sí mismo y de exclusión (rechazo). En este caso, se trata de una situación de vulnerabilidad.

Los problemas de salud mental en los niños y niñas constituyen, en su mayoría, desviaciones cuantitativas del desarrollo sano o normal. Sus manifestaciones pueden interpretarse como reacciones frente a situaciones específicas que guardan relación de manera más directa con la interacción con el medio.

A su vez, cuando los problemas son múltiples, persistentes y socialmente discapacitantes, estos constituyen trastornos mentales.

Los comportamientos desadaptativos son un componente importante de la morbilidad infantil por su prevalencia y por la relación con trastornos mentales posteriores.

CUADRO N° 5: SALUD MENTAL INFANTIL Y EPIDEMIOLOGÍA DEL DESARROLLO



Sheppard Kellam

Conductas de riesgo

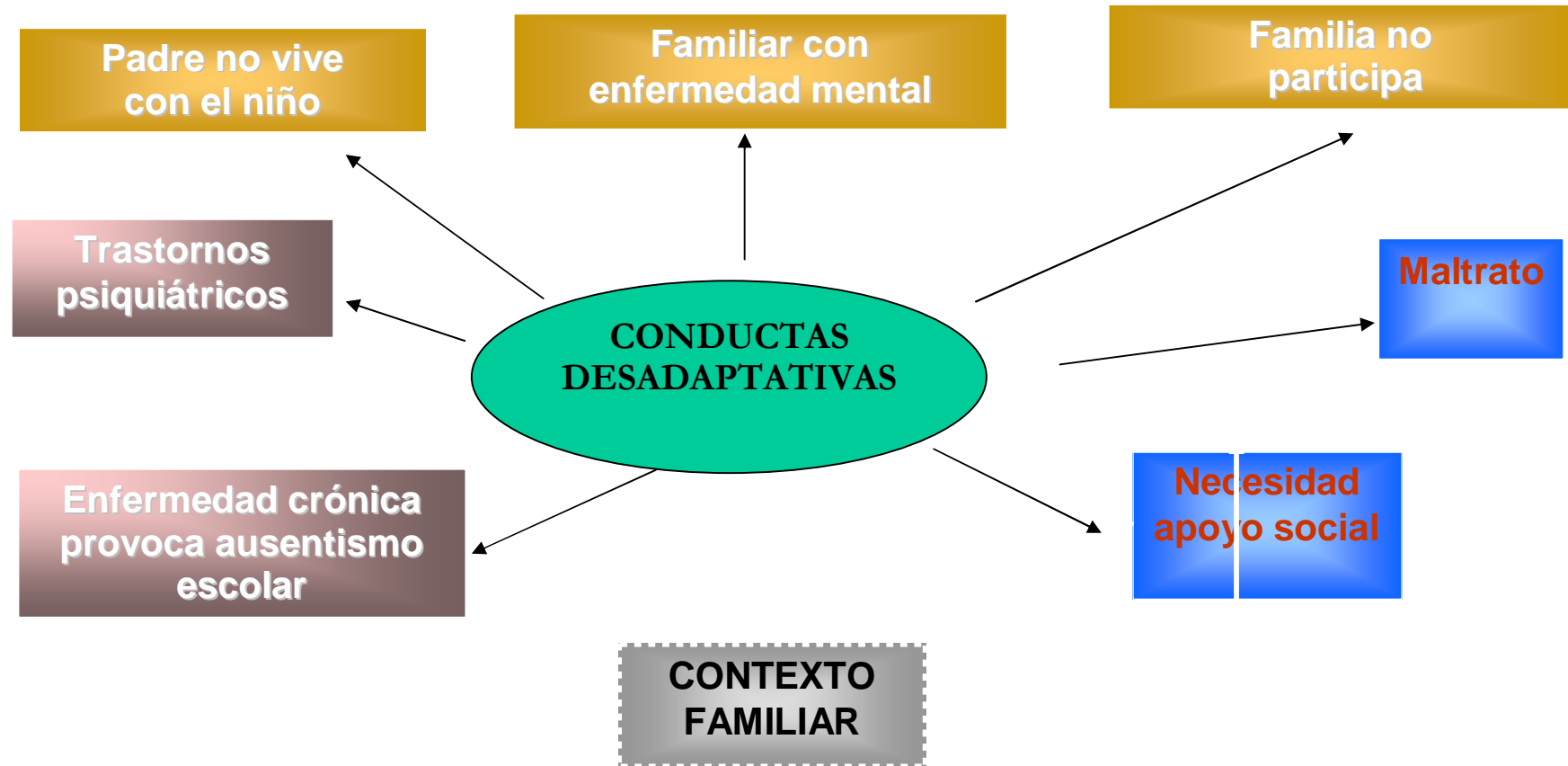
En el contexto escolar, las conductas desadaptativas se manifiestan en el grado de agresividad del niño para el acatamiento de normas y en hiperactividad. También tiene su expresión en el contacto social, a través del despliegue de habilidades sociales y timidez. Asimismo, los logros cognitivos expresados en el aprendizaje, la capacidad de concentración y la madurez emocional, son conductas desadaptativas predictoras.

Desde esta perspectiva, el enfoque psicosocial que se plantea asume que el desarrollo integral de niños, niñas y jóvenes, y la prevención de problemas psicosociales, requiere de la adquisición de competencias y habilidades específicas que, en un modelo complejo, interactúan entre sí y con el entorno más cercano, como la escuela y el hogar, para una aproximación más exitosa a éste.

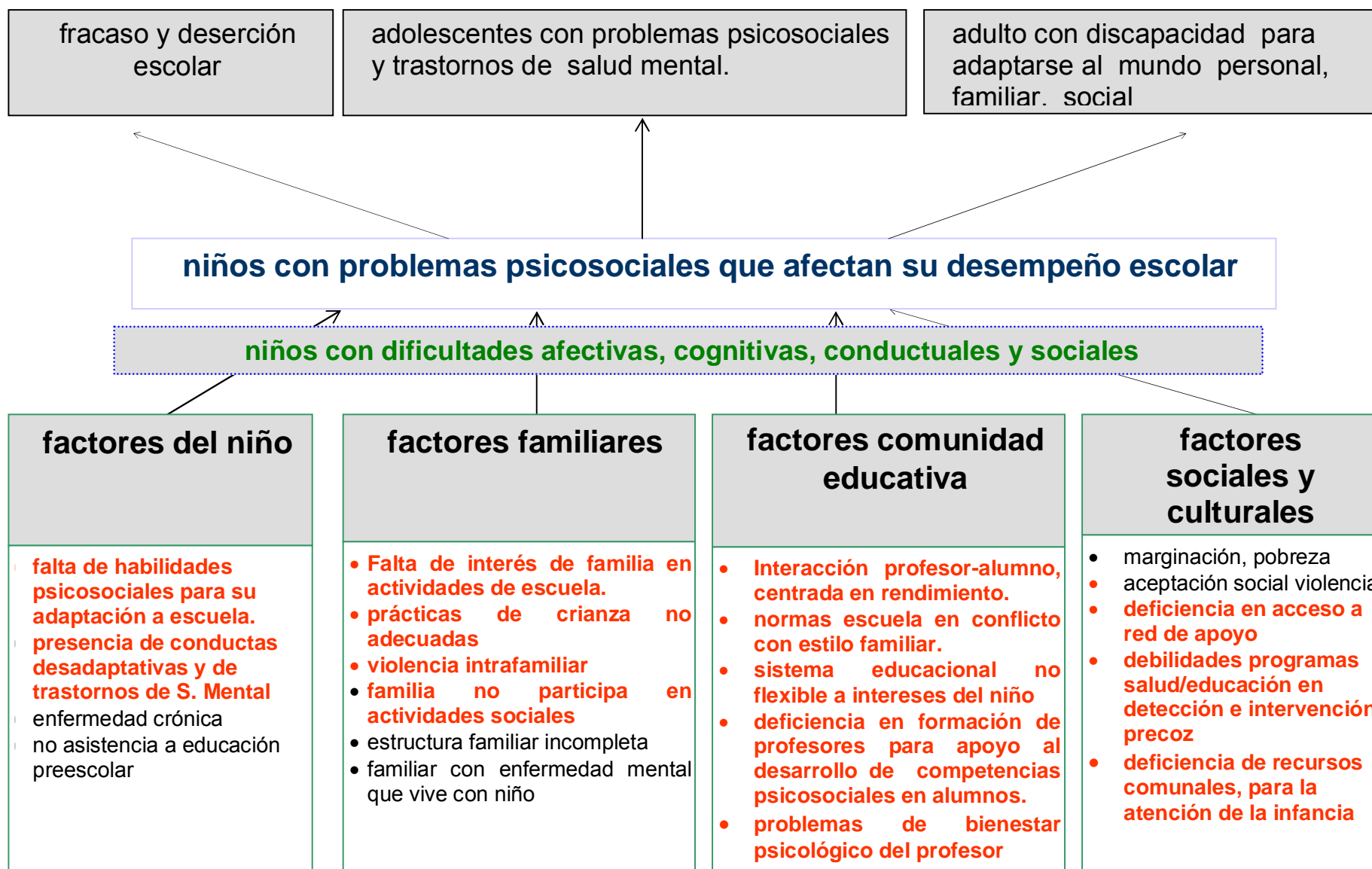
El desarrollo de habilidades psicosociales no sólo apunta a logros en el ámbito cognitivo, sino que buscan también reforzar comportamientos compensatorios que la investigación epidemiológica identifica como predictores tempranos (agresividad, timidez, bajos logros académicos) de trastornos psiquiátricos en adolescentes (depresión, delincuencia, adicciones).

Existen diversas variables asociadas a problemas de salud mental en niños y niñas. Estas se relacionan con factores clínicos (enfermedades e historial familiar) como con factores sociales familiares (de protección, contención y apoyo). La relación que existe entre estas variables y el desempeño escolar son estrechas. En efecto, los problemas psicosociales afectan la trayectoria escolar de niños y niñas y se expresan en dificultades afectivas, cognitivas, conductuales y sociales.

CUADRO N° 6: VARIABLES ASOCIADAS A PROBLEMAS DE SALUD MENTAL



CUADRO N° 7: ÁREAS PROBLEMAS. SALUD MENTAL DEL ESCOLAR



Detección de conductas de riesgo

La evidencia internacional ha demostrado que intervenciones tempranas y continuas en el tiempo, que utilizan modelos multimodales integrales en poblaciones vulnerables (antes de los 6 - 8 años) mejoran el desarrollo biológico, afectivo y social de los niños, lo que produce en ellos una mejor salud, mejores habilidades y mayor bienestar social, observable en toda la vida futura⁴.

Para ello, en el Programa se utilizan dos instrumentos de detección de conductas de riesgo.

El primero es TOCA-RR (Teacher Observation of Classroom Adaptation. Shepard Kellam, U. John Hopkins) que permite evaluar conductas de riesgo en la escuela y que se aplica a Docentes.

El segundo es PSC (Pediatric Symptom Checklist. Michael Jellineck, MHG Boston) que permite evaluar conductas de riesgo en el hogar y que se aplica a los Padres.

Ambos instrumentos serán analizados en profundidad en los capítulos siguientes.

⁴ High/Scope Perry Preschool Program, 1993; Interpersonal Cognitive Problem– Solving, 1988.

2. Modelo de Intervención del Programa

Existen aún diversas falencias en el sistema que dificultan abordar la salud mental infantil desde una perspectiva integral y oportuna. En efecto, las políticas y programas para la Infancia son aun altamente fragmentadas, con puntos de acceso complejos y confusos. Asimismo, la carencia de estructuras integradoras dificulta avanzar en el desarrollo de intervenciones en salud mental infantil en general y de prevención de problemas y trastornos en niños y adolescentes, en particular.

Los niños y niñas que viven en contextos de alta vulnerabilidad presentan con mayor frecuencia conductas de riesgo y con probabilidad de manifestar conductas violentas. Por ello, un gran desafío que aún se mantiene es el de establecer servicios coordinados para atender a ese grupo de la población para mejorar el acceso.

Para avanzar en la atención adecuada y oportuna de los niños y niñas en situación de vulnerabilidad, el Programa Habilidades para la Vida busca:

- **A corto plazo aumentar el éxito en el desempeño escolar, elevar niveles de aprendizaje, bajar repetición y disminuir abandono.**
- **A largo plazo busca elevar el bienestar, las competencias personales y disminuir daños en salud (depresión suicidio, alcohol, drogas, conductas violentas).**
- **Que participen niños y niñas de escuelas municipales y particulares subvencionadas, ubicadas en comunas con elevados índices de riesgo psicosocial.**

Los objetivos específicos del programa son:

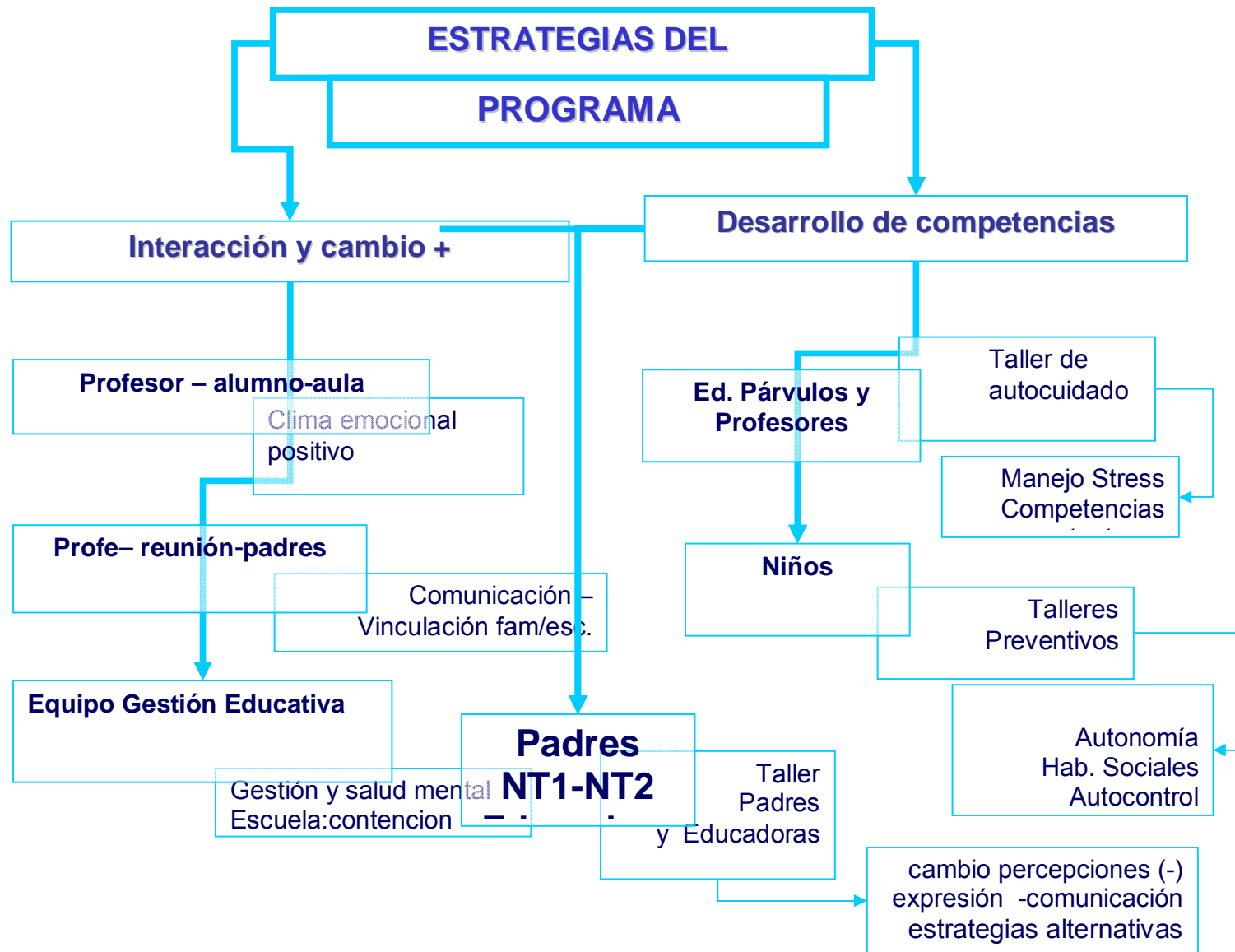
- Desarrollar en la comunidad educativa, comportamientos y relaciones promotoras de salud mental y el auto cuidado.
- Proporcionar a Profesores, competencias y estrategias para responder a diversidad de necesidades y estilos de niños y sus familias.
- Detectar en los niños factores de riesgo psicosocial y comportamientos desadaptativos y promover acceso a atención.
- Modificar factores de riesgo psicosocial y comportamientos desadaptativos.
- Articular y desarrollar la Red de Apoyo Comunal para una coordinación eficaz y regular con el Programa.
- Promover instalación de competencias psicosociales en las escuelas

Para el logro de los objetivos antes señalados, la estrategia del programa se centra en los niños y niñas que asisten a los niveles de Prekinder a 3° Básico, así como también sus padres, educadoras, profesores y directivos. Para ello, cada escuela cuenta con el apoyo de un equipo psicosocial, encargado de la implementación local del programa.



De modo gráfico, la estrategia del programa comprende los siguientes ámbitos:

CUADRO N° 8: ESTRATEGIAS DEL PROGRAMA



Como se señaló anteriormente, el Programa se dirige a las y los escolares del 1° y 2° nivel de transición, de educación parvularia, y de 1°, 2° y 3° año básico. Asimismo, se considera la participación de los padres y apoderados, docentes y la comunidad escolar, en general.

Para ello, el Programa se estructura en 6 unidades. Cada Unidad incorpora estrategias y actividades definidas, las que se desarrollan en forma continua y progresiva. Las Unidades, por tanto, se organizan de la siguiente manera:

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

1. Promoción del bienestar y desarrollo psicosocial en la comunidad educativa.

Objetivo: Promover la salud mental, favoreciendo los factores protectores en los docentes, padres y niños y niñas.

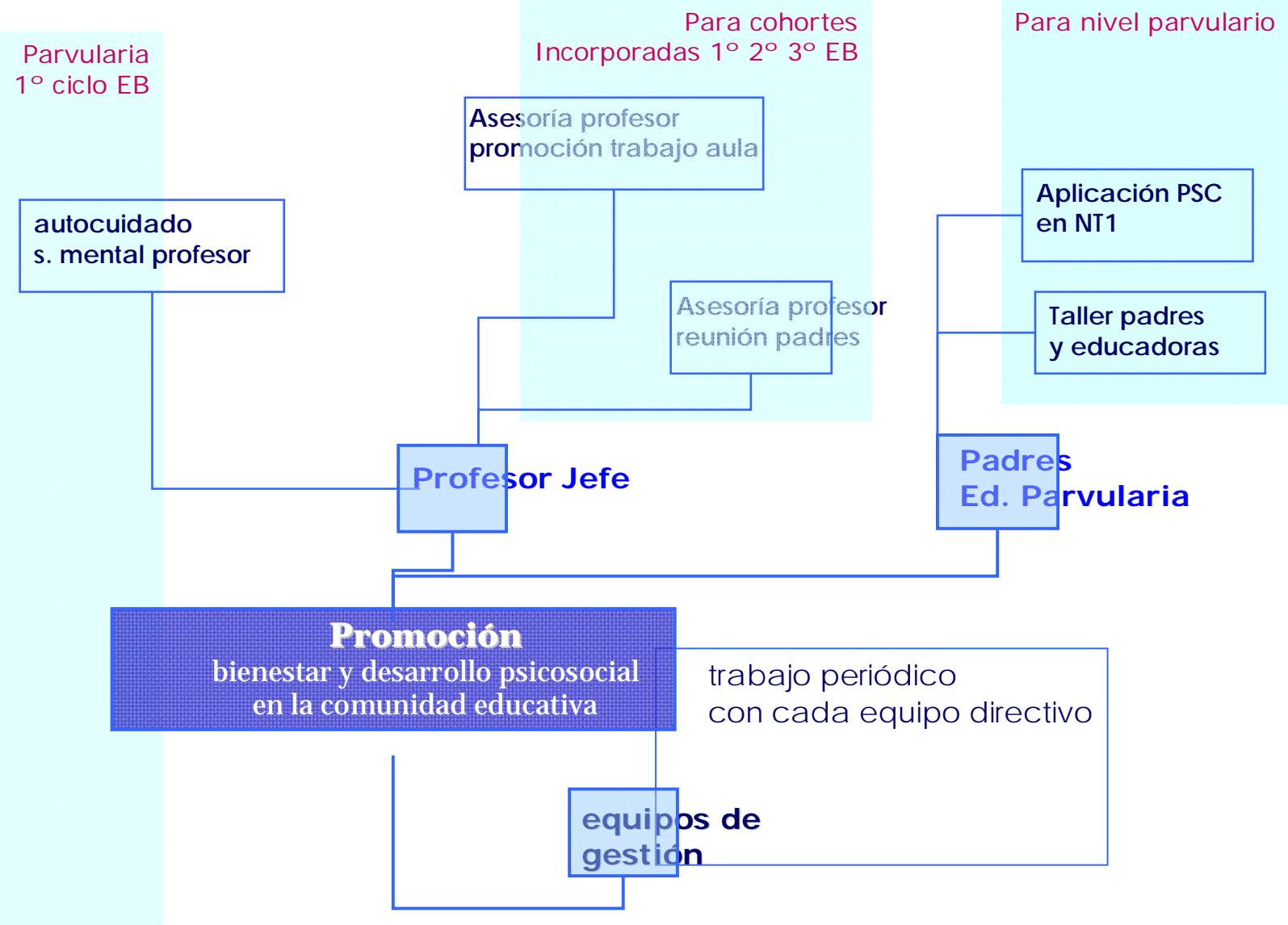
Contenidos: La unidad se organiza en torno a actividades que permiten la adquisición de habilidades, actitudes y comportamientos protectores de la salud mental. Para ello, se desarrollan contenidos relativos a:

- toma de decisiones
- resolución de problemas
- pensamiento creativo y crítico
- comunicación efectiva
- relaciones interpersonales saludables
- Valoración personal positiva

Actividades principales:

- Talleres con padres y educadoras de párvulos
- Aplicación de Cuestionario PSC en 1º Nivel de Transición - educación parvularia (NT1).
- Talleres de autocuidado de la salud mental del docente
- Asesoría a profesores para la promoción en el aula de conductas saludables.
- Asesoría a profesores para reuniones de Padres y apoderados
- Talleres con Equipo de Gestión Escolar

CUADRO N°9: ESTRUCTURA UNIDAD DE PROMOCIÓN



2. Detección de problemas psicosociales y conductas de riesgo.

Objetivo: Detectar aquellos niños y niñas que presentan factores psicosocial y conductas desadaptativas en la escuela y el hogar.

Contenidos:

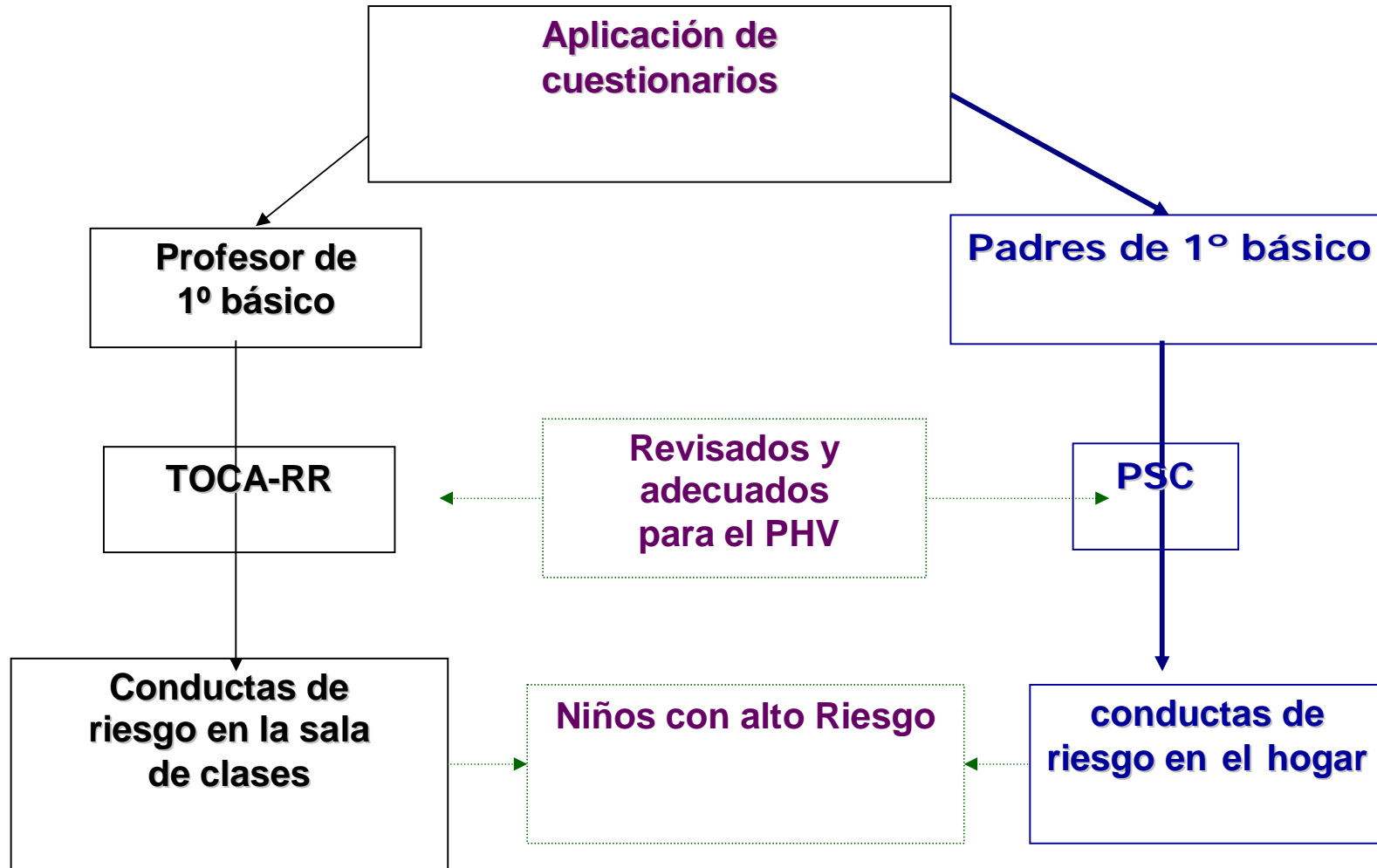
- Perfiles de riesgo
- Medición y tipificación de riesgo
- Procesamiento de datos
- Evaluación y seguimiento

Actividades principales:

- Taller de capacitación a docentes para la aplicación de instrumentos de riesgo a niños y niñas y padres.
- Aplicación de Instrumento de Detección (TOCA-RR) en niños y niñas Ciclo de Enseñanza Básica: Acorde con la presencia y de factores que puntajes de riesgo individual, el HPV construye Perfiles de Riesgo.
- Aplicación Instrumento de Detección para padres (PSC): El cuestionari conocer si el niño o niña presenta riesgo conductual, de acuerdo a la vis padres.

CUADRO N° 10: ESTRUCTURA UNIDAD DE DETECCIÓN

Detección de conductas desadaptativas en los niños



En esta Unidad se aplican dos Instrumentos de detección: TOCA-RR y PSC. Ambos instrumentos aportan una descripción de diferentes áreas de conductas del niño, que expresarían factores de riesgo (**conductas de riesgo**). Al ser instrumentos de medición son **señales** de lo que al niño le ocurre, no necesariamente explican el por qué. Son la 1ª etapa para comprender el comportamiento del niño.

■ CUADRO N° 11: FACTORES TOCA - RR

FACTOR	ABREV.	DESCRIPCIÓN	TIPO PROBLEMA
ACEPTACIÓN DE LA AUTORIDAD	AA	conductas agresivas y desobediencia	Desobediencia – Agresión
CONTACTO SOCIAL	CS	integración con pares y, participación en actividades y relación con profesores	Conducta Tímida
LOGROS COGNITIVOS	LC	motivación y eficiencia en trabajo escolar	Déficit Cognitivo
ATENCIÓN Y CONCENTRACIÓN	AC	capacidad de prestar atención, persistir en la tarea y distractibilidad	Problemas de Concentración
MADUREZ EMOCIONAL	ME	comportamientos de independencia esperados para la edad	Inmadurez Emocional
NIVEL DE ACTIVIDAD	NA	capacidad de permanecer tranquilo y conductas hiperactivas	Hiperactividad

■ CUADRO N° 12: FACTORES Y PERFILES DE RIESGO: Construidos a partir de los resultados de la detección con TOCA-RR⁵

FACTORES	ACEPTACIÓN DE LA AUTORIDAD	AA	Desobediencia - Agresión	<ul style="list-style-type: none"> ● AMARILLO SOL ● AZUL PROFUNDO ● VERDE ESPERANZA
	CONTACTO SOCIAL	CS	Conducta Tímida	
	LOGROS COGNITIVOS	LC	Déficit Cognitivo	
	ATENCIÓN Y CONCENTRACIÓN	AC	Problemas de Concentración	
	MADUREZ EMOCIONAL	ME	Inmadurez Emocional	
	NIVEL DE ACTIVIDAD	NA	Hiperactividad	

Perfiles facilitan diseño de Talleres

⁵ TOCA-RR (Teacher Observation of Classroom Adaptation-Revised)

3. Prevención de problemas psicosociales y conductas de riesgo en los niños y niñas.

Objetivo: Reducir el impacto negativo de los factores de riesgo (agresividad, bajos logros cognitivos, hiperactividad, timidez) y la potenciación de factores protectores (comunicación, sociabilidad, expresión de sentimientos), con el propósito de estimular el desarrollo de competencias y habilidades en los niños de manera integrada y adaptativa al entorno escolar.

Contenidos:

- Prevención
- Factores de riesgo
- Factores protectores

Actividades Principales:

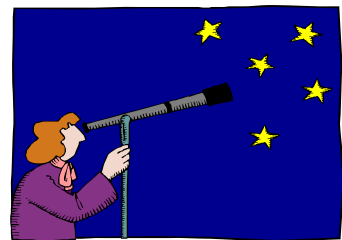
- 10 sesiones de taller preventivo con niños y niñas de Primer año de enseñanza básica a cargo del equipo psicosocial del Programa (a partir del segundo año del programa).
- Tres sesiones de taller preventivo con padres y apoderados
- Dos sesiones de taller preventivo con profesores jefes de los cursos focalizados.

■ CUADRO N° 13: PERFILES DE RIESGO



AMARILLO SOL

Niño tímido, con baja motivación y eficiencia en trabajo escolar, inmaduro emocionalmente, obediente y tranquilo.



AZUL PROFUNDO

Niño con conductas agresivas, desobediente, problemas de concentración, baja motivación y eficiencia en trabajo escolar, baja capacidad de permanecer tranquilo, con conductas hiperactivas.



VERDE ESPERANZA

Niño con conductas agresivas y desobediencia, tímido con baja integración con pares, acompañado o no con conductas hiperactivas

4. Derivación, Atención y Seguimiento de niños y niñas detectados con problemas de salud mental y/o psicosociales.

Objetivo: Realizar derivación a atención de los niños/as que, por características y nivel de riesgo (según instrumentos de detección del Programa), requieren de un diagnóstico clínico, y tratamiento, realizados por un equipo de salud mental, del Nivel Primario o especializado de atención. Esta derivación, desde el Programa en la escuela, se apoya en la Red de salud mental comunal.

Contenidos:

- Derivación
- Red de salud mental

Actividades Principales:

- Contacto con las instituciones pertenecientes a la Red de salud mental.
- Derivación de niños y niñas detectadas.
- Seguimiento a la atención

Orientaciones para la Derivación a atención en Salud Mental

1 Niños con IECH.

niños hiperactivos en el hogar y la escuela (criterio SDA DSM IV).

Criterio prioritario de Derivación en PHV

Sospecha diagnóstico Trastorno Hiperactivo (SDA DSM IV). Alta correspondencia con sintomatología clínica,. La entrevista con la familia apoya compromiso con la derivación a atención del niño.

2 Niños con IEA

niños con ánimo depresivo según los padres.

Sospecha Trastorno Afectivo (depresión), La entrevista explora conductas sintomáticas del niño y del contexto o funcionamiento familiar que apoyan eventual derivación, y compromiso de los padres con ésta.

3 CASOS EMERGENTES

niños que son percibidos como de alto riesgo psicosocial por profesor o sus padres,

Responde a niños percibidos por el profesor, o/y padres en alto riesgo. La entrevista explora antecedentes maltrato y abuso, trastornos conductuales disociales, se decide derivación según corresponda (salud, justicia, educación ,etc.)

5. Desarrollo de Red de Apoyo Local al Programa de Habilidades para la Vida.

Objetivo:

Articular una Red de apoyo local que facilite y asegure la coordinación entre la escuela y los centros de apoyo y programas de atención psicosocial existentes en el nivel comunal local.

Contenidos:

- Red local
- Diagnóstico situacional
- Difusión

Actividades Principales:

- Establecimiento de un diagnóstico situacional de las escuelas incorporadas en el Programa Habilidades para la Vida y el contexto de la Red Comunal.
- Taller "Trabajando juntos por la Salud Mental en la Escuela", con la participación de actores comunales, de los sectores de Salud, Educación, Justicia, Organizaciones Comunitarias y no Gubernamentales con asiento local.
- Identificación y contacto con centros del nivel local, para la derivación de niños que requieren atención y otros apoyos para la resolución de problemas vinculados a la salud mental.
- Jornada anual de trabajo de evaluación y programación, con los actores de instancias locales, vinculados en las acciones de la red de apoyo al Programa, según realidad local.
- Realización anual de acciones de difusión, con el objetivo difundir actividades, logros y los resultados del Programa, que permitan reforzar las proyecciones del HPV.

6. Evaluación y Seguimiento de las acciones y resultados del Programa

Objetivo:

Evaluar el proceso de implementación del Programa, realizando sistematización y análisis de la información que considere cada unidad o componente del programa, en los distintos momentos de implementación del HPV en cada una de las escuelas y comunas que participan en el Programa.

Contenidos:

- Seguimiento
- Sistematización
- Evaluación
- Análisis y Registro

Actividades principales:

- Registro permanente del proceso de implementación del programa por parte de los distintos niveles: Equipos Ejecutores; Coordinaciones Regionales; Coordinación Nacional
- Sistematización y análisis de la información recogida, incorporando fuentes complementarias (encuestas de satisfacción de usuarios e indicadores de evaluación global del Programa)
- Redacción de informes

3. Gestión Local del Programa

El Objetivo de la Gestión Local para el Programa es lograr estructurar o reforzar una red local que facilite y asegure la coordinación entre la escuela y los centros de apoyo y programas de atención psicosocial existentes en la comuna.

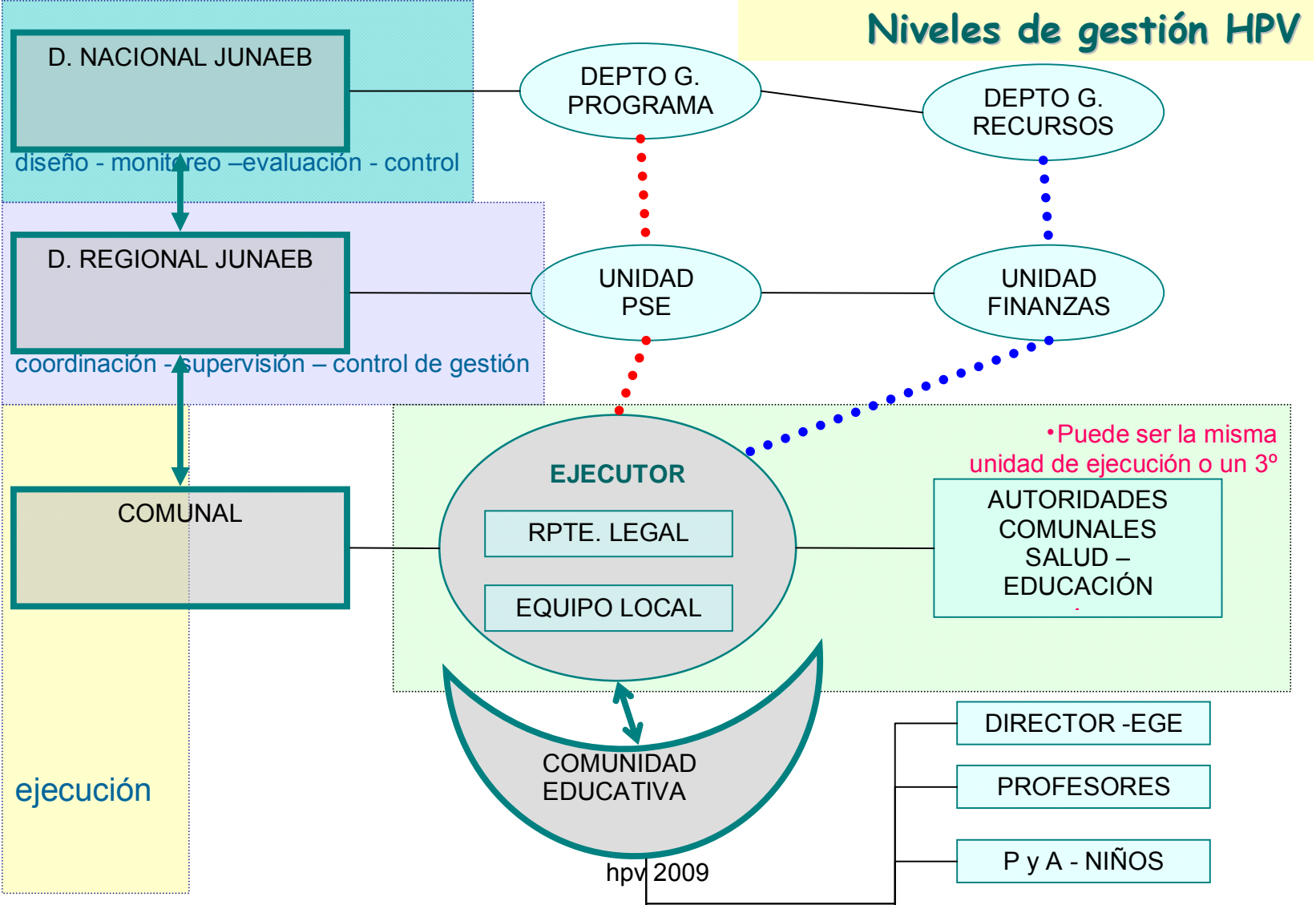
En la ejecución del Programa, existen distintos niveles de gestión que, asumiendo roles y funciones diferenciadas, se articulan y complementan entre sí. De este modo, existe un primer nivel de gestión desde la **Dirección Nacional de la JUNAEB**. A este nivel le corresponde el diseño, monitoreo, evaluación y control del programa en su conjunto. Su función por tanto es la de cautelar la ejecución, desarrollo e instalación del HPV a nivel nacional, según el modelo y estrategia de intervención., para enriquecer y consolidar el HPV. Para ello, debe asegurar la vigilancia técnica y administrativa y retroalimentación para esa función para lo cual se alimenta del nivel local y regional y de expertos en el área.

Un segundo nivel de gestión le corresponde a la **Dirección Regional de JUNAEB**, quien asume la coordinación, supervisión y control de gestión en la implementación y desarrollo del programa. Su función es la de asegurar el correcto seguimiento y acompañamiento de cada unidad de ejecución - Proyectos Locales- en sus aspectos administrativos y técnicos.

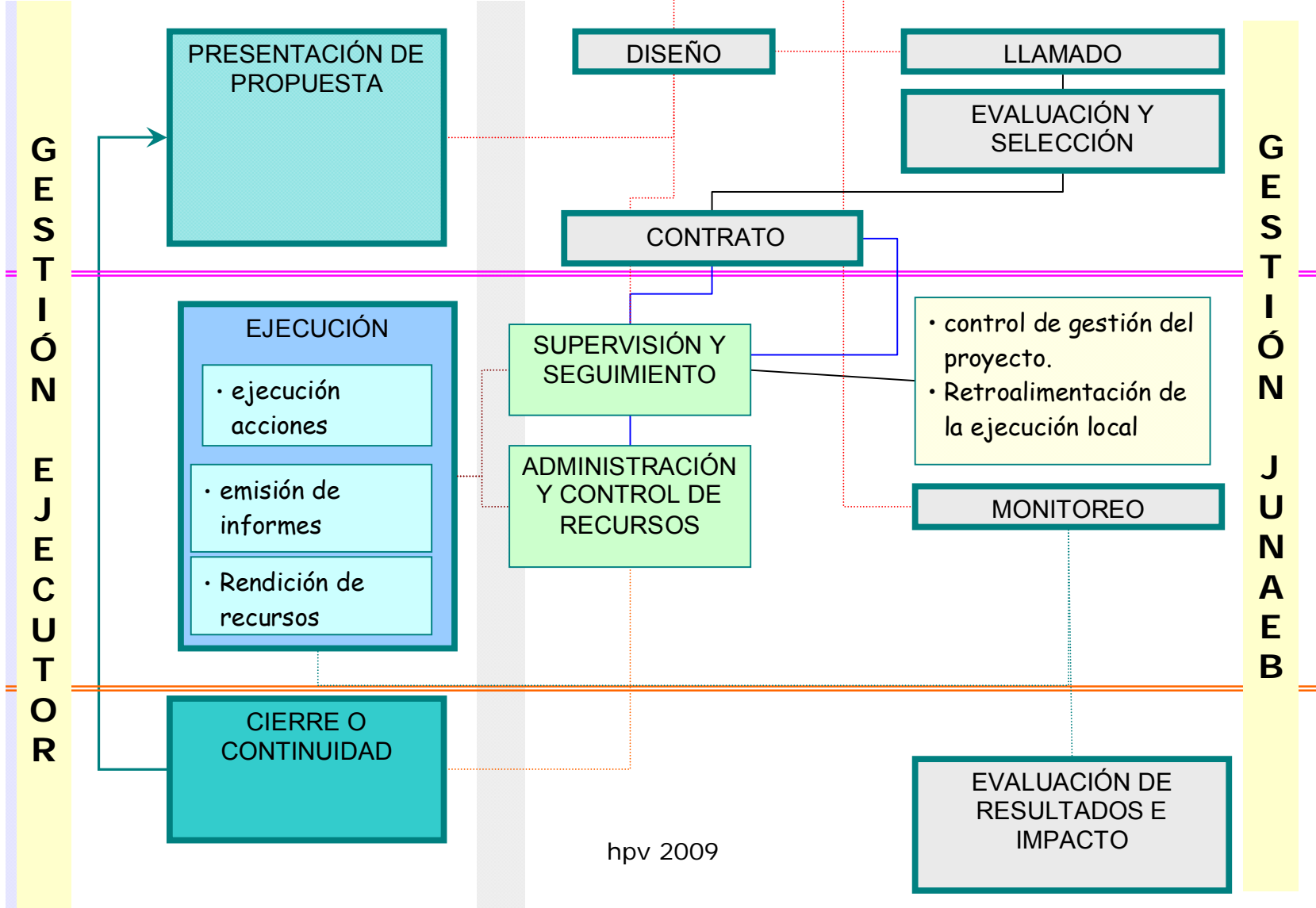
Un tercer nivel de gestión es **Comunal** y se dirige a la ejecución del Programa a nivel local. La gestión local se realiza en dos ámbitos: uno referido al Plan de Trabajo, y otro referido a la Gestión administrativa.

Estos tres nivel de gestión se grafican de la siguiente manera:

CUADRO N° 16: NIVELES DE GESTIÓN PHPV



CUADRO N° 17: GESTIÓN PHPV



En cada uno de los años de ejecución del Programa, se esperan logros en distintos niveles referidos tanto al equipo ejecutor, a la escuela, los niños y niñas, docentes y la red local. De esta forma, para el primer año se espera:

1. **equipo** constituido y validado, con competencias y motivación.
2. **escuela** con diagnóstico situacional y sensibilizada y comprometida para la continuidad (directivos, docentes y padres de 1° EB).
3. **profesor del 1° ciclo**, con trabajo de autocuidado.
4. **profesor de 1° EB**, con trabajo de autocuidado, que inicia acciones de promoción en el aula y promoción reunión apoderados.
5. **educadora de párvulo**, con trabajo de autocuidado, y participó con padres en taller realizado por equipo.
6. Padres de nivel parvulario, participantes en taller. Además, padres de NT1, con aplicación promocional PSC.
7. **niños de 1° EB** con evaluación de profesores y padres (TOCA y PSC).
8. **niños con problemas** de salud mental o psicosociales, identificados y derivados para su resolución.
9. **red de apoyo local** sensibilizada y con compromisos hacia el programa.

Como el programa se estructura sobre la base de componentes, en cada uno de ello se establecen los siguientes logros:

- **promoción**
 - taller de autocuidado del profesor, duración y contenidos del modelo, al 100% de los profesores del 1° ciclo y educadoras de párvulos.
 - inicio del trabajo de acompañamiento en aula, al 100% de los profesores de **1° EB**
 - Taller con padres y educadoras de párvulos, al 100% de los cursos de **NT1** y **NT2**.
 - Aplicación promocional del PSC a 100% de los padres y apoderados participantes en Taller.
 - EGE conoce y valida propuesta de intervención del HPV
- **detección**
 - 100% matrícula de 1° EB. con detección profesor y padres
 - Análisis de resultados obtenidos en detección, con apoyo sistema informático JUNAEB.
 - Devolución pertinente de resultados, según nivel de información y actores.

- **derivación a atención.**
 - Identificación y evaluación de casos según IE.
- **desarrollo red**
 - diagnóstico situacional según pauta al 100% de las escuelas
 - catastro comunal de red, según pauta
 - realización de taller trabajando juntos a actores pertinentes
 - identificación y acuerdo con centros de derivación
 - resultados año 1 difundidos a red y autoridades
- **evaluación y seguimiento**
 - Aplicación de encuestas de seguimiento
 - equipo desarrolla sistema para registro y sistematización de información
 - Sistematización en informes según formato Junaeb: informe final incluye indicadores de inserción e implementación y soporte.
- **gestión**
 - equipo constituido según perfil del modelo, validado y con continuidad
 - sistema de gestión de recursos se hace con apoyo local
 - existe sistema de flujo de recursos al servicio de la ejecución

El Modelo Programático pone el énfasis en tres condiciones fundamentales:

- El desarrollo del Programa en tanto un proceso:
 - Tres años de instalación local del programa.
 - Incorporación incremental de cohortes
 - Escuelas entre 6 y 10, en periodo de instalación
 - Capacitación y supervisión JUNAEB
- Necesidad de inserción y compromiso local con el programa:
 - Aporte local del 40%
 - Aporte local de al menos 10 hrs. semanales equipo estable directo
 - Cartas compromiso escuela y sostenedor.
- Constitución de equipo ejecutor comprometido y competente:

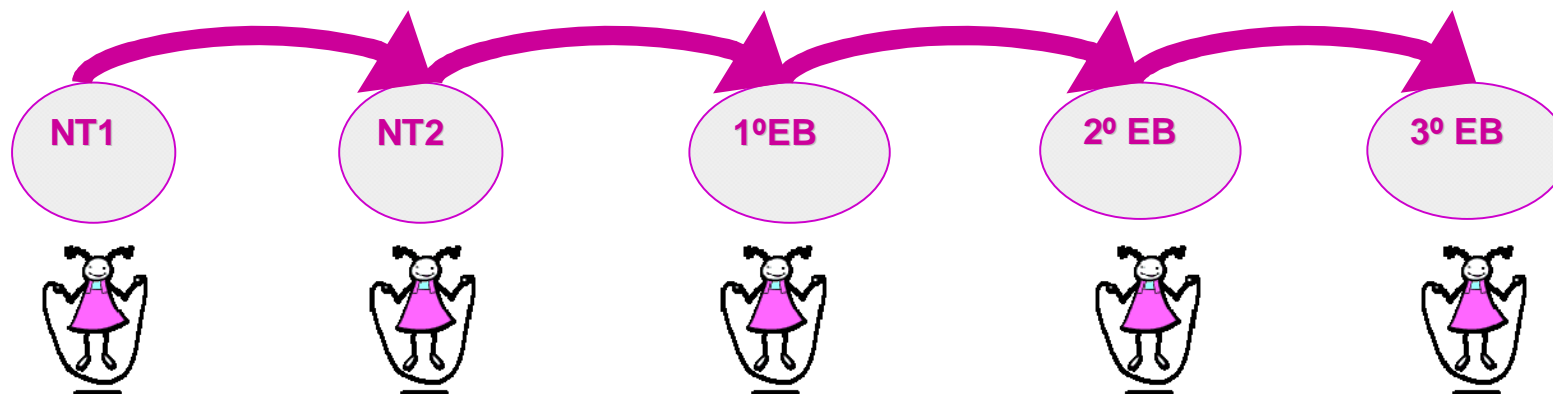
- Selección de ejecutores según experiencia acreditada
- evaluación de Perfil equipo - Indicador RRHH según cobertura intervenida
- Asegurar continuidad en el año
- Instancias de capacitación y asesoría regular JUNAEB.

Respecto del recurso humano, cada equipo debe estar compuesto por a los menos:

- Un coordinador/a responsable de la gestión técnica y administrativa a nivel local:
 - Garantiza gestión técnica y administrativa, coordinación, seguimiento y evaluación del programa.
 - Con continuidad.
 - Comparta fundamentos del programa.
- Equipo psicosocial estable: profesionales con experiencia y conocimiento en:
 - Sistema educacional e intervenciones comunitarias.
 - Evaluación de riesgo psicosocial en niños e intervenciones psicosociales.
 - Competencias gestión programas comunitarios.
 - Conocimiento informático.

CUADRO N° 18: DESARROLLO DEL PROGRAMA

Mirada de una cohorte con los 5 años en el programa



desarrollo del HpV, como un proceso

PROGRESIÓN DE COHORTES etapa instalación			
Cohorte	AÑO		
	1	2	3
Nº 1	1º EB	2º EB	3º EB
Nº 2	NT2	1º EB	2º EB
Nº 3	NT1	NT2	1º EB
Nº 4		NT1	NT2
Nº 5			NT1

mirada desde gestión en ciclo anual
Incorporación incremental de cohortes

4. Estudios y Evaluaciones

Los estudios y evaluaciones realizados permiten validar el Programa y asegurar el impacto positivo que produce la estrategia tanto en las escuelas como en los niños y niñas y sus familias.

En este sentido, es posible afirmar que el Programa Habilidades para la Vida es una necesidad país, por cuanto responde a la misión de la JUNAEB, se inserta en la red institucional y facilita la acción intersectorial (educación – salud – comunidad).

Como resultado de la ejecución del programa, existe una percepción de cambio positivo y bienestar subjetivo, en los diferentes participantes del PHV. En efecto, los directivos de las escuelas valoran el Programa, los profesores se sienten apoyados en su tarea profesional y los padres se sienten sujetos informados, que participan en la toma de decisiones (prevención, derivación).

Algunos datos que sustentan estas afirmaciones:

80.6% de los profesores perciben cambios positivos:

- en tanto persona: desarrollo personal, sensación de bienestar
- en tanto profesional: su desempeño con los alumnos y relaciones con otros

82% de los padres percibe que sus hijos mejoran:

- comportamiento en el hogar,
- desempeño escolar,
- la relación con otros niños y la relación con ellos mismos.

En cuanto a la valoración que los beneficiarios del programa realizan de los equipos ejecutores:

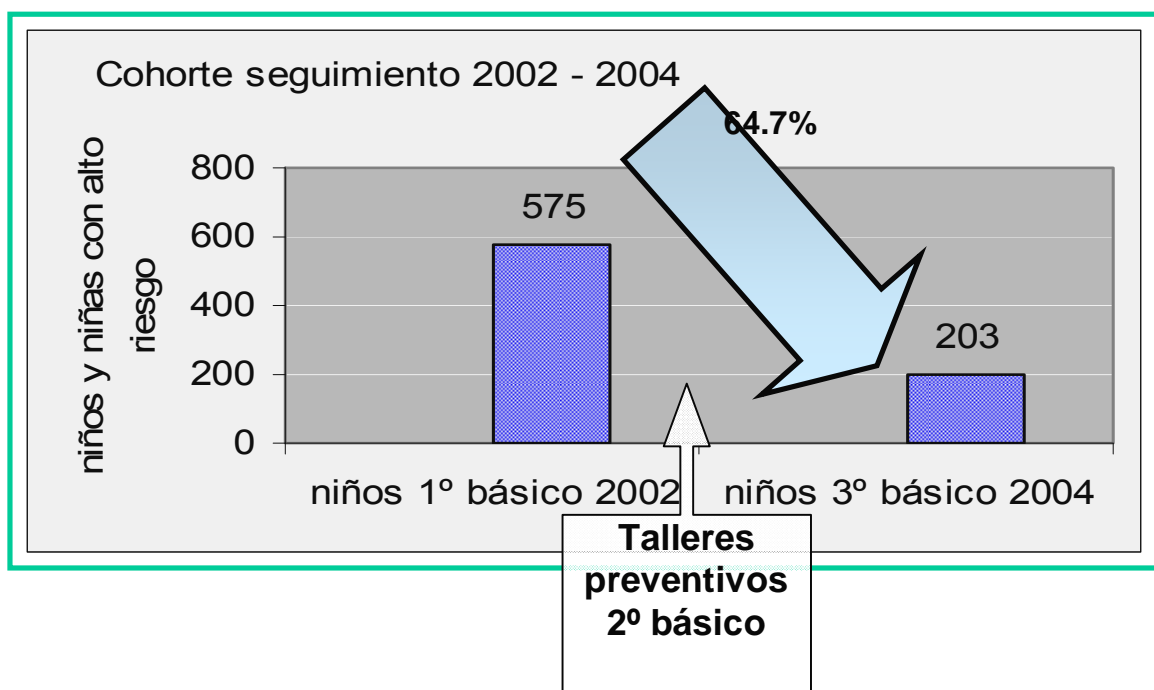
Profesores, padres y directivos -en actividades de promoción- están altamente satisfechos con:

- La Capacidad Técnica,
- La capacidad Metodológica,
- El aporte de ayuda, herramientas e información que entrega el equipo ejecutor

La evaluación de impacto realizada sobre los Talleres Preventivos⁶, arrojó como resultados que de los niños y niñas que asisten a Taller 64.7% sale del riesgo (372) en tanto que aquellos niños que NO asisten a Taller, empeoran su condición de riesgo.

Esta disminución de riesgo está asociado al proceso enseñanza aprendizaje y en el caso de los varones disminuye -además- el riesgo asociado a conductas agresivas y madurez emocional.

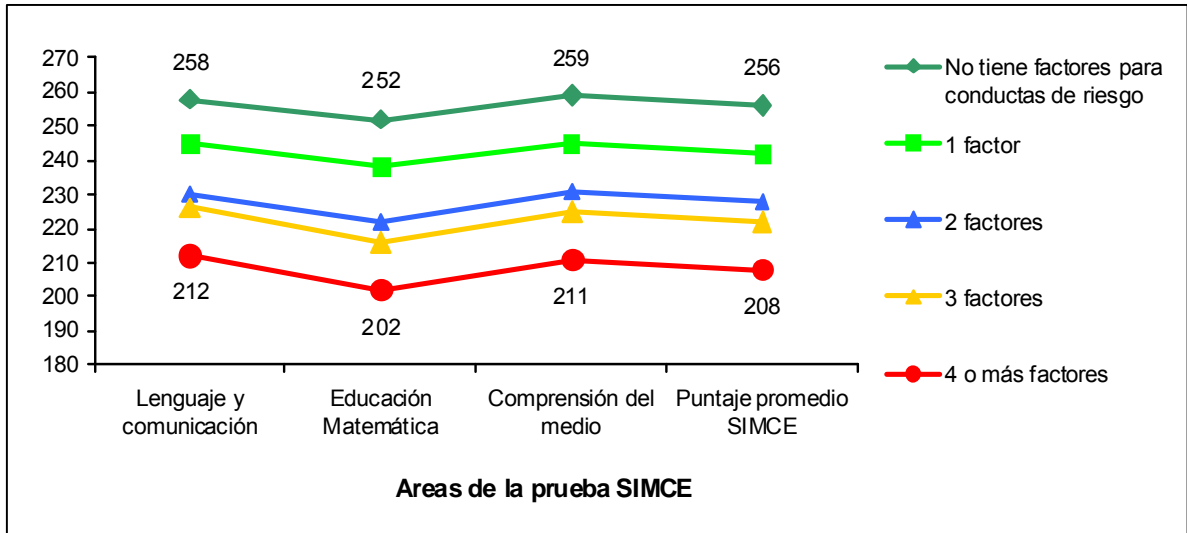
GRÁFICO N°1: EVALUACIÓN DE IMPACTO TALLERES PREVENTIVOS



Con relación al impacto del riesgo psicosocial en el rendimiento escolar (Variables de riesgo detectadas en 1º básico y rendimiento en 4º básico - Puntaje SIMCE), el grupo de niños **sin** factores de riesgo, supera el puntaje promedio SIMCE nacional, sin embargo, aquellos niños que **acumulan** hasta 4 factores de riesgo, empeoran significativamente su rendimiento (48 puntos de diferencia con los que no tienen factores de riesgo).

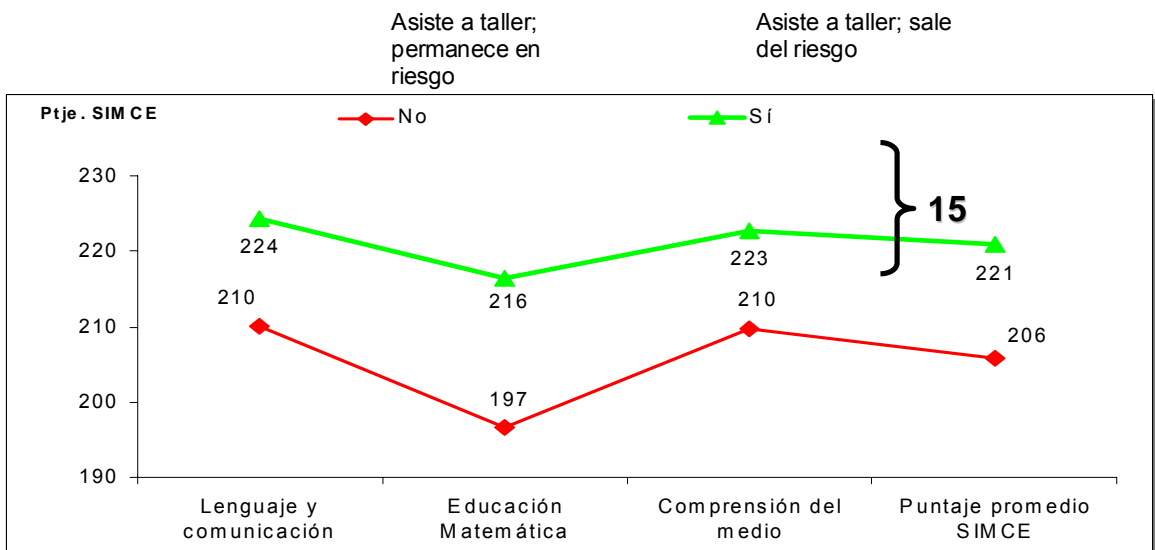
⁶ Zapata Rolando- U.Diego Portales ,Facultad de Psicología 2005

GRÁFICO N°2: EVALUACIÓN DE IMPACTO RIESGO PSICOSOCIAL EN RENDIMIENTO ESCOLAR



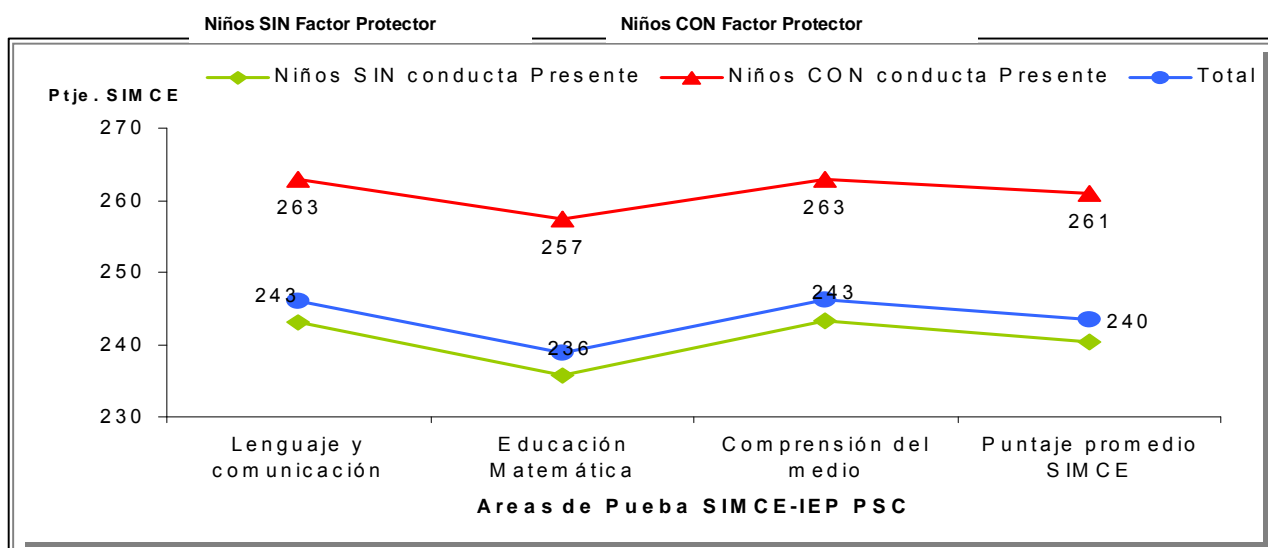
La actividad preventiva del PHV tiene impacto en el puntaje SIMCE, por cuanto los niños con riesgo en 1° básico, que asistieron a talleres en 2° básico y salieron de esa categoría en el riesgo medido en el 3° básico, tienen, en promedio, 15 puntos más en el SIMCE.

GRÁFICO N°3: EVALUACIÓN DE IMPACTO PROGRAMA EN PUNTAJE SIMCE



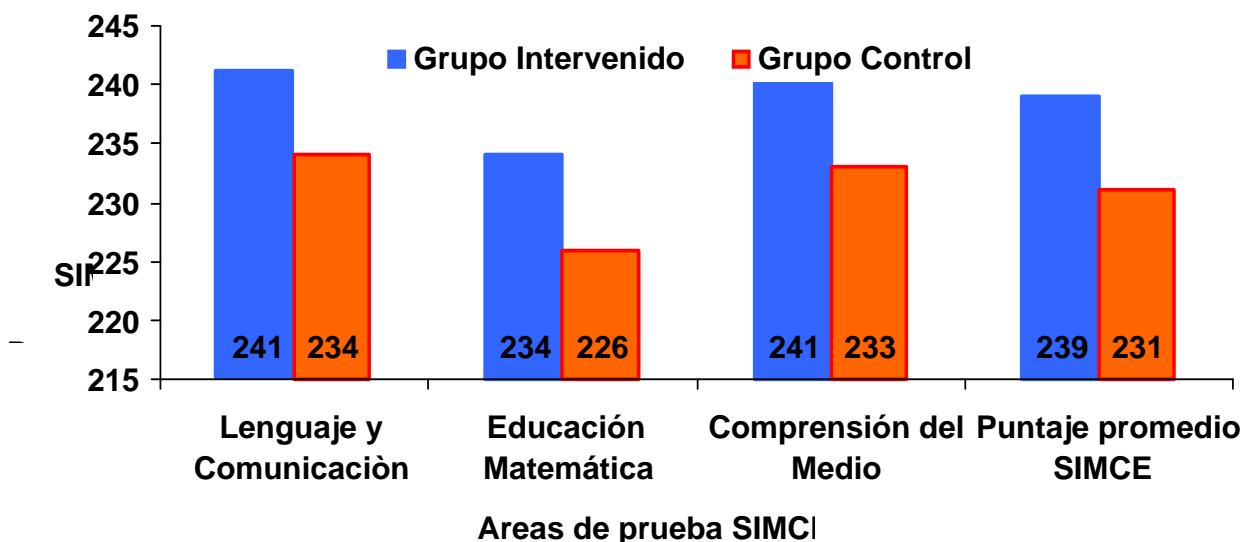
En cuanto al impacto del índice protector en el rendimiento escolar, (variable detectada en 1° básico y rendimiento en 4° básico - Puntaje SIMCE), la evaluación positiva de los padres en 1° básico, predice un mejor rendimiento en el 4° básico: 21 puntos de diferencia en SIMCE. Sumado a lo anterior, los niños con Índice Protector superan el promedio nacional.

GRÁFICO N°4: EVALUACIÓN DE IMPACTO ÍNDICE PROTECTOR EN RENDIMIENTO ESCOLAR



A la luz de los resultados obtenidos, es posible señalar que la participación en el programa Habilidades para la Vida mejora significativamente el rendimiento de escolares de alta vulnerabilidad psicosocial. De esta forma, se observa un incremento en Lenguaje (7 puntos más), en Matemáticas (8 puntos más) y en Comprensión del Medio (8 puntos más).

GRÁFICO N° 5: EVALUACIÓN DE IMPACTO PARTICIPACIÓN EN PROGRAMA Y MEJORAMIENTO DEL RENDIMIENTO ESCOLAR



A modo de conclusión, y sobre la base de los logros obtenidos, se puede afirmar que el Programa Habilidades para la Vida, mejora el clima emocional en la escuela, las relaciones interpersonales, la participación de la familia y la concepción del bienestar infantil.

Asimismo, el PHV logra revertir el impacto del riesgo psicosocial infantil, por cuanto se observa por una parte, la Superación de conductas relacionadas con agresividad, hiperactividad, problemas de concentración y atención; inhibición social, timidez y, por otra, mejora significativamente el logro escolar en niños y niñas de alta vulnerabilidad social.

Lo anteriormente expuesto muestra cómo un programa público, que concentra su accionar en población de alta vulnerabilidad, con condiciones que se asocian frecuentemente con violencia, delincuencia, deserción, constituye una respuesta eficaz, cuyo impacto no ha sido demostrado por ningún otra intervención psicosocial, a nivel nacional.

CAPÍTULO II CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS UNIDADES DEL PROGRAMA

UNIDAD I: PROMOCIÓN DEL BIENESTAR Y DESARROLLO PSICOSOCIAL EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA

En el trabajo con esta unidad, se asume que el concepto de **promoción** se caracteriza por:

- Dirigirse a la población general o a grupos y no al caso individual
- Desplegar acciones proactivas
- Proyectar y mantener condiciones saludables
- Desarrollar estrategias y métodos múltiples y complementarios hacia los sistemas y las personas.

El objetivo de la Promoción en Salud Mental está orientado a reforzar factores protectores, incentivando el estado de bienestar en las personas.

En este enfoque, la Promoción se sustenta desde tres modelos teóricos:

- Modelos ecológicos.
- Modelos socioculturales.
- Psicología del desarrollo.

De acuerdo a la **psicología del desarrollo** es posible señalar que en la niñez, entendida como una etapa que transita desde los 4 a los 10 años, se distinguen dos grandes etapas: la niñez temprana (4 años) y la niñez media (7 a 10 años). En ambas etapas hay distintos factores que influyen directamente en el desarrollo del niño y la niña a saber: el contexto social, el conocimiento y el concepto de sí mismo. De acuerdo a la edad y la etapa en que se encuentre, cada uno de estos factores asumen características distintas que pueden resumirse de la siguiente manera:

CUADRO N° 19: ETAPAS DEL DESARROLLO EN LA INFANCIA

	Niñez Temprana Edad 4 años	Niñez Media Edad 7 – 10 años
Contexto social	<ul style="list-style-type: none"> • Mayormente dentro del contexto del hogar • Interacción clave entre el niño y los que le cuidan / familia 	<ul style="list-style-type: none"> • Se mueve del hogar a contextos sociales más amplios • Desarrolla el sentido de la laboriosidad • Aprende a colaborar con sus pares y con adultos
Conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Escoge entre múltiples ideas • Explica por qué algo no es justo 	<ul style="list-style-type: none"> • Comienza a planear en forma consciente, coordina acciones, evalúa el progreso y modifica planes basados en la reflexión y evaluación
Concepto de sí mismo	<ul style="list-style-type: none"> • Los niños tienden a ser muy optimistas acerca de sus habilidades 	<ul style="list-style-type: none"> • A los 10 años es capaz de auto reflexión sobre sus habilidades, éxitos y fracasos • Desarrolla el concepto de sí mismo

En lo referente a la construcción de la identidad, las características que esta asuma impactarán directamente en la emocionalidad y en la sensación de protección o vulnerabilidad del niño y la niña. En este sentido, los factores asociados a la construcción de la identidad están determinados por la imagen personal (positiva o negativa) en relación a los otros y sí mismos.

CUADRO N° 20: FACTORES ASOCIADOS A LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD

Factores asociados a la construcción de identidad			
Imagen personal positiva		Imagen personal negativa	
<i>Cuando nos...</i>	<i>Nos sentimos...</i>	<i>Cuando nos...</i>	<i>Nos sentimos...</i>
Aman	Contentos	Descalifican	Inadecuado
Respetan	Tranquilos	Ridiculizan	S
Valoran	Seguros	Molestan	Tristes
Aceptan	Importantes	Rechazan	Agresivos
Dan confianza	Creativos	Comparan	Inseguros
Reconocen	Capaces	Reprochan	Incapaces
Estimulan			Desanimados

Referentes que subyacen a la intervención promocional

A. Orientaciones teóricas y metodológicas

La Organización Mundial de la Salud define a la escuela como un sistema con grandes potencialidades para la promoción de competencias psicosociales, para la educación en salud mental, para realizar intervenciones y para reconocer y orientar el tratamiento profesional a los niños que lo necesitan. Este debiera llegar ser uno de los objetivos de la permanencia del niño en el sistema escolar.

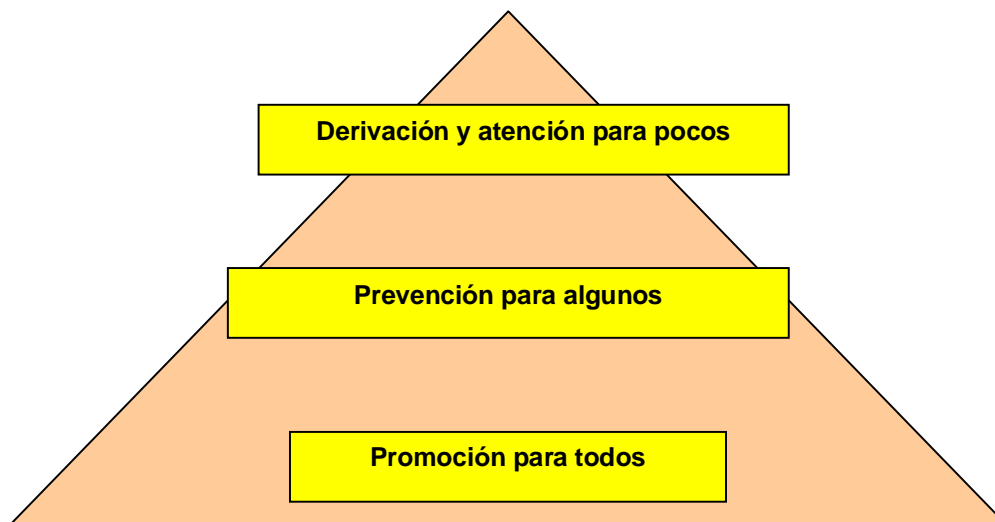
Para que el sistema escuela logre este objetivo es necesario que participen todas las personas que interactúan en ella y no sólo los profesores. También los otros estamentos dentro de la escuela (Dirección, Orientadores, Jefes de Unidades Técnico Pedagógicas, auxiliares de servicio), los padres y los alumnos.

Lo ideal es que las actividades lleguen a formar parte habitual de las actividades de la escuela. Consistente con la Reforma Educacional, se pueden identificar espacios en las acciones cotidianas y habituales de la escuela, en que se puede orientar el trabajo de promoción:

- **Contenidos Curriculares:** elaboración de contenidos en los OFT (Objetivos Fundamentales Transversales) o los subsectores de aprendizaje, en los respectivos programas de estudio.
- **Dinámica En El Aula:** prácticas de enseñanza-aprendizaje, las formas de interacción personal, las tareas escolares, la forma de enfocar los contenidos: trabajo en grupos colaborativos, aprendizaje orientado al desarrollo no sólo cognitivos, sino también de desarrollo personal, aprendizaje basado en las experiencias cercanas de niños y niñas, aprendizaje contextualizado.
- **Clima Social Escolar** y las relaciones humanas.
- **Espacio Extraprogramático:** actividades recreativas, de consejo de curso y libre elección.
- **Reglas De Disciplina Escolar** Las reglas y normas de convivencia escolar.
- **Modelo Profesores:** El ejemplo cotidiano de profesores, directivos y administrativos.
- **Relación Familia Escuela:** El rol de la familia como formadora de niños y jóvenes. Las reuniones de padres y apoderados y las entrevistas solicitadas o por citación que el profesor realiza con los padres, son los espacios más reconocidos.

Para lograr y mantener un buen desarrollo psicosocial se necesitan distintos tipos de acciones:

- Promoción para todos: la comunidad educativa (padres, niños y profesores)
- Prevención para algunos: dirigidas a los niños con factores de riesgo, sus padres y sus profesores
- Derivación y atención para pocos: los niños y familias con problemas.



Para favorecer un desarrollo y bienestar psicosocial adecuado, es necesario que estas acciones se realicen de manera integrada. Pero además, se requiere de un conjunto de condiciones escolares y extraescolares para asegurar la factibilidad y sustentabilidad de las acciones. Las condiciones mínimas para la implementación de las actividades psicosociales son:

- Compromiso de las autoridades comunales
- Incorporación progresiva a las actividades habituales de la escuela
- Apoyo y participación de las familias, con la aprobación del Centro de Padres.
- Incorporación progresiva de las actividades a la programación de la red de apoyo local.

A su vez, para asegurar la sostenibilidad en el tiempo de las acciones, es necesario reforzarlas mediante:

- Intercambio de experiencias entre los equipos
- Resolución de dudas y dificultades
- Actualización de los contenidos
- Revisión de nuevos temas
- Continua motivación de los participantes

B. Promoción de relaciones y comportamientos saludables

1. El trabajo con docentes

Las educadoras y los profesores son las personas más importantes para la salud mental de los niños que asisten a la escuela. El bienestar psicológico del profesor es una condición necesaria para que influyan positivamente en la salud mental de los niños. Un adecuado nivel de salud mental permite al educador y profesor cumplir más satisfactoriamente su rol docente, utilizando sus mejores recursos para una relación positiva con los niños y los padres.

El Programa considera la realización de un taller que aporte al mejoramiento de los recursos para el autocuidado. Permite a su vez, la reflexión acerca de las propias capacidades y limitaciones del profesor, en su relación con alumnos, padres y compañeros de trabajo. Este reconocimiento de recursos y limitaciones disminuye la frustración y potencia la autovaloración del profesor. Sin embargo, no es una respuesta a los problemas de salud mental que el profesor pueda presentar, ni a los problemas organizacionales de éstos.

Los objetivos que se plantean son los siguientes:

- a. Mejorar los recursos del profesor para reconocer sus propias emociones y sentimientos, especialmente las que experimenta en la escuela, en su relación con sus compañeros de trabajo, con los niños y los padres y apoderados.
- b. Favorecer las situaciones en que se generan sentimientos positivos, disminuir y/o modificar las situaciones en las que se generan sentimientos negativos, por ejemplo, cambiando la forma de relacionarse con los niños, padres y compañeros de trabajo o modificando las actividades.
- c. Aprender y poner en práctica técnicas que permitan al profesor disminuir la tensión y ansiedad que le producen algunas situaciones que no son posibles de evitar: técnicas de relajación, manejo de estrés y el desarrollo de formas de comunicación más eficientes y de una red personal de apoyo.

d. Analizar formas de lograr, a mediano plazo, los cambios que podrían disminuir las situaciones que generan estrés y las estrategias para lograrlos.

Las actividades son intervenciones específicas dirigidas a desarrollar en profesores recursos para el autocuidado de salud mental. El enfoque teórico y la metodología de las actividades del taller se basan en los aportes de W. Hollister y del **“Taller de Destrezas de Ayuda Interpersonal”**.

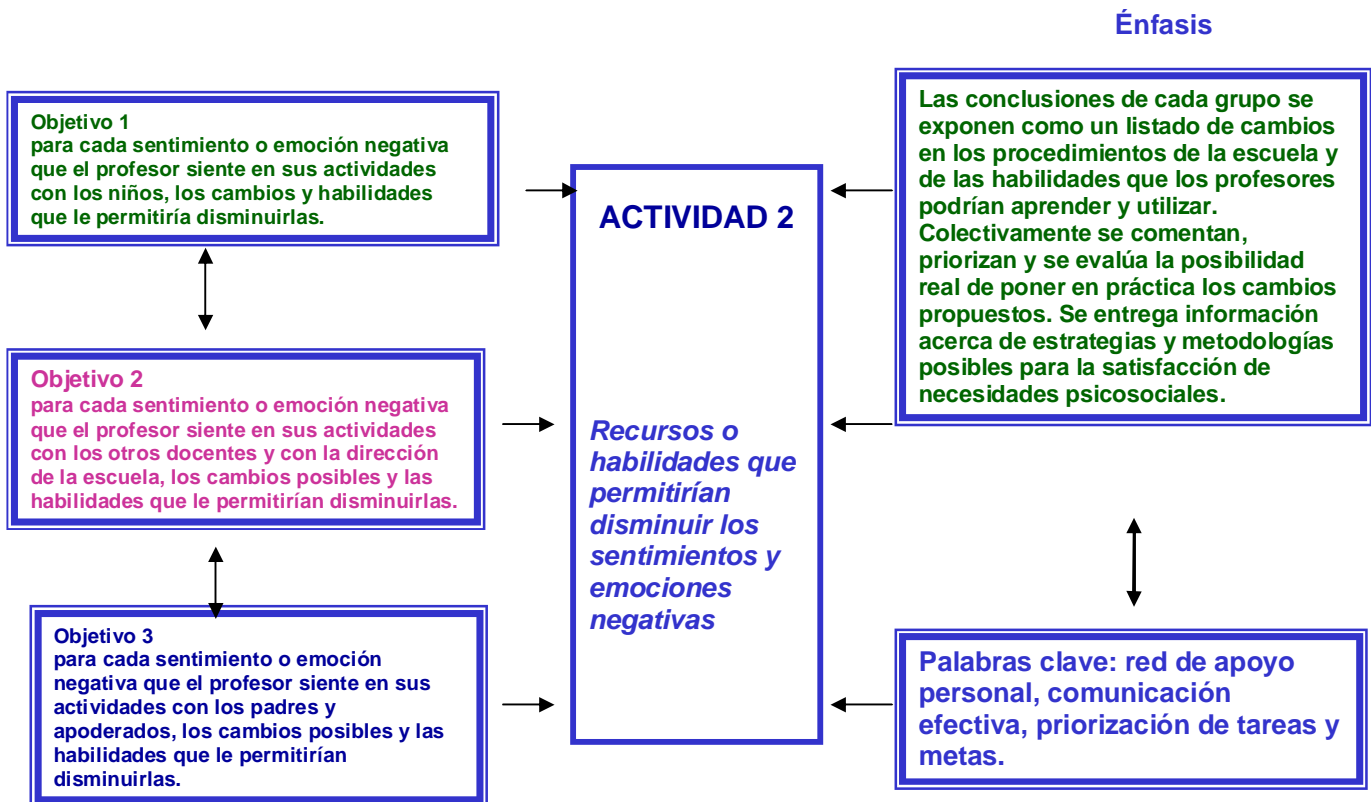
Cada actividad de este taller puede realizarse en varias sesiones, ya que los profesores sienten con frecuencia que hablar de sus sentimientos y emociones requiere de mayor tiempo. De este modo, el taller se organiza en torno a 3 grandes actividades a ser desarrolladas en alrededor de 8 sesiones.

CUADRO N°21: TALLER AUTOCUIDADO – EDUCADORES. ACTIVIDAD 1

Énfasis



CUADRO N°22: TALLER AUTOCUIDADO – EDUCADORES. ACTIVIDAD 2



CUADRO N°23: TALLER AUTOCUIDADO – EDUCADORES. ACTIVIDAD 3



En el siguiente capítulo se presenta una batería de actividades para la realización de las sesiones que comprende el taller.

2. El trabajo con padres y educadores

Siempre hay situaciones muy difíciles de enfrentar con los niños y las niñas, ya sea en la casa o en el centro educativo. No quieren comer, lloran sin saber por qué, no hacen caso o hacen cosas muy peligrosas y arriesgadas.

Nos preocupamos mucho, nos ponemos tristes, nos enojamos, nos preguntamos si estaremos haciendo algo mal. Cuando tenemos un hijo, cuando llega un nuevo alumno a la sala, lo que llega a nuestro cuidado es una persona pequeña e independiente que se nos parece delante, nos hace reír, nos pide atención, nos hace mimos y a veces presenta problemas ante los que no sabemos muy bien qué es lo que se puede hacer.

Todos somos diferentes y no hay recetas mágicas. Sólo sabemos que a ninguno nos gusta ser agresivos ni ser tratados con agresividad.

En esta temática proponemos algunas cosas que nos pueden ayudar a encontrar caminos diferentes para relacionarnos con ellos, aunque a veces estos caminos puedan parecernos un poco raros o podamos sentir que el problema no somos nosotros y que no vale la pena probar lo que ofrece esta guía. Cuando una relación se pone difícil, no hay culpables. Lo que hay son personas (grandes y pequeñas) que lo pasan mal. Todos –padres, madres, educadoras y educadores- estamos en el mismo barco y de vez en cuando, tenemos que revisar cuál es el peso que llevamos para que el exceso de carga no nos haga tambalear mucho y podamos seguir navegando.

3. El trabajo con niños y niñas

Esta temática orienta aquellos aspectos que pueden ser desarrollados con los niños y las niñas en los centros de educación del primer ciclo básico para la promoción de ambientes saludables y la prevención de las conductas desadaptativas. El espacio que privilegiamos es la sala de clase sin embargo las metodologías y actividades propuestas pueden ser aplicadas en grupos más pequeños.

Los centros de educación pre-básica y básica son espacios de formación fundamentales, ya que los niños y niñas comienzan un proceso de aprendizaje para llegar, entre otras cosas, a ser capaces de respetar los derechos de los otros y defender de buenas maneras los propios.

El **trabajo en el aula** está dado:

- Por un flujo de interacciones entre las personas.
- Las interacciones fluyen mediadas por la intención de producir aprendizaje.
- El flujo está modelado por normas, culturas y pautas.

A su vez los factores que influyen en el rendimiento de los niños/as, son diversos entre ellos se encuentran:

- Estrategias pedagógicas: calidad del aprendizaje.
- Procesos de aula: comprensión del docente.
- Opiniones creencias y actitudes: lo que piensan, lo que sienten y hacen los maestros.

Las actitudes docentes están relacionadas con distintas variables:

- Autonomía profesional
- Atribuciones de causa percibida por docentes
 - Apoyo de la familia
 - Habilidad de alumnos
 - Métodos pedagógicos
- Estrategias de aula.

A su vez las estrategias de aula empleadas por los docentes se relacionan con:

- Sistema de evaluación regular del trabajo de los alumnos
- Formas como se agrupa a los alumnos: Apoyo a la diversidad
- Clima emocional favorable: Promueve armonía.

En resumen, el **trabajo de aula** mejora:

- La autonomía profesional del profesor
- La satisfacción del profesor
- Las interacciones profesor-alumnos
- El clima de aula
- El rendimiento del alumno.

¿Cómo se organiza el **trabajo en el aula**?

- Busca desarrollar actitudes y comportamientos en el aula protectoras de la salud mental (habilidades psicosociales).
- Estas habilidades permiten enfrentar de manera positiva las exigencias de la **relación profesor-alumno** y aprovechar mejor las oportunidades del proceso enseñanza-aprendizaje.
- Requiere de apoyo, asesoría y acompañamiento periódico al profesor jefe, por un profesional del equipo del HPV.
- Se programa con cada profesor jefe, fijando acciones y resultados esperados.
- El profesor incorpora a sus actividades habituales con el curso metodologías y contenidos, según plan acordado.

Las niñas y niños, están en un período de mucha plasticidad, en el que adquiere importancia lo que ven y lo que escuchan, todo lo que hacen las personas a su alrededor, y eso exige ser muy cuidadosos con lo que se les transmite, y que nos obliga a esforzarnos para que puedan tener un

desarrollo adecuado. En esta edad es cuando se sientan las bases del desarrollo de la personalidad y de su socialización.

En la medida en que los niños y niñas aprendan a expresar sus sentimientos, a aceptarse y a aceptar a los demás, a responder ante sus problemas -y consigan con ello los resultados que buscan- probablemente lo seguirán haciendo al crecer.

Muchos niños desde muy pequeños ya están aprendiendo a solucionar sus problemas a través de la agresividad y si no buscamos con ellos formas alternativas para estos comportamientos se afianzarán y continuarán a lo largo de su vida.

Esto significa que hay que hacer con ellos muchas reflexiones y actividades acerca de lo que son como personas y de sus relaciones con los demás. Reflexiones en su lenguaje y a su manera, desde lo concreto, desde lo que les ocurre cotidianamente, desde lo que sienten.

Los niños y las niñas aprenden por:

*** Lo que ven que hacen los adultos a su alrededor...**

Los adultos que convivimos con ellos tenemos una gran influencia en la vida de los niños. Somos un modelo para ellos. Nos ven relacionarnos con ellos y con otras personas, y así aprenden de nosotros cómo comportarse, cómo relacionarse con los demás y las posibles consecuencias de ello. A veces tiene más peso en ellos lo que aprenden por lo que nos ven hacer que lo que aprenden por lo que les decimos que hagan (y más si les pedimos que hagan cosas que nosotros no cumplimos).

*** Lo que se les dice...**

Las instrucciones que les damos acerca de cómo deben comportarse y cómo se deben hacer las cosas también son importantes para su aprendizaje. Pero hay que ser cuidadosos en cómo se les transmite esa información, si lo que queremos realmente es que la incorporen y no que pase por ellos inadvertida. Lo que se les dice tiene que estar acorde con su nivel de desarrollo y con su capacidad de abstracción: tienen que comprender bien para poder aprender. También hay que saber escoger los momentos cuando lo que les digamos tiene sentido para ellos (porque acaba de ocurrir algo, porque se está tratando algo relacionado con ese tema etc.), buscando que les sea útil en su vida y en sus relaciones. Por último, la información que se les da tiene que ser coherente con otras que les transmitamos, sin contradicciones que los confundan.

*** Las consecuencias naturales que tienen sus comportamientos...**

Si nos caemos nos hacemos daño; si rompemos algo y no lo arreglamos, no se puede volver a utilizar, etc. Así, a través de las consecuencias de lo que hacen, los niños y niñas también aprenden lo que es correcto e incorrecto, lo que se puede hacer y no se puede hacer. Por eso es importante que tengan oportunidad de comprobar las consecuencias de lo que hacen, siempre que éstas no tengan algún peligro para ellos mismos o para otros (en ese caso estamos éticamente obligados a intervenir).

***Las reacciones que tenemos los adultos ante sus comportamientos...**

Según las reacciones que tenemos los adultos que les rodeamos, aprenden qué cosas están bien y qué cosas no, con qué cosas consiguen nuestra atención y con cuales no.

Esto tiene mucho que ver con las intenciones que tienen los comportamientos y lo que se persigue con ellos, como decíamos en la introducción. Según les prestemos atención les premiemos o castigemos, nos riemos, les agradezcamos, les gritemos... según lo que hagamos nosotros, ellos van a seguir comportándose así, o no.

*** Su relación con el grupo de pares...**

El grupo de niños y niñas de su edad les da la oportunidad de conocerse más (sus cualidades y limitaciones), conocer a otros y relacionarse con ellos. En los grupos de amigos o de sala empiezan a distinguir de una manera espontánea entre lo bueno y lo malo, lo que se permite y no se permite en las relaciones interpersonales. El grupo actúa como regulador entre iguales: aprenden reglas, aprenden a negociar cuando hay distintos intereses, a enfrentar conflictos y a desarrollar conductas sociales. En el grupo también ensaya comportamientos y actitudes, forma el concepto de sí mismo, y desarrolla su identidad e individualidad como persona en un espacio diferente al que comparten con los adultos.

Por eso no sólo es importante el desarrollo individual del niño, sino que hay que hacer énfasis en el desarrollo de las relaciones grupales y de una identidad positiva como grupo. Las actividades en pequeños grupos estimulan y profundizan estas relaciones interpersonales.

*** Ensayando lo que aprenden...**

Los niños y niñas ensayan de diferentes formas lo que van aprendiendo. El juego es una de las actividades principales a través de las cuales afianzan sus aprendizajes, en él reproducen situaciones cotidianas y desarrollan su capacidad de simular la realidad. Es importante considerar el juego como un instrumento pedagógico, como un elemento importante en el proceso de maduración personal y en la comunicación con otros. Los juegos en grupo, además, tienen importancia en la identidad y evolución de un grupo, ya que

se basan en determinados valores, estimulan un determinado tipo de relaciones y provocan diferentes situaciones y conflictos que hay que resolver. Además, a través del juego se generan situaciones de aprendizaje divertidas que mantienen la atención y motivación.

* **Tomando decisiones...**

Si tienen la posibilidad de tomar algunas decisiones, estaremos fomentando que sean más independientes y que establezcan sus propios criterios y preferencias. La vida en convivencia también exige tener que tomar decisiones en conjunto con los demás (con sus compañeros de sala, con sus educadoras y educadores, y con su familia) y hay que empezar a enseñarles los caminos para tomar estas decisiones sin pasar a llevar los derechos del resto. Los niños y las niñas necesitan empezar a tomar decisiones, aprender a elegir y a asumir las consecuencias de ello.

* **Y equivocándose de vez en cuando...**

Todos tenemos derecho a equivocarnos y a aprender de nuestros propios errores. Hay que promover una visión constructiva y positiva en la que los errores no sean excusas para recriminar sino ocasiones para analizar en qué anduvo el problema y buscar formas mejores para otras ocasiones. Tanto como el ensayo, es necesaria la equivocación. Por eso es natural -y hasta conveniente- que hagamos las cosas varias veces mal hasta que logramos comprenderlas, aprenderlas y hacerlas mejor.

C. Organización y planificación de las actividades

Las siguientes preguntas facilitan la planificación de las actividades a realizar. Resulta conveniente organizarlo en una ficha, donde se anoten tanto los aspectos referentes a la planificación de la actividad como la evaluación de la misma. El ir guardando estas fichas nos permite evaluar los logros, la evolución del grupo a lo largo del tiempo y la conveniencia de las actividades para conseguir los objetivos. De esta manera podremos mejorar futuras planificaciones. Las preguntas que sugerimos para guiar una planificación son:

¿PARA QUÉ?

¿Qué queremos conseguir? ¿Cuáles son los **OBJETIVOS** que queremos alcanzar con las personas con las que participamos?. Los objetivos tienen que ser realistas, sabiendo las posibilidades que tenemos y las fortalezas, pero también las dificultades y los riesgos que corremos. Los objetivos son el punto clave de la planificación: saber qué queremos conseguir, los temas que queremos tratar, las preguntas que queremos proponer, etc. Siempre es

mejor ir dando pasos pequeños, y cuando conseguimos uno, pasar al siguiente. Los objetivos no sólo se refieren a los contenidos concretos, hay objetivos que se refieren al proceso que sigue el grupo de participantes. Es importante establecer los objetivos teniendo en cuenta las necesidades y preocupaciones del grupo, y en la medida de lo posible, establecerlos con los participantes.

¿POR QUÉ?

¿Por qué queremos tratar este tema y no otro? ¿Qué **RAZONES** tenemos para promover ciertos cambios? ¿Cómo sabemos que lo que estamos haciendo realmente mejora aquello que buscamos? Así tendremos más claridad en los objetivos que queremos lograr y en la forma de poner en práctica las actividades.

¿CÓMO ES EL GRUPO?

¿Qué **CARACTERÍSTICAS** y **EXPERIENCIAS PREVIA** tiene el grupo? ¿Cómo son las personas con las que vamos a realizar la actividad? ¿Qué conocimiento tienen del tema que vamos a tratar? ¿Les interesará? ¿Se puede producir algún conflicto? ¿Tienen experiencia en este sentido? ¿Se conocen entre sí o hay que hacer presentaciones?...

Es fundamental tener en cuenta las características del grupo para idear la actividad, ya que no todos los grupos son iguales ni aprenden de la misma manera.

¿QUÉ SE VA A HACER Y CÓMO?

¿Cuál es el **ESQUEMA DE LA ACTIVIDAD** que vamos a seguir? ¿Qué problemas prácticos se nos pueden presentar? Es importante familiarizarse con lo que se va a hacer y tener claro:

- ¿Cómo se va a iniciar la sesión? Es en este momento cuando se explica para qué se ha convocado y se les invita a que participen. Este momento es muy importante para motivar a los participantes.
- ¿Cómo se va a crear un buen clima grupal? Un clima de confianza es importante para que se pueda desarrollar el trabajo en común. No es lo mismo si es un grupo que se viene conociendo por primera vez o si ya han participado juntos otras veces. Hay que tener en cuenta en qué estado llegan las personas: si muy cansadas de su trabajo, si con muchos problemas... Hay que buscar la manera en que el ambiente sea relajado y con confianza para que la sesión se pueda desarrollar bien.

- ¿Qué contenidos se quieren tratar? Saber de lo que quieren hablar y sobre qué se quiere reflexionar. Hay que buscar información antes para llevar más claras las ideas y poder resolver algunas dudas que aparezcan. Si la persona que conduce no sabe resolver algo, no pasa nada, muchas veces el mismo grupo puede ayudar a hacerlo, y si no, es posible informarse para otro encuentro. Que usted sea el conductor o conductora de la sesión, no quiere decir que lo tenga que saber todo, sino que usted facilita herramientas e información para que cierto tema sea tratado entre todos.
- ¿Qué actividades, tareas o juegos se van a realizar para conseguir los objetivos? Es importante saber qué actividades se van a hacer y cómo se encadenan, para que el ritmo de la sesión se ajuste al de los participantes. No se debe olvidar cuál es el objetivo principal que nos guía, ya que es normal que surjan imprevistos que nos alejan de él. Tampoco hay que ser muy rígidos, con nuestro esquema, a veces aparecen temas que son importantes aunque no estén planificados, y habrá que buscar la manera de incorporarlos, bien en esa sesión o en otras posteriores. Es importante analizar lo que ha salido en el grupo en cada actividad o juego y ver en qué medida se aplica a nuestras situaciones cotidianas.
- ¿Cómo se va a lograr que la reunión sea entretenida y dinámica? A las personas nos cuesta mantener la atención mucho tiempo seguido en algo, por lo que hay que estar atentos al grupo y detectar cuándo está cansado, tenso o aburrido. Normalmente, el cambio de actividad facilita centrar la atención, y se pueden hacer varias cosas más cortas en lugar de una muy larga para conseguir el mismo objetivo. Por otro lado, hay que tener cuidado de que tampoco tengamos tantas cosas previstas que para alcanzar a terminarlas acaben todos vueltos locos y a toda prisa sin poder disfrutar. Proponer algún juego o descanso entre las actividades favorece que nos relajemos y que continuemos con más ganas.
- ¿Cómo se va a hacer la conclusión? Muchas veces nos olvidamos que los aportes que se obtienen en los trabajos grupales son importantes. Es bueno buscar la manera de recoger esas conclusiones, que queden por escrito y es muy útil para los participantes el poder consultarlas. A esto le llamamos las producciones grupales, y son igual de importantes o más que cualquier libro o manual, ya que estas producciones hablan de la experiencia concreta del grupo. Con esto, además, podemos construir guías de trabajo adaptadas a nuestro centro educativo.

- ¿Cómo se va a evaluar lo que se ha hecho? Es necesario que evaluemos con los participantes qué les ha parecido el desarrollo de la sesión, para poder mejorar otras en el futuro. Se evalúa para qué ha servido –así se puede ver si se han conseguido los objetivos-, y cómo les parece la manera en que se ha hecho- así se pueden efectuar ajustes en la metodología, en los tiempos, y en las necesidades de los participantes-. Cuando se plantea un problema es mejor buscarle soluciones entre todos.

¿CON QUIÉN SE VA A CONTAR?

¿Cuántas personas necesitamos para conducir la sesión? ¿Quién se va a encargar de cada cosa? Hay que ajustar lo que podemos hacer a las personas que hay disponibles.

Si en un tema concreto necesitamos ayuda externa de alguien, hay que confirmar que esa persona u organismo esté disponible. Una buena distribución de responsabilidades facilita que todo salga bien y que no termine trabajando sólo una persona.

¿QUÉ NECESITAMOS?

¿Qué **MATERIALES** necesitamos? ¿Qué hacemos si no tenemos todos? Si no lo tenemos, debemos pensar la manera en que se pueden conseguir (quién los puede prestar o donar), si pueden ser sustituidos por otros que sí tenemos o materiales de deshecho, o buscar otra actividad para conseguir los mismos objetivos.

¿CUÁNDO Y CUÁNTO TIEMPO?

¿Qué día y a qué hora se va a hacer? ¿Cuánto va a durar? Buscar la fecha que sea más adecuada para todos los participantes. Hay que tantear antes el terreno. Muchas veces pensamos que a ciertas horas o ciertos días no habrá problema, pero a lo mejor no habíamos contado con que había un partido de fútbol muy importante y nadie va a llegar, o que es la hora en que regresan los padres del trabajo y muchas mamás los atienden. Tampoco puede ser un horario de trabajo si es que la mayoría de los apoderados trabajan de forma irregular.

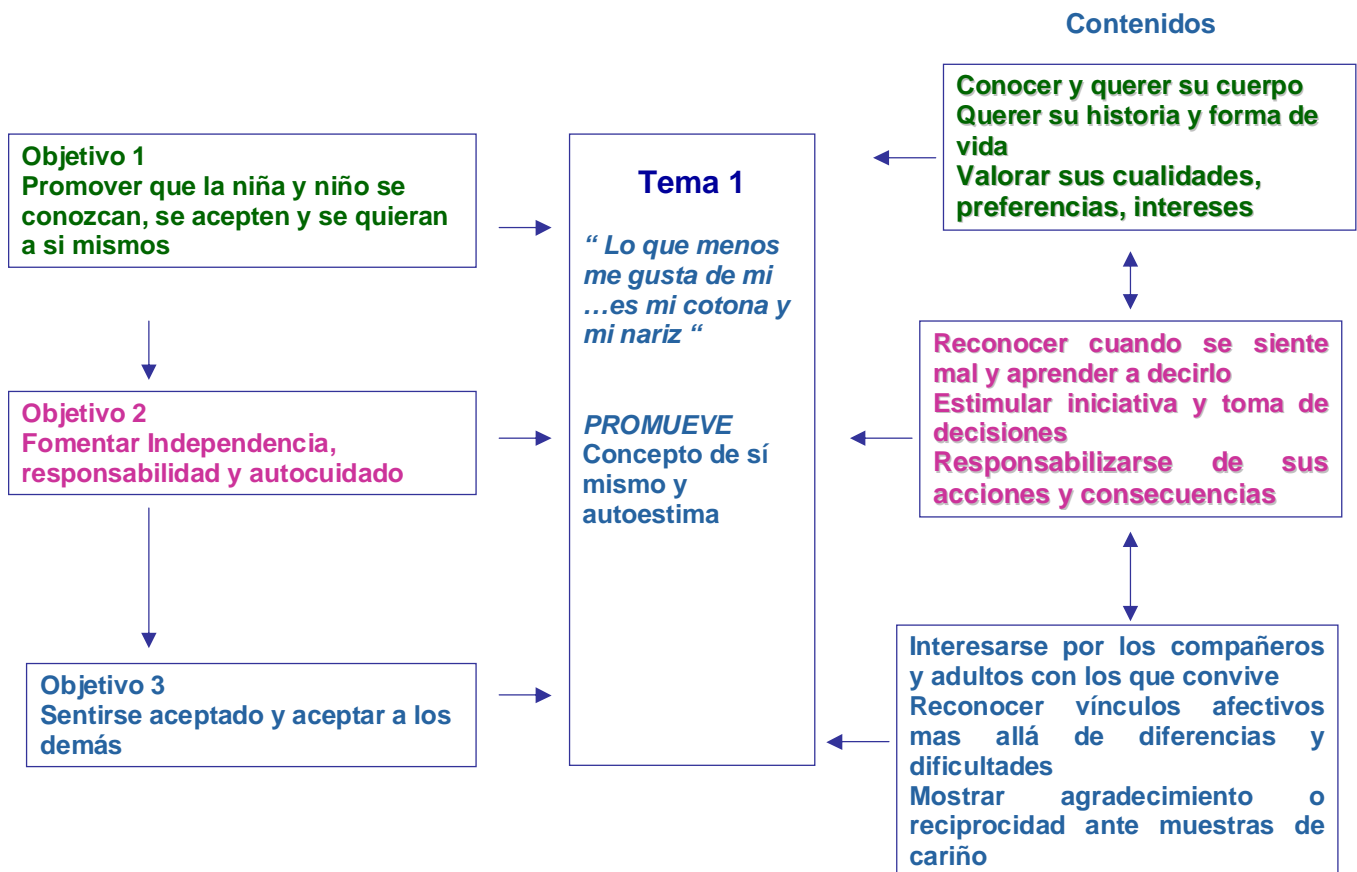
¿DÓNDE?

¿En dónde los vamos a hacer? Y si no disponemos del espacio... ¿Quién nos lo va a prestar? El dónde depende del espacio que tenemos disponible, y

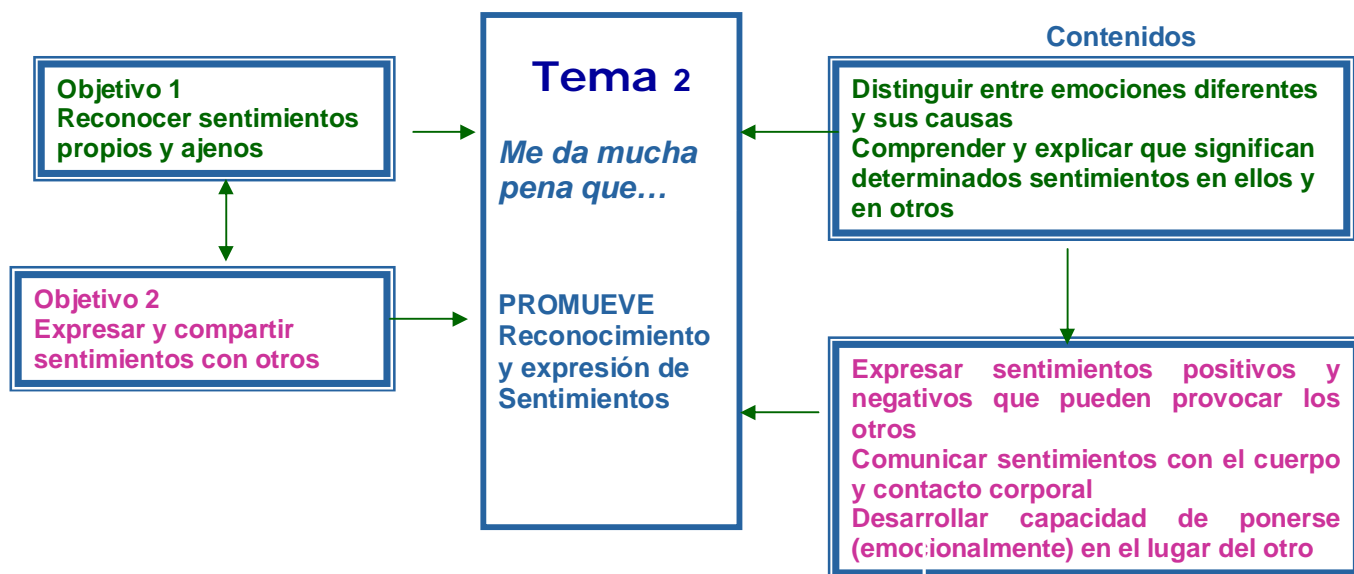
también de pensar con antelación qué cosas vamos a hacer. Si normalmente nos reunimos con los apoderados en una sala chica y queremos hacer un trabajo de varios grupos, se puede pensar en utilizar el patio si las condiciones del tiempo lo permiten o abrir varias salas de los niveles para que puedan trabajar cómodamente.

IMPORTANTE: El desarrollo de sesiones con adultos no sólo está referido a los apoderados. Lo interesante sería que también educadoras, educadores y, en general, el personal del establecimiento que está en contacto con los niños y niñas cotidianamente, formaran parte de este proceso de aprendizaje y cambio.

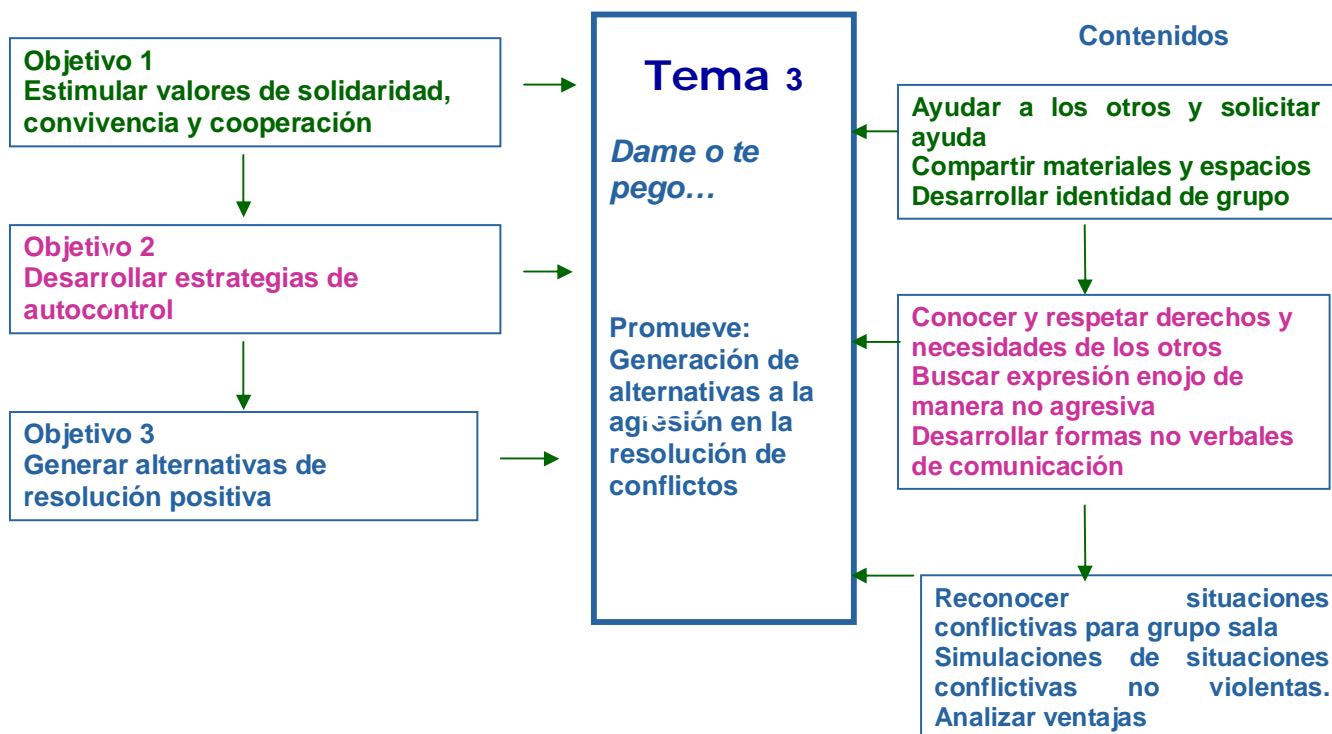
CUADRO N° 24: TRABAJO DE AULA. TEMA 1.



CUADRO N° 25: TRABAJO DE AULA. TEMA 2.



CUADRO N° 26: TRABAJO DE AULA. TEMA 3.



La metodología más adecuada para realizar actividades en la sala es la activa-participativa, ya que permite estimular el aprendizaje a través del auto descubrimiento y fomenta la participación y las relaciones interpersonales.

La actitud del educador o educadora es fundamental para que los niños tengan motivación hacia la actividad, para que se sientan con la libertad de participar y para crear un clima afectivo de comunicación aceptación confianza.

Muchas veces los niños y niñas no están motivados hacia la actividad que se les propone, y en estos casos es peor que sientan que es una obligación o algo que deben hacer mecánicamente. Para ellos las actividades han de tener un sentido y un proceso lúdico y -en los casos en que no están interesados- es preferible ser flexible, tener en cuenta la motivación e intereses de los pequeños y, quizá, cambiar la actividad prevista, dejándola para un momento mejor.

UNIDAD II: DETECCIÓN DE PROBLEMAS PSICOSOCIALES Y CONDUCTAS DE RIESGO

Perspectiva teórica e investigaciones relevantes

La educación es, sin duda, una actividad compleja que busca transferir un conjunto de componentes de la cultura de una cierta sociedad, mientras hace esfuerzos por formar y fortalecer una variedad de competencias, habilidades y destrezas que permitan a los educandos enfrentar la vida, garantizando un aumento de las probabilidades de éxito.

Sin embargo, el entramado de acciones que se ponen en juego para que la educación así entendida ocurra, debe considerar que los educandos son personas muy diferentes entre sí y que una parte de ellos se encuentra en condiciones especialmente desventajosas para enfrentar no sólo la actividad educativa, sino también la vida futura. Pensar en proveer recursos adicionales para estas personas supone, al menos, identificar aquellos factores que describen la condición de desventaja (factores de riesgo) y disponer de instrumentos válidos y confiables para reconocer, dentro del universo de los educandos, aquellos que precisamente se encuentran en situación de riesgo.

Reconocer personas con ciertas características representa, aunque sea de modo preliminar, una suerte de diagnóstico y éste puede ocurrir en momentos muy distintos del desarrollo de las personas. En el caso que nos preocupa (identificar personas en condición de riesgo), el supuesto es que mientras más temprano ocurra la identificación, mayor será la probabilidad de actuar sobre los factores de riesgo, o de disminuir sus efectos sobre la persona. Al mismo tiempo, si un diagnóstico incorpora la noción de factores protectores, aumenta su fuerza predictiva y favorece el diseño de estrategias de intervención más integrales.

La puesta en marcha de un sistema diagnóstico parte de la base de un contacto con la población objetivo y de una observación de su conducta. La conducta humana se despliega a través de múltiples formas y su observación desde distintos ángulos reporta valiosa información, sobre todo si se trata de situaciones cotidianas, sin mediar instrucciones especiales, las que podrían conducir a un contexto artificial.

La observación de la conducta ocurre siempre desde la perspectiva de un observador que, desde su particular matriz epistémica, emite finalmente

juicios que serán la base de acciones posteriores. La matriz epistémica corresponde a un conjunto complejo de planteamientos que dan las pautas al modo general de conocer que una persona pone en juego al momento de reflexionar sobre un fenómeno que está observando. Desde un punto de vista más operacional, corresponde al modo de asignar significados a aquello que se observa. Esta matriz está influida desde factores culturales, hasta las instrucciones que se entregan al observador, pasando por su propia capacidad y forma de simbolizar la realidad. En las observaciones más "libres" de la conducta la matriz no es explícitamente declarada, mientras que en aquellas más "estructuradas", al menos en parte, la matriz está directamente planteada. Tal es el caso de los instrumentos estandarizados de observación de la conducta. Cualquiera sea la matriz epistémica que los observadores estén poniendo en juego, la observación requiere siempre de un contacto con una cierta parte de la realidad, en este caso, de la conducta humana. Este contacto ocurre de manera compleja, lo que se hace evidente en la medida que los contactos pueden considerarse en un continuo que va desde lo circunstancial hasta lo más permanente, mientras que la calidad de la observación puede ir desde una alta "ingenuidad" hasta un alto profesionalismo. La sólo co-existencia de ambas dimensiones puede hacer evidente la complejidad de la situación de observación y la gran variabilidad de los resultados de la misma. Dentro de esta dispersión, obviamente, el ideal es lograr la más alta confiabilidad de la observación. Es decir un cruce de contactos de alta frecuencia, con un alto grado de experticia del observador, en su calidad de tal. Esto es, con una matriz epistémica de gran amplitud y altos niveles de declaración explícita de aquello que se está observando. En este sentido, una muy adecuada combinación parece ser la observación en ambientes naturales, por observadores naturales, mediada por instrumentos estandarizados de medición.

La conducta infantil responde, principalmente, a dos "ambientes naturales" o espacios cotidianos: el hogar y la escuela. En ambos, actores naturales como los padres y profesores, observan diariamente cómo es que los niños y niñas se comportan, cómo es que ellos despliegan sus conductas. Esta especial situación los convierte en observadores relevantes por cuanto disponen de los datos más fidedignos (en el sentido de fidelidad, de confianza, de confiabilidad), requiriendo entonces de adecuados instrumentos para hacer que el traspaso desde los datos a la información sea lo suficientemente válido, para la consiguiente toma de decisiones.

Desde la evidencia científica hoy existe acuerdo generalizado sobre la importante función que tiene, en el desarrollo normal de los niños y adolescentes, la calidad de la interacción en sus contextos naturales. Así, la incorporación a la escuela pone en evidencia los recursos personales, tanto cognitivos, emocionales como sociales de los niños; sin embargo no todos

los niños transitan esta etapa de manera satisfactoria surgiendo algunos problemas en su nivel de adaptación.

No obstante, dado que el curso del desarrollo no es fijo o predeterminado, los cambios en el modo en que es tratado el niño pueden desviar su camino en una dirección más favorable o en una menos favorable. Asimismo, la Psicología define características de cada etapa del desarrollo, las que constituyen elementos básicos que permiten evaluar lo esperable en cada período de la vida, estableciéndose ciertos parámetros de lo que es considerado como "normal", lo que habitualmente se denomina "conductas normales".

A la vez, distintas corrientes teóricas dan cuenta y describen distintos modos de funcionar de las personas en sociedad. Lo que es común a todas, es el hecho que cada individuo actúa e interactúa con varios ambientes o campos sociales tales como: la familia, el grupo de pares, el trabajo y particularmente en el caso de los niños y niñas, la escuela. La interacción del individuo en los distintos campos sociales se expresa en conductas o comportamientos. Etimológicamente, conducta se relaciona con conducir. El organismo es quien conduce o dirige la conducta más allá de si esta es voluntaria o involuntaria, consciente o inconsciente. En este sentido, la observación y medición de ciertos modos de actuar entrega información que hace posible planear acciones orientadas a modificar aquellas conductas que, bajo ciertas condiciones, se desearía cambiar. Los instrumentos de medición son usualmente diseñados para dimensionar y describir conductas "normales" y atípicas en los individuos. Estos instrumentos se utilizan para medir de forma cualitativa y cuantitativa la conducta, rasgos de personalidad, niveles de inteligencia y desarrollo, actitudes, habilidades, capacidades, etc. Con la ayuda de estos instrumentos se busca obtener mediciones objetivas que describan el comportamiento de los individuos. Cuando se utiliza el término "medición objetiva" se quiere destacar la idea que diferentes observadores, conocedores de la conducta del sujeto observado, deberían llegar aproximadamente a las mismas conclusiones.

Usualmente, cuando se trata de describir formas de comportamiento, e incluso cuando se buscan interpretaciones que van más allá de los hechos visibles, se recurre a instrumentos de medición que son aplicados por especialistas. Se entra al terreno de la psicometría, ésta puede tener un enfoque muy centrado en muestras artificiales de conductas, por ejemplo, se crean situaciones (o preguntas) para ver cómo la persona reacciona. Desde otra perspectiva, los registros pueden surgir desde observaciones más cotidianas que hacen personas que rodean al evaluado. Uno de esos observadores es el profesor que, en la escuela, está en permanente contacto con sus estudiantes. Y la escuela es un excelente escenario para el

despliegue de muchos comportamientos significativos. Es en la escuela donde los niños pasan de comunicarse sólo con personas de su núcleo familiar, a establecer vínculos emocionales y afectivos con otros adultos y otros niños y niñas. Aquí los niños y niñas se desenvuelven bajo la mirada de educadores encargados de definir y evaluar tareas que ellos realizan para adaptarse al medio. Sabemos, además, que en la escuela es posible conocer y evaluar al niño a través de sus calificaciones, sus trabajos, sus producciones escritas, y por sobre todo, a través de su desempeño en situaciones naturales de aprendizaje y de sus relaciones hacia los profesores y hacia sus pares. Sin embargo, es muy valioso conocer y describir no sólo lo que los alumnos saben, sino también como actúan, cuáles son sus preferencias, sus comportamientos y sus anhelos. Dentro de este contexto el niño desarrolla y evidencia su adquisición de habilidades psicosociales. Al estar con otras personas, los escolares establecen estrategias de relación con los otros. Compartir, saludar, esperar su turno, tolerar sus frustraciones, aceptar normas y límites, son aprendizajes que adaptan al niño a su entorno social.

Diversas investigaciones han estudiado distintos lineamientos de las conductas esperadas para cada etapa de desarrollo durante el período escolar, que se han traducido a cuestionarios de observación de conductas del niño en la sala de clases como el TOCA– R (Teacher Observation of Classroom Adaptation – Revised).

El TOCA–R es un instrumento rigurosamente validado en lo predictivo y en su capacidad para describir de manera confiable las conductas de los niños y niñas escolares, y mostrar la variabilidad suficiente entre ellos como para identificar aquellos con factores de riesgo y conductas desadaptativas asociadas con problemas de salud mental y con una mayor probabilidad de llegar a presentar desórdenes psiquiátricos y conductas riesgosas en y desde la adolescencia (Kellam, Ensminger y Turner, 1977; Kellam, Brown, Rubin, Ensminger y Hendricks, 1983).

El cuestionario TOCA–R ha sido adaptado y validado en Chile (Siraqyan y Mores, 1993; George, Siraqyan, Mores, de la Barra, Rodríguez, López y Toledo, 1995), lo que no sólo facilita su uso sino que, además, permite estudios de comparación, de ajustes y adecuaciones que se puedan realizar a partir de la versión original (Werthamer–Larsson, Kellam, y Wheeler, 1991).

Es a través de las descripciones que aportan instrumentos como éste, sobre distintas áreas de relación del niño, que es entonces posible definir ciertos *perfiles de conducta*, más o menos desadaptativos, que expresarían una cierta probabilidad de llegar a presentar trastornos de salud mental, que

pueden ser considerados como *conductas de riesgo*. Estas conductas constituyen descripciones que, sobre la base de frecuencia y cualidad, pueden resumir información de alta significación.

La función descriptiva es fundamental en instrumentos como éste, ya que facilita el conocimiento del niño y la niña, permite hacerse preguntas respecto a las descripciones realizadas, y permite comparaciones de la persona consigo misma, a la vez que hace posible comparaciones con ciertas expectativas de comportamiento que están siempre presentes en el ámbito educacional. De la misma forma, la función descriptiva es una fuerte invitación a evitar las interpretaciones explicativas acerca del comportamiento. Las descripciones responden al cómo se desenvuelve la persona y no al por qué lo hace de dicha manera, a la vez que facilita una visión más integral.

De esta forma, el responder a estos instrumentos, por parte de los profesores, aparece como una ayuda y guía en la descripción y evaluación del niño en términos globales en su principal ambiente de socialización programada, aportando lineamientos de acción a los educadores en la elaboración de propuestas de enseñanza que respondan a las necesidades y características propias de sus estudiantes. Mirar al niño desde una perspectiva integral implica ir más allá de su rendimiento escolar.

Aunque el desarrollo del niño se ve afectado por diversas fuentes de influencia, es posible rescatar algunas características comunes en aquellos que comparten un mismo período evolutivo, al mismo tiempo existe un cierto grado de variabilidad interindividual que lo define como persona única. Esto, en el inicio de la escuela, evidencia una estrecha relación entre el concepto de sí mismo y la motivación de logro.

Los instrumentos de medición de la conducta del niño en el contexto escolar, como el TOCA-R, dan señales de lo que al niño le ocurre, llevan a una descripción de su comportamiento, pero no explican el por qué de lo que se está observando. Son, entonces una primera etapa en el complejo desafío de comprender el comportamiento del niño y la niña, en el ambiente de la escuela.

INSTRUMENTO DE DETECCIÓN PARA PROFESORES TOCA–R **Observación de la Adaptación en la Sala de Clase.**

Título original: “TOCA–R” Teacher
Observation of Classroom Adaptation

Autor: Dr. Sheppard Kellam (Johns Hopkins University and American Institute for Research) (Para ver formato y criterios de aplicación, remitirse a Guía de Actividades)

Fundamentos generales del cuestionario

Este cuestionario está basado en el modelo teórico de salud mental de Sheppard Kellam y fue diseñado para realizar estudios de carácter epidemiológico. Se aplica a profesores con el fin de evaluar el riesgo y problemas de salud mental en niños escolares, en distintas áreas de desarrollo. Evalúa tanto conductas positivas como negativas.

Sheppard Kellam propone un constructor bidimensional de salud mental donde existen dos factores principales: Status de adaptación social (SAS) y bienestar psicológico (BP) que se describen a continuación:

- El SAS, está definido desde la teoría de Erickson y tiene relación con el ambiente o campo social de un individuo. Lo central en la teoría del campo social es el concepto de que en cada estadio de desarrollo el entorno social especifica ciertas exigencias a las personas y que estas exigencias provienen de diferentes campos sociales, tales como la escuela, la familia, el grupo de pares (Connell y Furman, 1984; Kellam y Rebok, 1992).

En cada uno de estos campos existen personas encargadas de definir y evaluar las tareas y desafíos que el niño realiza para adaptarse al medio. Se trata de evaluadores naturales que evalúan utilizando criterios específicos de éxito y de fracaso existentes en toda estructura social.

Este proceso interactivo entre la demanda y la respuesta es llamado adaptación social y los juicios del funcionamiento individual en este proceso se denominan Status de Adaptación Social (SAS). En concreto, los padres o sustitutos funcionan como evaluadores naturales en las familias, los pares en el grupo de pares y los profesores en la sala de clases (Kellam et al., 1975).

- En contraste con el SAS, el bienestar psicológico (BP) en el marco de los campos, se refiere a los estados internos de la persona, cómo se siente el individuo respecto a ciertos parámetros psicológicos;

autoestima, ansiedad, depresión y otros afectos. Se presume que el BP y el SAS están íntimamente relacionados, de modo que el BP está fuertemente determinado por el grado en el cual el individuo acierta en resolver las demandas de sus evaluadores naturales. Mientras más acertado es un individuo al resolver las demandas de sus evaluadores naturales, más probablemente le reforzarán por sus éxitos. Alternativamente, fallas al resolver las demandas serán asociadas a reducciones en el refuerzo y el castigo creciente, lo que puede entonces conducir a disminuciones en el BP (Ialongo, 2002).

Características del cuestionario TOCA-R

El TOCA-R (Werthamer-Larsson, Kellam, y Wheeler, 1991) fue diseñado para describir el comportamiento de cada niño en la sala de clases y el funcionamiento en las tareas que se le asignan dentro de la sala de clase, según lo clasifica el profesor. Implica la realización de una entrevista estructurada al profesor, que es administrada por personal especialmente entrenado. El entrevistador hace una lectura exacta de las preguntas y responde de una manera estandarizada a las dudas del profesor. El entrevistador registra los valores asignados por el profesor a cada niño. Los profesores clasifican la adaptación del niño en una escala ordenada tipo Likert de frecuencia de ocurrencia de las conductas, con puntajes entre 1 y 6 (1 = casi nunca, 6 = casi siempre). La mayor parte de las preguntas son planteadas en la dirección de "conductas inadecuadas", aunque algunas se refieren comportamientos "positivos". Dichas preguntas deben invertirse al momento de la puntuación. La suma de las respuestas a las preguntas da origen al puntaje de la escala el que, a su vez, es transformable en puntuaciones comparables, por lo general puntuaciones de desviación. Con dichos puntajes comparables se obtiene un perfil del niño o niña, que resume el comportamiento en las escalas (o factores).

En el cuerpo del cuestionario hay 41 preguntas, más 2 ítem globales que evalúan rendimiento y conducta y una sección acerca de servicios especiales que el niño recibe o debería recibir.

Los 41 ítems específicos corresponden a seis escalas o constructos: contacto social, aceptación de la autoridad, madurez emocional, logros cognitivos para el aprendizaje, atención y concentración y nivel de actividad.

Shepard Kellam demostró:

- el poder predictivo del cuestionario.
- su utilidad para medir cambios en la conducta de niños a lo largo del desarrollo.

- la maleabilidad de las conductas desadaptativas al ser sometidos a intervenciones preventivas.


Los ítems miden problemas en distintas áreas de comportamiento o constructos: Cada uno de los factores definidos tiene su correlato en un tipo de problema conductual involucrado.

CUADRO N° 27: ESCALAS CUESTIONARIO TOCA-R

FACTOR	ABREV.	DESCRIPCIÓN	TIPO PROBLEMA
ACEPTACIÓN DE LA AUTORIDAD	AA	conductas agresivas y desobediencia	Desobediencia - Agresión
CONTACTO SOCIAL	CS	integración con pares y participación en actividades y relación con profesores	Conducta Tímida
LOGROS COGNITIVOS	LC	motivación y eficiencia en trabajo escolar	Déficit Cognitivo
ATENCIÓN CONCENTRACIÓN	YAC	capacidad de prestar atención, persistir en la tarea y distractibilidad	Problemas de Concentración
MADUREZ EMOCIONAL	ME	comportamientos de independencia esperados para la edad	Inmadurez Emocional
NIVEL DE ACTIVIDAD	NA	capacidad de permanecer tranquilo y conductas hiperactivas	Hiperactividad

A partir del análisis de estos factores se construyen tres perfiles:

CUADRO N° 28: PERFILES DE ESCALAS CUESTIONARIO TOCA-R

<p>AZUL PROFUNDO</p> 	<p>VERDE ESPERANZA</p> 	<p>AMARILLO SOL</p> 
<ul style="list-style-type: none"> · Concentra niños hiperactivos, desobedientes, agresivos, con bajo nivel de atención y concentración 	<ul style="list-style-type: none"> · Concentra niños tímidos, desobedientes, con hiperactividad o agresividad 	<ul style="list-style-type: none"> · Concentra a niños tranquilos, obedientes, inmaduros, con escasa habilidades sociales y motivación para el aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> · Puntúan alto en AA, NA, AC y LC 	<ul style="list-style-type: none"> · Puntúan alto CS, AA o NA 	<ul style="list-style-type: none"> · Puntúan alto en CS, LC y ME y bajo y (bajo en AA o NA)

AZUL PROFUNDO complementario (AZULc)

Concentra niños hiperactivos, desobedientes, agresivos, con bajo nivel de atención y concentración, que además pueden presentar inmadurez y/o escasa motivación para el aprendizaje,

niños que presentan 4 factores en riesgo, según combinaciones priorizadas, no considerados en perfiles anteriores:

- Puntúan Alto en AA y ME y AC y NA
- Puntúan Alto en AA y LC y ME y NA
- Puntúan Alto en LC y ME y AC y NA

CUESTIONARIO PEDIÁTRICO DE SÍNTOMAS PSC Instrumento de Detección para padres

Título Original: Cuestionario Pediatric Symptom Checklist.

Autor: Jellinek y cols., Hospital General de Massachussets.

Fue desarrollado como un instrumento de tamizaje para ser aplicado a padres de niños de 6 a 11 años en salas de espera de consulta pediátrica. Contiene 33 preguntas acerca de conductas desadaptativas y problemas emocionales frecuentes en niños. Define niños con problemas conductuales según los padres, según puntaje de corte. Además, contiene 5 ítems de datos familiares.

Índices Especiales de Derivación

El establecimiento de índices especiales de derivación permite, por una parte, detectar y derivar niños con nivel crítico de riesgo de problemas de salud mental y que requieren atención en salud mental. Por otra parte, favorece optimizar el proceso de detección de riesgo realizado por el HPV, incorporando criterios de orden clínico aplicados como condición para la selección de niños con riesgo crítico. De este modo, y a la luz de los resultados que se obtengan de los cuestionarios TOCA y PSC, es posible definir los siguientes índices especiales:

CUADRO N° 29: ÍNDICES ESPECIALES DE DERIVACIÓN



Desde esta clasificación, se identifican por tanto los siguientes índices especiales:

- Índice especial Hiperactivo TOCA
- Índice especial Crítico Hiperactivo
- Índice especial Hiperactivo PSC
- Índice especial Afectivo
- Índice especial Protector

- **INDICE ESPECIAL HIPERACTIVO TOCA (IEHT):** evalúa el nivel de actividad, desde la observación en la escuela. El niño que lo presenta se caracteriza por ser claramente hiperactivo, con dificultad para concentrarse, sin perseverancia, que tolera mal la crítica, desde la visión del profesor. Los criterios clínicos utilizados en su definición son homologables con criterios del DSM IV.
- **INDICE ESPECIAL HIPERACTIVO PSC (IEHP):** evalúa el nivel de actividad, en el hogar. El niño que lo presenta se caracteriza por ser intranquilo, arriesgado, que no se concentra, desobediente y molesto en la familia. Los criterios clínicos utilizados en su definición son homologables con criterios del DSM IV.
- **INDICE ESPECIAL CRÍTICO HIPERACTIVO (IECH):** evalúa los problemas de nivel de actividad, en la escuela y en el hogar. Los niños que lo presentan se caracterizarían por ser aquellos niños hiperactivos de nivel más crítico, tanto desde la visión de los padres como también de los profesores. Los criterios clínicos utilizados en su definición son homologables con la definición del DSM IV, del déficit atencional con o sin hiperkinesia.
- **INDICE ESPECIAL AFECTIVO (IEA):** evalúa problemas ligados al ánimo depresivo del niño, desde la mirada de los padres. El niño que lo presenta se caracteriza por ser un niño solitario, desganado, triste, inseguro, apegado a sus padres, que se aburre con frecuencia y con pocos amigos. Los criterios clínicos utilizados en su definición son homologables con criterios del DSM IV.

CUADRO N° 30: ÍNDICE ESPECIAL HIPERACTIVO TOCA

IEHT

INDICE ESPECIAL HIPERACTIVO TOCA:

- niños claramente hiperactivos, con dificultad para concentrarse, sin perseverancia, que toleran mal la crítica, desde la visión del profesor.

- 9 preguntas del TOCA-R,
- Puntaje: **N° de respuestas con valor final "5 o 6"**:
- Puntaje de corte: 6, es decir, con >6, es de riesgo.

TOCA	ITEM EN TOCA	
LC	1	COMPLETA LAS TAREAS
AC	4	SE CONCENTRA
AA	5	DESOBEDECE LAS REGLAS
AC	9	PRESTA ATENCION
AC	15	SE DISTRAE FACILMENTE
AC	21	PERSISTE EN LA TAREA
NA	22	NO SE PUEDE ESTAR SENTADO TRANQUILO.
NA	26	SE PARA FRECUENTEMENTE Y CAMINA POR LA SALA
AA	28	REACCIONA NEGATIVAMENTE FRENTE A LA CRITICA Y EL FRACASO
N° ítems	9	

CUADRO N° 31: ÍNDICE ESPECIAL CRÍTICO HIPERACTIVO

IECH

INDICE ESPECIAL CRÍTICO HIPERACTIVO:

- niños hiperactivos de nivel más crítico, tanto desde la visión de los padres como también de los profesores
- criterios clínicos homologables con definición del DSM IV, del déficit atencional con o sin hiperkinesia.
- **deben ser derivados a diagnóstico y tratamiento especializado.**

Criterio : niños con IEHT y IEHP presentes

CUADRO N° 32: ÍNDICE ESPECIAL HIPERACTIVO PSC

IEHP

INDICE ESPECIAL HIPERACTIVO PSC:

niño intranquilo, arriesgado, que no se concentra, desobediente y molesto en la familia

- 6 preguntas del PSC
- Puntaje: sumatoria de los valores finales de las respuestas
- Puntaje de corte: **16, es decir, con ≥ 16 .**

ITEMEN PSC	
4	Le cuesta estar tranquilo.
9	Se distrae fácilmente
14	Le cuesta concentrarse
23	Es arriesgado
27	Ignora las órdenes
30	Molesta a los demás
6	

CUADRO N° 33: ÍNDICE ESPECIAL AFECTIVO

IEA

INDICE ESPECIAL AFECTIVO:

Niños solitarios, desganados, tristes, inseguros, apegados a sus padres, que se aburren con frecuencia y con pocos amigos

- 7 preguntas del PSC
- Puntaje: sumatoria de los valores finales de las respuestas
- Puntaje de corte: 17, es decir, con ≥ 17 .

ITEM EN PSC	
2	El niño tiende a aislarse y estar solo.
3	Tiene poca energía/se cansa fácilmente.
11	Se siente triste
15	Está desinteresado de los amigos
18	Se siente poca cosa
21	Le cuesta separarse de usted
25	Se aburre
7	

CUADRO N°34: ÍNDICE ESPECIAL PROTECTOR

IEP

INDICE ESPECIAL PROTECTOR:

niño optimista, empático, con éxito escolar, sociables y motivados por la escuela.

- 7 preguntas del PSC
- Puntaje: sumatoria de los valores finales de las respuestas
- Puntaje de corte: 8, es decir, con ≤ 8 , es PROTECTOR.

ITEM EN PSC	
5	Tiene malas relaciones con su profesor.
6	Manifiesta interés por la escuela.
13	Se siente pesimista/piensa que las cosas son difíciles y le van a salir mal
17	Tiene malas notas
25	Se aburre
28	Expresa sus sentimientos
29	Comprende los sentimientos de los demás
7	

UNIDAD III: PREVENCIÓN DE PROBLEMAS PSICOSOCIALES Y CONDUCTAS DE RIESGO EN LOS NIÑOS Y NIÑAS

Un desarrollo humano integral requiere que la persona interactúe con un adecuado entorno social y afectivo. En la etapa escolar infantil, la presencia de un entorno potenciador y nutritivo desde el punto de vista afectivo y psicosocial cobra mayor relevancia, ya que en esta etapa se constituyen las habilidades, destrezas y conocimientos esenciales para el desarrollo en las etapas posteriores de la vida. La evidencia ha demostrado que las intervenciones tempranas y continuas en el tiempo en poblaciones vulnerables (antes de los 6 – 8 años) mejoran el desarrollo biológico, psicológico y social de los niños.

En consideración a que las acciones de prevención en salud mental impactan fuertemente en un mejor desarrollo infantil y, por tanto, en una menor incidencia de trastornos psiquiátricos, la Unidad de Prevención de Problemas Psicosociales y Conductas de Riesgo del Programa realiza acciones de prevención en salud mental, orientadas a la reducción del impacto negativo de los factores de riesgo y la potenciación de factores protectores con el propósito de estimular el desarrollo de competencias y habilidades en niños y niñas de manera integrada y adaptativa al entorno escolar.

Fundamentos de la Intervención Preventiva

El Programa Habilidades para la Vida de JUNAEB funda su propuesta en los conceptos de **promoción** y **prevención** en salud mental. Ambas tienen en común el estar dirigidas a la población general o grupos y no al caso individual, que son acciones proactivas, que buscan proyectar y mantener condiciones saludables, y que tienen estrategias y métodos complementarios hacia los sistemas y las personas.

Promoción y prevención en salud mental se distinguen tanto en los modelos teóricos en los que fundan sus estrategias como en los objetivos que plantean. La **promoción** se funda teóricamente en la teoría del desarrollo humano, modelos ecológicos y modelos socioculturales, y sus estrategias buscan aumentar el bienestar personal y colectivo, fortaleciendo factores protectores a través del trabajo en contextos organizacionales, ambientales y sociales.

Por su parte la **prevención** basa su accionar en el modelo clínico y el modelo de salud pública, y sus estrategias se orientan a reducir factores de

riesgo, modificar condiciones patógenas, con foco en debilidades y vulnerabilidades de las personas y reforzar factores protectores a través del trabajo con grupos específicos expuestos al riesgo.

La prevención de problemas particulares no resulta necesariamente de la promoción de un funcionamiento adecuado, o dicho de otra manera, las actividades de promoción no conllevan automáticamente un efecto preventivo. Así, promoción y prevención en salud mental según sus marcos teóricos ocupan en sus estrategias de intervención el **refuerzo de factores protectores** (p.e.: autoestima, resiliencia, bienestar psicológico, autocuidado, soporte social, salud física, emocional, psicosocial) y la **disminución de factores de riesgo** (p.e.: desesperanza, estrés, ansiedad, depresión, aislamiento, agresividad, violencia).

Según Mrazek y Haggerty (1994) existen distinciones respecto del tipo de prevención, las que resultan de gran utilidad para el Programa Habilidades para la Vida:

Prevención Universal: está dirigida a la población en general sin una identificación particular de factores de riesgo. Tiene como propósito promover la salud y el bienestar de la población, perspectiva desde la cual se asemeja en todo a lo promocional, a fin de disminuir la frecuencia de un problema o daño en particular.

Prevención Selectiva: está dirigida a grupos específicos de la población, particularmente expuestos a mayor riesgo de un problema en particular, en virtud de su pertenencia a un determinado subgrupo o condición social, e identificados en base a factores de riesgo conocidos (biológicos, psicológicos, sociales, ambientales) y que han demostrado su asociación a determinados problemas o trastornos de la salud.

Prevención Focalizada: está dirigida a individuos de alto riesgo, que presentan factores identificados y cuantificables (marcadores biológicos que indican predisposición, o señales iniciales detectables, de algún daño pero que no cumplen con las exigencias de un criterio de diagnóstico clínico propiamente tal). Su propósito es identificar a los individuos, el grado de riesgo y la presencia de ciertas conductas asociadas para un determinado trastorno o problema, que aumentan la probabilidad de desarrollarlo y que se busca prevenir. Los programas de prevención focalizada abordan factores de riesgo del individuo (p.e.: conductas desadaptativas en los niños) pero también intervienen en sus padres, profesores y pares, en tanto pueden representar influencias ambientales que inciden en el impacto de la intervención y en la mantención de éste en el tiempo.

La intervención preventiva del Programa Habilidades para la Vida reúne las características de una **estrategia de prevención focalizada con un enfoque psicosocial**. Los grupos de niños y niñas con alto riesgo son identificados mediante instrumentos y modalidades de detección específicamente diseñados para ello, aplicados en diferentes contextos (hogar y escuela). Dichos instrumentos están validados para esta población objetivo.

Para la intervención preventiva del Programa el concepto de riesgo en salud mental, particularmente en un enfoque psicosocial, necesariamente se asocia a los conceptos de factor protector y de vulnerabilidad. El **factor de riesgo** es una variable cuya presencia aumenta la probabilidad que un individuo desarrolle un desorden particular, mientras que el **factor protector** es la variable cuya presencia reduce la probabilidad que un individuo desarrolle un desorden particular. Por su parte, **vulnerabilidad** es el estado del individuo en que, al exponerse a un particular nivel de riesgo, por alguna razón, es en particular probable que desarrolle un trastorno de salud mental.

La identificación del riesgo *no significa*, necesariamente, que dicho factor se relacione causalmente con un trastorno. Así, es clave que en las intervenciones preventivas el profesional responsable no sólo conozca los factores de riesgo, sino también su significación en la etapa evolutiva, génesis (biopsicosocial) y procesos involucrados (interacción en su contexto).

Las características del factor de riesgo psicosocial son su *inespecificidad* (un mismo factor de riesgo puede producir diferentes comportamientos emocionales y conductuales), que pueden configurarse o sumarse en ciertas *cadena de riesgo* (una situación o evento lleva a otra que a su vez lleva a un resultado) y que se expresa como una *red bidireccional* (el resultado es función de una compleja interacción entre el individuo y el medio: el uno afecta al otro y viceversa).

Existen modelos teóricos y estrategias de intervención preventiva que apoyan el desarrollo de competencias, algunos enfatizan las estrategias de afrontamiento identificando factores de riesgo (estrés), otras trabajan experiencias estresoras las que en la medida que no son excesivas aumentan las competencias (desafío v/s amenaza). El modelo de protección aporta en esta estrategia, refuerza factores protectores que moderan, amortiguan y condicionan el impacto de los estresores (inmunidad).

Esto se ve reflejado a través de tres modelos:

Modelo compensatorio: los factores de riesgo (stress) y de vulnerabilidad (atributos individuales) se combinan en la predicción de una consecuencia (potenciación).

Modelo de cambio: las experiencias estresoras, en la medida que no son excesivas, aumentan las competencias (desafío v/s amenaza).

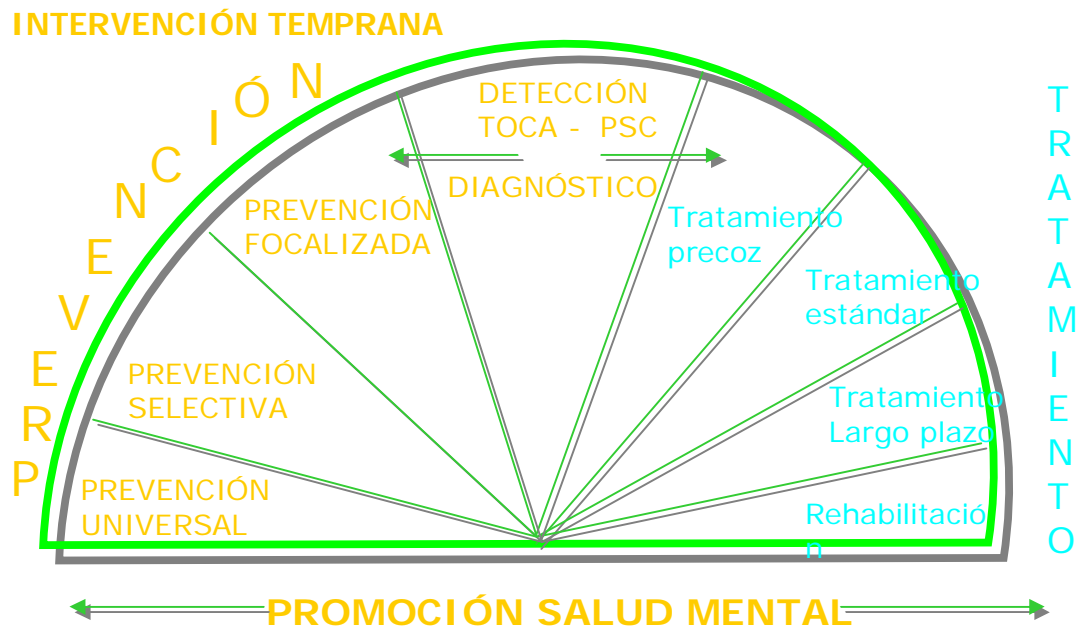
Modelo de protección: los factores protectores moderan, amortiguan, condicionan el impacto de los estresores (inmunidad).

En definitiva, la **intervención preventiva** posibilita que la **interacción** entre variables o factores del individuo y su ambiente produzca un cambio en la trayectoria del riesgo hacia una adaptación positiva, mediante:

- Alterar el significado del factor de riesgo
- Reducir la probabilidad de reacciones negativas en cadena
- Promoción de la autoestima y autoeficacia
- Creación de oportunidades.

El Programa Habilidades para la Vida de JUNAEB a través de los Talleres Preventivos incorpora estos modelos y estrategias para contribuir a la disminución de conductas de riesgo en escolares.

CUADRO Nº 35: ESPECTRO DE INTERVENCIÓN EN TRASTORNOS Y PROBLEMAS DE SALUD MENTAL



Fuente: Adaptado de Mrazek & Haggerty. 1994

Las Intervenciones Preventivas

Se sabe que la prevención es más proactiva que reactiva: Las estrategias de acción desarrolladas previenen la ocurrencia de factores de riesgo y deben darse en un continuo desde el micro, al macro sistema.

Las intervenciones preventivas son FOCALIZADAS:

- Focalizadas en los sistemas
- Focalizadas en las personas

La intervención preventiva es PROTECTORA:

- Aumenta competencias
- Entrega aspectos operacionales específicos
- Interviene en el ambiente de riesgo, a partir del riesgo detectado en él.

La protección no radica en los fenómenos psicológicos del momento sino en la manera cómo las personas enfrentan los cambios de vida y lo que hacen respecto de esas circunstancias estresantes o desventajosas.

- Aspectos cognitivos: percepción de la realidad, comprensión, pensamiento, iniciativa.
- Aspectos afectivos: identificación y diferenciación de emociones, motivación, empatía y culpa, expresión de emociones y control de impulsos.
- Aspectos sociales: relaciones interpersonales, comunicación.
- Aspectos morales: conocer normas y reglas sociales, respeto, responsabilidad y justicia.

Objetivos de la prevención:

Generales

- Reducir la incidencia y prevalencia de problemas de salud mental
- Promover la salud mental

Específicos

- Promover el crecimiento de los individuos
- Aumentar la comprensión comunitaria de la salud mental
- Incrementar el conocimiento de recursos
- Incidir sobre las prácticas organizacionales
- Influenciar la política social
- Favorecer las coaliciones intergeneracionales
- Ampliar el recurso humano en los sistemas de salud.

Prevención de Problemas Psicosociales y Conductas de Riesgo

Las intervenciones preventivas focalizadas, requieren la detección de riesgo psicosocial específico en la población a intervenir, para garantizar los resultados de estas acciones (principios básicos del PHpV). Como se señaló en la Unidad anterior, los instrumentos de detección de riesgo utilizados en el PHpV son:

1. Instrumentos de Detección para Profesores/as: "Observación del Profesor de la Adaptación en la Sala de Clase"

A través de este instrumento se detectan, en forma específica, los siguientes factores de riesgo:

FACTOR TOCA-RR			
FACTOR	ABREV	FACTOR RIESGO	DESCRIPCIÓN CONDUCTA
ACEPTACIÓN DE LA AUTORIDAD	AA	Desobediencia – agresión	"Pelear mucho, mentir, resistir la autoridad, ser destructivo, ser desobediente y no cooperador"
CONTACTO SOCIAL	CS	Conducta tímida	"Ser inhibido, tímido, solitario y poco amistoso"
LOGROS COGNITIVOS	LC	Déficit cognitivo	"No se interesa por aprender o no aprende según sus capacidades". No es capaz de trabajar solo "
ATENCIÓN Y CONCENTRACIÓN	AC	Problemas de concentración	"No pone atención en clases, se distrae fácilmente y no persiste en la tarea"
MADUREZ EMOCIONAL	ME	Inmadurez emocional	"Necesita de la atención constante del profesor, se aferra a los compañeros "
NIVEL DE ACTIVIDAD	NA	Hiperactividad	"Incapacidad de permanecer sentado tranquilo, se levanta y camina por la clase"

2. Instrumento de Detección para Padres: “Cuestionario Pediátrico de Síntomas”. PSC

Entrega información sobre la opinión del padre o madre acerca del funcionamiento psicosocial del niño/a.

La intervención preventiva del PHpV está orientada a la reducción del impacto negativo de los factores de riesgo (agresividad, bajos logros cognitivos, hiperactividad, timidez) y la potenciación de factores protectores (comunicación, sociabilidad, expresión de sentimientos y asertividad), con el propósito de estimular el desarrollo de competencias y habilidades en los niños y niñas de manera integrada y adaptativa al entorno escolar.

Para cumplir este objetivo, el Programa se basa en las acciones de detección de conductas de riesgo psicosocial descritas anteriormente. Una vez focalizado el grupo de niños y niñas, el Programa implementa actividades preventivas a través de sesiones diferenciadas con los niños, con los profesores y con los padres en el contexto de la escuela.

Profesores /as y Familia: Aliados en la prevención

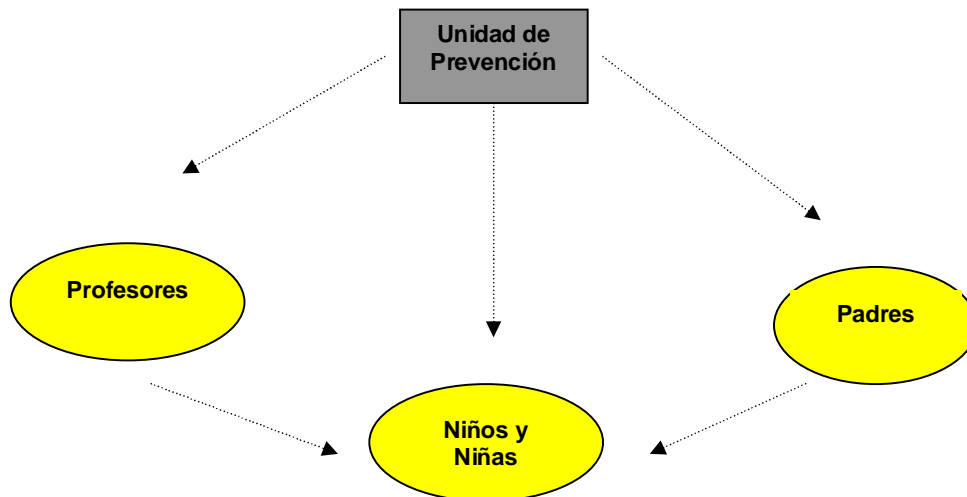
Los profesores/as tienen por misión educar, además de mediar y acompañar “el proceso por el cual otras personas (niños/as) desarrollan, en la plenitud que les es posible, sus conocimientos, sus capacidades, sus destrezas, actitudes y valores”¹. Por lo tanto, están estrechamente vinculados al desarrollo integral de los niños/as que participan de los talleres preventivos.

Por su parte, los padres anteceden y continúan la labor de la Escuela, en tanto “los primeros educadores de los niños/as son las madres y los padres”. Por eso, es importante promover y reforzar su participación activa en las actividades de la escuela, ya que son un factor protector que favorece la adaptación del niño y su desempeño escolar.

Lo mismo sucede en las actividades que realizan mediante Talleres Preventivos en la escuela. Sensibilizarlos con este proceso, contribuye a la sostenibilidad de la intervención preventiva.

El apoyo de profesores/as y padres a la intervención preventiva -que considera espacios de trabajo diferenciados- se vincula a los objetivos del PHpV, básicamente, a través del compromiso con la asistencia de niños y niñas a los Talleres Preventivos.

En la construcción del comportamiento infantil son preponderantes las interacciones de los niños/ as con los adultos significativos en ámbitos cotidianos: hogar y escuela (principios básicos del PHpV).



Organización de la Unidad de Prevención

Los Talleres Preventivos se realizan durante el transcurso del 2° básico con niños y niñas agrupados según perfiles de riesgo o "color" de acuerdo con los factores de riesgo detectados el año anterior.

Definidos los Perfiles de Riesgo se forman grupos de niños y niñas que trabajan mediante la metodología de taller, que para el Programa se denominan Talleres Preventivos.

En resumen, los Talleres Preventivos con niños y niñas comprenden grupos-taller según Perfil de Riesgo –previamente detectado-, que se reúnen en forma periódica -diez sesiones- durante el período escolar. Como apoyo a los mismos, se organizan dos sesiones con profesores/ as y tres sesiones con padres –diferenciadas- a fin de sensibilizar y comprometer el apoyo en la asistencia de los niños a los Talleres.

Perfiles de Riesgo

La actividad preventiva es selectiva, incluye sólo a niños y niñas con riesgo detectado en 1° Año de Enseñanza Básica y en algunos casos niños y niñas

nuevos de 2° básico (sin detección en 1° básico), y focalizada, esto es, interviene los riesgos específicos que identifica el instrumento aplicado (TOCA-RR).

Los resultados de esa detección -1° año-, permiten la organización y programación de los Talleres Preventivos al año siguiente, cuando los niños/as están en 2° básico. Cada taller se organiza a partir de los “Perfiles” (cadenas de riesgo) los que concentran conductas observables, de exceso o déficit, con un mayor peso estadístico. En la práctica, esos Perfiles, definen los tres talleres preventivos y se realizan a través de un grupo-taller que agrupa a niños y niñas de acuerdo a un Perfil de Riesgo o “Color”, como se indicó anteriormente.

El Grupo en la Actividad Preventiva

El grupo actúa como regulador entre iguales: se aprende a negociar cuando hay distintos intereses, a enfrentar conflictos, a desarrollar conductas sociales y a respetar reglas. En el grupo, el niño/a, ensaya comportamientos y actitudes, forma el concepto de sí mismo, y desarrolla su identidad e individualidad como persona en un espacio diferente al que comparte con los adultos.

No sólo es importante el desarrollo individual del niño, sino también la promoción de una identidad positiva como grupo. Las actividades en pequeños grupos estimulan y profundizan estas relaciones interpersonales.

La participación en un grupo da la oportunidad de conocerse más - cualidades y limitaciones-, conocer a otros y relacionarse con ellos. En los grupos de amigos o de sala se empieza a distinguir –en forma espontáneamente lo bueno y lo malo, lo que está permitido –o no- en las relaciones interpersonales. De esta manera, el grupo facilita que niños/ as ensayen distintas formas de actuación en relación a lo que van aprendiendo.

Según Piaget, la dinámica de grupo es un “medio clave para socializar las concepciones del niño acerca de la realidad; ya que ayuda a la descentración del pensamiento al enfrentar sus ideas y conceptos a las de otros niños, obteniendo la perspectiva del otro”.

La dinámica grupal experimenta distintos momentos de desarrollo o fases, que van desde el desconocimiento entre sus integrantes y los objetivos de la participación en el grupo, hasta un momento posterior en el que existe identidad y pertenencia en torno a una tarea y/u objetivo, en el marco del trabajo colaborativo y un clima de satisfacción.

En tanto proceso, requiere la instalación y desarrollo de ciertas condiciones que favorezcan la interacción entre los niños/as que participan en el grupo y de éstos con el profesional responsable del mismo: un encuadre que considere lugar, tiempo y periodicidad permanentes y adecuados al trabajo grupal.

La definición de los límites del grupo en relación a su entorno es un elemento que contiene a sus integrantes y facilita un clima adecuado. Los grupos de los Talleres Preventivos se definen como grupos cerrados.

En síntesis, el PHpV pone atención en la necesidad de procurar –en el grupo- un clima cálido y de respeto mutuo; garantizar compromiso y confidencialidad, así como otorgar consistencia al trabajo grupal a través de una estructura interna y límites claros para todos los participantes.

Taller Preventivo: técnicas lúdicas y participativas

La característica esencial de la metodología Taller es el aprendizaje entre pares. En concordancia con ello, se priorizan técnicas participativas y lúdicas como herramientas centrales del proceso de desarrollo de habilidades y competencias en un contexto grupal.

En tanto técnicas participativas se aspira a una dinámica de diálogo, un juego democrático basado en el respeto tanto por lo que el otro es –en sí mismo- como por lo que le distingue; quiénes somos y cómo consensuar lo que queremos, son elementos esenciales de esta dinámica que reconoce las capacidades diferenciadas entre unos y otros y, por tanto lo que cada cual aporta al grupo.

En esta perspectiva, si los niños/as tienen la posibilidad de tomar decisiones, estaremos fomentando que sean más independientes y que establezcan sus propios criterios y preferencias. La vida en convivencia también exige tener que tomar decisiones con otros (con sus compañeros de sala, con sus educadoras y educadores, y con su familia) y es necesario enseñarles los caminos para decidir sin pasar a llevar los derechos del resto, aprender a elegir y a asumir las consecuencias de ello.

Las actividades del taller constituyen un descubrimiento guiado, sistemático y flexible de sentimientos, emociones, pensamientos, conductas acordes al nivel de desarrollo en que se encuentran niños/as. Además es necesario considerar que los grados de avances y profundización se corresponden a las posibilidades de cada niño y de la dinámica del grupo.

Por su parte, las técnicas lúdicas nos remiten al juego, una de las formas en que los niños/ as ensayan lo que van aprendiendo. El juego es una de las actividades principales a través de las cuales los niños/as afianzan sus aprendizajes, en tanto en él se reproducen situaciones cotidianas y desarrollan su capacidad de simular la realidad.

Hay que integrar el juego como un instrumento pedagógico, como un elemento importante en el proceso de maduración personal y en la comunicación con otros.

Los juegos en grupo tienen importancia en la identidad y evolución de un grupo, ya que se basan en determinados valores, estimulan un determinado tipo de relaciones y provocan diferentes situaciones y conflictos que hay que resolver. Además, a través del juego se generan situaciones de aprendizaje divertidas que mantienen la atención y motivación.

Rol del Profesional Responsable del Grupo-Taller

En tanto responsable del desarrollo del grupo- taller, el Psicólogo/a (u otro profesional con competencias en manejo de dinámicas psicosociales y grupos de niños) requiere contar con competencias actualizadas en manejo de dinámicas psicosociales y en grupos de niños y niñas con conductas de riesgo.

En su relación con niños y niñas debe considerar su rol como adulto, dado que ellos aprenden de la conducta de los adultos con quienes conviven.

Los adultos tienen una gran influencia en su vida. Son un modelo para ellos. Ven como se relacionan con ellos y con otras personas; así aprenden cómo comportarse, cómo relacionarse con los demás y las posibles consecuencias de ello. A veces tiene más peso lo que aprenden por lo que ven hacer que por lo que les dicen que hagan (especialmente si les piden que hagan cosas que los adultos no cumplen).

De las reacciones de los adultos que los rodean, aprenden qué cosas están bien, cuáles no y de que manera consiguen atención. Esto tiene relación con las intenciones de los comportamientos y lo que se persigue con ellos.

En otra dimensión se encuentra su rol de facilitador del proceso en cada niño, niña y el grupo en general. Al respecto, es importante tener presente que las instrucciones que les da a niños y niñas sobre cómo deben comportarse y cómo se deben hacer las cosas también son importantes para su aprendizaje; pero hay que ser cuidadosos en cómo se les transmite esa

información, si quiere realmente que la incorporen y no pase inadvertida. Lo que les dice tiene que estar acorde con su nivel de desarrollo y capacidad de abstracción: tienen que comprender bien para poder aprender.

También hay que saber escoger los momentos. Lo que les dice debe tener sentido para ellos: porque acaba de ocurrir algo, porque se está tratando algo relacionado con ese tema etc., buscando que les sea útil en su vida y en sus relaciones. La información que les entregue tiene que ser coherente con otras que le ha transmitido, sin contradicciones que los confundan.

Por eso es importante explicitar las reglas de funcionamiento del taller y su mantención a lo largo de las sesiones, favoreciendo de esta manera, un clima de aprendizaje apropiado.

En general, la actitud del profesional es fundamental para motivar a niños y niñas hacia las actividades, que se sientan con la libertad de participar y crear un clima afectivo de comunicación, aceptación y confianza.

Por último, la planificación, ejecución y evaluación de la actividad preventiva al interior de la escuela es responsabilidad del Psicólogo/a a cargo de los grupos-taller por escuela.

Etapas de la Actividad Preventiva

Las etapas de la actividad preventiva son pasos sucesivos que permiten articular los objetivos a las actividades -y tareas- necesarias a desarrollar para su cumplimiento. En esa línea, son etapas situadas, es decir, se desarrollan en un entorno particular, a saber, el entorno escolar. Ello implica, considerar tanto las características del entorno como sus dinámicas sociales y/o institucionales.

En función de lo anterior, se debe integrar como un insumo de referencia al momento de planificar las actividades correspondientes a cada etapa de trabajo, los antecedentes de matrícula, el calendario escolar y la nómina de profesores/as jefes/as y docentes-directivos de cada establecimiento.

Específicamente, se propone coordinar una reunión de planificación al inicio del año y la generación de compromisos con los Equipos de Gestión Escolar de cada Escuela (o afines) y coordinar una breve presentación del PHpV a los profesores/as por parte del EGE.

1. Conformación de los Talleres Preventivos

Paso 1.

- Revisión Comunal de Matrícula. Antecedentes y Criterios: Para implementar la conformación de talleres preventivos es necesario realizar una rigurosa revisión comunal de la matrícula disponible. La obtención del número definitivo de niños y niñas con perfil de riesgo es el producto de 3 acciones previas:
 - a) Obtención del listado de niños y niñas con perfiles de riesgo detectados el año anterior cuando cursaban 1° básico.
 - b) Verificación de la permanencia de los niños y niñas con perfiles de riesgo en 2° básico en sus respectivas escuelas.
 - c) Identificación de nuevos niños en 2° básico que requieran ser detectados con los cuestionarios. Si existen situaciones así, se aplican los cuestionarios, se ingresa la información al sistema informático del Programa y si tienen algún perfil de riesgo, se derivan a algún Taller Preventivo del segundo semestre.

Paso 2.

- Conformación de Grupos-Taller en la Escuela. Antecedentes y Criterios: El criterio de selección de niños/as a incorporar en un determinado Taller se basa en el resultado de la actividad de detección de las conductas de riesgo, a saber, los Perfiles de Riesgo.

De esta manera, los niños/as en 2° año de Enseñanza Básica detectados con perfiles de riesgo según TOCA-RR aplicado en 1° Básico, se agrupan por Color (Azul Profundo, Verde Esperanza y Amarillo Sol), conformando así cada uno de los grupos con los que se trabajará los meses siguientes.

El lugar donde se realizarán los grupos-taller es la Escuela.

En algunas ocasiones los profesores/as solicitan la incorporación de niños/as que no tienen perfil de riesgo según TOCA-RR.

Los antecedentes que entregan no constituyen información pertinente para la integración de estos niños/as a los Talleres Preventivos. Se sugiere profundizar la explicación, al profesor/a y la Escuela, sobre el modelo de trabajo del Programa y sus fundamentos técnicos.

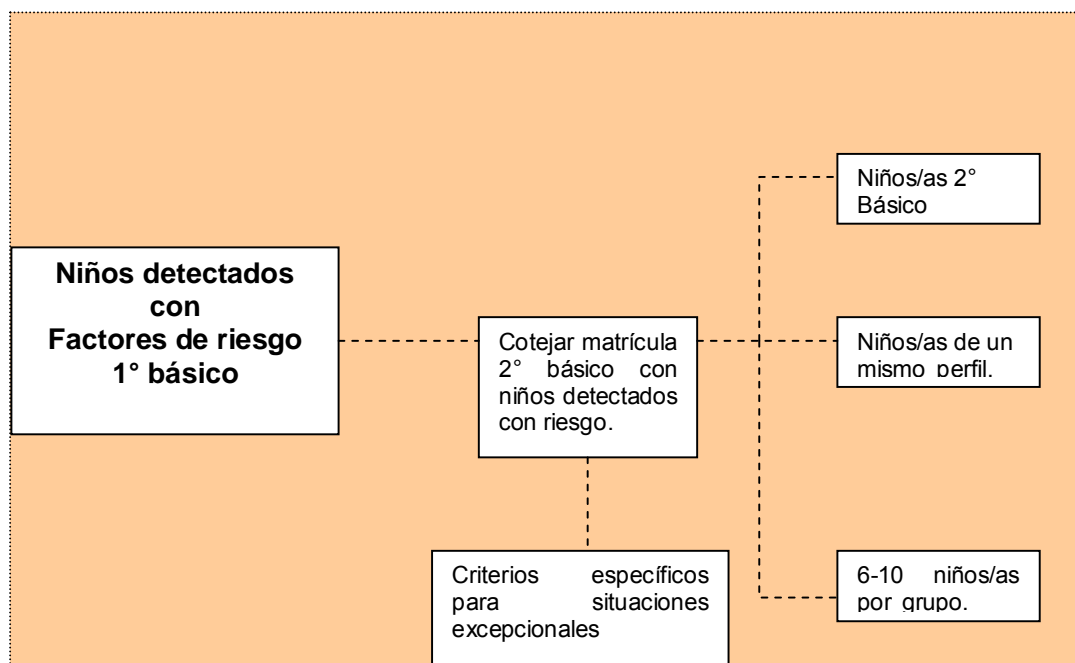
En los casos en que el/la profesor/a insista en incorporar niños/as al Taller Preventivo, se recomienda que el equipo ejecutor evalúe la pertinencia de una derivación a la red de apoyo local como respuesta a la situación planteada, ya que no corresponde a los criterios de inclusión en el Taller Preventivo.

El número de participantes en cada grupo- taller considera un máximo de **10 niños y niñas**. Esto permite el desarrollo de la dinámica grupal y una adecuada interacción entre los participantes, un número más pequeño o más grande dificulta el desarrollo de las actividades.

El criterio –grupo color- se flexibiliza cuando el número de niños/as para conformar los tres talleres propuestos no es suficiente para constituir un grupo por cada perfil.

Como criterio secundario en la conformación de los Talleres Preventivos se encuentra la variable asociada a las condiciones geográficas donde se ubican las escuelas. Entre éstas destacan acceso difícil y falta de infraestructura disponible.

En una situación de orden excepcional como las antes mencionadas, se puede dar lugar a la conformación de un grupo taller “mixto”, en que se mezclan colores y se denomina Taller “Arcoiris”. No obstante, técnicamente no es recomendable agrupar niños/as de perfil amarillo con niños/as de perfil verde o azul ya que sus características conductuales difieren y por tanto, también los objetivos y metodología de la intervención preventiva.



Paso 3.

- Programación del Taller – Sesiones con niños y niñas: En términos temporales, la realización de los talleres se debe programar entre los meses de abril y noviembre, teniendo presente el calendario del año escolar de modo de evitar que Talleres Preventivos se vean interrumpidos por las vacaciones de invierno (dos semanas en julio). Equipos ejecutores suelen iniciar las sesiones con niños en abril (primer semestre) y en agosto (segundo semestre).

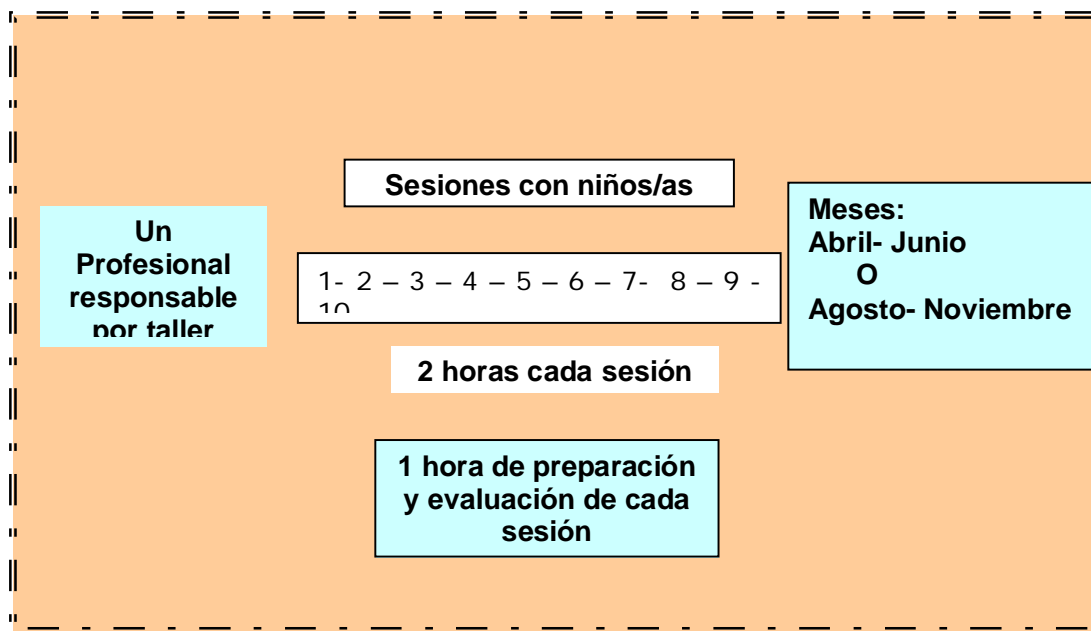
En relación a la dedicación horaria, el equipo del Programa debe considerar un total de tres horas por sesión de Taller, de ellas dos horas corresponden a la sesión propiamente tal y una hora para el trabajo de preparación y seguimiento de los talleres.

Respecto de la conducción del Taller, se considera que sea un psicólogo/a u otro profesional de similar calificación.

En la planificación de los Talleres, se debe estimar el número de talleres comunales que debería realizar cada equipo ejecutor, teniendo en cuenta el número de niños/as por perfil o color.

Se recomienda que cada profesional responsable de Talleres Preventivos implemente como máximo cuatro talleres simultáneamente para poder resguardar que las actividades se realicen en las mejores condiciones posibles, incluyendo la carga de trabajo del profesional a cargo de ella. En caso que sólo un profesional sea el responsable de implementar esta actividad en las escuelas de una comuna, sería apropiado distribuir la ejecución de talleres en ambos semestres.

Cada Taller implica el desarrollo de 10 sesiones con niños con frecuencia semanal, en el mismo horario y lugar desde el inicio hasta el final de las sesiones.

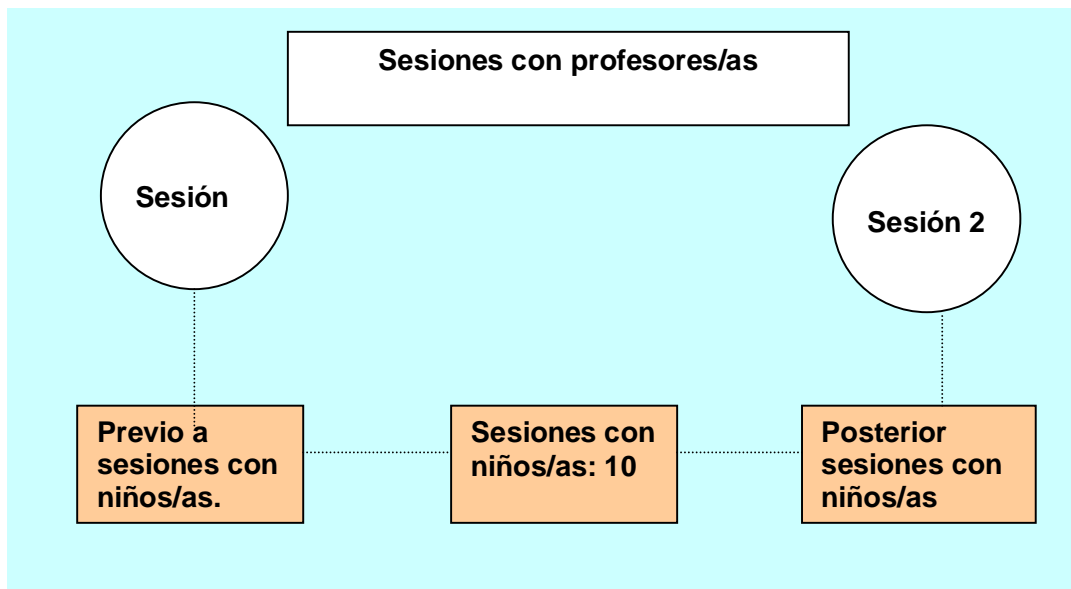


- Sesiones con profesores/as: Cada Taller debe desarrollar dos sesiones grupales con profesores/as jefes/as de los niños/as que asisten a los Talleres Preventivos (2° año de Enseñanza Básica).

En función de realizar –efectivamente- sesiones de carácter grupal se recomienda convocar a Profesores/as Jefe/as a nivel comunal por semestre, ya que es una instancia grupal que permite superar la revisión exhaustiva de cada niño/a y facilita la conversación sobre los fundamentos técnicos y estrategias de apoyo de los docentes a esta actividad.

Además, en comunas de gran tamaño, esta modalidad de organización de los asistentes agrupando profesores es muy costo-efectiva, ya que reduce el tiempo invertido en estas sesiones (en vez de dos sesiones por cada profesor jefe son dos sesiones por todos los docentes de la comuna). En algunas oportunidades, equipos locales solicitan apoyo a autoridades comunales de educación para realizar esta actividad con los profesores jefe de 2° básico de varios establecimientos.

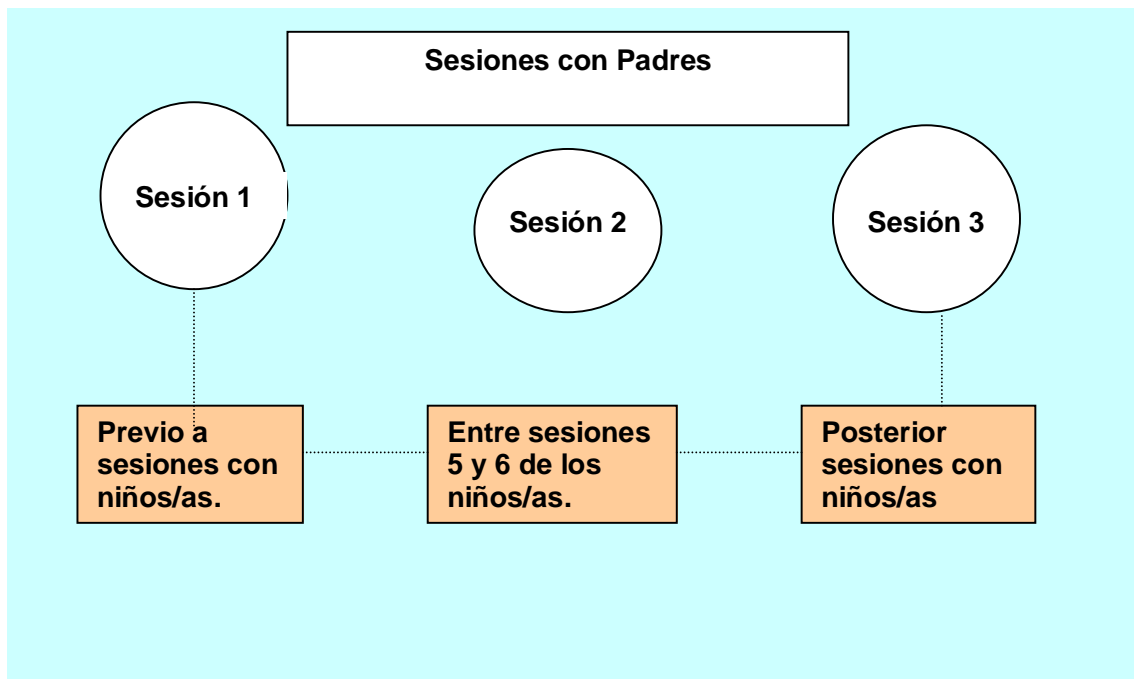
El primer encuentro con profesores/as se realiza en forma previa al inicio de los talleres preventivos, según corresponda en su programación (marzo o agosto). La segunda y última sesión con profesores/as es de cierre del proceso.



2. Sesiones con padres de niños y niñas incorporados a los Talleres Preventivos

Complementariamente con cada taller deben realizar tres sesiones con padres.

La primera sesión con padres es parte del proceso de convocatoria y como tal, se realiza previo al inicio de las sesiones con los niños, según corresponda su programación (marzo o agosto). Se sugiere que el segundo encuentro se planifique entre la quinta y sexta sesión de niños/as y la tercera y última, al término del Taller como parte del cierre.



En resumen, la programación contiene –al menos- los siguientes productos finales:

- Número de Talleres Preventivos de la comuna y número de participantes en cada Taller.
- Fecha, lugar y horario de diez sesiones con niños/as de cada Taller.
- Fecha, lugar y horario de las sesiones con profesores/as.
- Fecha, lugar y horario de las sesiones con padres.

3. Convocatoria al Taller

Sentido y Objetivos de la Convocatoria

La convocatoria es una actividad fundamental para la efectividad del Taller Preventivo. Se orienta a fortalecer en padres y profesores la importancia que tiene para los niños y niñas asistir regularmente a las sesiones de los Talleres Preventivos.

La convocatoria al Taller Preventivo se realiza tanto con los padres como con los profesores/ as de los niños/as que tienen Perfil de Riesgo o Color.

El objetivo de la convocatoria es establecer un compromiso por parte de padres y profesores/ as, con la asistencia regular de los niños/as a las

sesiones del Taller Preventivo. Además, busca que padres y profesores/ as comprendan mejor los propósitos y alcances de la intervención preventiva, en el contexto del Programa.

El equipo ejecutor debe tener presente que el sentido de esta convocatoria se basa en las siguientes premisas en la relación con padres y profesores/es:

La intervención preventiva del Programa requiere construcción de un vínculo tanto con los niños/as como con los padres y profesores/as.

Es necesario conocer a padres y profesores/ as; sus expectativas, ansiedades, juicios y prejuicios sobre la salud mental y las intervenciones que se realizan en este ámbito.

Planificación de la Convocatoria

En términos temporales la convocatoria se realiza en forma previa a la primera sesión del Taller Preventivo y busca lograr una participación informada para garantizar la asistencia de niños/as a las sesiones.

Estratégicamente, las convocatorias son diferenciadas para padres y profesores/as.

Así, los padres serán convocados en lugar, horario, contenidos y técnicas distintas a los profesores/as. Esta diferenciación tiene un sentido, ya que cada adulto significativo tiene un rol distinto con cada niño/a, así como experiencias y competencias que obligan a un abordaje pertinente por parte del equipo ejecutor.

Convocar no puede ser una acción administrativa y en ambos casos se debe priorizar como estrategia el contacto personal.

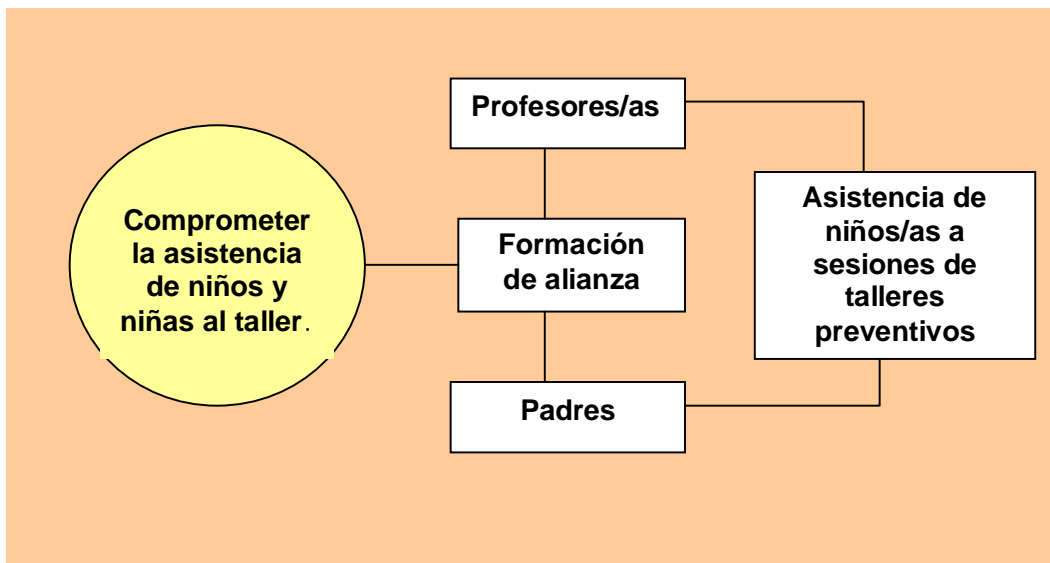
- b. Convocatoria a los Profesores/as: Con los profesores/as, el contacto personal se ve facilitado por su presencia permanente y establecida en la escuela. Esta oportunidad implica también una responsabilidad, en relación a la formalidad y encuadre básico que requiere la coordinación interinstitucional, entre el equipo ejecutor y la Escuela.
- c. Convocatoria a los Padres: Se requiere identificar el canal más adecuado (con información de la Escuela) para hacerles llegar una carta-invitación para convocarlos a la primera reunión.

Se recomienda enviar la carta-invitación, a través de los canales que habitualmente se utilizan en la Escuela, entregando información clara y

concisa sobre quiénes, por qué, para qué y para cuándo se les está invitando, en un lenguaje sencillo y respetuoso de su rol.

Algunos aspectos formales a tener presente en la carta-invitación:

- Personalizar la invitación con los nombres y apellidos de los padres e hijos que están invitados a participar del Grupo- Taller.
- Establecer una forma de confirmación que permita recordar la invitación y reforzar la necesidad de su participación.



4. Diseño de la Intervención Preventiva

Aspectos Metodológicos Básicos en el Diseño de una Sesión de Trabajo

I. Definición de objetivos

- ¿Qué cambios y aprendizajes se busca promover en los participantes de la sesión?: Responder esta pregunta implica escoger cuidadosamente lo que se requiere estimular.
- ¿En base a qué se han determinado estos objetivos?: Pregunta que alude a las razones o fundamentos que se han relevado para escoger los objetivos, las que muchas veces se olvidan. ¿Qué razones tenemos para promover ciertos cambios y estimular ciertos aprendizajes? Los objetivos son el punto clave de la planificación, por eso es necesario precisar en base a que se promueven esas conductas y/ creencias y no otras.
- ¿Los objetivos son "realistas"? De acuerdo a su edad, escolaridad, cultura, etc. También deben ser 'individualizados', ya que cada persona aprende a un ritmo y de una manera diferente y; "concretos" en función de identificar si se han producido el o los cambios propuestos. Siempre es mejor ir dando pasos pequeños, y cuando se consigue uno, pasar al siguiente. Esta información permite "individualizar" los objetivos y las actividades que se realizarán. No implica tener un conocimiento exhaustivo, pero sí identificar, mediante la observación, características generales tanto del grupo, como de sus integrantes, facilitando la eficacia e impacto de las actividades planificadas. No todos los grupos son iguales ni aprenden de la misma manera.

II. Estructura básica de una sesión

La estructura implica cierta regularidad (horario, lugar, participantes, metodologías y secuencia) que entrega información sobre límites, contiene las expectativas de los participantes y comunica una forma sobre cómo hacer las cosas y relacionarnos.

- Inicio: Implica recibir a los participantes de la sesión, presentar los objetivos y contenidos que se tratarán, situar los mismos en un continuo que facilite la comprensión sobre el sentido último de la

participación en las distintas sesiones y/o una integración procesual de los contenidos que se trataron en la sesión anterior y generar un clima de confianza propicio al encuentro y el aprendizaje, a través del respeto mutuo y el compromiso con las actividades en curso.

- Desarrollo: Se refiere al despliegue de las actividades planificadas en forma previa y asociadas a los objetivos de cada sesión y cada grupo. También requiere flexibilidad ante situaciones nuevas, emergentes y/o contextuales (lo que implica prever al menos un escenario alternativo al momento de planificar).
- Cierre: El cierre de la sesión debe considerar la evaluación de la misma con sus participantes. Luego, recapitular lo realizado durante la sesión, explicitando los objetivos de las actividades, lo aprendido, los compromisos asumidos y reforzando la asistencia a la próxima sesión y/o encuentro.
- Registro: Todas las sesiones debieran ser registradas en forma sintética. El registro puede transformarse en una actividad tediosa si se olvida que se realiza para identificar hitos, dinámicas, metodologías y contenidos que nos permitan responder en forma más adecuada al desafío de responder adecuadamente a los objetivos planteados en las sesiones con niños. Esta actividad está ligada al ejercicio evaluativo ya que provee insumos para su realización en diversos momentos –no sólo al término- de la intervención.

III. Selección de actividades a realizar

Los distintos momentos de la sesión se operacionalizan a través de actividades específicas en el inicio, el desarrollo y el cierre. Para ello se requiere revisar las actividades disponibles y definir una para cada momento y que permita el acercamiento a los objetivos. Cabe destacar que las actividades son un estímulo que puede ser de diversa índole, por lo que lo más relevante es identificar la relación entre lo que se busca estimular y la forma (actividad) a partir de la cual se propone realizar este acercamiento.

Actividades alternativas: ¿Con qué actividades alternativas se contará? Definir, en función de las necesidades de los niños/as y de los objetivos propuestos, qué distintas posibilidades de tareas se ofrecerá a los participantes. Es decir, preparar varias posibilidades con las que se consiga el mismo objetivo.

IV. Criterios en la preparación de actividades

Las actividades requieren condiciones materiales a considerar en forma previa tales como: lugar, recursos a utilizar, temporalidad y secuencia de la actividad.

- Recursos: ¿Con qué recursos se va a realizar la actividad? ¿Qué materiales se necesitan? ¿Qué hacer si no se cuenta con todos los recursos? Esto implica prever la forma para conseguirlos, si pueden ser sustituidos por otros, o buscar otra actividad que permita alcanzar los mismos objetivos.
- Recursos educativos posibles: El cuento, el mural, el baile, la plástica, la música, el canto, narración de experiencias, creación colectiva de historias, cuentos, dibujos y figuras. Actividades con materiales concretos, el juego colectivo, el juego individual, las manualidades, diaporamas, videos, las máscaras, la repostería, las asambleas, foto lenguaje, el dibujo, naturaleza, las maquetas, los noticieros, los títeres.
- Temporalidad y Secuencia: ¿Cuándo y cuánto tiempo dura? ¿Qué día y a qué hora? ¿Qué vamos a hacer si resulta más larga o más corta? Esto permite temporalizar nuestras acciones y "secuenciarlas" con otras.
- Lugar: ¿Dónde lo vamos a hacer? Si no disponemos del espacio ¿Quién nos lo va a proporcionar? El dónde generalmente es la sala de clase. Pero en ocasiones necesitamos hacer algo en espacios más grandes, en el patio en horas en que no esté ocupado por otros niveles, o bien visitamos otros lugares. Por eso es necesario tener en cuenta con antelación el dónde, para que las condiciones que necesitamos se puedan dar.
- Rol del Psicólogo/a: Conducir una sesión significa facilitar herramientas e información –en un encuadre definido y un clima de confianza y respeto- para el trabajo, entre todos los participantes, de ciertas temáticas y actividades.
- Duplas de Trabajo: Cuando existe la posibilidad de trabajar en duplas hay que preguntarse ¿Quién se va a encargar de cada cosa? Una buena distribución de responsabilidades facilita que todo salga bien y que no termine trabajando sólo una persona. Por último, si en un tema concreto se requiere ayuda externa, es necesario gestionar y asegurar la participación de estas personas u organismos.



5. Evaluación y Seguimiento

La Unidad de Prevención integra el registro, sistematización, seguimiento y evaluación de las actividades preventivas con distintos énfasis según los asistentes a cada tipo de sesiones.

Paso 1.

Registrar: El registro es una acción que implementa el equipo ejecutor una vez finalizada cada sesión de la Unidad de Prevención y que tiene objetivos diferenciados según los asistentes a cada cual.

Se propone que el equipo elabore “Fichas” que registren la realización de las actividades de la Unidad incorporando en su diseño los siguientes aspectos para cada tipo de sesión a realizar:

- Sesiones con Niños y Niñas: Documenta asistencia de cada niño/a a las 10 sesiones programadas y registra la evolución individual del niño o niña por sesión y la evolución del grupo-taller (inicio-final) en lo referido al cumplimiento de los objetivos de cada sesión.

- Sesiones con Profesores/as: Documenta asistencia de cada profesor/a a las 2 sesiones programadas (fecha, participantes y cumplimiento de objetivos de sesión) según los grupos constituidos.
- Sesiones con Padres: Documenta asistencia de padres a las 3 sesiones programadas (fecha, participantes y cumplimiento de objetivos de sesión) según los grupos constituidos.

Paso 2.

Evaluar: La evaluación forma parte regular del trabajo que el equipo ejecutor implementa para todas las actividades del Programa Habilidades para la Vida. Los resultados del trabajo de evaluación en la intervención preventiva (con niños, padres y profesores) debe ser compartida con todos los profesionales del equipo que tengan directa relación con la escuela en la cual el taller se desarrolla.

Entendemos la evaluación como un proceso permanente (que integra el seguimiento) que nos permite redirigir y/o consolidar premisas y prácticas en función de un mejor logro de los resultados. Por tanto, no debe realizarse sólo al finalizar los Talleres Preventivos.

Un nivel en la evaluación corresponde a la sesión, la cual se basa en la observación del responsable de ella y en los registros generados por cada actividad realizada.

Este análisis permite dar seguimiento a nuestras acciones y objetivos, permitiendo re-orientar, flexibilizar y enriquecer la metodología propuesta, con dinámicas adecuadas a cada grupo-taller, favoreciendo una evolución positiva –cambio- tanto a nivel individual –cada niño- como a nivel de las interacciones grupales.

Otro nivel se refiere al proceso del grupo taller. Al respecto se propone realizar al menos una evaluación de proceso por parte del equipo ejecutor a través de la sistematización de los registros acopiados.

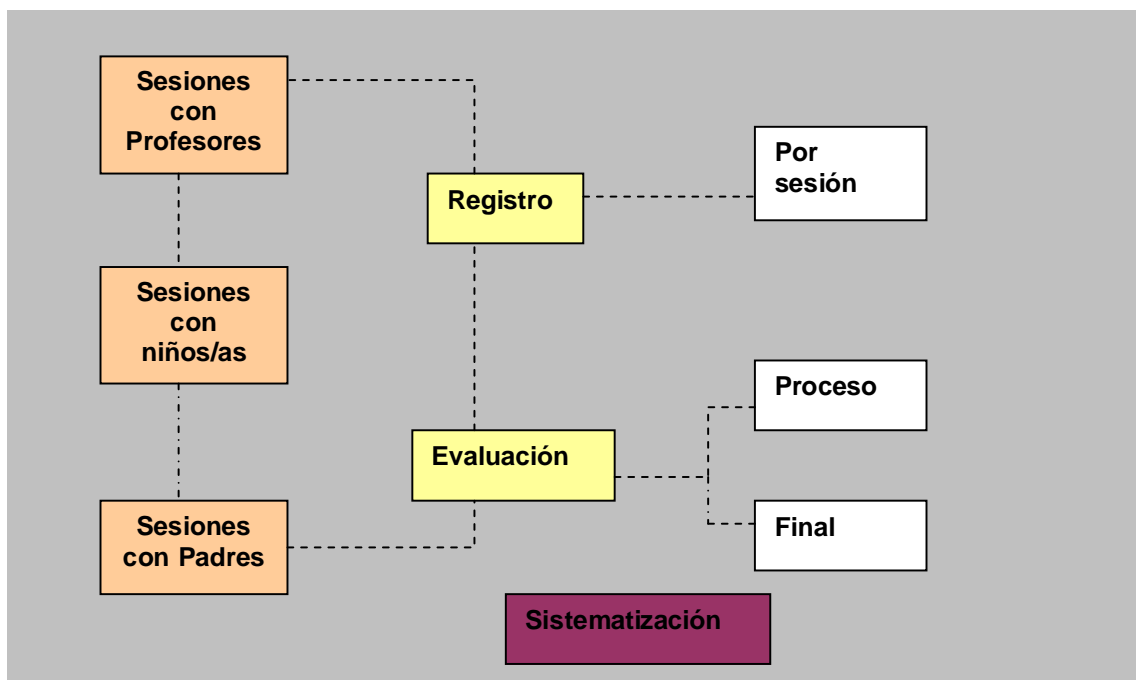
Es importante compartir con el profesor/a jefe/a los resultados del Taller (logros y dificultades) para el seguimiento de la intervención y promover el apoyo que requieren los niños/as en el aula, y lo mismo se implementa con los padres.

Paso 3.

Sistematizar: La información registrada y evaluada puede ser sistematizada, es decir, agrupada según ciertas dimensiones y categorías

que permitan analizar y concluir, en términos generales, la relación entre acciones emprendidas y cambios producidos, con el propósito de desarrollar una estructura de trabajo estable y pertinente a las realidades locales.

Además, se encuentra el registro de las actividades realizadas con niños y niñas, profesores/as y padres, que tiene por objeto acopiar y compartir las buenas prácticas desarrolladas por el equipo ejecutor así como favorecer la reflexión desde la práctica en los equipos ejecutores del Programa. Documentar dinámicas, actividades y aprendizajes es una buena forma de consolidar los avances del equipo ejecutor en el área.



UNIDAD IV: DERIVACION, ATENCIÓN Y SEGUIMIENTO DE NIÑOS Y NIÑAS DETECTADOS CON PROBLEMAS DE SALUD MENTAL Y/O PSICOSOCIALES

Dentro del proceso de mejoramiento y desarrollo de los instrumentos de detección usados en el Programa de Habilidades par la Vida de JUNAEB, se han desarrollado los Índices Especiales de Derivación.

Los índices de derivación tienen como objetivo asegurar que los niños que presentan trastornos del desarrollo, emocionales y/o de conducta, accedan en forma oportuna y adecuada a la atención de Salud Mental existente en la red local. Un aspecto importante es asegurar el seguimiento de los niños derivados.

Las acciones de Derivación del HPV se apoyan, especialmente, en los siguientes elementos asociados al proceso de detección y que forman parte del modelo de intervención:

- Detectar y derivar niños con nivel crítico de riesgo de problemas de salud mental y que requieren atención en la Red de salud, a partir de los "Índices Especiales", que resultan de la aplicación del TOCA-RR y PSC. Se implementa derivación a red de salud u oferta asistencial disponible en la comuna.
- La realización de "entrevista clínica" por equipo HPV, al niño y sus padres que incorpora criterios clínicos al análisis de la detección de riesgo crítico y definir la selección de niños a derivar a la atención en salud mental.
- Seguimiento de niños derivados, a través de acciones tales como "reuniones clínicas" con el equipo de salud mental local, para coordinar posibles apoyos y compartir información de los casos.

La lógica de selección de los ítemes que conforman cada índice ha sido clínica, con una perspectiva psicosocial, evaluados y validados por un análisis metodológico y estadístico.

Los Índices Especiales de Derivación son un aporte en el desarrollo del proceso de focalización y priorización de los factores de riesgo que el programa busca intervenir.

Tras dos años de operación de estos índices, se ha realizado un análisis y adaptación de la modalidad y puntajes utilizados en los índices especiales, relacionados con hiperactividad en escuela y hogar, en una población de 19.418 niños de 1º de EB del año 2004, con ambos cuestionarios de pesquisa completos (TOCA – RR y PSC).

Esta actualización permitirá ampliar el número de niños pesquisados que probablemente cumplen con criterio riesgo crítico, aproximándose en mayor medida a la epidemiología, del Trastorno Hiperactivo .TH/A (6%).

ÍNDICES ESPECIALES DE DERIVACIÓN: ÍTEMES

Se han desarrollado cinco Índices Especiales, que provienen de los resultados del TOCA -R y del PSC ya presentados en la Unidad anterior. Los ítemes que corresponden por cada índice se presentan en la siguiente tabla:

ÍNDICES ESPECIALES DE DERIVACIÓN: ítemes que los conforman	
INDICE ESPECIAL HIPERACTIVO TOCA: IEH	
1	COMPLETA LAS TAREAS
4	SE CONCENTRA
5	DESOBEDECE LAS REGLAS
9	PRESTA ATENCIÓN
15	SE DISTRAE FACILMENTE
21	PERSISTE EN LA TAREA
22	NO SE PUEDE ESTAR SENTADO TRANQUILO.
26	SE PARA FRECUENTEMENTE Y CAMINA POR LA SALA
28	REACCIONA NEGATIVAMENTE FRENTE A LA CRITICA Y EL FRACASO
9 ÍTEMES	
INDICE AFECTIVO: IEA - PSC	
2	EL NIÑO TIENDE A AISLARSE Y ESTAR SOLO.
3	TIENE POCA ENERGÍA/ SE CANSA FÁCILMENTE.
11	SE SIENTE TRISTE
15	ESTÁ DESINTERESADO DE LOS AMIGOS
18	SE SIENTE POCA COSA
21	LE CUESTA SEPARARSE DE USTED
25	SE ABURRE
7 ÍTEMES	

INDICE HIPERACTIVO: IEH - PSC	
4	LE CUESTA ESTAR TRANQUILO.
9	SE DISTRAE FÁCILMENTE
14	LE CUESTA CONCENTRARSE
23	ES ARRIESGADO
27	IGNORA LAS ÓRDENES
30	MOLESTA A LOS DEMÁS
6 ÍTEMES	
INDICE PROTECTOR: IEP PSC	
	5 TIENE MALAS RELACIONES CON SU PROFESOR.
	6 MANIFIESTA INTERÉS POR LA ESCUELA.
13	SE SIENTE PESIMISTA / PIENSA QUE LAS COSAS SON DIFÍCILES Y LE VAN A SALIR MAL
	17 TIENE MALAS NOTAS
	25 SE ABURRE
	28 EXPRESA SUS SENTIMIENTOS
	29 COMPRENDE LOS SENTIMIENTOS DE LOS DEMÁS
7 ÍTEMES	

ÍNDICES ESPECIALES: CÁLCULO

La forma de cálculo de cada uno de estos índices es la siguiente:

- **INDICE ESPECIAL HIPERACTIVO TOCA (IEHT)**, quedó conformado por 9 preguntas del TOCA-RR, 1 - 4 - 5 - 9 - 15 - 21 - 22 - 26 - 28. El puntaje se calcula contando las respuestas con valor final * **"5 o 6"**⁷: lo que da una posibilidad de puntaje máximo de 9 puntos. El puntaje de corte es 6, es decir, con ≥ 6 , es de riesgo.
- **INDICE ESPECIAL HIPERACTIVO PSC (IEHP)**, quedó conformado por 6 preguntas del PSC: 4; 9; 14; 23; 27; 30. El puntaje se calcula a través de la sumatoria de los valores finales* de las respuestas, lo que da una posibilidad de puntaje máximo de 18 puntos. El puntaje de corte es 16, es decir, con ≥ 16 ⁸, es de riesgo.

* valor final se refiere al puntaje de las preguntas, tras hacer el proceso de inversión, en aquellas que corresponde

⁷ modificación incorporada 2005

⁸ modificación incorporada 2005

- **INDICE ESPECIAL AFECTIVO (IEA)**, quedó formado por 7 preguntas del PSC: 2; 3; 11; 15; 18; 21; 25. El puntaje se calcula a través de la sumatoria de los valores finales* de las respuestas, lo que da un puntaje máximo de 21 puntos. El puntaje de corte es 17, es decir, con ≥ 17 , es de riesgo.
- **INDICE ESPECIAL PROTECTOR (IEP)** quedó formado por 7 preguntas del PSC: -5; +6; -13; -17; -25; +28; +29. El puntaje se calcula a través de la sumatoria de los valores finales* de las respuestas, lo que da un puntaje máximo de 21 puntos. El puntaje de corte es 8, es decir, con ≤ 8 , es PROTECTOR.
- **INDICE ESPECIAL CRÍTICO HIPERACTIVO (IECH)**: para aquellos niños con presencia del INDICE ESPECIAL HIPERACTIVO TOCA y el INDICE ESPECIAL HIPERACTIVO PSC (IEHT + IEHP).

UTILIZACIÓN DE ÍNDICES ESPECIALES PARA LA DERIVACIÓN EN EL HPV :

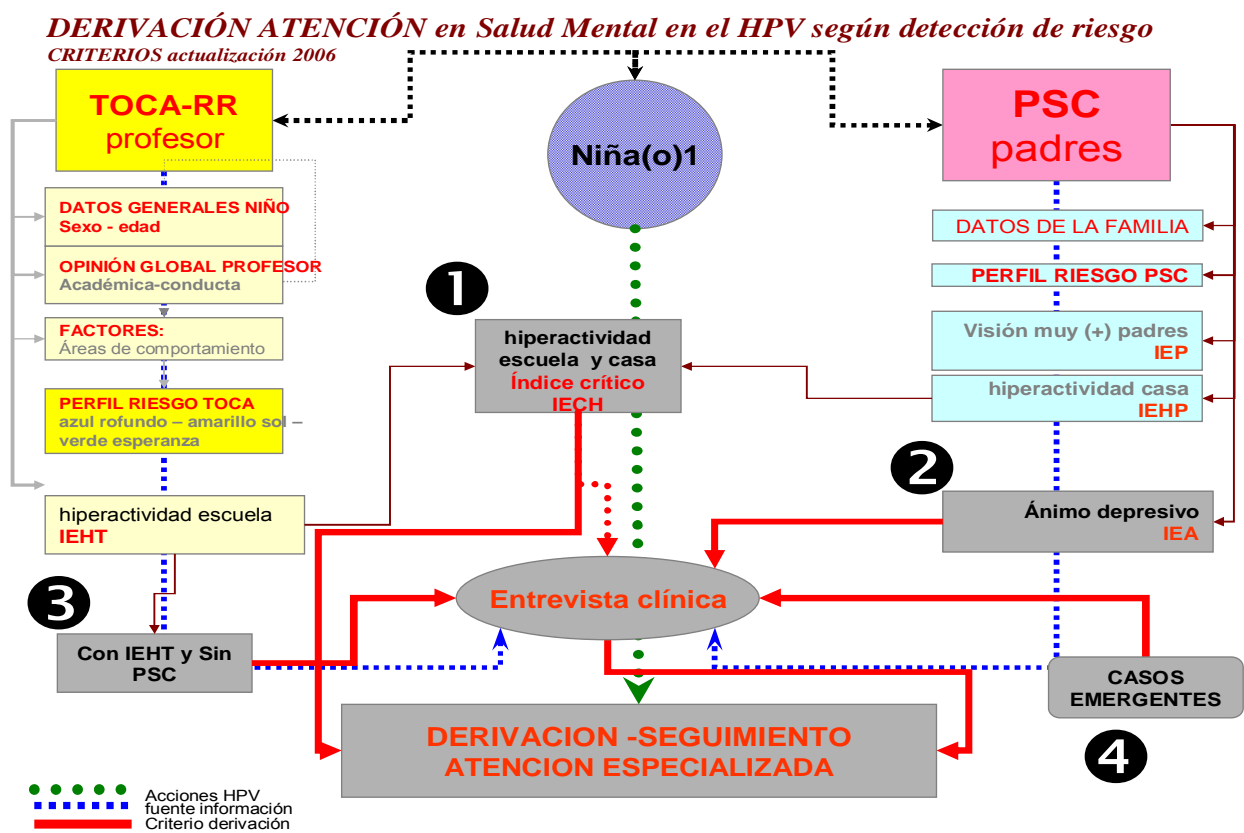
En cuadro y esquema siguientes se presenta orientación para uso de índices especiales en proceso de derivación a salud mental que deben reguardar los equipos.

CUADRO N° 36: CRITERIOS DE DERIVACIÓN A ATENCIÓN EN SALUD MENTAL: ACTUALIZACIÓN 2006

Criterio	Énfasis entrevista clínica
Niños con IECH. Niños hiperactivos en el hogar y la escuela (criterio SDA DSM IV).	Explora otros trastornos asociados. Es prioritaria derivación.
Niños con IEA Niños con ánimo depresivo, según los padres.	Explora conductas sintomáticas niño y contexto o funcionamiento familiar que oriente a trastorno afectivo para decidir derivación.
CASOS EMERGENTES Niños que son percibidos como de alto riesgo psicosocial por profesor o sus padres,	Explora antecedentes maltrato y abuso, trastornos conductuales disociales, se decide derivación según corresponda (salud, justicia, educación, etc.)

<p>Niños con IEHT, sin información PSC por no respuesta padres (escuela con = o < 15% de PSC sin respuesta) Niños con hiperactividad en la escuela, pero sin evaluación conducta en la casa; no contar con PSC es asociado a riesgo.</p>	<p>Explora sintomatología clínica ligada a funcionamiento familiar, eventuales conductas hiperactivas en el hogar, para complementar visión escuela y decidir derivación.</p>
--	---

CUADRO N° 37: NIÑOS DERIVADOS A ATENCION EN SM.



Otros usos de los otros índices debe orientarse al enriquecimiento de la información disponible para las unidades y acciones que el programa contempla:

- Promoción, en especial en acciones de acompañamiento a trabajo del profesor.
- Prevención, en especial en lo referido a los talleres con niños.
- Derivación y seguimiento de la atención: en especial, en lo referido al

proceso de selección de casos, entrevista clínica y reuniones clínicas.

PREVALENCIAS OBSERVADAS ÍNDICES ESPECIALES:

RESULTADOS 2006 ÍNDICES ESPECIALES:

Distribución actualizada: Según modificaciones realizadas a los índices Especiales relacionados con hiperactividad y sobre una población estudiada de **23.849** niños de 1º de Enseñanza Básica del 2006, con detección a través del TOCA-RR y PSC, con ambas pruebas completas, los % encontrados para cada índice es la siguiente:

CUADRO N° 38: INDICES ESPECIALES DISTRIBUIDOS POR SEXO HPV:2006

muestra sobre total de TOCA-R y PSC Completos, 2006, 23.849 niños

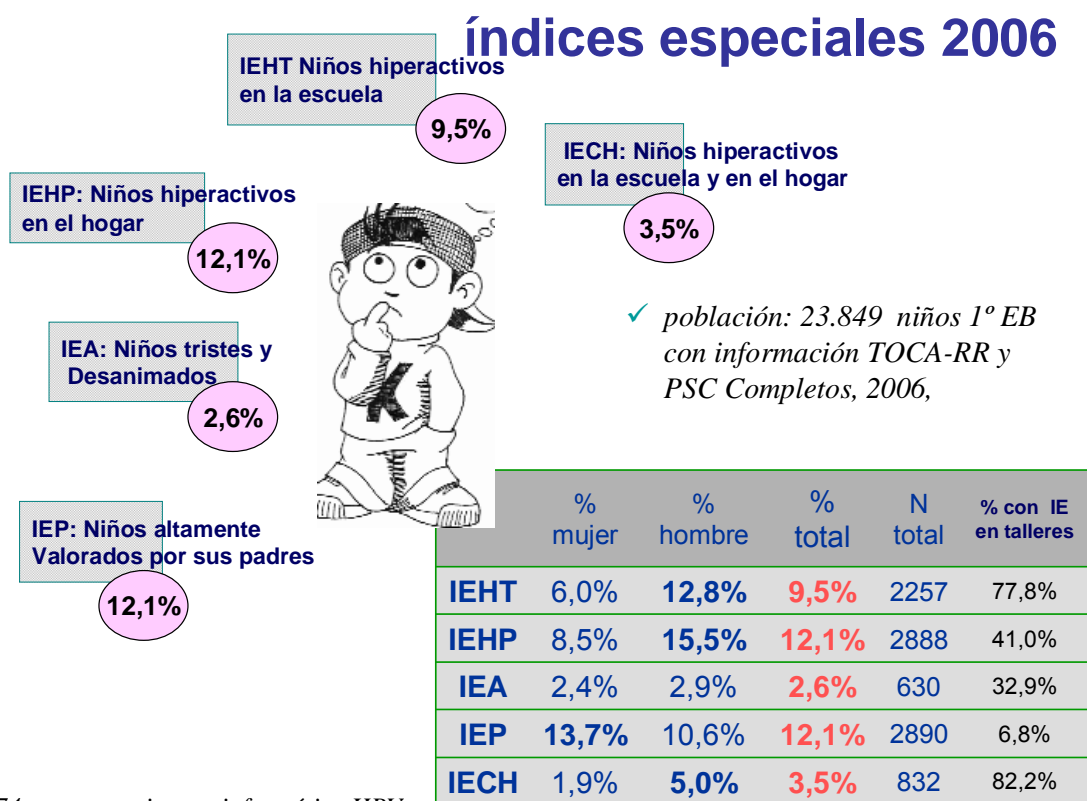
Índice especial	DEFINICIÓN	ÁREA EVALUADA	mujer	hombre	total	n° total	% en tall. prev.
n°			11.598	12.251		23.849	
IEHT	INDICE ESPECIAL HIPERACTIVO TOCA	nivel de actividad, en la escuela	6,0%	12,8%	9,5%	2257	77,8%
IEHP	INDICE ESPECIAL HIPERACTIVO PSC	nivel de actividad, en el hogar	8,5%	15,5%	12,1%	2888	41,0%
IEA	INDICE AFECTIVO	ánimo depresivo del niño	2,4%	2,9%	2,6%	630	32,9%
IEP	INDICE PROTECTOR	percepción "altamente" positiva de los padres	13,7%	10,6%	12,1%	2890	6,8%
IECH	INDICE E. CRÍTICO HIPERACTIVO	Problemas nivel de actividad, en la escuela y el hogar. homologables con déficit atencional c/s hiperkinesia (DSM IV)	1,9%	5,0%	3,5%	832	82,2%

Para la muestra de 23.849 de niños TOCA y PSC completos:

- El 9.5% de los niños se evalúan como hiperactivos en la escuela (IEHT)
- El 12.1% de los niños se evalúan como hiperactivos en el hogar (IEHP)
- El 2.6% de los niños se evalúan como tristes y Desanimados. (IEA). De estos niños, el 31,4% será además incorporado a talleres preventivos, durante el 2006, por presentar perfil de riesgo TOCA.
- El 12.1% de los niños son altamente Valorados por sus padres (IEP)
- El 3.5% de los niños se evalúan como hiperactivos en la escuela y en el hogar (IECH). De estos niños, el 82,2% será además incorporado a talleres preventivos, durante el 2006, por presentar perfil de riesgo TOCA.

Se observan diferencias de distribución por sexo, en los índices relacionados con hiperactividad.

CUADRO N° 39: ÍNDICES ESPECIALES 2006



74 comunas, sistema informático HPV

CUADRO N° 40: CUADRO RESUMEN ÍNDICES ESPECIALES DE DERIVACIÓN: TOCA Y PSC

6. CUADRO RESUMEN INDICES ESPECIALES DE DERIVACIÓN: TOCA Y PSC – actualizado 2005										
PROGRAMA HABILIDADES PARA LA VIDA										
IE	DEFINICIÓN	CUESTIONARIO	ÁREA EVALUADA	DESCRIPCIÓN	ítemes	n° ítemes	forma de corrección	valor mínimo	valor máximo	puntaje de corte (este o más)
IEHT	INDICE ESPECIAL HIPERACTIVO TOCA	TOCA	nivel de actividad, en el hogar	niños claramente hiperactivos, con dificultad para concentrarse, sin perseverancia, que toleran mal la crítica, desde la visión del profesor.	1 - 4 - 5 - 9 - 15 - 21 - 22 - 26 - 28	9	se cuentan las respuestas con valor " 5 o 6 "	0	9	≥ 6
IEHP	INDICE ESPECIAL HIPERACTIVO PSC	PSC	nivel de actividad, en la escuela	niño intranquilo, arriesgado, que no se concentra, desobediente y molesto en la familia	4 - 9 - 14 - 23 - 27 - 30	6	sumatoria de los valores finales de las respuestas	6	18	≥ 16
IEA	INDICE AFECTIVO	PSC	ánimo depresivo del niño	Niños solitarios, desganados, tristes, inseguros, apegados a sus padres, que se aburren con frecuencia y con pocos amigos	2 - 3 - 11 - 15 - 18 - 21 - 25	7	sumatoria de los valores finales de las respuestas	7	21	≥ 17
IEP	INDICE PROTECTOR	PSC	percepción "altamente" positiva de los padres	niño optimista, empático, con éxito escolar, sociables y motivados por la escuela.	(5) - 6 - (13) - (17) - (25) - 28 - 29	7	sumatoria de los valores finales de las respuestas	7	21	≤ 8
IECH	INDICE ESPECIAL CRÍTICO HIPERACTIVO	TOCA + PSC	Problemas nivel de actividad, en la escuela y el hogar. homologables con déficit atencional c/s hiperkinesia (DSM IV)	niños hiperactivos de nivel más crítico, tanto desde la visión de los padres como también de los profesores. Deben ser derivados a diagnóstico y tratamiento especializado	--	---	IEHT y IEHP presentes	---	---	---

CUADRO N° 41: ESQUEMA: RESUMEN CONCEPTUAL INDICES ESPECIALES DE DERIVACIÓN



UNIDAD V: DESARROLLO DE RED DE APOYO LOCAL AL PROGRAMA DE HABILIDADES PARA LA VIDA

1. ORIENTACIONES PRELIMINARES

Aspectos a considerar a la hora de constituirse en un equipo y a la hora de trabajar en una escuela

Antes de iniciar el trabajo de implementación del Programa HPV, es muy importante que el equipo ejecutor considere algunos factores internos del equipo y factores propios de la escuela. En efecto, toda institución escolar se estructura en torno a una cultura propia y un estilo de relaciones y modos de concebir el proceso educativo que la caracteriza. Por esta razón, cuando se incorporan profesionales externos a la escuela, que participarán del proceso educativo de manera tangencial y esporádica, es posible encontrarse con resistencias de parte de las y los docentes, asistentes de educación, directivos, e incluso alumnos y padres y apoderados.

Para poder superar estas resistencias, es necesario entonces que el equipo ejecutor tenga en cuenta los siguientes factores:

- Es importante que los miembros del equipo asuman que la implementación del programa es un proceso sistemático, continuo en el tiempo y que pretende instalarse dentro del quehacer de la escuela. En este contexto, la labor del equipo se sitúa desde el asesoramiento y formación dirigida a docentes y directivos para la instalación y sostenibilidad en el tiempo de programa.
- Uno de los factores clave a la hora de implementar un proceso que involucra a toda la comunidad educativa y que, en este caso se impulsa desde fuera de la institución escolar, es el afiatamiento del equipo y la claridad por parte de cada uno de sus miembros de los roles, funciones y objetivos a lograr. En otras palabras, antes de iniciar la ejecución del programa, es preciso que el equipo “reme para el mismo lado”, que acuerden un discurso común, que designen responsables de la interlocución con los distintos agentes involucrados y que se reconozca una función de coordinación y toma de decisiones entre sus miembros.
- El equipo, para llegar a ser tal, requiere de un proceso de autoformación y autocuidado. Para ello, es muy importante establecer reuniones periódicas de reflexión, revisión de lo realizado y elaboración conjunta de estrategias de intervención efectivas.

Con un equipo que trabaja para su consolidación, es posible entonces avanzar en aclarar el carácter de la intervención y los modos de relación que se establecerán con todos y cada uno de los miembros de la escuela. Para ello, se sugiere considerar que⁹:

- a. **La ejecución del programa debe ser una actividad de profesionales:** aunque parezca obvio decirlo, un proceso de asesoría como este exige profesionalismo. Suele confundirse al buen asesor con el experto en el contenido de la asesoría, sin embargo no basta el dominio del contenido (incluso siendo éste “conocimiento práctico”), es necesario también saber comunicar (saber escuchar y saber interpretar y decir, legitimando-respetando el saber de la organización escolar) y, más específicamente, saber transferir conocimientos teóricos y conceptuales vinculados con la experiencia específica de la escuela y, sobre todo, nuevas capacidades de gestión. Asimismo, hay que considerar la asesoría como una relación ética, que se funda en la credibilidad, la confianza y la colaboración.
- b. **La función del equipo ejecutor no es establecer una relación entre iguales, pero tampoco una relación jerárquica:** los docentes y directivos de un establecimiento y el equipo ejecutor son distintos porque les cabe un rol distinto; la relación se plantea entre profesionales de “status coordinado”, esto es, de rangos distintos pero relacionados e interdependientes.
- c. **El equipo ejecutor debe iniciar el proceso favoreciendo un espacio de reflexión y conversación acerca de la experiencia del establecimiento sobre el tema del Programa:** un proceso de asistencia se construye sobre las conversaciones y reflexiones de los propios integrantes de la escuela, porque la necesidad de cambio y la propuesta de mejoramiento deben instalarse en quienes serán los responsables de implementarla y sostenerla. Ello implica (re)crear instancias colectivas de diagnóstico y análisis de la experiencia escolar y de diseño de soluciones gestadas y gestionadas por los mismos integrantes del equipo directivo y docente. El equipo juega aquí un papel regulador de las conversaciones, de promotor de preguntas y proveedor de alternativas de solución.
- d. **La implementación del programa es un proceso:** esto supone concebirlo como un proceso que se inicia con el primer contacto entre el equipo ejecutor y la escuela, que sigue con una fase de aproximación a

⁹ Revista Digital UMBRAL 2000 – No. 10 – Septiembre 2002 www.reduc.cl

la realidad escolar, la negociación de expectativas y definición de necesidades y productos esperados, la intervención propiamente tal, el seguimiento durante y posterior a la intervención y la evaluación. Si una escuela legitima su proceso de autoevaluación o diagnóstico, ciertamente tomará la iniciativa y expresará el deseo de obtener apoyo externo para el cambio.

- e. **El equipo debe asumir que afectará el clima organizacional:** en tanto elemento ajeno a la regularidad de la institución escolar y que además la interviene, una intervención externa afecta siempre el clima organizacional; esto significa asumir también que las relaciones interpersonales o la estabilidad de posiciones pueden verse alteradas desde los inicios del programa y, casi con seguridad, luego de concluida.

2. CONCEPTUALIZANDO LA RED

Para el desarrollo de esta Unidad, es importante en primer lugar acordar qué se entenderá por Red. Para ello, el PHV ha definido este concepto como:

Los vínculos que se establecen entre personas grupos y/o instituciones que, teniendo cada uno sus propias características y particularidades, **reconocen la necesidad básica de crear lazos y aunar esfuerzos** para el cumplimiento de objetivos comunes, compartiendo un espacio de igualdad, donde las relaciones son horizontales **y se reconocen los distintos saberes y aportes.**

El propósito de esta unidad es articular una Red de apoyo local que facilite y asegure la coordinación entre la escuela y los centros de apoyo y programas de atención psicosocial existentes en el nivel comunal local. Considera realizar acciones de sensibilización e información y establecer mecanismos que permitan evaluar la efectividad de la Red. Otro objetivo importante es apoyar la instalación de competencias en la comunidad educativa para el desarrollo efectivo del trabajo psicosocial.

Las acciones propuestas en esta Unidad son:

- Establecimiento en el año 1 de un diagnóstico situacional de las escuelas incorporadas en el Programa Habilidades para la Vida y el contexto de la Red Comunal.
- Realización en el año 1 del taller "Trabajando juntos por la Salud Mental en la Escuela", con la participación de actores comunales, de los sectores

de Salud, Educación, Justicia, Organizaciones Comunitarias y no Gubernamentales con asiento local. El taller se realiza de acuerdo a metodología propuesta por el HPV.

- Identificar y coordinar centros del nivel local, para la derivación de niños que requieren atención y otros apoyos para la resolución de problemas vinculados a la salud mental.
- Jornada anual de trabajo de evaluación y programación, con los actores de instancias locales, vinculados en las acciones de la red de apoyo al Programa, según realidad local.
- Difusión: realización anual de acciones de difusión, con el objetivo difundir actividades, logros y los resultados del Programa, que permitan reforzar las proyecciones del HPV. Algunas acciones de difusión son: distribución de material, eventos locales de difusión del Programa, etc.

Diagnóstico Situacional:

Objetivo: Orientar el proceso de acercamiento y exploración de los equipos ejecutores HPV a las realidades de las escuelas participantes.

- Este proceso busca en concreto apoyar la identificación de instancias o programas existentes en la red.
- Se obtiene un mapeo que facilita el análisis estratégico de la red (FODA) que orienta la instalación del Programa.

Herramientas:

- Pauta por escuela. Permite averiguar:
 - Programas existentes en la escuela
 - Organización y gestión escolar interna.
- Pauta comunal. Este documento sistematiza:
 - Comisiones o mesas existentes en salud mental e infancia.
 - Existencia de comisión mixta salud-educación.
 - Identifica claramente toda la red en salud mental, protección de derechos, infancia, etc. disponible.

Taller “Trabajando juntos por la Salud Mental en la Escuela”

Esta actividad se basa en el taller realizado con el equipo de gestión presentado en guía y actividades correspondientes a la primera unidad (Promoción).

- **Destinatarios:** autoridades locales, directivos sectoriales a nivel local (educación, salud, justicia, etc.), ONG vinculadas a la temática, actores relevantes para el Programa.
- **Actividades:** en jornada de trabajo de 8 horas se estimula el diálogo que permita comprometer y sensibilizar a actores clave de la comuna con el tema y las acciones del Programa.

Reuniones de articulación y coordinación con la red local.

- Este eje de trabajo es permanente, y busca fortalecer la inserción del Programa en la Red.
- Identificar centros locales y coordinar con ellos derivación de niños que requieran atención en salud u otros servicios asociados, con la resolución de problemas vinculados a la salud mental infantil.
- Es necesario dar foco, objetivos y establecer cierta periodicidad a este trabajo desde el nivel local.

Acciones de difusión.

- Actividad relevante en primer año, que se transforma en el tiempo.
- Se requiere contar con actividad / ceremonia comunal de lanzamiento para dar inicio en propiedad del Programa.
- Anualmente es necesario realizar acciones que fortalezcan la comprensión del Programa con actores clave (autoridades locales, directores de sectores, directores de escuela, profesores jefe, padres).
- Importancia de devolución de información.
- Elaboración de material propio de difusión.

Los **desafíos** de esta unidad:

- Existe alta variabilidad en la implementación de estas actividades según el foco y conducción de cada equipo ejecutor.
- Es posible en el tiempo avanzar desde la sensibilización y compromiso de actores locales, hacia el posicionamiento comunal del Programa tanto por estar en primera línea de comunicación con docentes de aula, como por la

calidad de información de seguimiento de cohortes de niños de la comuna.

- En muchas comunas el Programa se transforma en el nodo que potencia la comunicación entre las escuelas y la red.

UNIDAD VI: EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO DE LAS ACCIONES Y RESULTADOS DEL PROGRAMA

La evaluación incorpora la revisión, sistematización y análisis de la información recogida para cada unidad o componente del programa, en los distintos momentos de implementación del HPV en cada una de las escuelas y comunas que participan en el Programa.

Para el seguimiento de la ejecución del programa, JUNAEB ha elaborado formatos de informes anuales (parciales y finales), pautas y planillas de registro aplicadas a distintos niveles (Equipos Ejecutores; Coordinaciones Regionales; Coordinación Nacional), su sistematización y análisis, con apoyo informático.

Apoyan el trabajo evaluativo la aplicación de encuestas de satisfacción de usuarios y la integración de indicadores de evaluación global del Programa, según propuesta JUNAEB.

Las actividades que se desprenden de esta unidad son las siguientes:

- Revisión y Sistematización de Actividades
- Análisis de información
- Informe de Avance e Informe Final
- Evaluación de Satisfacción del Usuario
- Autoevaluación del equipo ejecutor.

Para realizar la Autoevaluación por los equipos ejecutores del Programa Habilidades para la Vida, se presenta un formato de Autoevaluación, que es estandarizado y que permitirá comparar el desarrollo del Programa en las distintas comunas, integrando las características propias de cada lugar y contexto.

En la medida que los equipos puedan ir desarrollando esta evaluación, se podrá analizar la información recopilada, y generar diferentes propuestas con miras a mejorar las intervenciones que se están haciendo a través de este Programa.

Se utilizan distintas fichas que permiten que cada equipo pueda realizar una Autoevaluación pudiendo así analizar, comprender y mejorar sus prácticas.

La Autoevaluación se estructura de la siguiente manera:

INDICADORES

- Indicadores de Inserción e Implementación: consisten en datos cuantitativos acerca de la implementación e inserción del Programa en los distintos colegios. Su objetivo es analizar la recepción de las actividades y lineamientos propuestos por el Programa, de parte de los colegios participantes.
- Indicadores por Unidad: Consisten en datos cuantitativos acerca de las actividades realizadas en cada Unidad del Programa. El objetivo de estos indicadores es evaluar de forma gruesa las actividades de cada Unidad.
- Indicadores de Soporte: Consisten en la recopilación de información general acerca de la relación de los Equipos Ejecutores con el Programa Habilidades para la Vida. Incluye elementos del vínculo entre los equipos ejecutores con el personal Junaeb regional (Supervisión regional y nacional), y elementos de opinión acerca del Programa.
- Encuestas de Satisfacción de usuarios: Cuestionarios aplicados a actores participantes del HpV, que indagan el nivel de satisfacción y utilidad de las actividades del HPV. Permiten evaluar las actividades desde la percepción que tienen los participantes directos en ellas

Indicadores de inserción e implementación:

Los indicadores de implementación permiten evaluar la inserción del Programa Habilidades para la Vida en los distintos colegios. Integran la opinión de los equipos ejecutores acerca de las características propias de cada establecimiento educacional, y la capacidad de ajuste que haya tenido el colegio para la inserción del Programa dentro de sus actividades escolares.

Estos indicadores se presentan en dos tablas, refiriéndose cada tabla a un área distinta.

Las dos áreas presentadas son:

- Descripción de los Colegios: Se refieren a la obtención de datos cuantitativos que permitan describir las características de los colegios en los que se inserta el Programa.

- Inserción del Programa en los Colegios: Se refiere a la obtención de datos cuantitativos que permita describir el nivel de inserción o facilidades para la implementación del Programa en los colegios participantes.

Cada tabla se estructura de la siguiente manera:

AREA	INDICADOR	CATEGORÍAS DE REGISTRO	RBD - Escuelas
			RBD

En AREA, aparece el área que está siendo evaluada, pudiendo ser "Caracterización de los Colegios" o "Inserción del Programa en los Colegios".

En INDICADOR aparece el aspecto a evaluar.

En CATEGORÍAS DE REGISTRO aparecen las categorías a elegir para cada indicador.

Por ejemplo, aparece **1: No**, **2: Sí**. Esto significa que para cada colegio se debe anotar el número 1 si el colegio cumple con el aspecto evaluado (indicador), y el número 2 si no cumple con dicho aspecto. Las respuestas para cada colegio se anotan en las columnas que siguen.

Bajo el título ESCUELAS aparecen casilleros, en que se indica el RBD de cada colegio participante de su comuna. En los casilleros bajo cada RBD, se anotan los resultados según el nivel de cumplimiento para cada indicador.

DESCRIPCIÓN INDICADORES DE INSERCIÓN E IMPLEMENTACIÓN

DESCRIPCIÓN DE LAS ESCUELAS: ETAPA 1			
Indicador	Categoría de registro	Rango	Descripción
1. Cantidad de Programas funcionando en el colegio, orientados al 1er ciclo.	Nº	Varía	Se refiere a la cantidad de Programas funcionando que existen en el colegio, incluyendo el programa HPV. Se deben incluir Programas financiados por cualquier entidad Ministerial (Mineduc, Minsal, etc.), por las Corporaciones Municipales, por agentes del colegio (Centro de Padres, Centro de Alumnos), por Universidades, por ONGs, o por organismos privados.
2. Percepción del nivel de cohesión del equipo de gestión.	1: Bajo	1 - 3.	Se refiere a la percepción que tiene el equipo ejecutor del nivel de cohesión del equipo de gestión de cada colegio. Para ello se puede observar la comunicación entre los miembros del equipo de gestión, el grado de información que cada uno maneja, el estilo de liderazgo, la forma de toma de decisiones, entre otras.
	2: Medio		
	3: Alto		
3. Nivel de rotación de profesores 1º a 3º básico.	1: Alto	1 - 3	Por "nivel de rotación" se entiende la cantidad de cursos de 1º a 4º básico del colegio que no siguen con el mismo profesor jefe del año anterior. El nivel alto, se refiere que ha cambiado más del 50% de los profesores, nivel medio se refiere a que ha cambiado entre el 10% y el 50% de los profesores, y el nivel bajo se refiere a que ha cambiado menos del 10% de los profesores.
	2: Medio		
	3: Bajo		
4. Situación del Centro General de Padres.	1: No existe	1 - 5	Se refiere al nivel de funcionamiento del Centro General de Padres en cada colegio. Las alternativas están graduadas siendo 1 el nivel de menor funcionamiento (no existe Centro de Padres), y 5 el nivel de máximo funcionamiento (el Centro de Padres participa en el Equipo de Gestión). Se debe elegir sólo una opción; en caso que se puedan marcar dos (por ejemplo la 3 y la 4), se debe escoger la alternativa mayor (4).
	2: Sí existe		
	3: Esta activo		
	4: Tiene espacio propio dentro del colegio		
	5: Participan apoderados en el Equipo de Gestión.		

INSERCIÓN DEL PROGRAMA HPV EN LAS ESCUELAS: ETAPA 1 (AÑO 2004)			
INDICADOR	NIVEL DE CUMPLIMIENTO	RANGO	DESCRIPCIÓN
5. Existencia de persona del colegio, encargada del programa con horas asignadas.	1: No	1 - 2	Se refiere a la designación de una persona del colegio encargada, a la cual se le contempla una dedicación horaria al Programa, como parte de sus actividades en el centro educacional.
	2: Sí		
6.a N° de reuniones programadas con equipo directivo o de gestión	N°	Varia	Se refiere al número de reuniones que tiene el Equipo ejecutor con el Equipo de gestión del colegio, en relación a las reuniones programadas.
6.b N° de reuniones realizadas con equipo directivo o de gestión			
7. Compromiso del equipo directivo con las actividades planificadas por el Programa.	1: Muy bajo	1 – 5	Se refiere a la percepción que tiene el equipo ejecutor con respecto al compromiso del Director y equipo directivo del colegio respecto al Programa. Para evaluar esto se pueden considerar elementos como los cambios de horario o flexibilidad de horario, los "olvidos" respecto a actividades del Programa, la disposición a buscar soluciones ante problemas que impiden el desarrollo adecuado de algunas actividades del Programa, etc.
	2: Bajo		
	3: Medio		
	4: Alto		
	5: Muy alto		
8. Percepción del equipo ejecutor, del nivel de inserción del Programa HPV en escuela.	1: Alto	1-3	Se refiere a la percepción que tiene el equipo ejecutor del nivel de inserción del Programa en cada colegio. Incorporación de actividades HPV en Proyecto Educativo Institucional (PEI), asignación recurso humano, físico, tiempos dedicación. Visibilidad del HPV en la red de escuelas.
	2: Medio		
	3: Bajo		

Indicadores por unidad:

Los indicadores por unidad permiten observar a través de datos cuantitativos diversos aspectos de las actividades contempladas para ser realizadas en cada Unidad.

Hay indicadores que se refieren a aspectos organizativos, de participación y de satisfacción. Sin embargo es importante recordar que los datos que arrojen estos indicadores se deben complementar con la información cualitativa que se obtiene de los registros de actividades. Los registros esperados por ciclo anual son: Informe de Avance, Informe Final.

Los indicadores por unidad están ordenados de acuerdo a las unidades de trabajo contempladas en el Programa Habilidades para la Vida, y son:

- Promoción
- Detección
- Prevención
- Derivación, Atención y Seguimiento
- Red

Cada Unidad contempla la ejecución de diversas Actividades. Los indicadores se presentan en tablas, las que se incorporan en diferentes **anexos** de los Informes mencionados.

Indicadores de soporte

Los indicadores de soporte tienen como objetivo realizar una evaluación de gestión más global del Programa Habilidades para la Vida. Integran la opinión de los equipos ejecutores acerca de elementos de diseño del Programa, evalúan el apoyo entregado por JUNAEB, y evalúan a su vez la gestión y organización de los propios equipos ejecutores.

Por ser estos elementos relevantes para el desarrollo adecuado de las actividades del Programa, es que se ha denominado a éstos indicadores, de Soporte.

Estos indicadores se encuentran agrupados en diversas áreas:

- Por Unidades
- Evaluación Global
- Apoyo de JUNAEB
- Gestión
- Satisfacción Laboral

Debido a la relevancia de estos indicadores para la estructuración general del Programa Habilidades para la Vida, es importante que para responder a estos indicadores el equipo ejecutor lo haga en conjunto, y que no se delegue la responsabilidad de contestar estos indicadores a una sola persona del equipo ejecutor. Lo deseable es que las respuestas dadas reflejen en su gran mayoría el sentir de todo el equipo ejecutor.

La tabla que recoge estos datos tiene la siguiente estructura:

ÁREA	INDICADOR	CATEGORÍA DE REGISTRO	DATO

En AREA aparece el área de soporte a la que se refieren los indicadores.

En INDICADOR aparece el elemento a evaluar. Es de registro comunal

En CATEGORÍA DE REGISTRO aparecen las categorías entre las cuales seleccionar la indicada para contestar el indicador.

En DATO se anotan las respuestas según categoría de registro.

DESCRIPCIÓN DE LOS INDICADORES SOPORTE ETAPA 3. (2006)			
Registro comunal			
INDICADOR	CATEGORÍA DE REGISTRO	DATO	DESCRIPCIÓN
1. UNIDAD PROMOCION Las actividades y metodologías propuestas para esta unidad por el programa HPV se deben modificar para adecuarlas a las realidades locales.	1: Nunca	1 - 5	Este indicador solicita la opinión de los equipos ejecutores respecto a la aplicabilidad de las actividades y metodologías propuestas en cada una de las Unidades en la comuna donde se inserta el Programa. Responder 1(Nunca), indica que el equipo ejecutor no necesitó adecuar ni cambiar elementos propuestos por el Programa para desarrollar esta Unidad.
	2: Rara vez		
	3: A veces		
	4: Frecuentemente		
	5: Siempre		
2. UNIDAD DETECCIÓN Las actividades y metodologías propuestas para esta unidad por el programa HPV se deben modificar para adecuarlas a las realidades locales.			
3. UNIDAD PREVENCIÓN Las actividades y metodologías propuestas para esta unidad por el programa HPV se deben modificar para adecuarlas a las realidades locales.			
4. UNIDAD DERIVACIÓN, ATENCIÓN, SEGUIMIENTO Las actividades y metodologías propuestas para esta unidad por el programa HPV se deben modificar para adecuarlas a las realidades locales.			
5. UNIDAD RED Las actividades y metodologías propuestas para esta unidad por el programa HPV se deben modificar para adecuarlas a las realidades locales.			
6.- UNIDAD RED Percepción del equipo ejecutor del nivel de inserción del programa HPV a la Red.	1: Bajo	1 - 3	
	2: Medio		
	3: Alto		
			Este indicador evalúa la percepción sobre la inserción en la Red de los colegios del Programa, por lo que da información acerca de la utilidad de la Red para los colegios participantes.

EVALUACIÓN GLOBAL			
INDICADOR	CATEGORÍA DE REGISTRO	DATO	DESCRIPCIÓN
Actividad mejor evaluada por el Equipo Ejecutor de aplicación general del Programa HPV.	1: Taller de Autocuidado	1-6	Este indicador pide a los equipos ejecutores que comparen los resultados obtenidos en las distintas actividades desarrolladas, destacando en cuál de ellas considera que se lograron los mejores resultados, o la de mayor éxito en la cohorte evaluada.
	2: Trabajo de Aula		
	3: Talleres Preventivos		
	4: Detección		
	5: Derivación		
	6: Asesoría a Reunión de Apoderados		
8.- Evaluación general de la ejecución del Programa HPV a nivel local.	1: Muy Buena	1 - 5	Este indicador pide a los equipos ejecutores que evalúen su desempeño y los resultados obtenidos a nivel general a través del Programa, en los colegios participantes.
	2: Buena		
	3: Regular		
	4: Mala		
	5: Muy mala.		
9.- Nivel de experticia en relación a la ejecución del Programa HPV del Equipo Ejecutor.	1: Bajo	1 - 3	Se refiere a la adquisición de parte del equipo ejecutor de mayor experticia y conocimientos para ejecutar el Programa en los 3 años de ejecución. Seleccionar "1" significa que el equipo no ha obtenido mayor conocimiento o comprensión del Programa, "3" significa que el equipo ha aumentado notoriamente su comprensión y manejo de los objetivos y metodologías del Programa. La opción "2" implica una opción intermedia.
	2: Medio		
	3: Alto		

APOYO DE JUNAEB			
INDICADOR	CATEGORÍA DE REGISTRO	DATO	DESCRIPCIÓN
Hay claridad en las metodologías y estrategias a seguir en cada etapa.	1: Bajo	1 - 3	Se refiere a sí el equipo ejecutor comprende lo que debe realizar en cada etapa, y sabe la metodología para abordar cada actividad propuesta por el Programa.
	2: Medio		
	3: Alto		
Las capacitaciones son un apoyo para la ejecución del Programa.	1: Bajo	1 - 3	Este indicador evalúa las capacitaciones, entendiendo por ellas, aquellas reuniones o jornadas en que cita JUNAEB a más de un equipo ejecutor a la vez para aclarar algún tema o actividad
	2: Medio		
	3: Alto		
La supervisión es un apoyo para la ejecución del Programa a nivel local.	1: Bajo	1 - 3	Este indicador evalúa el apoyo entregado por la instancia de supervisión regional a los equipos ejecutores, para guiar el trabajo de éstos.
	2: Medio		
	3: Alto		
La entrega de los recursos financieros de parte de JUNAEB fue oportuna.	1: Bajo	1 - 3	Se pide evaluar lo oportuno de la entrega del aporte financiero de parte de JUNAEB. Por oportuno se entiende que el aporte fue entregado a tiempo para el uso de éstos por parte de los equipos ejecutores acorde a la planificación del Programa.
	2: Medio		
	3: Alto		

GESTIÓN			
INDICADOR	CATEGORÍA DE REGISTRO	DATO	DESCRIPCIÓN
Nivel de fluidez en la entrega de recursos al equipo ejecutor de la entidad local correspondiente.	1: Muy Bajo	1 - 5	Se refiere al vínculo que tiene los equipos ejecutores con la Institución de la cual forman parte, y la facilidad o dificultad que tienen para acceder a recursos materiales, financieros o humanos.
	2: Bajo		
	3: Medio		
	4: Alto		
	5: Muy Alto		
Nivel de legitimación del equipo ejecutor ante los colegios.	1: Muy Bajo	1 - 5	Se refiere a la percepción que tienen los equipos ejecutores sobre la valoración que le otorgan los colegios al trabajo realizado por el equipo ejecutor, al legitimarlo o no como un aporte para el colegio.
	2: Bajo		
	3: Medio		
	4: Alto		
	5: Muy Alto		
Nivel de legitimación del equipo ejecutor ante las Corporaciones de Educación o Departamento de Educación.	1: Muy Bajo	1 - 5	Se refiere a la percepción que tienen los equipos ejecutores sobre la valoración que le otorgan las Corporaciones o Dpto. de Educación al trabajo realizado por el equipo ejecutor, al legitimar al Programa como un aporte para su comuna.
	2: Bajo		
	3: Medio		
	4: Alto		
	5: Muy Alto		

SATISFACCION LABORAL			
INDICADOR	CATEGORÍA DE REGISTRO	DATO	DESCRIPCIÓN
Nivel de satisfacción laboral.	1: Muy Bajo	1 - 5	Se pide a los equipos la sensación de bienestar y satisfacción laboral general dentro del Programa HPV
	2: Bajo		
	3: Medio		
	4: Alto		
	5: Muy Alto		

Encuestas satisfacción usuarios HPV

Cuestionarios (pautas) aplicados a actores participantes del HpV, que indagan el nivel de satisfacción y utilidad de las actividades del HPV.

Permiten evaluar las actividades desde la percepción que tienen los participantes directos en ellas.

Las encuestas están ordenadas según el actor social al que deba ser aplicado, e incluyen preguntas sobre las actividades del Programa en las cuales dicha persona participó:

Pauta N° 1 ENCUESTA PARA PROFESORES 1° CICLO: Para los profesores del primer ciclo básico que han asistido a Taller de **Autocuidado y Bienestar**. Corresponde a la **Unidad Promoción**.

Pauta N° 2 ENCUESTA PARA PROFESORES JEFES 1°, 2° Y 3° EB: Para los profesores jefes de 1° a 3° EB, que han participado en actividades, acompañamiento de Aula y Trabajo con Apoderados. Corresponde a la **Unidad de Promoción**.

Pauta N° 3 ENCUESTA PARA PADRES Y APODERADOS: Para Padres y Apoderados de niños que asisten o asistieron a Talleres Preventivos y que pudieron eventualmente ser derivados a atención especializada. Corresponde a las **Unidades de Prevención y Derivación**

Pauta N° 4 ENCUESTA PARA DIRECTIVOS: Para ser llenada por Directivos o equipo EGE de cada escuela, en las reuniones programadas. Evalúa satisfacción de trabajo **Red y Derivación**.

Pauta N° 5 ENCUESTA PARA ACTORES SOCIALES COMUNALES: Para ser llenada por participantes de Jornada evaluación y proyecciones con la Red, programada como un evento local de cierre

de los tres años del programa. Corresponde a la **Unidad de Red de Apoyo Local**.

En el capítulo siguiente se presentan los instrumentos y pautas para realizar la evaluación.

CAPÍTULO III

SESIONES DE TRABAJO

UNIDAD 1

PROMOCIÓN DEL BIENESTAR Y DESARROLLO PSICOSOCIAL EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA

PRESENTACIÓN

Esta unidad se enmarca como un eje fundamental para el desarrollo y fortalecimiento de la salud mental en niños y niñas que asisten a 1° y 2° nivel de transición de distintos centros de educación, así como también sus padres y apoderados, profesores y comunidad educativa.

La propuesta de trabajo se propone desde la realización de un conjunto de actividades, diseñadas con metodologías participativas – recreativas, dirigidas a la comunidad educativa, a profesores y a niños/as de los establecimientos educacionales.

De esta forma, la presente Unidad está organizada de la siguiente manera:

- 1. Trabajo con Equipo de Gestión:** Se presentan actividades para la realización, en cada uno de los 3 años de duración del programa, de talleres de aproximación, sensibilización y coordinación con el equipo de Gestión. Se presentan también orientaciones para la realización de una reunión de Evaluación al final de cada año de implementación del programa.
- 2. Trabajo con docentes:**
 - a. Autocuidado:**
 - Taller de autocuidado: 8 sesiones en el primer año y tercer año
 - Reuniones de acompañamiento de autocuidado: 3 sesiones en el segundo año.
 - b. Asesoría a profesores para la promoción en el aula de conductas saludables:** Se presentan orientaciones para la realización de:

- 12 visitas en el lapso de 4 a 6 meses con periodicidad quincenal para cada uno de los 3 años de duración del programa, para fortalecer el trabajo en aula
- 2 reuniones en el año para programar y organizar las reuniones con padres y apoderados

3. Trabajo con padres y apoderados:

- 3 talleres de promoción con padres y apoderados.
- Aplicación de cuestionario PSC con padres y apoderados
- Socialización de resultados de cuestionario PSC con padres y apoderados

4. Evaluación

OBJETIVO DE LA UNIDAD:

Promover la salud mental, favoreciendo los factores protectores en los docentes, padres y niños y niñas.

CONTENIDOS DE LA UNIDAD:

- Toma de decisiones.
- Resolución de problemas.
- Pensamiento creativo y crítico.
- Comunicación efectiva.
- Relaciones interpersonales saludables.
- Valoración personal positiva.

1. TRABAJO CON EQUIPO DE GESTIÓN

SENSIBILIZACIÓN, COMPROMISO Y COORDINACIÓN

OBJETIVO: Interesar, informar y comprometer a las personas que puedan participar en el programa Habilidades para la Vida

PARTICIPANTES: Equipo de Gestión Escolar y personas responsables de los aspectos administrativos, de la toma de decisiones, de la asignación de recursos y asesoría técnica a nivel de la comuna.

ACTIVIDADES PROPUESTAS¹⁰

ACTIVIDAD 1 :Desarrollando estrategias para trabajar en salud mental

ACTIVIDAD 2: Planifiquemos en Salud Mental

ACTIVIDAD 3 : Evaluación y cierre.

¹⁰ Puede ser conveniente hacer una primera sesión con una participación amplia, en la que debieran estar las personas que toman decisiones y las siguientes sesiones con los responsables más directos.

Las conclusiones de este taller permiten apoyar la planificación y desarrollo de la red comunal y el registro de los recursos existentes a nivel local. Asimismo facilita que cada institución, organización, equipo, establecimiento planificar sus compromisos apoyándose en el resto y adecuando sus actividades en función de lo que necesita la red de apoyo a los escolares en la comuna.

ACTIVIDAD 1: DESARROLLANDO ESTRATEGIAS PARA TRABAJAR EN SALUD MENTAL

Objetivo: Que las y los participantes realicen una elaboración colectiva de un concepto de salud mental operativo, que pueda ser utilizado para fijar metas y programar acciones de salud mental.

Descripción de la Actividad:

Lluvia de ideas: El monitor presenta el tema de **Salud Mental** y solicita a los participantes que expresen una idea o comentario acerca de este concepto, los cuales se van registrando en la pizarra.

Trabajo grupal: El monitor realiza una síntesis de lo vertido por los participantes y los convoca a reunirse en grupos pequeños con el fin de idear y desarrollar intervenciones en salud mental aplicadas y adaptadas al nivel escolar que atienden (preescolar o enseñanza básica)., Cada grupo presenta sus ideas generales para la intervención y el monitor precisa y aclara algunas conceptualizaciones técnicas necesarias para el desarrollo de la próxima sesión.

Materiales:

- Lápices de pasta
- Hojas blancas
- Pliegos de papel craft
- Plumones
- Cinta adhesiva.

Duración:

1 Hora y media.

ACTIVIDAD 2 : PLANIFIQUEMOS EN SALUD MENTAL

Objetivo: Que las y Los participantes diseñen una planificación de acuerdo al nivel escolar que atienden, eligiendo para ello un subsector o área de aprendizaje.

Descripción de la Actividad:

Trabajo Grupal: Cada grupo diseña y desarrolla una planificación por sub-sector con las especificaciones y contenidos derivados de la sesión anterior. Para ello, utilizan el siguiente esquema de trabajo:

Objetivos	Contenidos	Actividades	Metodología	Recursos	Tiempo

Posteriormente se presenta al grupo, y se invita a que los participantes expresen sus opiniones y comentarios. Cada grupo debe implementar esta planificación.

Materiales:

1. Lápices de pasta
2. Hojas blancas
3. Pliegos de papel craft
4. Plumones
5. Cinta adhesiva.

Duración:

1 hora y media

ACTIVIDAD 3 : EVALUACION Y CIERRE.

Objetivo: Los participantes realizan una evaluación formal y sistematizada en base a la implementación de la planificación diseñada.

Descripción de la Actividad:

Trabajo Grupal: Cada grupo en base a la implementación de la planificación responde las siguientes preguntas:

¿Cómo evalúa UD. la implementación de la planificación en el aula?
¿Cuáles son los aspectos débiles que hay que corregir?
¿Cuáles son los aspectos fuertes que hay que mantener?
¿Qué recomendaciones se pueden hacer?

Se presentan al grupo y se realiza una evaluación general reflexionando en torno a la salud mental y la planificación de acciones educativas en los establecimientos educacionales.

Materiales:

1. Lápices de pasta
2. Hojas blancas
3. Pliegos de papel craft
4. Plumones
5. Cinta adhesiva.

Duración:

1 hora y media.

2. TRABAJO CON DOCENTES

2.1 AUTOCUIDADO DE LA SALUD MENTAL DEL DOCENTE

OBJETIVOS:

- Mejorar los recursos del profesor para reconocer sus propias emociones y sentimientos, especialmente las que experimenta en la escuela, en su relación con sus compañeros de trabajo, con los niños y los padres y apoderados.
- Favorecer las situaciones en que se generan sentimientos positivos, disminuir y/o modificar las situaciones en las que se generan sentimientos negativos, por ejemplo, cambiando la forma de relacionarse con los niños, padres y compañeros de trabajo o modificando las actividades.
- Aprender y poner en práctica técnicas que permitan al profesor disminuir la tensión y ansiedad que le producen algunas situaciones que no son posibles de evitar: técnicas de relajación, manejo de estrés y el desarrollo de formas de comunicación más eficientes y de una red personal de apoyo.
- Analizar formas de lograr, a mediano plazo, los cambios que podrían disminuir las situaciones que generan estrés y las estrategias para lograrlos.

PARTICIPANTES: Profesores jefes de 1° EB a 4° EB y Educadoras de párvulos de NT1 y NT2.

ACTIVIDADES PROPUESTAS

Actividad 1: Reconocer sentimientos y emociones.

Actividad 2: Recursos o habilidades que permitirían disminuir los sentimientos y emociones negativas.

Actividad 3 : Cómo lograr los cambios y aumentar las habilidades del profesor

Para la organización de este taller:

- Requiere de la participación de un psicólogo, tiempo de las educadoras y profesores y espacio físico adecuado.
- Se realiza a través de sesiones grupales, regulares (semanales).
- Su duración es de ocho sesiones, de dos horas cada una, con un máximo de 12 personas.
- Está programado para ser realizado en el periodo inicial del HPV.

ACTIVIDAD 1: RECONOCER SENTIMIENTOS Y EMOCIONES

Objetivo:

- Aumentar la capacidad de reconocer emociones y sentimientos, en los distintos ámbitos de acción ligados al establecimiento educacional.

Participantes:

Profesores de 1° y 2° nivel de transición; y de 1°, 2° y 3° año básico de los establecimientos educacionales.

Descripción de la actividad

- Los profesores se distribuyen en tres grupos, de preferencia al azar (dinámica de grupo). Cada grupo analiza los sentimientos y emociones que cada uno de los integrantes experimenta, o podría llegar a experimentar en situaciones en las que habitualmente se relaciona con uno de los niveles: los niños, compañeros de trabajo, o los padres y apoderados. Para ello, se pueden utilizar las siguientes tarjetas:

Grupo A

Sentimientos o emociones positivas y negativas que siente o puede sentir el profesor en sus actividades con los niños.

Grupo B

Sentimientos o emociones positivas y negativas que siente o puede sentir el profesor en sus actividades con los otros docentes y con la dirección de la escuela.

Grupo C

Sentimientos o emociones positivas y negativas que siente o puede sentir el profesor en sus actividades con los padres y apoderados de los niños de su curso.

- Las conclusiones de cada grupo se exponen como un listado de emociones y sentimientos positivos, y otro listado de los sentimientos y emociones negativas, y se comentan en plenaria.

- b. Se entrega información general acerca de aspectos importantes de la relación interpersonal; emociones y conductas y comunicación verbal y no verbal.

Materiales:

- Lápices de pasta
- Hojas blancas
- Pliegos de papel craft
- Plumones
- Cinta adhesiva.

Duración:

Dos horas.

ACTIVIDAD 2:

Recursos o habilidades que permitirían disminuir los sentimientos y emociones negativas.

Objetivos:

- Definir los cambios en el sistema escuela que podrían modificar las situaciones que generan los sentimientos y emociones negativos en los profesores.
- Identificar habilidades que se podrían desarrollar para lograr un mayor bienestar en la escuela.

Participantes:

Profesores de 1° y 2° nivel de transición; y de 1°, 2° y 3° año básico de los establecimientos educacionales.

Descripción de la actividad:

- a. Los grupos de trabajo ya formados se ocupan de un nivel distinto al que les correspondió en la actividad anterior, a partir del listado de emociones y sentimientos negativos elaborado para ese nivel. Por ejemplo, el grupo que elaboró el listado de sus sentimientos y emociones en la relación con los niños, podría trabajar con el listado elaborado por otro grupo en relación a los padres. Se utilizan los siguientes tarjetones:

Grupo A

De acuerdo a los sentimientos o emociones negativas que el profesor siente en sus actividades con los niños, enumerar los cambios y habilidades que le permitirían disminuirlas.

Grupo B

De acuerdo a los sentimientos o emociones negativas que el profesor siente en sus actividades con los otros docentes y con la dirección de la escuela, enumerar los cambios posibles y las habilidades que le permitirían disminuirlas.

Grupo C

De acuerdo a los sentimientos o emociones negativas que el profesor siente en sus actividades con los padres y apoderados, enumerar los cambios posibles y las habilidades que le permitirían disminuirlas.

- b. Las conclusiones de cada grupo se exponen como un listado de los cambios que se debieran implementar en los procedimientos e instalaciones de la escuela; y las habilidades que los profesores podrían llegar a desarrollar.

- c. Colectivamente se comentan, priorizan y se evalúa la posibilidad real de poner en práctica los cambios propuestos.
- d. Se entrega información acerca de estrategias y metodologías posibles para la satisfacción de necesidades psicosociales.

Materiales:

- Lápices de pasta
- Hojas blancas
- Pliegos de papel craft
- Plumones
- Cinta adhesiva.

Duración:

Dos horas.

ACTIVIDAD 3: CÓMO LOGRAR LOS CAMBIOS Y AUMENTAR LAS HABILIDADES DEL PROFESOR

Objetivos:

- Aprender y poner en práctica técnicas o metodologías para disminuir y controlar la tensión y ansiedad.
- Analizar y definir de qué o de quién depende la posibilidad de lograr los cambios a nivel de la escuela y de la comuna.

Participantes:

Profesores de de 1° y 2° nivel de transición; y de 1°, 2° y 3° año básico de los establecimientos educacionales.

Descripción de la actividad:

- a. Los participantes se distribuyen en grupos no mayores de 10 personas para compartir experiencias acerca de técnicas que permiten disminuir el efecto de las emociones y los sentimientos negativos. Todos los grupos responden las siguientes preguntas (en tarjetones).

¿Cuál es el (son los) sentimiento (s) negativo (s) más importante de modificar para cada uno de los participantes?

¿Cuál es el (son los) cambio(s) necesario(s) de hacer en la escuela para reducir sentimientos y emociones negativas?

¿Cuál es la (son las) habilidades necesaria(s) de desarrollar para reducir sentimientos y emociones negativas?

¿De quién o de quiénes depende la implementación de el (los) cambio(s); y el desarrollo de habilidades?

- b. Se exponen las conclusiones de cada grupo. Si se dispone de tiempo, puede seleccionarse un problema y una alternativa de cambio o habilidad necesaria, y representarla en juego de roles.
- c. Colectivamente se decide la forma de avanzar, se asumen compromisos, se definen plazos. Se comparte la información disponible acerca de los recursos de la red local para que los profesores accedan a actividades o talleres que pueden ayudarlos en su salud mental y en el logro de los cambios.

Materiales:

- Lápices de pasta
- Hojas blancas
- Pliegos de papel craft
- Plumones
- Cinta adhesiva.

Duración:

Dos horas.

Considere que:

*posterior a este taller de autocuidado, se evalúa la re-aplicación DURANTE EL TERCER AÑO DEL PROGRAMA **HPV** para reforzar el Acompañamiento. para ello conviene USAR LA INFORMACIÓN OBTENIDA EN LAS **REUNIONES DE ACOMPAÑAMIENTO DE AUTOCUIDADO** CON EL FIN DE REALIZAR ALGUNAS MODIFICACIONES METODOLÓGICAS Y/O DE CONTENIDO.*

2.2 ASESORÍA A PROFESORES PARA LA PROMOCIÓN EN EL AULA DE CONDUCTAS SALUDABLES

OBJETIVOS:

- Reforzar en los docentes, la importancia de desarrollar un clima emocional positivo en el aula y su impacto en el rendimiento académico de los niños.
- Reforzar en los docentes la importancia de su rol en la génesis y mantención de ese clima, del manejo adecuado de las interacciones profesor-alumno, y entre alumnos para el desarrollo de conductas saludables y pro-sociales en el aula.

PARTICIPANTES:

Profesores jefe de 1 ° a 3 ° básico, según cohortes intervenidas.

ACTIVIDADES PROPUESTAS:

- **Módulo 1: Lo que menos me gusta de mí... es mi cotona y mi nariz.**
 - **Módulo 2: Me da mucha pena que...**
 - **Módulo 3: Dame o te pego...**
-

Lineamientos Generales:

- I. El clima escolar tiene directa relación con la calidad de los aprendizajes que alcanzan los estudiantes, y tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socio - afectivo e intelectual de alumnos y alumnas. Los problemas que afectan la positiva convivencia pueden generarse y mantenerse en las dinámicas de aula.
- II. El equipo ejecutor desarrolla un acompañamiento al profesor sobre el trabajo de aula, insertos en una programación de 12 visitas en el lapso de 4 a 6 meses con periodicidad quincenal para cada uno de los 3 años de duración del programa.
- III. Se realizan reuniones grupales para programar el año, compartir y evaluar la aplicación de actividades exitosas y no exitosas, y para fortalecer prácticas generadoras de satisfacción como el logro de aprendizajes de sus alumnos. En esta instancia se rescata las opiniones, creencias y actitudes de los docentes respecto de los factores que influyen en los aprendizajes en el aula y aquellos que mejoran o dificultan estos procesos. Como

una forma de estimular esta conversación se sugiere revisar el marco teórico del estudio de Juan Casassus (ver anexo).

- IV. Se realizan reuniones individuales, para lo cual se comienza con una conversación con el profesor respecto de sus estrategias pedagógicas, y cómo éstas se asocian a la calidad de los aprendizajes. Se explora la forma de evaluar y agrupar a los alumnos, se identifican estrategias exitosas, y se explora la percepción del profesor sobre el clima emocional de la clase.

El equipo ejecutor mide tres variables de clima de aula, y se evalúan los cambios en la percepción del profesor al inicio y al final del año:

- ¿Hay alumnos en la clase que molestan a otros? (1=no, 0=sí),
- ¿Ocurren peleas con frecuencia? (1=no, 0=si), y
- ¿Los alumnos de la clase son buenos amigos? (1=si, 0=no).

- V. Una vez realizado lo anterior, con cada profesor se trabaja en el desarrollo de actividades que generen y mantengan un clima positivo en el aula para el logro de aprendizajes. Se puede apoyar con eventuales observaciones del aula, que permiten al profesional del equipo ejecutor acceder a una visión complementaria respecto de las interacciones (profesor-alumno y entre pares) que tiene la sala de clases, y así apoyar más concretamente el trabajo de asesoría al profesor. Esta actividad no debe crear expectativas en el profesor de identificación de niños con problemas psicológicos, ya que el foco está centrado en las interacciones que se generan en el aula.

- VI. Para el desarrollo de estas actividades, el equipo ejecutor diseña un **Plan de trabajo anual** que pretende fijar fechas de reuniones, observaciones en el aula y actividades de evaluación, elaborado en conjunto con los profesores participantes.

El conjunto de actividades en el trabajo en el aula con niños y niñas, permiten abordar temas como: el concepto de sí mismo, autoestima, reconocimiento y expresión de sentimientos, y generación de alternativas a la agresión en la resolución de conflictos, etc.

Para llevar a cabo estas actividades, es conveniente que el profesor considere y analice las características del grupo curso, diferencias individuales, ritmos de aprendizajes y niveles de sociabilidad, etc. Sea capaz además, de evaluar y detectar situaciones especiales en los niños/as y que ameriten una intervención más especializada.

FUNDAMENTOS PARA INTERVENIR

Módulo 1: "LO QUE MENOS ME GUSTA DE MÍ...ES MI COTONA Y MI NARIZ"

Concepto de sí mismo y autoestima

Antes de comenzar este módulo tomen papel, lápiz y contesten a las siguientes preguntas lo más rápido que puedan:

- ¿Qué cosas me gustan de mí?
- ¿Qué cosas no me gustan de mí?

Ante estas preguntas, solemos tener más facilidad para hacer una larga lista de cosas negativas, y nos cuesta mucho más hacer una lista igual de larga con las positivas. Si han hecho el ejercicio anterior, muchos se habrán dado cuenta de esto. En general, aunque a todos no nos pasa igual, las personas nos fijamos más en lo negativo que en lo positivo. Esto lo aprendemos a lo largo de nuestra vida, es más frecuente que los que nos rodean nos señalen las cosas que hacemos mal o que les molestan de nosotros, y que se olviden de señalar las que hacemos bien y les gustan "porque esas no hace falta corregirlas".

Al hacer el trabajo grupal con los niños y las niñas nos ha llamado la atención que, aunque tienen muchas opiniones positivas sobre sí mismos, ya a su edad expresan también muchas cosas negativas. Estas opiniones se basan generalmente en características físicas (el pelo, las orejas, la nariz) o de su vestimenta (la cotona, el delantal, los botones, los zapatos).

A estas edades están abriéndose a todo lo que les rodea poniendo en ello todos sus sentidos. Lo material, lo concreto, lo estético, toman un papel muy importante en las valoraciones que hacen de las cosas y en sus juicios. Las cotonas y narices nos están dando una pista clave: algunos niños y niñas no parecen estar muy contentos con lo que son. Además parece que no es algo que vaya cambiando para mejor a medida que se hacen más grandes: son los de más edad los que menos se gustan.

Esta opinión negativa hacia sí mismos, por otra parte, pareciera estar un poco relacionada con expresar más sentimientos de desagrado y conductas agresivas hacia el centro educativo, hacia la educadora, técnico, hacia otros niños y niñas, y hacia sí mismos. Esto significa que si logramos cambios en la valoración que los niños y niñas tienen de sí mismos, estaremos previniendo en algún grado la aparición de conductas agresivas.

Tres razones para intervenir y objetivos que se desprenden de ellas

UNA: La autoestima, el quererse y aceptarse uno mismo, es una especie de lente a través de la cual interpretamos el mundo que nos rodea: desde ella miramos lo que nos ocurre, le damos intenciones a las cosas que pasan... y reaccionamos según lo que hemos interpretado. Y a veces estas interpretaciones nos llevan a tener reacciones agresivas. El desarrollo de la autoestima se basa en el autoconocimiento, en saber las características de uno mismo y aceptarlas, en apreciar los propios gustos e intereses, en reconocer los éxitos y habilidades; también en saber qué cosas no satisfacen de uno mismo y qué es lo que se quiere lograr. Con los niños y niñas de esta edad lo primero que comienzan a hacer es el conocimiento de su cuerpo, de sus sentidos, de las cosas concretas que pueden y no pueden hacer, etc. Pero también para ellos es importante que se les reconozca por sus valores y cualidades, y que se les acepte y quiera simplemente por estar en el mundo y ser como son. El cariño hacia ellos no puede estar sujeto a que hagan algo bien o mal, y así deben sentirlo: el amor es incondicional, que se les quiere, que se les acepta. Y eso no significa que uno no pueda enojarse con ellos, no estar de acuerdo con algo o no aceptar determinados comportamientos. Sólo significa que deben sentir que el cariño hacia ellos no se pone en duda en ninguna situación.

OBJETIVO 1:

Promover que el niño y la niña se conozcan, se acepten y se quieran a sí mismos.

Las actividades que se propongan deben permitir

1.- Querer su cuerpo:

- Conocer su cuerpo y sus sentidos.
- Reconocer y valorar las posibilidades y aspectos positivos de su cuerpo.
- Reconocer las limitaciones del cuerpo humano y aceptarlas.
- Darse cuenta de que es único, que nadie es igual a él o ella, y las características propias que lo diferencian de los otros.
- Aceptar sus diferencias físicas con otras personas, y su cuerpo tal y como es.

2.- Querer su historia y forma de vida:

- Reconocer las características y actividades de su vida cotidiana.
- Recordar y expresar las cosas que ha vivido, buscando focalizar los recuerdos más hacia lo positivo.

- Aceptar las diferencias de su forma de vida en relación con otras personas (adultos y niños).
- Valorar los elementos positivos de su vida y reconocer los que no le satisface y lo que le gustaría cambiar, buscar las razones, las formas en que lo podría conseguir y las limitaciones para hacerlo.

3.- Valorar cualidades y valores diferentes al aspecto físico (ser amable, simpatía, inteligencia, ser afectuoso, generosidad, ser sincero...)

- Reconocer qué cosas (que no son características físicas) le agradan de él mismo y de otros.
- Reconocer qué cosas (que no son características físicas) le desagradan de él mismo y de otros.
- Reconocer y valorar sus características positivas y sus limitaciones personales.
- Reconocer la percepción positiva y la estima de otros hacia el propio niño y en qué se basan.

4.- Valorar sus preferencias e intereses:

- Expresar libremente, a través de diferentes medios, sus intereses y gustos.
- Reconocer, definir y defender preferencias ante otros compañeros y adultos de una manera adecuada.
- Expresar a qué modelos le gustaría parecerse y sus razones.
- Ejercitar la reflexión sobre sí mismo.

El adulto puede apoyar:

- Sirviendo como modelo: expresando manifiestamente aceptación de su propio cuerpo. aceptando sus limitaciones, etc.
- Expresando en voz alta las partes del cuerpo, lo que se puede hacer con él, los sentidos que están en juego en las actividades cotidianas, etc.
- Expresando las similitudes y diferencias físicas entre los niños, dando a todas una valoración positiva.
- Reconociendo y valorando las características positivas de los niños y niñas, tanto físicas como valóricas
- Contando experiencias propias de su vida con una visión positiva y constructiva.
- Reconociendo sus cualidades y limitaciones, contando como ha conseguido aceptar y cambiar cosas que no le agradaban.
- Dando una mirada positiva a las cosas que cuenta el niño de su vida.
- Aceptando y valorando positivamente las opiniones y preferencias que expresa el niño.

- Expresando sus propias preferencias e intereses, y razonándolas ante los niños y niñas.
- No intentando que haga la tarea (el dibujo, etc.) como el adulto "considera" que es correcto.
- Reconociendo y valorando mucho cuando el niño hace o dice cosas que implican cariño y aceptación de sí mismo.
- Agradeciéndoles que expresen su opinión y aporten ideas diferentes.
- Demostrando al niño que se valora y disfruta de su compañía y de estar juntos sin más.
- Señalándoles las cosas positivas en términos del verbo ser ("eres muy generoso") y las negativas en términos del verbo estar ("estás muy peleador").

DOS: Un niño o niña que tiene baja autoestima confía muy poco en su capacidad para hacer cosas, suele creer que hace todo peor que los demás. Se centra más en lo que le sale mal que en lo que le sale bien, evalúa lo que hace -por lo tanto- de una manera negativa. También suele tardar en tomar decisiones, deja trabajos en la sala sin terminar, es más negativo al interpretar lo que le sucede y suele encerrarse más en sí mismo. En general, es más inseguro, duda del valor que puede tener lo que diga o lo que haga y, por lo tanto, es menos espontáneo. También desconfía más de los demás.

Por otra parte, un niño o niña que tiene una buena valoración de sí mismo participa de los juegos y las tareas con más entusiasmo, es capaz de solucionar mejor los problemas que se le presentan porque confía en que puede ser capaz, tiene cuidado con sus pertenencias, es más responsable, demuestra iniciativa y agrado por sus trabajos. También es más espontáneo para decir lo que piensa, más expresivo.

Esto es porque uno de los aspectos más significativos de la autoestima es el saberse y sentirse capaz de hacer diferentes cosas, no generalizar a todo cuando tiene algún fracaso, responsabilizarse de lo que uno hace y reconocerse los méritos cuando salen bien las cosas.

OBJETIVO 2:

Fomentar la independencia, la responsabilidad y el autocuidado

Las actividades que se propongan deben permitir

1.- Autocuidado:

- Tener hábitos de higiene y de salud.
- Cuidar su aspecto físico.
- Reconocer cuando se siente mal y aprender a avisarlo.
- Evitar peligros, sin apagar su iniciativa ni necesidad de exploración.

2.- Responsabilidad:

- Reflexionar acerca de la responsabilidad.
- Responsabilizarse de sus acciones y de las consecuencias de ellas.
- Responsabilizarse de sus pertenencias y trabajos.
- Comprobar la satisfacción que da terminar tareas y trabajos.
- Tomar algunas responsabilidades en relación a la sala y a los materiales.
- Tomar algunas responsabilidades solidarias en relación a los compañeros y educadores.

3.- Independencia:

- Realizar cosas solo (comer, vestirse, lavarse, ir al baño, jugar).
- Estimular la capacidad de iniciativa.
- Elegir entre varias alternativas.
- Tomar decisiones.
- Resolver sus problemas solo.

El adulto puede apoyar:

- Sirviendo como modelo, cuidando tanto su aspecto físico como teniendo hábitos de higiene y salud, y comportamientos responsables frente a los niños y niñas. Cuidando (especialmente los padres y madres) por el aspecto físico del niño (ya que en las investigaciones aparece que los niños se valoraban negativa y positivamente por su vestimenta y características físicas).
- Reconociéndoles y valorando la vestimenta y accesorios de los niños y niñas, ayudándolos a que estén más bonitos y pulcros.
- Elogiándolos cuando terminan tareas, cuidan su material, se responsabilizan de cosas, etc.
- Reconociéndoles la valentía cuando asumen responsabilidades y manifiestan iniciativa.
- Permitiéndoles que se responsabilicen de cosas y ayudándoles a cumplir esa responsabilidad.

- Teniendo carpetas para los trabajos de cada niño en la que ellos mismos guardan los trabajos, se preocupan de ordenarla, etc.
- Teniendo lugares asignados en la sala para la guarda de las carpetas y de los diferentes materiales. Estos espacios han de estar al alcance de ellos, de manera que puedan sacar y ordenar las cosas solos.
- Reconociéndoles y valorando cuando hacen las cosas solos.
- Elogiándolos cuando resuelven bien sus problemas y ayudándoles a hacerlo cuando no puedan hacerlo solos.
- Dándoles posibilidad de decidir y elegir cosas, tareas, etc.
- Tomando decisiones en voz alta para que nos vean anticipar consecuencias, analizar elementos, etc. Dando lugar a que puedan discutir y tomar decisiones respecto de las actividades cotidianas de la sala (en asambleas, etc.).

TRES: Cómo uno se valora tiene mucho que ver con como siente que es valorado y aceptado por los otros: sus compañeros de nivel, sus amigos del lugar donde vive, la familia y, en general, todos los adultos con los que tiene una relación afectiva. A esta edad toman más conciencia de sí mismos y de lo que son, y empiezan ya a sentirse como feos o atractivos, queridos o no queridos, inteligentes o torpes, agresivos o no agresivos. Se autodefinen. Y los criterios que siguen para definirse están muy influidos por lo que les transmitimos los adultos: la importancia que le dan a ciertos valores o formas de ser, la importancia de las pertenencias materiales, del aspecto físico, de valores morales. Todo eso se lo transmitimos nosotros. Lo que los demás piensan y creen de los niños y niñas tiene mucho peso en la imagen que se forman de sí mismos. Si los adultos a los que más quieren tienen una valoración negativa de ellos, se darán cuenta sin duda e influirá en cómo se valoran y se quieren. Si a un niño se le transmite que es malo, o que es torpe, o que es difícil, crecerá creyendo todo eso también. Su autoestima será más baja, probablemente será más agresivo y tendrá más problemas para relacionarse con otros.

OBJETIVO 3:

Sentirse aceptado y aceptar a los demás

Las actividades que se propongan deben permitir:

1.- Conocer y aceptar a los otros:

- Darse cuenta de que todos son diferentes y tienen características que los diferencian entre sí.
- Reconocer cualidades positivas y limitaciones en los demás (niños y adultos), lo que les agrada y molesta de los otros.
- Valorar cualidades diferentes al aspecto físico en los demás.
- Recibir por parte de profesores, padres y madres modelos de personas que se valoran y se quieren.
- Reconocer vínculos afectivos entre las personas más allá de las diferencias y dificultades.

2.- Expresar respeto, aceptación y estima a los demás:

- Adquirir hábitos de saludo y de despedida amables e individualizados.
- Hacer reconocimientos y muestras de cariño a otros.
- Desterrar el uso de apodosos o sobrenombres molestos para las personas que los reciben.
- Respetar los gustos e intereses de los otros.
- Interesarse por los compañeros o los adultos con los que conviven.

3.- Recibir muestras de respeto, aceptación y agrado:

- Apreciar los halagos y muestras de cariño que le hacen otros.
- Mostrar agradecimiento o reciprocidad ante esas muestras de cariño.
- Recibir por parte de los educadores, padres o madres un reflejo de las cualidades, capacidades y competencias que observan en el niño y la niña.

El adulto puede apoyar:

- Reconociendo en voz alta, y en situaciones naturales, las cualidades de los diferentes niños (**mucho cuidado con discriminar a alguien**).
- Haciendo expresiones repetidas y manifiestas de respeto y cariño hacia los niños, sus ideas y sus tareas.
- No utilizando etiquetas o sobrenombres, ya que si se les etiqueta de malos, intranquilos, traviosos, etc. puede ocurrir que ellos se porten como nosotros les decimos que son.
- Elogiando las manifestaciones que hacen los niños y niñas de respeto, cariño y aceptación a ellos mismos y de otros.
- Favoreciendo un clima grupal de valoración de las diferencias y de aceptación.

- Favoreciendo un clima grupal que valore las expresiones de reconocimiento al compañero.
- Pidiendo ayuda al niño y la niña en las tareas cotidianas, hacerles ver que son importantes y necesarios.
- Pidiendo disculpas al niño cuando el adulto se equivoca.

MODULO 2: ME DA MUCHA PENA QUE...

Reconocimiento y expresión de sentimientos

Las conductas y comportamientos agresivos hacia los demás normalmente tienen un significado y existe un sentimiento en su origen. Somos agresivos para conseguir algo, para llamar la atención de alguien o para expresar rabia, impotencia, pena o cualquier otro sentimiento que nos invada. No siempre estamos reaccionando ante algo que acaba de pasar, a veces se reacciona a algo más general, alguna situación que ocurre en la casa esos días, o a algún sentimiento que poco a poco nos va llenando como si fuéramos un vaso. A los niños y las niñas les sucede esto también, y según como aprendan a reconocer y manejar sus sentimientos serán más o menos agresivos en sus relaciones. Si desde pequeños aprenden a expresar constructivamente sus sentimientos, sin negarlos ni ocultarlos, pero tampoco guiándose por ellos únicamente sin pensar en nada más que aliviar la rabia; si desde chicos les enseñamos a ir contando lo que les pasa e ir aceptando sus emociones sus relaciones serán mejores.

Estudiamos cómo los niños expresan sus sentimientos de desagrado. Con relación a las/os educadores, desobedecen, no prestan atención o no responden. Con sus compañeros, lo que más hacen los niños cuando no se sienten bien con ellos es ser agresivos y romper las normas que tiene el grupo. También muchos se aíslan o demuestran egoísmo.

Es importante que el niño aprenda a reconocer y expresar de una manera constructiva sus sentimientos para prevenir los propios comportamientos agresivos y los de otros.

En la medida en que tenga capacidad para comprender lo que le está pasando a otras personas y comunicar lo que le ocurre a él, tendrá la posibilidad de influir y cambiar las dinámicas de malentendidos y agresiones que a veces se generan.

Dos razones para intervenir y objetivos que se desprenden de ellas

UNA: Uno de los aprendizajes que deben desarrollar los niños y niñas para su maduración es comprender su mundo emocional y el de los que los rodean. Los afectos, los sentimientos, son los pilares de las relaciones interpersonales y de la comunicación humana. Así, es importante que sepa reconocer en él mismo y en los demás los sentimientos, tanto positivos como negativos, que están presentes. Esto es algo que no pueden descubrir solos; los adultos tenemos que para que sepan reconocerlos, ayudarles para que sepan interpretar

las señales de los otros y de ellos mismos que reflejan esos sentimientos. Una de las mejores maneras es compartir con ellos las emociones que nos van produciendo las cosas, de manera que aprendan a identificarlas y se cree un clima abierto para compartir y expresarlas. Los niños y las niñas han de saber que sentir es natural, y que no siempre se puede evitar sentir cosas feas y desagradables, y que no por eso son raros o malos.

OBJETIVO 1:

Reconocer sentimientos propios y ajenos

Las actividades que se propongan deben permitir:

- Distinguir entre emociones diferentes y sus causas.
- Nombrar los sentimientos que tienen los niños y las niñas en diferentes situaciones.
- Nombrar los sentimientos que pueden tener los personajes en una dramatización o en un cuento.
- Comprender y explicar qué significan determinados sentimientos en ellos mismos y en otros.
- Darse cuenta de que a cada persona le afectan cosas diferentes, y pueden sentir diferente ante lo mismo.
- Darse cuenta que a veces los otros se sienten como ellos (tanto niños como adultos).

El adulto puede apoyar:

- Nombrando en voz alta los sentimientos que le producen diferentes situaciones.
- Analizando con él los sentimientos que tienen personajes de la tele o de cuentos, y lo que genera esto en él.
- Nombrando los sentimientos que observa que tiene el niño en sus actividades cotidianas.
- Prestándoles atención manifiesta cuando tengan sentimientos positivos y elogiándolos.
- Ayudando a los niños a reconocer y nombrar sus sentimientos.

DOS: La adecuada expresión de sentimientos está en la base de la comunicación y de las relaciones constructivas. Desde la infancia se hace necesario aprender a comunicar los propios sentimientos de una manera clara, directa y respetuosa para prevenir en alguna medida la aparición de conductas agresivas. **Los niños no deben sentirse juzgados o rechazados si tienen sentimientos negativos. Hay que crear un ambiente en que se les manifieste aceptación, respeto y comprensión hacia sus sentimientos, que haya la confianza suficiente para que puedan expresarlos y manejarlos adecuadamente.** Hay que fomentar que el niño o la niña no se sienta mal por sentir cosas, positivas y negativas, ni por expresarlas. Es importante que los niños y niñas aprendan que las

relaciones interpersonales son recíprocas, y que los sentimientos se expresan en ellas a través de gestos y palabras. En general, los niños que tienen dificultades en el lenguaje son más agresivos que los que se expresan con facilidad, por lo que hay que hacer especial énfasis en encontrar con ellos formas de expresarse, ya que un pilar fundamental de las relaciones positivas es la capacidad de compartir el mundo emocional.

OBJETIVO 2:

Expresar y compartir sentimientos con otros

Las actividades que se propongan deben permitir:

1.- Expresar sentimientos:

- Expresar sentimientos positivos y de cariño de diferentes formas.
- Expresar adecuadamente los sentimientos negativos que pueden producirle algunas acciones de compañeros y adultos.
- Distinguir entre sentimientos negativos ante acciones y hacia personas al expresarlos.
- Comunicar sentimientos a través del cuerpo y del contacto corporal (abrazos, caricias, besos)
- Representar situaciones que reflejen los sentimientos de los personajes.
- Expresarse creativamente a través de la música, de la pintura, de la plástica.

2.- Compartir los sentimientos de otros:

- Desarrollar la capacidad de ponerse en el lugar del otro y expresar aceptación y comprensión a la persona que manifiesta sus sentimientos, tanto si éstos son positivos como si son negativos.
- Reconocer los sentimientos que generan sus comportamientos en otros.
- Recibir y aceptar la expresión de sentimientos negativos o de molestia por acciones de ellos reaccionando de una manera empática (poniéndose en el punto de vista del otro) y no agresiva.
- Recibir y aceptar diferentes tipos de expresiones de sentimientos positivos y de cariño por parte de compañeros y adultos (verbal y no verbalmente) a través del contacto corporal, caricias, abrazos, besos,...y gestos.
- Reconocer expresiones y gestos que comunican sentimientos en los otros y en él mismo.

El adulto puede apoyar:

- Nombrando y expresando los sentimientos, positivos y negativos, que les producen las acciones de los niños y niñas, de una manera serena y directa, sin gritos, sin descalificaciones y sin herir.
- Expresando manifiestamente comprensión y aceptación ante la expresión de sentimientos negativos y positivos de los niños y las niñas.
- Sirviendo de modelo en la forma adecuada de expresar los sentimientos.
- Ayudando a comprender los sentimientos propios y de otros.
- Expresándoles que sentir cosas negativas es normal y que no por esos son malos.
- Fomentando a través de la atención y el cariño, los sentimientos positivos de los niños.
- Favoreciendo un clima grupal de confianza en el que la expresión de sentimientos sea aceptada con **naturalidad**.
- Comunicándose con ellos a través del contacto corporal, de caricias, abrazos, de una manera permanente y explícita.
- Dando alternativas a los niños en la forma de descargar los sentimientos negativos (por ejemplo sobre algo material y no sobre personas).

MÓDULO 3: DAME O TE PEGO...

Generación de alternativas a la agresión en la resolución de conflictos

Los niños y niñas, en general, tienen más tendencia a resolver sus problemas con compañeros a través de la agresión que con otras estrategias. Esto señala que ya han aprendido que es una de las vías posibles para resolver sus problemas; y hasta puede ser que les funcione y que consigan con ella los fines que persiguen, dejando claro sus intenciones si es que de otras maneras no son tomados en cuenta.

Los niños y niñas se socializan a través de las relaciones con los otros (compañeros y adultos), y en esas relaciones van aprendiendo lo que se puede o no se puede hacer, lo que sirve y lo que no sirve para conseguir lo que buscan. Por eso es bueno generar aprendizajes en el sentido que los conflictos se puedan solucionar de una manera pacífica, y las dificultades se puedan mirar constructivamente para aprender más y no tengan por qué ser un medio de frustración o de agresión. Es importante trabajar con los niños y las niñas en la no legitimación de la violencia como medio de diversión ni como forma de resolver los conflictos que se les presentan. Y esto no es tarea fácil, ya que hasta la televisión (gran vehículo de socialización para los niños), muestra muy frecuentemente modelos que resuelven violentamente las situaciones, y hasta el más bueno de los buenos normalmente no se diferencia gran cosa en la cantidad de golpes que da, del más malo de los malos.

Tres razones para intervenir y objetivos que se desprenden de ellas

UNA: La solución de situaciones a través del comportamiento agresivo se basa en la búsqueda de la desigualdad de fuerzas, "gana" el que es más fuerte, más hábil o más rápido, no necesariamente el que tiene más razón. Es decir, se basa en la competencia como método para conseguir lo que se busca. En la sociedad, en la familia, lo normal es que la competencia y la fuerza (física o simbólica) sean los valores que se inculquen para poder llegar "a ser alguien" y "sobrevivir en este mundo". Por eso consideramos que la agresión y la violencia no es algo que se da sólo en los comportamientos aislados de las personas, sino que son una expresión de los valores de nuestra sociedad. **Una de las responsabilidades educativas es inculcar valores positivos (como son la sinceridad, la generosidad, el respeto a las personas, etc.) en lo que son las futuras generaciones,** por eso es que queremos reforzar que la igualdad de condiciones, la cooperación y solidaridad sean valores a

estimular en los niños y niñas, para tener incidencia en la base cultural de las relaciones sociales agresivas.

OBJETIVO 1:

Estimular los valores de la solidaridad, la convivencia y la cooperación en los niños.

Las actividades que se propongan deben permitir:

1.- Desarrollar el sentido de solidaridad:

- Inculcar la ayuda al compañero como valor.
- Reconocer necesidades de los demás y expresar necesidades propias.
- Ayudar a otros.
- Solicitar ayuda.
- Compartir materiales y espacios.
- Interesarse por los compañeros, percibir cuando otro no se siente bien y darle apoyo.
- Comprender la reciprocidad de las relaciones personales.
- Desarrollar una identidad de grupo y que tomen conciencia de ella.

2.- Convivir con otros:

- Desarrollar el sentimiento de pertenencia a un grupo.
- Desarrollar un sentimiento de correspondencia y reciprocidad entre los integrantes del grupo.
- Desarrollar la capacidad de aceptar normas y límites impuestos en un contexto de respeto mutuo.
- Estimular la búsqueda de acuerdos y normas generadas desde el grupo para regular el día a día de la sala, y cómo se haría de no cumplirse esas normas.
- Estimular la capacidad de ponerse en el lugar del otro y de comprender los efectos que tiene el comportamiento de uno en la otra persona y viceversa.
- Integrarse cada niño en grupos de juegos, de actividad, etc.
- Respetar a los demás al estar en su compañía, participar en juegos y actividades,
- etc.
- Iniciar interacciones sociales positivas.
- Invitar a compañeros cuando están realizando algún juego colectivo.
- Respetar la presencia de otros cerca cuando realizan acciones individuales.
- Fomentar las relaciones individuales entre los integrantes del grupo.

3.- Desarrollar valores cooperativos:

- Lograr la colaboración en tareas para el bien común.
- Realizar tareas creativas entre todos (murales, cuentos, dramatizaciones) donde la participación de cada uno de ellos sea importante.
- Hacer juegos que impliquen la coordinación de movimientos de todos niños.
- Hacer juegos que impliquen el estar atentos a lo que hagan los demás.
- Observar y analizar los problemas y facilidades que surgen haciendo algo en común con los demás.
- Reflexionar (a su manera) sobre las relaciones competitivas, y sobre las ventajas y posibilidades de compartir, cooperar y de la colaboración entre las personas.

El adulto puede apoyar:

- Mostrándose como un modelo colaborador y solidario.
- Proponiendo juegos y actividades que no impliquen competencia ni un ganador o ganadora.
- Proponiendo juegos y actividades en las que el fin sólo se consigue a través de la colaboración de todos y todas.
- Reconociendo y valorando las actitudes solidarias, la participación y los logros tanto del grupo como de cada uno de sus integrantes individualmente.
- Expresando necesidades en voz alta y solicitando ayuda a los niños y niñas en cosas cotidianas.
- Facilitando la reflexión acerca de las relaciones competitivas y desiguales.
- Fomentando la existencia de un grupo de sala cohesionado, con relaciones positivas y de apoyo entre los niños.
- Analizando con los niños los modelos que muestra la televisión, los cuentos, etc.

DOS: Muchos de los niños y niñas que se relacionan agresivamente con otros tienen dificultades para ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista; tienen poca confianza en que pueden tener éxito con sus comportamientos (por lo que recurren a la agresión) e influir en las situaciones de una manera no agresiva, y tienen pocas estrategias de control de sus impulsos; por lo que no anticipan las consecuencias de sus acciones agresivas. Además muchas veces la agresión va acompañada de una serie de pensamientos negativos e ideas poco realistas acerca de uno mismo y de los demás.

OBJETIVO 2:

Desarrollar estrategias de autocontrol

Las actividades que se propongan deben permitir:

- Hacer simulaciones en las que se sitúen en el punto de vista del otro (lo que puede sentir, pensar, hacer...) y en el propio. Rebatir las ideas y sentimientos inadecuados.
- Aprender a esperar y hacer cosas positivas en la espera.
- Conocer y aprender a respetar límites (en la sala, en la familia, etc.).
- Conocer y respetar los derechos y necesidades (descanso, intimidad, etc.) de los adultos y de otros compañeros de su edad.
- Buscar la expresión del enojo de diferentes maneras no agresivas (a través de juegos de simulación).
- Permitir expresar la rabia y enojo sobre algún material o espacio.
- Reconocer y aceptar qué cosas hay que hacer aunque no gusten, buscar la manera de hacerlas más amenas.
- Imaginar y anticipar posibles consecuencias de las acciones agresivas sobre los otros (a través de cuentos, de análisis de monos animados de la TV, etc., y de la simulación y análisis de situaciones cotidianas de los niños).
- Desarrollar formas de comunicación verbal y no verbal que eviten malentendidos.

El adulto puede apoyar:

- Haciendo anticipaciones en voz alta sobre posibles consecuencias de las acciones.
- Valorando las situaciones en que el niño tiene un comportamiento adecuado, aunque al adulto no le gusten los sentimientos que se expresan.
- Ayudando al niño o la niña a distinguir cuándo está perdiendo el control y ayudándole a encontrar maneras de recuperarlo (esto sólo se puede hacer cuando el niño sabe con antelación que el adulto le ayudará, ya que si no sólo consigue resultar amenazante para él y alterarlo más).
- Proponiendo juegos de simulación, análisis de cuentos, etc. en los que los niños puedan reconocer esta falta de control en los personajes y buscar las posibilidades de reacción más adecuada.
- Sirviendo como modelo de persona que consigue autocontrolarse y evidenciando cómo lo hace (a través de la

respiración, saliendo de la sala hasta calmarse, rebatiendo sus pensamientos inadecuados, etc.).

TRES: Muchos de los niños y las niñas que tienen un estilo de relación agresivo y abusivo con sus compañeros y con adultos corresponde con que han sido o son educados a través de situaciones de maltrato, abuso o castigo físico. Crecen y se forman en la aceptación de la violencia como algo natural y en el control autoritario del comportamiento. Muchas veces se sienten responsables de la situación de maltrato que sufren -lo que significa un deterioro de su autoestima-, incorporan el castigo a su visión del mundo, desarrollan un sistema de valores basado más en el miedo y en la fuerza y presentan con mayor frecuencia conductas agresivas en la edad adulta.

Así continúa la circularidad de la violencia. Lo que ocurre también es que no han aprendido otras estrategias para solucionar sus conflictos y a esta edad tampoco problematizan de manera espontánea el cómo tratan a otros y son tratados ellos.

Debemos ayudarles a problematizar ya a estas edades y no dar por sentado que las relaciones sólo pueden ser de una determinada manera. Y además fomentar que el conflicto sea entendido no como algo a evitar sino como algo a resolver de forma creativa y pacífica.

OBJETIVO 3:

Generar alternativas de resolución de conflictos.

Las actividades que se propongan deben permitir:

- Estimular la capacidad de reconocimiento, descripción y análisis de situaciones conflictivas o problemáticas para el niño.
- Generar, entre todo el grupo de sala, alternativas de solución a ellas, sin valorarlas al principio, sin censura, aunque sean muy disparatadas. Estimular la creatividad en esto.
- Hacer una anticipación de consecuencias de cada una de las alternativas generadas y seleccionar las que se consideren más adecuadas entre todos.
- Hacer simulaciones de situaciones conflictivas que son resueltas a través de la violencia y a través de otros medios (de las soluciones antes analizadas). Observar con ellos las consecuencias y las ventajas de cada una.
- Definir con ellos los elementos que necesita una relación para ser buena y equilibrada.
- Tomar conciencia de que el conflicto es vivido de manera diferente por diferentes personas.

- Desarrollar la capacidad de escucha y comprensión de los otros.
- Reconocer los comportamientos y actitudes personales que generan más conflicto en los demás.
- Favorecer la comprensión y aceptación de la existencia de los conflictos.
- Tener conductas constructivas ante situaciones problemáticas o difíciles.
- Entender el punto de vista del otro en el conflicto.
- Analizar los pensamientos que hay ante una situación conflictiva, y contrastarlos con la realidad, ya que a veces en los conflictos se producen interpretaciones de los hechos que no se corresponden con la realidad.
- Considerar las consecuencias de los propios actos: pensar en lo que podría pasar, en el impacto en los demás y en uno mismo, generar alternativas de posibles consecuencias para cada una de las soluciones ideadas.
- Reconocer las propias necesidades y poderlas expresar en un clima positivo.
- Desarrollar la capacidad de no actuar "en caliente"; producir una parada en la escalada del conflicto y buscarle otra solución.

El adulto puede apoyar:

- Teniendo en cuenta la capacidad de concentración, de abstracción y análisis que tienen los niños, que es pequeña en relación a los adultos, por lo que las reflexiones hay que hacerlas poco a poco y desde lo concreto de su realidad. Una idea es ir conservando en murales lo que vaya saliendo para que los días que se retome el tema ellos lo tengan visible y presente.
- Ayudando a generar alternativas de comportamiento, sin ahogar la creatividad e iniciativa del niño. Esperar primero a que él proponga y ayudar a analizar las alternativas.
- Ayudando a anticipar consecuencias a través de preguntas y relacionando con situaciones de su realidad cotidiana.
- Sirviendo como modelo en la solución de problemas en las relaciones personales.

2.3 ASESORÍA A PROFESORES PARA REUNIONES DE PADRES Y APODERADOS

OBJETIVOS

- Establecer un sistema eficiente de comunicación con las familias.
- Desarrollar metodologías para el manejo de la relación con los padres, estimulando su participación, y favoreciendo la coincidencia con los profesores en las estrategias para ayudar a los niños.
- Ayudar a los padres a desarrollar mayores competencias en su relación con el niño. Por ejemplo, para tomar decisiones, resolver problemas, comunicarse en forma efectiva, manejar las propias emociones y manejar las tensiones o estrés.
- Orientar, en reuniones individuales, a los padres que tienen problemas específicos detectados en el cuestionario de padres y programar actividades grupales con apoyo externo si algún problema es muy frecuente en el curso.
- Promover la participación de la familia en actividades en otras instituciones u organizaciones y los servicios que existen en la comuna.

PARTICIPANTES:

Profesores jefe, de 1º, 2º y 3º de E. Básica, según cohortes intervenidas.

LINEAMIENTOS GENERALES:

- I. La participación activa de los padres en las actividades de la escuela es un factor protector que favorece la adaptación del niño y su rendimiento académico. Cuando la familia participa en las actividades citadas por la escuela, puede apoyar más efectivamente al niño a cumplir con sus responsabilidades escolares. Si los padres aprenden a ayudar al niño en los primeros cursos, es más probable que continúen apoyándolo positivamente durante el resto de su escolaridad.
- II. Se debe lograr que las reuniones y otros contactos de los padres con los profesores generen menos sentimientos negativos, requiere de la incorporación de metodologías participativas y reforzadoras, y de la planificación de cada una de ellas. Esto puede permitir que los padres y apoderados tengan mejor información acerca de la enseñanza, estén más dispuestos a ayudar a los niños a

adaptarse a la escuela y sean sensibles a las orientaciones que los profesores puedan entregarles.

- III. La naturaleza del compromiso parental es multidimensional, ya que pueden considerarse varios recursos. Los padres pueden demostrar su grado de compromiso, o el grado en que están involucrados en la educación escolar de sus hijos, a través de 3 dimensiones:

Demostración del compromiso a través de la conducta, asistiendo al colegio, participando en actividades, tales como reuniones con apoderados, etc. Apoyando en el niño la percepción de la importancia del colegio; por lo demás, tal comportamiento le permitiría al padre contar con información que le sirve para poder ayudar al niño, y al profesor le causa una impresión que repercute en su acción (por ejemplo, puede prestarle más atención a un niño cuyo padre está comprometido).

Compromiso personal, que «incluye la experiencia afectiva que tiene el niño de que sus padres se preocupan por el colegio y de que tiene y disfruta de las interacciones con sus padres en relación al colegio. Tal percepción puede generar un sentimiento positivo hacia el colegio y al niño».

Compromiso cognitivo/intelectual, «implica exponer al niño a actividades cognitivamente estimulantes y a materiales tales como libros y eventos actuales»

- IV. En relación a **comunicar el rendimiento y el comportamiento del alumno**, es común que los padres vayan al colegio un par de veces al año a informarse sobre el niño; se desarrollan reuniones con apoderados y profesores, se discute sobre el colegio, etc.; a veces un profesor se comunica por teléfono con un padre. Dependiendo del contenido y del contexto de estas tradicionales interacciones padres -profesores, el comportamiento académico o social del niño puede, o no verse afectado. Para sacar provecho de estas interacciones, los profesores debieran focalizarse en conductas deseables y no deseables de los alumnos. Las comunicaciones que sólo se refieren a aspectos negativos del niño pueden dañar el desempeño del niño y confundir a los padres. Si los profesores le comunican a los padres las crisis de los niños para que éstos les puedan brindar apoyo, entonces también debieran comunicar los logros, para que los padres puedan darle a los niños el reconocimiento, el refuerzo y el premio que se merecen.

- V. Para promover la asistencia y participación de los padres, el profesor puede hacerle **sugerencias y peticiones relacionadas al rendimiento del niño**. Los contactos frecuentes entre profesores y padres potencian el rendimiento académico de los niños/as.
- VI. Asimismo, en relación **a ofrecerles instrucción a los padres**, éstos también pueden compartir explicaciones y ejemplos de los principios del aprendizaje con los padres. Se les puede mandar comunicaciones tituladas «Guías Educativas», «Ideas a considerar», etc., donde se formulen claramente y con ejemplos algunas ideas de interés para los padres: disciplina, comunicación con los niños, desarrollo de buenos hábitos alimenticios en los niños, refuerzo de conductas positivas, etc.
- VII. Siempre habrá padres que no responden a tales comunicaciones, pero no por eso los profesores deben dejar de interactuar con los demás que están ansiosos de aprender a ser mejores educadores, a relacionarse mejor con sus hijos, a mejorar la relación social de su niño con los compañeros, etc. Mucho de lo que los profesores interpretan como indiferencia a negación parental es en realidad frustración, confusión e inseguridad. Otros mecanismos para insertar a los padres, tienen que ver con incluir a los padres en las tareas de sus hijos, la importancia de las reuniones de apoderados.
- VIII. Estas orientaciones y sugerencias dirigidas a los profesores en torno a la comunicación con padres y apoderados, se enmarcan en dos reuniones en el año para programar las reuniones de padres y apoderados, y otras actividades pertinentes.
- IX. Es importante que el equipo executor mantenga una **relación cordial y cercana con los profesores**, que evite mostrar conductas de superioridad y de grandeza. Es conveniente que los profesionales muestren colaboración y una actitud de ayuda y de asesoría en la planificación de las actividades. Éstos también les pueden facilitar a los profesores ideas y sugerencias de material de trabajo.

Reuniones de Apoderados

Sin duda, una de las más importantes instancias en las cuales tradicionalmente los padres asisten a la escuela son las reuniones de apoderados, las cuales cumplen con el objetivo de informar a los padres sobre la evolución académica y conductual de sus hijos. Por lo general, los padres se sienten con la obligación de asistir a estas reuniones, pues en ellas pueden saber si su hijo está rindiendo exitosamente o que dificultades ha tenido.

Debiera aprovecharse esta instancia como un espacio de encuentro con los padres, que si está bien planificado, puede ser algo más que una instancia informativa, transformándose en un espacio educativo, compartido por profesores y padres, para un mejor desarrollo y rendimiento de sus alumnos e hijos.

Para esto, se plantea como central el consultar a los padres sobre sus ternas de interés, indagando en sus motivaciones y necesidades, para esto se les debiera preguntar, qué problemas ven en sus hijos, cómo la escuela y la familia podrían ayudarlos, qué aspectos les preocupan en su rol de padres y otras. A partir de estas necesidades, se debieran planificar las reuniones, resaltando el hecho de que los temas surgieron de ellos y que se pretende usar las reuniones como la instancia de encuentro, para conversar de cosas importantes para los niños, en que ambos como agentes socializadores, tienen un rol que cumplir.

Escuelas para Padres

Principales Objetivos:

- Sirve de cauce a la revisión y aprendizaje de los padres en temas relacionados con la educación de los hijos.
- Potencia la comunicación sobre las situaciones que se viven en la familia.
- Aumentar la integración de los padres en la escuela, ofreciéndoles campos concretos de participación.

En relación a la metodología a utilizar, en general se realizan varias sesiones, en las cuales se realiza un trabajo grupal, puesta en común, análisis de documentos, dinámicas participativas, juegos, etc.

Lo importante es que esta metodología responda a objetivos claros y se realice en un lugar y tiempo apto, tanto para la escuela como para los padres.

Esto puede permitir que los padres y apoderados tengan mejor información acerca de la enseñanza, estén más dispuestos a ayudar a los niños a adaptarse a la escuela y sean sensibles a las orientaciones que los profesores puedan entregarles.

Asimismo crea motivación para la aplicación del cuestionario de padres que se utiliza para el diagnóstico de las conductas desadaptativas de los niños en el hogar y de los factores de riesgo familiar. Esta información permite conocer los problemas Psicosociales más frecuentes en el curso, y orientar y apoyar más efectivamente a las familias incorporando algunos temas específicos a las reuniones con los padres y apoderados.

3. TRABAJO CON PADRES Y APODERADOS

TALLERES DE PROMOCIÓN DE PADRES Y EDUCADORAS

OBJETIVOS:

- Comprender la perspectiva del mundo infantil en los espacios educativos donde la violencia y la agresión pueden generarse, mantenerse o ampliarse mediante el refuerzo de comportamientos aprendidos.
- Promover cambios de hábitos y creencias en los contextos reales.
- Reflexionar y compartir respecto de las relaciones que se establecen con los niños y niñas dentro de las familias.
- Estimular, orientar y apoyar a los padres y a las educadoras en la tarea de la crianza.

PARTICIPANTES: Padres, Apoderados y Educadoras de niños/as que asisten a primer y segundo nivel de transición.

ACTIVIDADES:

Lineamientos Generales:

- Se forman grupos de entre 15 – 20 personas
- Los 3 módulos se planifican en 3 a 6 sesiones.
- Los días y horas del taller se adecuan a las reuniones o actividades planificadas con por padres, por las educadoras.
- El lugar donde se realiza el taller es donde se reúnen habitualmente padres y educadoras.
- Eventualmente pueden participar otros adultos como personal (asistente técnico) que forman parte del proceso educativo parvulario.
- Los contenidos se basan en las experiencias y situaciones cotidianas que viven las personas.
- Se utiliza el Método vivencial, es decir ponerse en el lugar del otro, comprender cómo se siente, o cómo puede pensar.

FUNDAMENTOS PARA INTERVENIR

Módulo 1: “Yo quiero a mi hijo....pero no hay caso”

Mario era amigo de María. Los dos eran vecinos y sus padres también eran grandes amigos.

– ¿A dónde vas, Mario? – le preguntó su madre como cada día.

– A ver a María, madre – respondió Mario como cada día.

– Hola Mario, saludó María al ver a Mario - ¿Qué me has traído hoy?

– No te he traído nada – respondió Mario- ¿Por qué no me haces tu un regalo?

María le dio un agujero de coser y Mario la guardó en el frasco de mermelada que la mamá de María le mandaba a la mamá de Mario.

– Ay, - exclamó la mamá de Mario- ¿qué es esto?

– La agujero me la ha regalado María, madre.

– No, Mario. Deberías haberla traído clavada en la manga.

– Para la próxima lo haré así, mamá – Prometió Mario.

Al día siguiente volvió a visitar a María y ella le regaló una hermosa flauta. Después de mucho forcejear, logró romper la camisa y ponérsela en la manga, porque era un muchacho muy obediente.

– ¿Por qué no haces caso, Mario? – le dijo su madre- Tenías que haberla guardado en la mochila.

Al otro día, como de costumbre, Mario visitó a María.

– Toma, - le dijo ella contenta – aunque tú no me traigas nada, yo te regalo un perrito.

– Gracias, -dijo Mario- lo guardaré en mi mochila.

Y así hizo, obediente como era. Pero al perrito le faltaba el aire y cuando salió estaba azul y no paraba de toser.

– ¿Qué has hecho? -preguntó su madre- deberías haberlo traído detrás, amarrado a una correa.

– La próxima vez así lo haré madre – Prometió Mario.

– ¿Me traes algún regalo? – preguntó María cuando Mario fue a visitarla al día siguiente.

– No, respondió él.

– Está bien –dijo ella- aunque tú no me traigas nada yo te regalaré mi linda colección de figuras de cristal.

Mario ató la correa a la colección y se la llevó arrastrándola por el suelo. Crack, Cline, Tlanc.. La escalera de la entrada de su casa quedó llena de vidrios.

– ¿Qué te ha regalado María esta vez, Mario? –le preguntó su madre cuando el muchacho regresó a casa.

– Su linda colección de figuras de cristal. La tenía bien atada a la correa, y tal como tú me lo dijiste, pero se rompió al subir la escalera.

De esta manera pasaban y pasaban los días, hasta que finalmente Mario volvió de casa de María y su madre le preguntó como otras veces:

- ¿Qué te ha regalado esta vez?
– Nada –respondió Mario- se ha venido conmigo y le puse tierra para luego regarla, tal como tú me dijiste.
– Estoy orgullosa de ti. Eres un muchacho obediente dijo su madre.

Adaptación del cuento "Juan el Listo"
Nuevos Cuentos de Grimm.

En nuestro trabajo nos damos cuenta de que muchos padres y madres tienen una opinión negativa de sus hijos e hijas: piensan que son muy desobedientes, poco sociables, difíciles o, por lo menos, no tan buenos como creen que deberían ser. Se considera que los que tienen peor carácter son los niños de 3 y los de 6 años, y coincide que son los que llevan mayor cantidad de reprimendas y castigos especialmente los varones. Una de las explicaciones puede estar en que es alrededor de los 3 años cuando aprenden a usar el "No" y lo utilizan para casi todo, muchas veces para desesperación de los que estamos alrededor. Esa es su manera de decirnos "soy otro y diferente a ti" y la forma en que nos muestran su necesidad de ser personas independientes de los adultos. Esta oposición deja de ser tan fuerte después de los tres años, pero a los cinco o seis, vuelven a aparecer con mucha fuerza, ya que es un momento de mucho cambio para el niño: es más maduro, se le exige ser más responsable y tiene más posibilidad de razonar cuando no está de acuerdo con lo que se le dice. Por ello, no es de extrañar que los adultos pensemos que a esa edad tienen peor carácter, pero hay que tener en cuenta que algunas de las cosas que nos molestan son transitorias y las hacen porque lo necesitan para tener un buen desarrollo.

Muchas veces también ocurre que creemos que los niños no son "buenos" no tanto por lo que hacen, sino porque tenemos nuestra propia idea de lo que es portarse bien y ser bueno, y cuando hacen algo distinto pensamos que se están portando mal.

Dicho de otra forma, a veces consideramos que un niño es bueno porque realiza lo que esperamos que un niño haga y que es malo cuando no lo hace. Sin embargo, los niños y niñas generalmente tienen una paciencia casi ilimitada frente a lo que hacen los adultos, ya que por su edad- no tienen casi experiencias previas acerca de cómo debe ser "lo correcto" en un adulto. Así que, por lo general, los niños son más tolerantes cuando los adultos nos equivocamos en algo.

Hasta aquí no habría mucho problema si no fuera porque lo que pensamos del niño influye en nuestra conducta hacia él. Cuando la opinión que tenemos es negativa hay más probabilidad de que se le castigue y agreda. Si revisamos lo que esperamos de los niños y las

niñas, ajustamos lo que esperamos a lo que ellos puedan hacer y cambiamos algunas opiniones, se puede evitar algunos malos ratos.

Tres razones para intervenir y objetivos que se desprenden de ellas:

UNA: Muchas de las cosas que hacen los niños y las niñas cuando “se portan mal” responden a sus necesidades de desarrollo. Necesitan explorar, y por eso se meten en sitios que no deben o rompen objetos al manipularlos; necesitan afirmar su independencia, y por eso nos dicen “no” a todo o no hacen caso; necesitan muestras de afecto, y por eso demandan nuestra atención sin parar y de cualquier manera, aunque estemos de mal humor, cansados o muy atareados. Necesitan muchas cosas. Si creemos que aquello que hacen mal, lo hacen así intencionalmente o porque son “en esencia” malos, nos va a producir más sentimientos negativos, probablemente seremos más agresivos en relación con ellos y vamos a recurrir más al castigo como solución. Eso no quiere decir tampoco que todo lo que hagan esté bien. Pero tenemos que saber sus necesidades para apoyarlos y buscar las formas en que podemos potenciarlas. El principio que nos guíe tiene que ser su educación y no esperar ni pedirles que reaccionen como lo haría un adulto, porque sus necesidades son otras. Hay que buscar el equilibrio entre sus necesidades y las nuestras.

Objetivo 1:

Cambiar la opinión negativa que los adultos tienen de los niños y las niñas.

Las actividades que se propongan deben permitir

- i. Tomar conciencia de qué comportamientos nos llevan a pensar que el niño no es bueno o que se porta mal, y razonar por qué.
- ii. Tomar conciencia de qué comportamientos esperados tengan para que consideremos que se portan bien o son buenos, y razonar por qué.
- iii. Analizar, a la luz de las características y necesidades del niño, en qué medida los comportamientos que esperamos de ellos son adecuados para su edad y en qué medida lo que hacen ellos cuando se portan mal responden a alguna necesidad de su desarrollo.
- iv. Reflexionar sobre el carácter de los niños y niñas, a la luz de los objetivos anteriores.

DOS: Cada uno tiene su ritmo propio para aprender y necesita equivocarse muchas veces para crecer y desarrollarse. A veces pensamos que desobedecen por que sí o por llevar la contraria, y no siempre es así. Hay que averiguar si tienen claro qué es lo que se

espera de ellos o si entienden por qué una cosa es peligrosa o por qué molestan a los demás si entran gritando a una reunión de adultos, por ejemplo. El niño tiene que tener claro cuáles son las reglas que rigen que se esté portando bien o mal, necesita pocas normas, pero muy estables y claras. Si un día una cosa nos molesta y otro día nos produce risa, no va a saber muy bien si esto está bien o mal hecho. Los mensajes que se le dan han de ser claros y pocos, y no ser órdenes autoritarias. Para que vayan comprendiendo mejor se les tiene que hablar en un lenguaje fácil y en las situaciones oportunas (para que les haga sentido y lo retengan).

Objetivo 2:

Trasmitir adecuadamente al niño lo que se espera de su comportamiento.

Las actividades que se propongan deben permitir:

1. Reflexionar sobre conceptos como disciplina, obediencia y autoridad, y analizar críticamente en qué manera rigen nuestra vida cotidiana y nuestra relación con los niños.
2. Reflexionar sobre las normas y reglas que tenemos en nuestra vida cotidiana con los niños y las niñas y analizar la lógica de ellas.
3. Analizar si tenemos inconsistencias (un día valen y otro no valen) al transmitir las normas a los pequeños y las posibles consecuencias de ello.
4. Buscar un equilibrio adecuado entre nuestro sistema de normas, lo que esperamos que hagan y lo que ellos necesitan hacer por sus necesidades y características propias.
5. Visualizar aquello importante e intransable que queremos pedirle al niño, y reflexionar acerca de qué manera y en qué situaciones se le puede dejar claro.

TRES: Lo que los demás piensan y creen de nosotros tiene mucho peso en la imagen que nos formamos de nosotros mismos. Si los adultos a los que más quiere el niño tienen una valoración negativa de él, se dará cuenta sin duda e influirá en cómo se valora y se quiere. Si a un niño se le transmite que es malo, o que es torpe, o que es difícil, crecerá creyendo todo eso también. Su autoestima será más baja, probablemente será más agresivo y tendrá más problemas para relacionarse con otros.

Objetivo 3: Transmitir adecuadamente la imagen que tenemos del niño.

Las actividades que se propongan deben permitir:

1. Simular situaciones en que las personas son etiquetadas según algunas características, y vivenciar y analizar las consecuencias de ello. Hacer analogía con lo que le puede producir al niño.
2. Simular situaciones en las que somos comparados con otros, y vivenciar y analizar las consecuencias de ello. Hacer analogía con lo que le puede producir al niño.
3. Reconocer las cualidades y características positivas y negativas del niño, trasmitirlas de diferentes maneras en una representación grupal y analizar cuáles son las formas de expresión que nos hacen sentir mejor y cuáles además contribuyen constructivamente al cambio.

Módulo 2: "Sentir no es el problema"

- ¿No se ha tomado la leche? Tómesela, m'ijito
- ... (cara de asco)
- Tómesela la leche, que le hace bien y le ayuda a crecer.
- No me gusta la leche.
- El papá y la mamá siempre se tomaban la leche...
- No
- Tómesela ya que se enfría.
- No quiero.
- Ya todos se tomaron su leche. Siempre eres el último.
- No me importa
- Tómate la leche, Manuel
- No
- Tómate la leche, te estoy diciendo
- (la bota de un manotón)
Cabro de porquería (y va el coscacho).

Casi todos pensamos que no es deseable tener o mostrar sentimientos negativos hacia otros (sentimientos de rabia, frustración, de decepción o cualquier otro), y menos hacia los niños y las niñas. Pero lo cierto es que no siempre podemos evitarlo. No todas las situaciones son fáciles, ni todos los días son buenos. Entonces, cuando nos sentimos mal, tendemos a ocultarlo o intentar controlarlo como podamos, y a veces en lugar de eso nos sale un estallido feroz o nos volvemos injustos con las personas que nos rodean. Esto nos lleva a pensar que no siempre ocurre lo que nos gustaría: aunque pensamos que lo mejor es no sentirse mal hacia los niños y niñas, a veces nos pasa.

Hemos estudiado los sentimientos que tienen los adultos y qué hacen cuando los niños no quieren comer, no obedecen, lloran sin que se sepa por qué, o se reciben quejas respecto de su comportamiento. La mayoría de los apoderados y educadoras manifiestan que apenas tienen sentimientos negativos. Pero por otra parte nos cuentan que se preocupan, muchos sienten impotencia, desesperación, tristeza y ansiedad, y son los padres y madres los que más reconocen que se enojan cuando los niños no obedecen o no quieren comer. Al preguntarles qué es lo que hacen, una de las cosas que nos dice la mayoría de los adultos es que controlan sus sentimientos y que no se los muestran al niño. Sin embargo, cuando los niños se portan mal, casi la mitad de los padres les retan y gritan, y muchos más nos dicen que les dan una palmada o les pegan cuando no les dan resultados otros castigos. Parece que a veces creemos que no tenemos sentimientos negativos o que los estamos controlando eficazmente, y en la práctica no es tan cierto.

El no asumir que tenemos algunos sentimientos negativos nos puede llevar a no saber cómo expresarlos ni qué hacer con ellos, y pueden ir generando un efecto de bola de nieve, de manera que cada vez nos vamos sintiendo más mal ante cosas más pequeñas o ante cosas que antes no nos molestaban tanto. Y eso probablemente complique más las relaciones con los demás.

En este módulo queremos descubrir que en sentir no está el problema. Lo importante es ver en qué manera canalizamos y expresamos lo que sentimos, cómo podemos hacer para que nuestros sentimientos no nos hagan ser injustos con alguien, o nos lleven a tomar una decisión precipitada que alivie nuestra rabia, pero no solucione realmente la situación.

Dos razones para intervenir y objetivos que se desprenden de ellas:

UNA: Saber reconocer y expresar adecuadamente nuestros sentimientos, tanto los positivos como los negativos, nos ayuda a comunicarnos mejor con otras personas, entre ellas con los niños y niñas, y nos hace ser menos agresivos e injustos en nuestra manera de relacionarnos. Tener sentimientos negativos es inevitable y no hay que sentirse mal por ello. El problema puede venir cuando no los reconocemos, y no sabemos qué hacer con ellos, porque su no reconocimiento ni buen manejo, nos lleva con probabilidad a tener menos control sobre nuestras reacciones y a que terminemos usando soluciones (como pegar, gritar o castigar) que no nos gustan tanto.

Objetivo 1:

Reconocer y expresar sentimientos positivos y negativos.

Las actividades que se propongan deben permitir:

1. Conectarse con los sentimientos que tenemos en nuestra cotidianidad.
2. Simular situaciones cotidianas, rememorar y reconocer los sentimientos (tanto positivos como negativos) que aparecen y analizar las consecuencias de los mismos en nuestra vida cotidiana.
3. Simular situaciones en las que se expresan sentimientos positivos y negativos, y analizar qué formas tienen mejores consecuencias y nos hacen sentir mejor.
4. Simular situaciones en las que se recibe la expresión de sentimientos positivos y negativos por parte de otros, analizar cómo nos sentimos con ello y buscar maneras adecuadas de reaccionar.
5. Reflexionar en base a los objetivos anteriores, sobre las formas en que reaccionamos cuando tenemos sentimientos negativos y buscar estrategias para que se dé una expresión constructiva de

los mismos y para evitar que nuestro comportamiento se guíe sólo por buscar el alivio de estos sentimientos.

DOS: Los niños y las niñas aprenden de nosotros a través de lo que les decimos, de las cosas que nos ven hacer y de las relaciones que tenemos con ellos. Su mundo afectivo lo construyen con nosotros y somos sus modelos, tanto si expresamos nuestras emociones con ellos de una manera adecuada como si no lo hacemos. Además, necesitan comunicar su mundo de emociones y sentimientos a través de lo que viven, y nosotros somos los receptores de su comunicación. Tenemos que esforzarnos por comprender de qué manera nos están comunicando sus sentimientos. Por otro lado, necesitan una demostración de cariño explícita para crecer con la seguridad de ser queridos y aceptados por los mayores que son importantes para ellos. Esta seguridad es la base para que puedan desarrollar relaciones positivas, para que puedan ser independientes, y, en definitiva, para que puedan desarrollarse adecuadamente.

Objetivo 2:

Compartir el mundo emocional con los niños y ayudar a que construyan el suyo propio.

Las actividades que se propongan deben permitir:

1. Representar diferentes situaciones cotidianas y simular cómo le contaríamos a los niños los sentimientos que tenemos o que nos producen esas situaciones.
2. Simular situaciones cotidianas, agradables y conflictivas, en relación con los niños, simular ser los niños en ellas y reconocer qué sentimientos pueden estar presentes y las consecuencias de ello.
3. Simular situaciones en que uno expresa sus sentimientos a los niños y recibe la expresión de sentimientos por parte de los niños, analizar qué nos produce esto y en qué manera se puede hacer adecuada y constructivamente.
4. Reflexionar sobre los aspectos positivos y negativos que tiene el compartir nuestro mundo emocional con los niños y qué manera de hacerlo es más adecuada a su edad y necesidades de desarrollo.

Módulo 3: “Lo que podríamos hacer en lugar de...”

“Saber si queremos ayudar a formar niños que obedezcan ciegamente, (...) que acepten algo sin discusión, en forma casi mecánica. ¿Eso es lo que queremos de los niños? ¿No estaremos pidiendo algo que realmente no ayudará a nuestros hijos a ser independientes y amables con los demás? Si lo único que queremos es obediencia, nuestro niño será tal vez algún día muy sumiso, pero quizás también muy manejable. Un niño manejable puede ser víctima de abusos, puede dejarse empujar a situaciones que no le convengan y hasta peligrosas. Educar bien a un niño no quiere decir hacerlo pasivo. Lograr que sea una persona capaz de cuidarse a sí mismo y a los demás. Que llegue a ser capaz de distinguir entre lo bueno y lo malo. Que sea una persona creadora, constructiva y feliz. Quizá algo inquieta. Que llegue a ser capaz de tomar sus propias decisiones conscientemente....”

(“La letra con sangre no entra”. Ecuador, 1989)

La mayoría de los padres y madres consideran que sus hijos se portan mal cuando no obedecen, hacen las cosas a su voluntad, no atienden a algo que se les dice o manda, hacen cosas que saben que no pueden hacer, se ponen porfiados, groseros o agrandados, se encaprichan con algo, tienen rabietas, botan y rompen cosas, y pelean con otros o pegan sin motivo aparente.

Cuando esto ocurre, lo primero que intentan casi todos los apoderados es hablar con ellos, decirles que está mal y explicarles por qué. Algunos además les retan o gritan, los mandan a otra pieza o la cama para que se les pase, les quitan algo que les gusta (un juego, un dulce, ver TV, no los dejan salir....). Unos poquitos manifiestan su enojo para que se den cuenta de que les ha molestado lo que han hecho o les dicen que no los van a querer si hacen esas cosas. Pero ocurre que cuando nada de esto funciona, más de la mitad reconocen que terminan pegando, dando una palmada, o remeciendo al niño.

Por otro lado, la mayoría de los adultos encuentra que la agresión no es una buena solución para los problemas, que a golpes los niños no aprenden, que tras eso los niños se sienten en general muy tristes y rabiosos, y que algunos no entienden por qué los papás les pegan. Todo esto nos enfrenta a la contradicción de que –aunque la mayoría decimos que pegar no es una buena solución- lo seguimos haciendo. Esto ocurre porque no sabemos qué otras actitudes nos pueden resultar y no somos capaces de controlar nuestra conducta ante los sentimientos que nos provoca la situación. Es decir, perdemos la

paciencia y no tenemos en nuestras manos otras alternativas mejores. En el fondo también lo que está ocurriendo es que el castigo o la agresión sí que está ocurriendo es que está siendo una solución eficaz para conseguir que el niño deje de hacer lo que nos molesta o está mal. Pero.... ¿eso es educarlo?

No todo el mundo entiende lo mismo por castigo, para unos es cuando se pega; para otros cuando se les reta... Por eso, hacemos una reflexión sobre las diferentes estrategias que seguimos cuando los niños se portan mal, lo que conseguimos cuando los niños se portan mal, lo que conseguimos con ellas y sobre la educación, por lo que es conveniente que lo lean junto con este módulo. Aquí vamos a entender castigo cuando se le aplica algo que es desagradable para el niño o se le quita algo que le gusta (sea lo que sea), ya que no todos se sienten castigados con las mismas cosas.

En este módulo partimos de la base de que ninguno de nosotros nos sentimos bien agrediendo y castigando ni cuando es agredido y castigado. Lo que nos interesa es descubrir otras formas de educar y, creémosla.

Tres razones para intervenir y objetivos que se desprenden de ellas:

UNA: Los métodos violentos ahogan la iniciativa, la necesidad de probar su independencia, la curiosidad y el deseo de aprender propio del niño a esta edad, y deterioran la autoestima. Las personas que son educadas a través del castigo indiscriminado y de la agresión, aprenden que es una herramienta útil para solucionar situaciones difíciles con otros, y lo reproducen cuando son grandes. Si los adultos son abusivos con ellos, tienden a ser abusivos con los niños, niñas y adultos con quienes están en contacto diario. Su estilo de relación se parecerá mucho al que observan en los adultos que los rodean, y si este estilo es a través de la violencia, se legitima la violencia para obtener un fin. Así, si no tenemos cuidado, el círculo de la violencia ya comienza a manifestarse en el período preescolar.

Objetivo 1:

Deslegitimar la violencia como estrategia de solución de conflictos.

Las actividades que se propongan deben permitir:

1. Reflexionar acerca de lo que entendemos por abuso, violencia y agresión, y analizar en qué medida la vivimos o la hemos vivido en nuestra vida cotidiana (en el trabajo, en la calle, en la casa) y lo que eso nos produce o ha producido, especialmente recordando situaciones de abuso cuando éramos niños.

2. Reflexionar, en base al primer objetivo, qué situaciones de violencia, agresión y abuso se dan en la relación con los niños y niñas, sus consecuencias y alternativas posibles para cambiar esas situaciones.
3. Simular situaciones conflictivas y su resolución a través de la violencia y de la no violencia, comparar con situaciones reales y analizar sus efectos en las personas.

DOS: Las conductas que son más castigadas, generalmente, son aquellas que los niños y las niñas necesitan realizar a esa edad para lograr un adecuado desarrollo como personas. También aparece en la investigación que los niños son casi cuatro veces más castigados que las niñas. Esto no quiere decir que no tengamos que intervenir, corregir o poner límites a sus comportamientos en muchas ocasiones, ya que para darles una buena educación tenemos que intentar enseñarles lo que está bien y lo que está mal (aunque a veces el límite no esté muy claro ni para nosotros) y tienen que aprender a respetar a los otros y reconocer sus necesidades. Nosotros les transmitimos nuestra visión del mundo, y lo que es correcto o no lo es dentro de él. Por eso mismo debemos tener muy claro qué cosas consideramos que deban corregirse y qué cosas no, y lo tienen que tener claro ellos también, porque si tenemos una actuación en que un día somos rígidos en una cosa y otro día no, un día una cosa está bien y otro no, para ellos es muy complicado poder crecer y desarrollarse con cierta estabilidad y consistencia en su mundo. Lo único que debemos considerar cuáles son sus necesidades, y en lugar de castigar los comportamientos que responden a ellas, proponerles alternativas en que puedan ser satisfechas.

Objetivo 2:

Valorar qué comportamientos requieren ser cambiados.

Las actividades que se propongan deben permitir:

1. Analizar cuáles de los comportamientos que consideramos inadecuados deben ser cambiados y razonar por qué.
2. Buscar, en los casos en que los comportamientos deban ser cambiados, alternativas de comportamiento que le podamos ofrecer que satisfagan sus necesidades de una manera ajustada.

TRES: Las estrategias que se utilizan más habitualmente para cambiar el comportamiento de los niños, los castigos, consiguen algunas veces eliminar esas conductas, pero no que los niños comprendan por qué no es adecuado hacer eso. Estas estrategias no les entregan alternativas: les dejamos claro que algo no se puede hacer, pero no qué es lo que podrían hacer en lugar de eso para hacerlo bien. En el fondo tenemos muy arraigada la creencia de que el castigo educa y funciona, porque es eficaz para eliminar algo negativo, pero –además de las consecuencias negativas que tiene

para el niño- no está consiguiendo incorporar elementos que favorezcan su desarrollo. La agresión corrige, que no es lo mismo educar, y corrige a través del miedo, no porque internalicen lo que está bien y está mal. Con el castigo se busca quitar una conducta y aliviar el sentimiento del que castiga, pero no enseñar a solucionar un problema de una manera constructiva. Además, a través del castigo aprendemos a desarrollar un tipo de comportamiento cuando la persona que nos castiga está delante y otro cuando no está delante, aprendemos a la ética basada en la obediencia y en criterios externos a nosotros, limitando el de desarrollo del sistema propio de principios y valores

Objetivo 3:

Generar estrategias alternativas al castigo.

Las actividades que se propongan deben permitir:

1. Analizar las estrategias de control de comportamiento que tenemos con los niños, lo que producen en el niño, en nosotros, y lo que conseguimos realmente con ellas.
2. Generar estrategias posibles para el manejo de conductas que incorporen la búsqueda de alternativas y soluciones a lo que a hecho el niño, que se basen en su respeto y que busquen que el niño comprenda e internalice lo que está bien y mal. Analizar cada una de ellas.
3. Simular situaciones en las que vivenciamos correcciones sólo a través del castigo y de manera autoritaria, y a través de otras alternativas reflexivas, constructivas y respetuosas, analizar cómo nos sentimos y qué se consigue con cada una de ellas, desde la perspectiva de si cambiaría el comportamiento o no, cómo se sentiría el niño y cómo nosotros.

MATERIAL Y ESTRATEGIAS DE APOYO EL CASTIGO Y LA EDUCACIÓN.

Distinciones y reflexión acerca de las diferentes estrategias que utilizan los adultos para cambiar los comportamientos no deseados de los niños.

Queridos papá y mamá:

El otro día tuvimos una pelea y yo me sentí muy mal. ¿Por qué me gritaron tanto? Cuando me peleé con mi hermano, ustedes me dijeron que no porque gritara más iba a tener más razón. Me quedé pensando hartas cosas y quería decírselas. Lo hago así porque me resulta más fácil escribirles esta carta que hablar con ustedes. Cuando a veces me ordenan que haga algo, como recoger mis calcetines, yo pienso que si me lo hubieran pedido tranquilamente yo lo haría más rápido y mucho más contento. O también, cuando me dicen que la Paula sí que ordena su pieza, a mí me da pena y me dan ganas de enojarme con ella, que en el fondo no tiene nada que ver. Otras veces me dicen que si ordeno todo voy a poder quedarme viendo televisión hasta tarde; y yo lo hago, pero después igual me mandan a dormir porque al otro día hay que ir a clases. ¿Cómo quieren que les crea? Además otras veces tengo más desordenado y a nadie le importa. Y yo he visto que el papá sale de la ducha y deja la toalla tirada en el piso, y ahí se queda todo el día hasta que llega la mamá y la recoge. ¿Por qué a él no lo retan? No les digo estas cosas para pelearme más con ustedes. A mí también me gusta que mi pieza se vea bien y ordenada. Se lo digo porque cuando me retan así siento como si los estuviera molestando y pienso que a lo mejor ustedes preferirían que yo no hubiera nacido. Prometo que voy a tratar de ser más ordenado. Los quiero mucho".

"El castigo apunta a cambiar algo para que, en el fondo, nada cambie".

Maquiavello.

En esta ficha de apoyo queremos detenernos un poco en lo hacen habitualmente los adultos para controlar y corregir el comportamiento de los niños y niñas (basándonos mucho en la información que aporta la investigación realizada). Además queremos hacer algunas distinciones, porque cuando hablamos de "castigar" no todas las personas están entendiendo lo mismo, ya que unos lo identifican con pegar, otros con privar de algo,... Por eso vamos a agrupar las estrategias que comúnmente se utilizan en diferentes categorías para

poder analizarlas y ver qué es lo que se consigue con cada una de ellas.

1.- Estrategias que buscan educar a través de la comprensión y el diálogo.

El diálogo es y debe ser la primera y principal alternativa a todo. Es importante hablar con el niño o la niña, preguntarle y enterarse bien de lo que ha pasado, explicarle las razones por las que creemos que se ha portado mal e intentar comprender su punto de vista. A veces, para que se pueda dar este diálogo (es decir: para que "de verdad nos podamos comunicar) hace falta que pase un rato hasta que los ánimos de todos se calmen". Debemos crear espacios y momentos en los que se pueda conversar acerca de lo sucedido en profundidad y con cierta calma, darnos el rato y si es necesario irse a otra pieza, salir de la casa o de la sala, para poder mantener una conversación (aunque esto nos exija suspender nuestras tareas por un momento). Nunca hay que olvidar que para que una conversación sea "una conversación", tienen que hablar y escucharse de verdad dos personas. Si sólo los adultos hablan, retan y explican lo que les parece mal... eso significa que hace un rato que se transformó en un monólogo.

2.- Estrategias que buscan educar a través de hacer o decir cosas desagradables y de provocar dolor y culpa

Dicho así suena un poco duro, pero ¿qué es lo que se está haciendo cuando se les pega, se les da una palmada en el trasero, se les tira de las orejas, se les da con un objeto o se les remece? Más de la mitad de los padres confiesan que éstas son conductas que se utilizan muy a menudo, cuando otras cosas no les funcionan. ¿No es eso lo que se hace cuando se les grita o se les amenaza con abandonar la casa porque ya no los quieren más, que los tienen cansados y que nadie los va a querer así?

Este tipo de castigo está muy extendido y su razón principal es que efectivamente muchas veces se consigue con ello que el niño deje de hacer lo que le molesta al adulto o deje de portarse mal. Y como así el niño deja de portarse mal, muchos adultos en el fondo consideran que es una herramienta que educa. Entonces, ¿podemos concluir que educar significa sólo lograr que no nos molesten o que no se porten mal? No, educar es mucho más que eso. Educar es ayudarles para que puedan ser buenas personas, que tengan criterios, ideas y valores propios, que distingan entre lo que está bien y mal, que puedan valerse por sí mismos en un futuro sin pasar a llevar a otros,.... Las preguntas que habría que hacerse entonces son: ¿Es esta estrategia útil para "educar? " ¿Produce cambios realmente y enseña a portarse bien y ser mejores? Está claro que enseña al niño LO QUE NO DEBE HACER, pero... ¿le muestra lo que puede hacer en lugar de eso? ¿Da alternativas?

Además, con el castigo físico lo que se hace es legitimar el miedo y el dolor como medios de aprendizaje. Evitamos lo que nos produce dolor, y por lo tanto uno deja de hacer cosas no porque comprenda que no se deben hacer o porque pueden molestar a otros, sino porque sabe que después le pueden pegar por ello. Así lo único que aprenden es a no hacer determinadas cosas si la persona que les pega se entera o les ve. Desarrollan un comportamiento diferente según esté la autoridad que castiga delante o no. ¿Se ha producido un cambio verdadero?

También debemos preguntarnos ¿si cuando se les castiga dolorosamente se busca realmente su educación, o si se están desahogando rabias, y problemas que no tienen mucho que ver con ellos? (en el trabajo, en la casa, económicos). Y si no será que a veces simplemente se está tan cansado que las fuerzas no dan para tener paciencia e intentar comprender mejor lo que está pasando.

3.- Estrategias que buscan educar a través de hacer o decir cosas desagradables para el niño.

Estas estrategias ocupan el mismo principio educativo que las anteriores; sólo las separamos para hacer un énfasis especial en lo negativo del uso del castigo físico y del dolor como recurso educativo. Estas estrategias se basan en el principio de que el comportamiento no deseado disminuye o desaparece cuando le asociamos consecuencias desagradables para el niño. Esto se conoce como castigo.

Este castigo (según de qué tipo sea) puede tener consecuencias negativas sobre el niño/a y su desarrollo. Además no proporciona alternativas de conductas con las que los niños puedan sustituir sus comportamientos negativos.

Si un niño es sancionado o castigado debe saber exactamente y en ese momento por qué ocurre, a qué acción suya responde el castigo. Precisamente para que pueda sentir control sobre sus actos y saber que en otras ocasiones puede influir sobre ellos; y en qué consiste el castigo y qué debe pasar para que se termine. También es deseable que aunque se le castigue, se conversen también las formas en que el niño/a podría solucionar lo que ha pasado, cómo remediarlo.

Siempre es mejor usar estrategias diferentes al castigo pero, si se llega a él, ha de ser adecuado a las posibilidades del niño. Si se les castiga con tareas que deben realizar en su vida cotidiana, como puede ser ordenar su pieza o hacer las tareas escolares, no vamos a tener después capacidad negociadora para convencerlos de que son cosas buenas y necesarias; por eso, hay que tener mucho cuidado también para elegir los castigos.

4.- Estrategias que buscan educar a través de privarles de algo que les gusta.

Estas estrategias también se conocen como castigos, junto con las anteriores. Son muy comunes, y todos las utilizan en uno u otro momento: no dejarles ver TV, quitarles algún juego, no darles dinero, no comprarles cosas, no dejarles salir a algún lugar que les gusta, no dejarles jugar con los amigos o no salir con ellos... son ejemplos de ellas.

No sólo tienen que ver con elementos materiales o con prohibir acciones al niño; hay quienes también castigan a través de las relaciones afectivas.

Cuando les retiramos la atención, cuando no los "pescamos" en una pataleta, cuando les dejamos de hablar, los sacamos de la sala o mandamos a otra pieza estamos utilizando la misma estrategia. Ésta se basa en que privándoles de algo que quieren y les gusta, el comportamiento no deseado disminuye. Por ejemplo, si un niño tiene una pataleta para llamar nuestra atención y conseguir que le compremos algo, y no lo logra (no le hacemos el caso que busca), dejará de hacerlo. Cuando los educadores ignoran de forma consistente las conductas inapropiadas de los niños, éstas disminuyen significativamente.

Como la anterior, si se aplica esta sanción tiene que estar acorde con las posibilidades del niño/a y corresponderse con la magnitud de su acción. La reacción del adulto, si pretende ser educativa; no puede ser desproporcionada en relación a lo que hizo el niño. El problema que presenta es también que con frecuencia se consigue que el niño deje de portarse mal, pero si sólo llegamos hasta aquí no les estaremos mostrando las alternativas, ni cómo pueden remediar su mal.

Quitarles algo que les guste puede servir para que se den cuenta de que sus actos tienen consecuencias, y que lo que hicieron no está bien. Pero no hay que abusar de esto. Por ejemplo, quitarles la palabra y no conversar con ellos por un tiempo es de las cosas más duras que les puede ocurrir. Está bien que los niños se den cuenta de que se produce enojo, pero el silencio no soluciona los conflictos, sino que los agudiza y pueden sentir que no se les ama. El niño nunca debe sentir que nuestro amor hacia él es condicional y está sólo si se porta siempre correctamente. Deben sentir que más allá de los errores los seguimos queriendo.

5.- Estrategias que buscan educar a través de hacer algo agradable y de premiarlos cuando se portan bien o hacen las cosas correctamente

Elogiar, aprobar y premiar de alguna manera los comportamientos adecuados, mejora el comportamiento general en la sala y en la casa. La atención que se les presta (el educador o educadora, madre o padre) tiene una gran influencia en la conducta de los niños. A veces, no intencionalmente, el adulto está apoyando la existencia de comportamientos no deseados simplemente por el hecho de prestarles atención.

Los premios y cosas agradables, al igual que los castigos, han de estar directamente relacionados con la acción o comportamiento que se quiere fomentar. Además tienen que ser algo que al niño le guste, y a cada niño le gustan cosas diferentes. Todas las personas sienten que son aceptados y que están haciendo las cosas bien cuando los otros tienen gestos de cariño, elogios y muestras de reconocimiento hacia ellos, sonrían, les acarician, etc. Por eso no debemos ser tacaños en demostrarles las cosas, y que ellos puedan sentir que les agradecemos y les sonreímos por lo que hizo en esa situación y como lo hizo. Con los niños pequeños, al tener un pensamiento tan concreto, además de todos estos reconocimientos afectivos, a veces conviene premiarles con pequeños detalles que ellos puedan tener, tocar o comer (un lápiz, un autito, un dulce, etc.)

Es más importante y efectivo en términos educativos hacer ver cuándo está haciendo las cosas bien, que cuando las está haciendo mal.

6.- Estrategias que persiguen buscar soluciones con el niño

En general, son pocas las personas que buscan soluciones y cómo reparar lo que han hecho, junto con el niño. Las soluciones pueden ser reponer o arreglar lo roto, pedir disculpas si hirió a otra persona. Es muy importante que el niño incorpore la capacidad de buscar soluciones y reparar los daños que hace. Una vez hecho el daño hay que analizar las alternativas que mejor lo solucionan y ponerlas en práctica.

El niño debe tener alguna sanción por los problemas que crea. Pero educar y poner normas no significa necesariamente castigar. También hay que buscar soluciones con él, preguntarle cómo podría arreglar la problemática que ha creado y como se podría evitar en el futuro. En el castigo paga su falta, pero no la repara ni hace propósitos para el futuro.

7.- Estrategias que buscan aprender a través de las consecuencias naturales de los hechos.

Mucho mejor que un castigo puede ser comprender las consecuencias que tienen nuestras acciones. Hay que dejar que el niño aprenda que lo que hace provoca consecuencias, y que éstas no son muy buenas a veces. Dejar que las asuma y enfrente, y que les busque soluciones, en muchas ocasiones hace innecesaria la sanción y el castigo.

3.1 ACTIVIDADES PARA CADA MÓDULO

Módulo 1: “yo quiero a mi hijo.....pero no hay caso”

Actividad 1

Objetivos:

- Cambiar la opinión negativa que los adultos tienen de los niños y las niñas.
- Transmitir adecuadamente al niño/a lo que se espera de su comportamiento.
- Transmitir adecuadamente la imagen que tenemos del niño.

Contenidos:

- Sentimientos de confianza y aceptación en los niños/as.
- Relaciones padres/educadoras-hijos/as satisfactorios.

Metodología:

- a) Dinámica de presentación “Ovillo de Lana”: El monitor se dirige al grupo y les da las siguientes instrucciones:

Deben reunirse en un círculo, y mediante este ovillo de lana se van presentando, dando a conocer su nombre, actividad u oficio, expectativas acerca del taller y lo que quieran agregar. (El monitor puede comenzar, como forma de marcar la pauta). Posteriormente le lanzan el ovillo a otra persona, y así sucesivamente.

- b) El grupo se divide en grupos pequeños, de no más de cuatro personas.
- c) El monitor les facilita unos tarjetones, a lo cual deben responder y discutir grupalmente.

- ¿Cuáles son los comportamientos que considera inadecuados en los niños/as?
- ¿Cuáles son los comportamientos esperados y/o deseados en los niños/as?
- Analice características y necesidades de los niño/as, en función de la edad y género; y cuáles son aquellos comportamientos esperados y no esperados para el momento evolutivo que están atravesando.

d) En plenaria los participantes presentan sus conclusiones. El monitor aclara y precisa los comportamientos esperados y no esperados en los niños/as de acuerdo a la edad y género.

Materiales:

- Lápices de pasta
- Hojas blancas
- Pliegos de papel craft
- Cinta adhesiva.

Duración:

1 sesión (2 horas)

Actividad 2

Objetivos:

1. Cambiar la opinión negativa que los adultos tienen de los niños y las niñas.
2. Transmitir adecuadamente al niño/a lo que se espera de su comportamiento.
3. Transmitir adecuadamente la imagen que tenemos del niño.

Contenidos:

- Sentimientos de confianza y aceptación en los niños/as.
- Relaciones padres/educadoras-hijos/as satisfactorios.

Metodología:

- a) El grupo se divide en grupos pequeños, ojala distintos a la sesión anterior.
- b) El monitor les entrega unos tarjetones, a los cuales deben responder y discutir.

- ¿Qué entiende por **obediencia, disciplina y autoridad**?
- ¿Cómo estos conceptos rigen la vida cotidiana y la relación con los niños/as?
- ¿Cuáles son las normas y reglas que están presentes en la educación y corrección de los comportamientos de los niños/as?
- Idee un sistema de normas y reglas que sea compatible con las características evolutivas y personales de los niños/as.

- c) En plenaria los participantes presentan sus conclusiones. El monitor aclara, precisa y corrige los conceptos planteados.

Materiales:

- Lápices de pasta
- Hojas blancas
- Pliegos de papel craft
- Cinta adhesiva.

Duración:

1 sesión (2 horas)

Actividad 3

Objetivos:

1. Cambiar la opinión negativa que los adultos tienen de los niños y las niñas.
2. Transmitir adecuadamente al niño/a lo que se espera de su comportamiento.
3. Transmitir adecuadamente la imagen que tenemos del niño.

Contenidos:

- Sentimientos de confianza y aceptación en los niños/as.
- Relaciones padres/educadoras-hijos/as satisfactorios.

Metodología:

- a) El grupo se divide en grupos pequeños, y el monitor les indica que deben representar o simular situaciones de la vida diaria, tales como:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">➤ Cuando las personas son "<i>etiquetadas</i>".➤ Cuando las personas son comparadas entre sí. |
|--|

- b) Plenaria: Los participantes analizan las posibles consecuencias y efectos en los niños, cuando éstos son etiquetados y comparados. Para ello el monitor dirige, aclara y precisa algunos conceptos.

Materiales:

- Lo necesario y disponible en la sala para realizar las representaciones.

Duración:

1 sesión (2 horas.)

Módulo 2: *Sentir no es el Problema*

Actividad 4

Objetivos:

- Reconocer y expresar sentimientos positivos y negativos
- Compartir el mundo emocional con los niños/as, y ayudar a que construyan el suyo propio.

Contenidos:

- Expresión positiva de sentimientos y emociones.
- Expresión negativa de sentimientos y emociones.

Metodología:

- El monitor mediante el uso de música de relajación, los invita a tomar contacto con las emociones y sensaciones que van experimentando.
- En forma voluntaria cada participante habla y comparte con el resto acerca de sus emociones y sensaciones.
- El grupo se divide en grupos pequeños por afinidad, y el monitor les indica que deben representar o simular las siguientes situaciones:

➤ Situaciones de la vida cotidiana, en las cuales aparezcan emociones y sentimientos (tanto positivas como negativas).

- Conclusión grupal: Cada grupo reflexiona acerca de las formas de expresiones de sentimientos adecuadas e inadecuadas en la interacción, y los efectos que éstos tienen sobre la propia persona y sobre los demás.
- Plenaria: Cada grupo presenta sus conclusiones al resto. El monitor dirige, aclara y precisa algunos conceptos.

Materiales:

- Lápices de pasta
- Hojas blancas
- Pliegos de papel craft
- Cinta adhesiva
- Radio
- Música de relajación.

Duración:

1 sesión (2 horas)

Actividad 5

Sentir no es el Problema

Objetivos:

1. Reconocer y expresar sentimientos positivos y negativos
2. Compartir el mundo emocional con los niños/as, y ayudar a que construyan el suyo propio.

Contenidos:

- Expresión positiva de sentimientos y emociones.
- Expresión negativa de sentimientos y emociones.

Metodología:

a) Trabajo grupal: En grupos pequeños se discute y representa lo siguiente:

- Una situación de conflicto entre padre e hijo.
- Formas de expresión de sentimientos de manera inadecuada.
- Formas de expresión de sentimientos de manera adecuada.

b) Plenaria: Se discute acerca de las consecuencias y efectos en los hijos y en los padres, de las distintas manifestaciones afectivas. Es importante que además reflexionen acerca de los aspectos positivos y negativos presentes en la comunicación emocional con los hijos/as; y cuáles serían las formas de comunicación más adecuadas en torno a las características evolutivas y personales de los hijos/as. Para ello el monitor modera, aclara y precisa conceptos e ideas emanadas de la discusión.

Materiales:

- Lápices de pasta
- Hojas blancas
- Pliegos de papel craft
- Cinta adhesiva.

Duración:

1 sesión (2 horas.)

Módulo 3: “Lo que podríamos hacer en lugar de.....”

Actividad 6

Objetivos:

- Deslegitimar la violencia como estrategia de solución de conflictos.
- Identificar aquellos comportamientos que requieren ser cambiados.
- Generar estrategias alternativas al castigo.

Contenidos:

- Respuestas asertivas
- Conflicto
- Violencia y castigo.

Metodología:

a) Trabajo Grupal: El grupo se divide en grupos pequeños, y se discute y reflexiona acerca de lo siguiente:

- ¿Cómo entiende los conceptos de **abuso, violencia y agresión?**
- Experiencias de vida propias o ajenas en las cuáles se han producido situaciones de abuso o de violencia especialmente aquellas que han involucrado a niños/as.
- Consecuencias y efectos provocados por situaciones de violencia en los niños/as.
- Evalúe alternativas posibles para cambiar dichas situaciones.

b) Plenaria: Cada grupo presenta sus conclusiones al resto. El monitor modera, aclara y precisa conceptos e ideas emanadas de la discusión.

Materiales:

- Lápices de pasta
- Hojas blancas
- Pliegos de papel craft
- Cinta adhesiva.

Duración:

1 sesión (2 horas.)

Actividad 7

Objetivos:

- Deslegitimar la violencia como estrategia de solución de conflictos
- Identificar aquellos comportamientos que requieren ser cambiados.
- Generar estrategias alternativas al castigo.

Contenidos:

- Respuestas asertivas
- Conflicto
- Violencia y castigo.

Metodología:

a) Trabajo Grupal: El grupo se divide en grupos pequeños, y el monitor les indica que deben representar o simular lo siguiente:

- | |
|--|
| ➤ Una situación de conflicto, y su resolución a través de conductas violentas y de conductas no violentas. |
|--|

b) Posterior a la representación, cada grupo en su conjunto discute y reflexiona acerca de lo siguiente:

- | |
|--|
| ➤ ¿cuáles son los comportamientos inadecuados?
➤ ¿por qué deben ser cambiados?
➤ ¿cuáles serían alternativas de comportamiento adecuado frente a situaciones de conflicto? |
|--|

c) Finalmente el grupo idea y representa lo siguiente:

- | |
|--|
| ➤ Una situación en la cual aparezca una situación de conflicto, la cual se resuelva de manera constructiva y sana. |
|--|

e) Plenaria: Se cierra en torno a una discusión general, apuntando a identificar las consecuencias y efectos negativos de las conductas violentas; así como también de las mejores formas de resolución de conflicto.

Materiales:

- Lápices de pasta
- Hojas blancas
- Pliegos de papel craft
- Cinta adhesiva.

Duración:

1 sesión (2 horas.)

APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO PSC EN PADRES DE NT1

En el trabajo promocional que se realiza en torno al Taller para Padres y Educadora se incorpora, la aplicación del cuestionario PSC en padres de niños que ingresan al Programa Habilidades para la Vida, en NT1 (pre-kinder).

El Objetivo de esta actividad es entregar información del Programa, por parte del equipo, a los padres de los niños del NT1. Se busca dar a conocer los objetivos, actividades y metas del Programa Habilidades para la Vida, y la importancia de la participación de los padres en sus logros.

En este espacio pueden surgir dudas y preguntas y se recomienda que el equipo pueda orientar las respuestas básicamente al sentido general del Programa, el carácter psicosocial de éste, su continuidad y apoyo a la permanencia del niño en la escuela. La importancia de la participación e interacción positiva con los padres con el Programa requiere también aclarar los énfasis promocionales que tiene esta actividad en el nivel parvulario, y evitar crear expectativas que superan las acciones propuestas por el modelo de intervención.

Es recomendable que el profesional responsable de la aplicación del PSC sea, en lo posible, el mismo del **Taller de promoción para padres y educadoras**.

El proceso de aplicación requiere:

1. Explicar el objetivo del cuestionario, sus utilidades y proyecciones, especialmente relacionarlo con necesidades del niño que tienen que ver con el desempeño escolar y su mejor integración a la comunidad escolar.
2. Es fundamental explicar muy claramente que la información recogida es de carácter confidencial, y que los datos se manejarán con la debida reserva.
3. La persona a cargo de la aplicación del PSC debe leer a los padres, en voz alta y lentamente las preguntas respecto de datos de la familia y cada ítem sobre las conductas de sus hijos, respondiendo las dudas que puedan surgir, con explicaciones que no orienten la respuesta.
4. Explicar a los padres la modalidad de respuesta de cada ítem, y lo que significa contestar "nunca", "a veces", "muy seguido", según sea la frecuencia del comportamiento o conducta evaluada por

cada ítem.

5. El profesor de curso debiera hacer llegar el cuestionario a los padres y apoderados que no asistieron a la reunión, con las instrucciones de esta guía. En este caso, se debe solicitar a los padres y apoderados devolver el cuestionario en un plazo no mayor de una semana.

IMPORTANTE: Se debe considerar el nivel de comprensión de las instrucciones de llenado del cuestionario. Algún padre o apoderado pudiera presentar dificultades lectoras, o analfabetismo; para lo cual es fundamental que el profesional pueda realizar un apoyo directo y dirigido en la contestación de las preguntas. No olvidar además de establecer una relación cordial y cercana con las personas, potenciando un ambiente de trabajo de confianza y de tranquilidad.

Ver Cuestionario para Padres PSC en Anexo nº 1.

Socialización del Cuestionario PSC

- I. La entrega de los resultados de la detección es de responsabilidad del equipo ejecutor. La importancia de esta acción es estratégica, ya que la forma y énfasis de lo que se entrega tiene un particular impacto en los diferentes participantes del programa.
- II. Los resultados condicionan y orientan la programación de acciones y deben tomarse en cuenta en el cómo y cuándo se programa la devolución de los mismos. Es necesario considerar instancias de entrega a nivel comunal, escuela y/o curso y realizarla de forma constructiva y resguardando la confidencialidad de la información.
- III. La entrega de resultados a los padres, se realiza en términos globales, por curso y con un lenguaje adecuado y positivo, que permita entender la importancia de la intervención preventiva futura. Las situaciones particulares o de interés especial deben ser entregadas en forma individual.
- IV. Es importante usar algunos esquemas y/o imágenes que apoyen la exposición clara de estos resultados. Resulta conveniente que el profesional posea una actitud abierta, y que pueda responder a todas las dudas y consultas que emanan de los padres.
- V. La devolución de esta información se realiza en una sesión que no debiera durar más de 1 hora y media.

EVALUACION

La evaluación para todas las actividades se recomienda a partir del análisis del trabajo realizado en las distintas actividades, considerando la calidad, pertinencia y la cercanía a la realidad que representan. Este tipo de evaluación da la oportunidad de profundizar, corregir y aclarar los conceptos o modelar las reflexiones en el momento en que ocurren, haciendo de esta una experiencia más significativa para los participantes.

Al finalizar el taller correspondiente a cada grupo de beneficiarios, se sugiere administrarles un pequeño cuestionario con las siguientes preguntas:

De acuerdo a lo aprendido:

- Defina con sus propias palabras un concepto globalizador de salud mental.
- ¿Cuáles son los principales factores que inciden negativamente en la salud mental de los niños/as?
- ¿Cuáles son las principales intervenciones y/o habilidades que conviene implementar y desarrollar en la comunidad educativa para incrementar los niveles de salud mental en los niños/as?
- ¿Cuáles son las principales intervenciones y/o habilidades que conviene implementar y desarrollar en los padres y apoderados para incrementar los niveles de salud mental en los niños/as?
- ¿Qué temas o contenidos relacionados con salud mental desearía profundizar en una próxima oportunidad?

UNIDAD 2

DETECCIÓN DE PROBLEMAS PSICOSOCIALES Y CONDUCTAS DE RIESGO

PRESENTACIÓN

Los escolares son personas muy diferentes entre sí, una parte de ellos se encuentra en condiciones especialmente desventajosas para enfrentar no sólo la actividad educativa, sino también la vida futura. Pensar en proveer recursos adicionales para estas personas supone, al menos, identificar aquellos factores que describen la condición de desventaja (factores de riesgo) y disponer de instrumentos válidos y confiables para reconocer, dentro del universo, aquellos que se encuentran en situación de riesgo, a través de instrumentos válidos y confiables.

Mientras más temprano ocurra la identificación, mayor será la probabilidad de actuar sobre los factores de riesgo, o de disminuir sus efectos sobre la persona. Al mismo tiempo, si un diagnóstico incorpora la noción de factores protectores, aumenta su fuerza predictiva y favorece el diseño de estrategias de intervención más integrales.

La conducta humana se despliega a través de múltiples formas y su observación desde distintos ángulos reporta valiosa información, sobre todo si se trata de situaciones cotidianas, sin mediar instrucciones especiales.

Una de las acciones relevantes del Programa, es la detección de las conductas de riesgo en niños/as de 1º básico. Para esta detección se utilizan instrumentos validados en Chile, los que evalúan, a través de los profesores, el desempeño de los niños en la sala de clase y a través de los padres, el comportamiento de los niños en el hogar.

Estos instrumentos buscan detectar aquellos niños que presentan factores de riesgo psicosocial y conductas desadaptativas más frecuentes en la escuela y el hogar, a través de la aplicación de instrumentos usados en el Programa (TOCA y PSC).

Los instrumentos entregan información categorizada de los recursos cognitivos, emocionales, afectivos y sociales de cada niño/a, traducidos en conductas observables para los padres y profesores, y en constructos de medición de riesgo que permiten dimensionar el tipo y nivel de riesgo de cada niño/a.

Estos instrumentos tienen como objetivo medir el desempeño de los niños/as en los diferentes ambientes en los que se desenvuelven, según la visión de sus evaluadores naturales (profesores, padres).

En términos de “ambientes naturales”, la conducta infantil ocurre mayormente en dos espacios cotidianos: el hogar y la escuela. En ambos, actores naturales, como los padres y profesores, observan diariamente cómo es que los niños y niñas se comportan, cómo es que ellos despliegan sus conductas. Esta especial situación los convierte en observadores relevantes por cuanto disponen de los datos más fidedignos (en el sentido de fidelidad, de confianza, de confiabilidad), requiriendo entonces de adecuados instrumentos para hacer que el traspaso desde los datos a la información sea lo suficientemente válido, para la consiguiente toma de decisiones.

Los cuestionarios que se utilizan fueron validados para Chile. Detectan problemas conductuales, emocionales y cognitivos en los niños, registrados por dos evaluadores: profesores (TOCA-RR) y padres (PSC).

De esta forma, el presente capítulo está organizado de la siguiente manera:

1. Capacitación de encuestadores:

- Una reunión de dos horas de duración con los encuestadores.

2. Aplicación del Cuestionario PSC:

- Auto aplicación Cuestionario PSC en reunión de apoderados a padres de niños/as de 1º EB.

3. Aplicación del Cuestionario TOCA-RR:

- Aplicación Cuestionario TOCA-RR a profesores de 1º EB, a través de encuestador. Entrevista de 2 hrs. por curso.

4. Devolución de Resultados:

- Una reunión con el Equipo de Gestión Educativa (EGE)/ Equipo directivo de cada escuela HPV y profesores de 1º EB.

OBJETIVO DE LA UNIDAD:

Detectar aquellos niños y niñas que presentan factores de riesgo psicosocial, y conductas desadaptativas en la escuela y el hogar.

CONTENIDOS DE LA UNIDAD:

- V. Perfiles de riesgo
- VI. Medición y tipificación de riesgo
- VII. Procesamiento de datos
- VIII. Evaluación y seguimiento

CAPACITACIÓN DE ENCUESTADORES

El equipo ejecutor se encarga de reclutar y seleccionar a un grupo de encuestadores para llevar a cabo la aplicación del Cuestionario TOCA-RR para profesores.

Se les presenta y describe el **instrumento**. Se explicita de forma clara y sencilla:

- Características generales,
- Objetivos,
- A quién va dirigido,
- Formato de aplicación,
- Tipo de respuesta,
- Tiempo de duración.

Es importante enfatizar en el hecho de que el encuestador debe establecer una relación cálida y amable con el profesor/a. Validar y valorar el trabajo dedicado a la enseñanza y educación de los niños.

Es fundamental que el encuestador mantenga una actitud abierta y dispuesta a contestar y aclarar todas las dudas e inquietudes que posean los profesores, en torno al proceso de aplicación del instrumento.

El encuestador debe señalar además que este es un proceso **de detección de conductas de riesgos en los niños/as**. Dejar en claro que en ningún momento se está evaluando la labor docente.

La entrega de esta información por parte del equipo ejecutor, se enmarca en una reunión de aproximadamente dos horas. Conviene utilizar apoyo medio audiovisual, y facilitar instrumentos (TOCA-RR) para una mayor familiaridad.

APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO PSC EN PADRES DE PRIMER AÑO ENSEÑANZA BÁSICA

Breve Descripción

Cuestionario Pediátrico de Síntomas.

Título Original: Cuestionario Pediatric Symptom Checklist

Autor: Jellinek y cols., Hospital General de Massachussets

El PSC fue desarrollado originalmente como un instrumento de tamizaje corto, fácil de tabular e interpretar, para ser aplicado a los padres de niños de 6 a 11 años de edad, en las salas de espera de consulta pediátrica.

Contiene 33 preguntas acerca de conductas desadaptativas y problemas emocionales frecuentes en los niños, que se puntúan de 1 a 3. Entrega un puntaje global -que refleja la opinión del padre o madre acerca del funcionamiento psicosocial del niño-, que puede variar entre 33 y 99. El cuestionario tiene un punto de corte; un puntaje igual o superior a este valor indicaría que el niño presenta perfil de riesgo conductual, según la visión de los padres.

Esta actividad se realiza en el **1º de Enseñanza Básica**, cuyos principales aspectos a considerar son:

La aplicación se realiza a toda la matrícula de 1º EB, durante los meses de junio y julio, a través de encuestadores capacitados.

La aplicación del PSC se programará de acuerdo al calendario de reuniones de padres y apoderados, definido por el profesor jefe. Se recomienda que la aplicación del PSC se inicie tempranamente (**marzo-abril**), para informar y motivar a los padres respecto del programa al inicio del período escolar y para apoyar gestiones adicionales que logren mejorar la cobertura de aplicación.

Para los PSC que no sean contestados en esas reuniones, se considera la citación a los padres por parte del profesor, en forma especial, para dar respuesta al instrumento.

En los casos en que el padre no asista a esa entrevista, se sugiere planificar el envío del PSC al hogar del niño, a través de una comunicación del profesor.

El proceso de aplicación requiere:

1. Explicar el objetivo del cuestionario, sus utilidades y proyecciones, especialmente relacionarlo con necesidades del

- niño que tienen que ver con el desempeño escolar y su mejor integración a la comunidad escolar.
2. Es fundamental explicar muy claramente que la información recogida es de carácter confidencial, y que los datos se manejarán con la debida reserva.
 3. La persona a cargo de la aplicación del PSC debe leer a los padres, en voz alta y lentamente las preguntas respecto de datos de la familia y cada ítem sobre las conductas de sus hijos, respondiendo las dudas que puedan surgir, con explicaciones que no orienten la respuesta.
 4. Explicar a los padres la modalidad de respuesta de cada ítem, y lo que significa contestar "nunca", "a veces", "muy seguido", según sea la frecuencia del comportamiento o conducta evaluada por cada ítem.
 5. El profesor de curso debiera hacer llegar el cuestionario a los padres y apoderados que no asistieron a la reunión, con las instrucciones de esta guía. En este caso, se debe solicitar a los padres y apoderados devolver el cuestionario en un plazo no mayor de una semana.

IMPORTANTE: Se debe considerar el nivel de comprensión de las instrucciones de llenado del cuestionario. Algún padre o apoderado pudiera presentar dificultades lectoras, o analfabetismo; para lo cual es fundamental que el profesional pueda realizar un apoyo directo y dirigido en la contestación de las preguntas. No olvidar además de establecer una relación cordial y cercana con las personas, potenciando un ambiente de trabajo de confianza y de tranquilidad.

Ver Cuestionario en Anexo N° 1

APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO TOCA-RR

Breve Descripción

Instrumento de Detección para Profesores Observación de la Adaptación en la Sala de Clase.

Título Original: Teacher Observation of Classroom Adaptation

Autor: Sheppard Kellam et als. (Werthamer- Larson L & Kellam S.)

Adaptación de la Prueba en Chile: Randa Mores y Ximena Siraquian. 1993 Adaptaron y validaron esta prueba para Chile, con una muestra de 595 niños.

Versión Actual: adaptada para su utilización el Programa Habilidades para la Vida, de JUNAEB. Con una muestra de 3529 niños, de 7 comunas de las Regiones V, VIII, XII y Metropolitana. Año 2002 aplicó el instrumento TOCA-RR a 19.625 niños de 1º básico de escuelas municipalizadas de 44 comunas del país de las regiones I, II, V, VI, VII, VIII, IX, X, XII y Metropolitana.

Administración: Individual, el profesor debe responder las preguntas del test sobre cada uno de sus alumnos, que serán leídas por él en conjunto con un examinador.

Aplicación: Profesor jefe de curso de primero básico

El **TOCA-RR** es un instrumento rigurosamente validado en lo predictivo y en su capacidad para describir de manera confiable las conductas de los niños y niñas escolares, y mostrar la variabilidad suficiente entre ellos como para identificar aquellos con factores de riesgo y conductas desadaptativas asociadas con problemas de salud mental y con una mayor probabilidad de llegar a presentar desórdenes psiquiátricos y conductas riesgosas en y desde la adolescencia (Kellam, Ensminger y Turner, 1977; Kellam, Brown, Rubin, Ensminger y Hendricks, 1983).

El cuestionario TOCA-RR ha sido adaptado y validado en Chile (Siraqyan y Mores, 1993; George, Siraqyan, Mores, de la Barra, Rodríguez, López y Toledo, 1995), lo que no sólo facilita su uso sino que, además, permite estudios de comparación, de ajustes y adecuaciones que se puedan realizar a partir de la versión original (Werthamer-Larsson, Kellam, y Wheeler, 1991).

El TOCA-RR permite la definición de problemas conductuales y/o cognitivos según los profesores, a través de una entrevista estructurada. Está diseñado para ser aplicado al profesor por un entrevistador capacitado.

Shepard Kellam demostró el poder predictivo del cuestionario y su

utilidad para medir cambios en la conducta de distintos grupos de niños a lo largo del desarrollo, así como la maleabilidad de las conductas desadaptativas al ser sometidos a intervenciones preventivas.

Se obtiene el puntaje para cada uno de los niños del curso 3 a 5 minutos por niño. Cada ítem puede tener 6 valores que van desde casi nunca a casi siempre. Consta de dos secciones:

Conducta del niño en la sala de clase: el profesor puntúa 31 ítems) en una escala de 1 (casi nunca) a 6 (casi siempre). Cada ítem describe una conducta del niño en la sala de clases, las que se agrupan en factores que corresponden a las siguientes áreas de comportamiento:

Aceptación de Autoridad (AA): se relaciona con conductas agresivas y desobediencia.

Contacto social (CS): se refiere a integración con pares, participación en actividades y relación con profesores.

Logros Cognitivos (LC): se relaciona con la motivación y eficiencia en el trabajo escolar.

Madurez Emocional (ME): se refiere a comportamientos de independencia esperados para la edad

Atención y Concentración (AC): evalúa la capacidad de prestar atención, persistir en la tarea y la distractibilidad.

Nivel de Actividad (NA): se relaciona con la capacidad de permanecer tranquilo y las conductas hiperactivas.

Calificaciones globales: el profesor califica, en escala de 1 (excelente) a 6 (fracaso) el rendimiento del niño como estudiante y su conducta en clase.

Acorde con la presencia y concomitancia de estos factores que presentan puntajes de riesgo individual, el HPV construye **Perfiles de Riesgo**. Se obtienen 3 perfiles: **Azul profundo, Amarillo Sol y Verde Esperanza**.

El proceso de aplicación requiere:

Programación de la aplicación

Informar a los profesores de primer año básico el objetivo de la aplicación, y que además se administrará un cuestionario a los padres y apoderados.

Destinar a la aplicación del cuestionario una sala privada, iluminada y sin ruido.

Informar el tiempo de la aplicación: Dos sesiones de dos horas por cada profesor, en cursos de 40 alumnos. Si es necesario buscar un reemplazante de ese profesor para su curso durante la aplicación. Acordar fechas y horarios.

Verificación de las condiciones de aplicación

Antes de la aplicación, asegurarse que la sala escogida es adecuada, y que el profesor dispone del tiempo y la tranquilidad necesaria.

Verificar que estén los nombres completos y las fechas de nacimiento de todos los niños/as. La aplicación se realiza por orden de lista, para ello se recomienda utilizar el libro de clases.

Confirmar que el profesor tenga el curso a su cargo, por lo menos durante cuatro meses.

Procedimiento

Explicar que la presencia del entrevistador tiene que ver con aspectos metodológicos.

Explicar que la aplicación tiene un ritmo, se pasa de un ítem a otro. La evaluación (cuestionario) por niño/a se completa en cinco minutos.

Tanto el profesor como el entrevistador tienen un cuestionario, por lo tanto van leyendo simultáneamente cada ítem.

La aplicación se realiza niño por niño, siguiendo el orden de lista. Se llena un formulario por cada niño/a.

Si hay un niño nuevo, o asiste escasamente a clases, o el profesor no lo conoce por lo menos durante cuatro meses, no se llena el cuestionario para ese niño/a.

El entrevistador lee en voz alta los ítem de conductas (completa las tareas), y el profesor decide con la escala de calificación y con el conocimiento acerca de las últimas semanas y con la frecuencia descrita. **ES IMPORTANTE CONTESTAR TODOS LOS ITEMS.**

Las calificaciones globales (segunda parte del cuestionario), siguen el mismo procedimiento.

El entrevistador va registrando en su cuestionario las respuestas del profesor.

Comentarios del profesor

El entrevistador recoge las opiniones del profesor respecto del niño/a, del cuestionario y de la aplicación.

Ver Cuestionario en Anexo N°2

DEVOLUCIÓN DE RESULTADOS

La entrega de los resultados de la detección es de responsabilidad del equipo ejecutor. La importancia de esta acción es estratégica, ya que la forma y énfasis de lo que se entrega tiene un particular impacto en los diferentes participantes del programa.

Los resultados condicionan y orientan la programación de acciones y deben tomarse en cuenta en el **cómo** y **cuándo** se programa la devolución de los mismos. Es necesario considerar instancias de entrega a nivel comunal, escuela y/o curso y realizarla de forma constructiva y resguardando la confidencialidad de la información.

La entrega de resultados a los padres, se realiza en términos globales, por curso y con un lenguaje adecuado y positivo, que permita entender la importancia de la intervención preventiva futura. Las situaciones particulares o de interés especial deben ser entregadas en forma individual.

Es importante usar algunos esquemas y/o imágenes que apoyen la exposición clara de estos resultados. Resulta conveniente que el profesional posea una actitud abierta, y dispuesto a responder a todas las dudas y consultas.

IMPORTANTE:

DURANTE EL 3º AÑO BÁSICO, SE REALIZA LA RE-APLICACIÓN DE AMBOS INSTRUMENTOS DE DETECCIÓN EN LAS MISMAS CONDICIONES DESCRITAS PARA EL 1º BÁSICO. ELLO PERMITE LA EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO DE LOS NIÑOS DE MAYOR RIESGO.

UNIDAD 3

PREVENCIÓN DE PROBLEMAS PSICOSOCIALES Y CONDUCTAS DE RIESGO EN LOS NIÑOS Y NIÑAS

PRESENTACIÓN:

Los niños detectados con riesgo según el TOCA-RR en 1° EB, son derivados a "Talleres Preventivos" realizados durante el 2° EB. Estos se realizan en la escuela a través de actividades grupales, a cargo del equipo psicosocial del Programa y son responsabilidad prioritaria del psicólogo/a u otro profesional de similar calificación, el que debe asegurar la continuidad de la actividad preventiva. Comienza su ejecución en el segundo año del programa.

Estos Talleres se realizan con niños y niñas agrupados según perfiles de riesgo o "color" de acuerdo con los factores de riesgo detectados el año anterior. Definidos los Perfiles de Riesgo se forman grupos de niños y niñas que trabajan mediante la metodología de taller, que para el Programa se denominan Talleres Preventivos.

La intervención preventiva del HPV busca la reducción del impacto negativo de los factores de riesgo (agresividad, bajos logros cognitivos, hiperactividad, timidez) y la potenciación de factores protectores (comunicación, sociabilidad, expresión de sentimientos), con el propósito de estimular el desarrollo de competencias y habilidades en los niños de manera integrada y adaptativa al entorno escolar.

El diseño de la intervención preventiva queda organizado de la siguiente manera:

1. Diez sesiones con niños/as:

Corresponden a diez sesiones con un promedio de 10 niños/as, en cada grupo. Las sesiones son de dos horas de duración.

2. Tres sesiones con padres y apoderados:

Corresponden a tres sesiones con los padres y apoderados de los niños/as que asisten a los talleres. Las sesiones son de dos horas de duración.

3. Dos sesiones con profesores:

Corresponden a dos sesiones con todos los profesores jefe de los cursos de los niños/as que asisten a taller preventivo. Las sesiones son de dos horas de duración.

OBJETIVOS DE LA UNIDAD:

Reducir el impacto negativo de los factores de riesgo (agresividad, bajos logros cognitivos, hiperactividad, timidez) y la potenciación de factores protectores (comunicación, sociabilidad, expresión de sentimientos), con el propósito de estimular el desarrollo de competencias y habilidades en los niños de manera integrada y adaptativa al entorno escolar.

CONTENIDOS DE LA UNIDAD:

- Prevención
- Factores de riesgo
- Factores protectores

TRABAJO CON NIÑOS Y NIÑAS

TALLERES PREVENTIVOS CON NIÑOS/AS

OBJETIVOS:

- Establecer las condiciones necesarias para constituir un grupo-taller preventivo con niños y niñas enfatizando inicialmente el reconocimiento e integración grupal.
- Promover que el niño y la niña se conozcan, se acepten y se quieran a sí mismos.
- Fomentar en el niño/a la independencia, la responsabilidad y el autocuidado.
- Promover la autoaceptación y la aceptación a los demás.
- Reconocer sentimientos propios y ajenos.
- Expresar y compartir sentimientos con otros.
- Estimular los valores de la solidaridad, la convivencia y la cooperación en los niños/as.
- Desarrollar estrategias de autocontrol.
- Generar alternativas de resolución de conflictos.
- Integrar el trabajo realizado por el grupo durante el taller.
- Reconocer y proyectar metas personales a partir de las experiencias del taller.

PARTICIPANTES:

Niños y niñas pertenecientes a 2° EB.

ACTIVIDADES PROPUESTAS:

1. ¿Quiénes somos?
2. ¿Quién y cómo soy yo?
3. ¿Cómo soy yo?
4. Yo soy bueno para...
5. Respetándonos
6. Me quiero y me cuido
7. Responsabilidad
8. ¿Qué me da susto? ¿qué hago cuando estoy asustado?
9. Mis sentimientos
10. Jugando entre todos
11. Creando en conjunto
12. Para antes de actuar
13. Resolviendo problemas
14. Despidiéndonos.

El trabajo de las sesiones con niños y niñas se estructura en fases, objetivos, ideas fuerza y actividades propuestas. Las 10 sesiones con

niños/as se agrupan en torno a cinco (5) fases de trabajo, las cuales según el grado de cumplimiento de los objetivos pueden asociarse a por lo menos una sesión.

FASE 1: Reconocimiento e Integración Grupal.

Orientada a la acogida de los niños/as al taller y la identidad de grupo.

OBJETIVO 1

Establecer las condiciones necesarias para constituir un grupo-taller preventivo con niños y niñas enfatizando inicialmente el reconocimiento e integración grupal.

Se espera que se realicen:

- Actividades de bienvenida de niños y niñas al Taller.
- Dinámicas orientadas a constituir y fortalecer identidad grupal.
- Actividades para establecer de primeras normas de funcionamiento y convivencia, y conocer la duración total de sesiones por parte de todos los niños y niñas.

Esta fase requiere sentar las bases de toda la actividad preventiva con los niños y niñas participantes, por lo tanto es necesario que quede claro en el encuadre del Taller:

- Cuánto dura el taller.
- Los momentos que tiene cada sesión.
- Que los niños expresen sus expectativas.
- Que el profesional exprese lo que espera que pase en el Taller.

Puede durar más de una sesión en el caso que profesional que conduce el Taller no considera que se hayan logrado satisfactoriamente las condiciones necesarias con el grupo-taller para trabajar nuevos temas.

Las actividades propuestas:

1. "¿Quiénes Somos?"

OBJETIVO 2

Promover que el niño y la niña se conozcan, se acepten y se quieran a sí mismos.

La autoestima, el quererse y aceptarse uno mismo, es una especie de lente a través de la cual interpretamos el mundo que nos rodea: desde ella miramos lo que nos ocurre, le damos intenciones a las cosas que pasan y reaccionamos según lo que hemos interpretado. El desarrollo de la autoestima se basa en el autoconocimiento, en reconocer las características de uno mismo y aceptarlas, en apreciar los propios gustos e intereses, en identificar los éxitos y habilidades; también reconocer qué aspectos no nos satisfacen de nosotros mismos.

Ideas Fuerza	Recomendaciones
Reconocer y valorar las características positivas de los niños/as, tanto físicas como valóricas.	<ul style="list-style-type: none">• Expresar en voz alta las partes del cuerpo, lo que se puede hacer con él, los sentidos que están en juego en las actividades cotidianas, etc.• Expresar las similitudes y diferencias físicas entre los niños, dando a todas una valoración positiva.• Señalar los aspectos positivos en términos del verbo ser ("eres muy generoso") y las negativas en términos del verbo estar ("estás muy peleador").
Dar una mirada positiva a las cosas que cuenta el niño de su vida.	<ul style="list-style-type: none">• Reconocer y valorar cuando el niño hace o dice cosas que implican cariño y aceptación de sí mismo.
Aceptar y valorar positivamente las opiniones y preferencias que expresa el niño.	<ul style="list-style-type: none">• Valorar que expresen su opinión y aporten ideas diferentes.

Las actividades propuestas:

1. "¿Quién y cómo soy yo?"
2. "¿Cómo soy yo y cómo me ven los demás?"
3. "¿Yo soy bueno para...?"

FASE 2: NORMAS Y LIMITES ADECUADOS

OBJETIVO 1

Fomentar la independencia, la responsabilidad y el autocuidado.

Un niño o niña que tiene baja autoestima confía muy poco en su capacidad para hacer cosas, suele creer que hace todo peor que los demás. Se centra más en lo que le sale mal que en lo que le sale bien, evalúa lo que hace -por lo tanto- de una manera negativa. Suele tardar en tomar decisiones, deja trabajos en la sala sin terminar, es más negativo al interpretar lo que le sucede y suele encerrarse más en sí mismo. En general, es más inseguro, duda del valor que puede tener lo que diga o haga y, por lo tanto, es menos espontáneo. Desconfía más de los demás.

Por otra parte, un niño o niña que tiene una buena valoración de sí mismo participa de los juegos y las tareas con más entusiasmo, es capaz de solucionar mejor los problemas que se le presentan porque confía en que puede ser capaz, tiene cuidado con sus pertenencias, es más responsable, demuestra iniciativa y agrado por sus trabajos. También es más espontáneo para decir lo que piensa, más expresivo.

Esto es porque uno de los aspectos más significativos de la autoestima es el reconocerse y sentirse capaz de hacer diferentes cosas, no generalizar a todo cuando tiene algún fracaso, responsabilizarse de lo que hace y reconocerse los méritos cuando salen bien las cosas.

Ideas Fuerza	Recomendaciones
Reconocerles y valorar la vestimenta y accesorios de los niños/ as, ayudándolos a que estén más bonitos y pulcros.	<ul style="list-style-type: none">• Investigaciones dan cuenta que los niños/as se valoran negativa y positivamente por su vestimenta y características físicas.
Reconocerles la valentía cuando asumen responsabilidades y manifiestan iniciativa.	<ul style="list-style-type: none">• Permitirles que se responsabilicen de cosas y ayudarles a cumplir esa responsabilidad.• Reconocerles y valorar cuando hacen las cosas solos.• Elogiarlos cuando resuelven bien sus problemas y ayudarles cuando no puedan hacerlo solos.
Dar lugar a que puedan discutir y tomar decisiones respecto de las actividades	<ul style="list-style-type: none">• Tomar decisiones en voz alta para que nos vean anticipar consecuencias, analizar elementos,

cotidianas del Taller.	etc. • Dar la posibilidad de decidir y elegir materiales, tareas, etc.
------------------------	---

- Las actividades propuestas:
1. "¿Me quiero y me cuido?"
 2. "Responsabilidad".

OBJETIVO 2

Sentirse aceptado y aceptar a los demás.

La valoración de sí mismo en los niños se relaciona la valoración y aceptación de los otros: sus compañeros de nivel, sus amigos, la familia y, en general, todos los adultos con los que tiene una relación afectiva. A esta edad toman más conciencia de sí mismos y de lo que son; ya empiezan a sentirse feos o atractivos, queridos o no, inteligentes o torpes, agresivos o no. Se autodefinen. Y lo hacen a partir de criterios que están influidos por lo que transmitimos los adultos: la importancia que le dan a ciertos valores o formas de ser, pertenencias materiales, aspecto físico, etc.

Lo que los demás piensan y creen de los niños/as tiene mucho peso en la imagen que se forman de sí mismos. Si los adultos a los que más quieren tienen una valoración negativa de ellos, se darán cuenta e influirá en cómo se valoran y quieren. Si a un niño se le transmite que es malo, o que es torpe, o que es difícil, crecerá creyendo todo eso también. Su autoestima será más baja, probablemente será más agresivo y tendrá más problemas para relacionarse con otros.

Ideas Fuerza	Recomendaciones
Expresar en forma repetida y manifiesta, el respeto y cariño hacia los niños, sus ideas y sus tareas.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer en voz alta, y en situaciones naturales, las cualidades de los diferentes niños y niñas. • Pedir disculpas al niño o niña cuando nos equivocamos.
Celebrar las manifestaciones de respeto, cariño y aceptación que realizan entre ellos.	<ul style="list-style-type: none"> • No utilizando etiquetas o sobrenombres, ya que si se les etiqueta de malos, intranquilos, traviosos, etc. puede ocurrir que ellos se porten como nosotros les decimos que son (más si ven que no pueden cambiar nuestra visión de ellos).

Favorecer un clima grupal de aceptación y valoración de las diferencias.	<ul style="list-style-type: none"> • Valore las expresiones de reconocimiento entre los compañeros.
Hacer presente que son importantes y necesarios.	<ul style="list-style-type: none"> • Pedirles ayuda en tareas cotidianas.

Las actividades propuestas:

1. "¿Quién y cómo soy yo?"
2. "Respetándonos".

FASE 3: LAS EMOCIONES

OBJETIVO 1

Reconocer sentimientos propios y ajenos.

Uno de los aprendizajes que deben desarrollar los niños/as para su maduración es comprender su mundo emocional y el de los que los rodean. Los afectos, los sentimientos, son pilares de las relaciones interpersonales y de la comunicación humana. Así, es importante que sepa reconocer en él mismo y en los demás los sentimientos, tanto positivos como negativos, que están presentes. Esto es algo que no pueden descubrir solos; los adultos tienen que ayudarles a reconocerlos, para que sepan interpretar sus propias señales y las de otros, como reflejos de diversos sentimientos. Una de las mejores maneras es compartir con ellos las emociones que nos van produciendo las cosas, de manera que aprendan a identificarlas y se cree un clima abierto para compartir y expresarlas. Los niños/as han de saber que sentir es natural, y que no siempre se puede evitar sentir cosas feas y desagradables, y eso no los hace raros ni tampoco malos.

Ideas Fuerza	Recomendaciones
Ayudar a los niños/as a reconocer y nombrar sus sentimientos.	<ul style="list-style-type: none"> • Nombrar los sentimientos que observa tiene el niño o los niños/as en sus actividades cotidianas. • Analizar con los niños/as los sentimientos que presentan los personajes de las actividades en curso (personajes de cuentos, de la TV) y conversar sobre lo que esto produce en los niños.

Prestar atención manifiesta y valorar, cuando los niños/as expresen sentimientos positivos.	<ul style="list-style-type: none"> • Nombrar en voz alta los sentimientos que le producen diferentes situaciones.
---	--

Las actividades propuestas:

1. "¿Qué me da susto? ¿Qué hago cuando estoy asustado?"

OBJETIVO 2

Expresar y compartir sentimientos con otros.

La adecuada expresión de sentimientos está en la base de la comunicación y de las relaciones constructivas. Desde la infancia se hace necesario aprender a comunicar los propios sentimientos de una manera clara, directa y respetuosa para prevenir en alguna medida la aparición de conductas agresivas. Los niños/as no deben sentirse juzgados o rechazados si tienen sentimientos negativos.

Hay que crear un ambiente en que se les manifieste aceptación, respeto y comprensión hacia sus sentimientos, que haya la confianza suficiente para que puedan expresarlos y manejarlos adecuadamente. Es importante que los niños/as aprendan que las relaciones interpersonales son recíprocas, y que los sentimientos se expresan a través de gestos y palabras. En general, los niños/as que tienen dificultades en el lenguaje son más agresivos que los que se expresan con facilidad, por lo que hay que hacer especial énfasis en encontrar con ellos formas de expresarse, ya que un pilar fundamental de las relaciones positivas es la capacidad de compartir el mundo emocional.

Ideas Fuerza	Recomendaciones
Expresar y nombrar los sentimientos, positivos y negativos, que les producen las acciones de los niños/as, de una manera serena y directa, sin gritos, sin descalificaciones y sin herir.	<ul style="list-style-type: none"> • Expresarles que sentir cosas negativas es normal y que no por esos son malos. • Favorecer un clima grupal de confianza donde la expresión de sentimientos sea aceptada con naturalidad.
Ayudar a comprender los sentimientos propios y de otros.	<ul style="list-style-type: none"> • Expresar comprensión y aceptación frente a la manifestación de sentimientos negativos y positivos de los niños/as.
Hacer actividades que permitan a los niños/as	<ul style="list-style-type: none"> • Utilización de recursos de apoyo para mediar entre la expresión

expresar sentimientos negativos en un contexto de contención.	negativa y la conducta grupal (por ejemplo: cojines, pelotas, etc.). Actividades de este tipo requieren de un manejo de parte del profesional que canalice la expresión emocional hacia el autocontrol con eficacia en la interacción
---	---

Las actividades propuestas:

1. "Mis sentimientos".

FASE 4: RESOLUCION DE CONFLICTOS

OBJETIVO 1

Estimular los valores de la solidaridad, la convivencia y la cooperación en los niños/as.

La solución de situaciones a través del comportamiento agresivo se basa en la búsqueda de la desigualdad de fuerzas, "gana" el que es más fuerte, más hábil o más rápido, no necesariamente el que tiene más razón. Es decir, se basa en la competencia como método para conseguir lo que se busca. En la sociedad, en la familia, lo normal es que la competencia y la fuerza (física o simbólica) sean los valores que se inculquen para poder llegar "a ser alguien" y "sobrevivir en este mundo". Consideramos que la agresión y la violencia no sólo se da en los comportamientos aislados de las personas, sino que son una expresión de los valores de nuestra sociedad.

Una de las responsabilidades educativas es inculcar valores positivos (como son la sinceridad, la generosidad, el respeto a las personas, etc.) en las futuras generaciones, reforzando la igualdad de condiciones, la cooperación y solidaridad sean valores a estimular en los niños/as, para tener incidencia en la base cultural de las relaciones sociales agresivas.

Ideas Fuerza	Recomendaciones
Fomentar relaciones positivas, de apoyo y cohesión al interior del grupo.	<ul style="list-style-type: none"> • Proponer juegos y actividades que no impliquen competencia ni un ganador o ganadora. • Proponer juegos y actividades en las que el fin sólo se consigue a través de la colaboración de todos y todas.

<p>Reconocer y valorar las actitudes solidarias, la participación y los logros, tanto del grupo como de sus integrantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expresar necesidades en voz alta y solicitar ayuda a los niños/as en tareas cotidianas. • Relevar experiencias cotidianas de solidaridad y buena convivencia en la que el grupo y los niños/as sean protagonistas.
<p>Facilitar la reflexión acerca de los efectos en la relación entre pares de la competencia y la exclusión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular empatía y atención a sus pares en situaciones de competencia, por ejemplo explorar qué le pasa a los niños/as cuando se excluyen de juegos o pierden. • Proponer estrategias de acción ante situaciones en que hay que consolar o apoyar a un par que ha perdido o se le ha excluido.

Las actividades propuestas:

1. "Jugando entre todos"
2. "Creando juntos".

OBJETIVO 2

Desarrollar estrategias de autocontrol.

Muchos de los niños/as que suelen relacionarse agresivamente tienen dificultades para ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista.

Tienen poca confianza en que pueden tener éxito con sus comportamientos (por eso recurren a la agresión) e influir en las situaciones de una manera no agresiva. Además, al contar con un pobre repertorio de estrategias de control de sus impulsos no anticipan las consecuencias de sus acciones agresivas. En varias ocasiones, la agresión va acompañada de una serie de pensamientos negativos e ideas poco realistas acerca de sí mismo y de los demás.

Ideas Fuerza	Recomendaciones
<p>Ayudar a que los niños/as distingan cuándo están perdiendo el control y ayudarles en la búsqueda de estrategias para recuperarlo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Proponer juegos de simulación, análisis de cuentos, etc. en que los niños/as puedan reconocer la falta de control en los personajes e identifiquen formas de reacción más adecuada. • Anticipar en voz alta las posibles

	consecuencias de sus acciones. <ul style="list-style-type: none"> • Estimular que el grupo proponga alternativas no violentas de autocontrol. • Valorar las situaciones en que el niño tiene un comportamiento adecuado.
--	--

Las actividades propuestas:

1. "Parar antes de actuar".

OBJETIVO 3

Generar alternativas de resolución de conflictos.

Muchos de los niños/as que tienen un estilo de relación agresivo y abusivo con sus compañeros y con adultos, corresponde con que han sido o son educados a través de situaciones de maltrato, abuso o castigo físico. Crecen y se forman en la aceptación de la violencia como algo natural y en el control autoritario del comportamiento. Muchas veces se sienten responsables de la situación de maltrato que sufren –lo que significa un deterioro de su autoestima-, incorporan el castigo a su visión del mundo, desarrollan un sistema de valores basado más en el miedo y en la fuerza y presentan con mayor frecuencia conductas agresivas en la edad adulta. Así continúa la circularidad de la violencia. Lo que ocurre también es que no han aprendido otras estrategias para solucionar sus conflictos y a esta edad tampoco problematizan de manera espontánea el cómo tratan a otros y son tratados ellos.

Debemos ayudarles a problematizar ya a estas edades y no dar por sentado que las relaciones sólo pueden ser de una determinada manera. Y además fomentar que el conflicto sea entendido no como algo a evitar sino como algo a resolver de forma creativa y pacífica.

Ideas Fuerza	Recomendaciones
Generar alternativas de comportamiento, sin ahogar la creatividad e iniciativa de los niños.	<ul style="list-style-type: none"> • Una idea es ir conservando en papelógrafos lo que se está trabajando y los contenidos que ellos han resaltado, así, al retomar el trabajo lo tendrán visible y presente. • Considerar que la capacidad de concentración, de abstracción y análisis que tienen los niños, es pequeña en relación a los adultos, por tanto, las reflexiones deben

	partir desde lo concreto, de su realidad, y realizarlas paso a paso.
Anticipar consecuencias a resolución de conflictos utilizando situaciones cotidianas como ejemplo.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar situaciones de conflicto en la vida cotidiana de los niños/as. • Dar tiempo y espacio para que los niños/ as propongan (esperar) y ayudar a analizar las alternativas.

Las actividades propuestas:

1. "Resolviendo problemas".

FASE 5: CIERRE

OBJETIVO 1

Integrar el trabajo realizado por el grupo durante el taller.

Así como se desarrollaron actividades para que los niños/as se conocieran, respetaran y establecieran normas de convivencia, es igualmente relevante facilitar el proceso de separación del grupo, lo que implica los procesos individuales, las relaciones entre los niños/as y de éstos con el Psicólogo/a.

En esa línea, el grupo y sus integrantes deben evaluar el proceso que cursaron juntos.

OBJETIVO 2

Reconocer y proyectar metas personales a partir de las experiencias del taller.

El proceso individual experimentado por cada uno de los niños/as que participaron del Taller requiere ser acompañado al momento de cerrar. Este momento permite generar una primera síntesis de las metas alcanzadas y de los desafíos venideros. Lo anterior implica promover un trabajo individual y grupal orientado a la responsabilización y autonomía de niños y niñas.

Las actividades propuestas:

1. "Despidiéndonos".

ACTIVIDADES:

A continuación se presentan 14 actividades para trabajar los objetivos que según las fases que tienen las sesiones con niños y niñas del Programa.

Estas actividades propuestas se insertan dentro de la estructura de la sesión, siendo necesario considerar la elaboración de actividades de inicio y de cierre de la misma para cada sesión a realizar.

Ejemplo de estructura de sesión:

- Objetivo (indicar el objetivo que corresponda según la fase de la sesión).
- Dinámica de inicio.
- Actividad central.
- Dinámica de cierre.
- Materiales.
- Registro y evaluación.

1. ¿QUIÉNES SOMOS?

Objetivos:

- Presentación de los participantes.
- Establecer reglas del funcionamiento grupal.
- Integración grupal.

Actividad Central:

Juego de la Pelota Juego para conocer a los otros participantes del grupo.

Se entrega a cada niño un adhesivo con su nombre. Luego se pide a niños y niñas que se sienten en círculo y se explica que cada niño le debe lanzar la pelota a otro niño y preguntar ¿quién eres tú? El que recibe la pelota dice su nombre y lo pega en la pelota. Luego de conocer los nombres de todos los participantes del grupo se sigue jugando con la pelota y se plantea la importancia de conocer quiénes somos y qué nos gusta, se incentiva a que entre ellos se pregunten ¿qué les gusta comer?, ¿cuántos hermanos tienen?, ¿qué programa de televisión les gusta?, etc. El profesional incentiva constantemente las semejanzas dentro del grupo y valora las individualidades.

Para terminar, se señala que va a terminar el juego recordando los nombres de todos los integrantes. Uno de los participantes inicia diciendo en voz alta su nombre, luego el que sigue dice en voz alta su nombre y el del niño que le precede, el que sigue dice su nombre

y el de los dos niños/as que ya dijeron el nombre en voz alta, y así sucesivamente.

Identidad grupal: Se estimula a los niños/as a que entre todos le pongan un nombre a su grupo. Por votación se elige el nombre grupal.

Reglas del grupo: Se conversa con los niños/as sobre lo que son las reglas y por qué son importantes.

Se les pregunta qué reglas pondrían ellos. Se estimula a que se refieran al respeto entre ellos y con la persona que modera, a la confianza que se dará en ese espacio, entre otras.

Se escriben las reglas que se compartieron en un papel grande, donde se

pone el nombre del grupo y se incentiva a que cada uno de los niños/as realice un dibujo y ponga su nombre. Este papel debe ser llevado a cada una de las sesiones.

Materiales:

- adhesivos
- pelota
- plumones
- papel craft
- lápices de colores

2. ¿QUIÉN Y CÓMO SOY YO?

Objetivos:

- Estimular el autoconocimiento y las vías de comunicación analógicas de niños y niñas participantes del taller.

Actividad Central:

¿Cómo soy yo? Se solicita a los niños/as que conformen parejas (intencionar en lo posible, que las parejas se formen entre niños/as que no se relacionen mucho)

Se les indica, que uno de ellos se debe recostar encima del papel, para que el compañero dibuje su silueta. Una vez dibujado el primer niño, es el turno del compañero.

Luego se les señala que deben ambientar la silueta, con vestuario y accesorios. Ya finalizada la decoración, se les indica que deben escribir o dibujar, cada uno en su silueta, al lado derecho cosas que le agraden de él mismo y al lado izquierdo, cosas que le desagraden.

Una vez terminado se les indica que se hará una galería de arte, donde cada autor presentará su creación, por ello deben colaborar en pegar los papelógrafos en la pared.

Materiales:

- papel Kraft
- papeles de colores
- plumones
- lápices scripto o de cera

3. CÓMO SOY YO Y CÓMO ME VEN LOS DEMÁS

Objetivos:

- Identificar las características personales positivas (valoradas) o negativas (no valoradas).
- Reconocer habilidades e intereses.
- Identificar aspectos relacionales de la autoimagen.
- Reconocer imagen personal proyectada.
- Identificar figuras significativas/protectoras.

Actividad Central:

Se divide a los niños/as en dos grupos y se los incentiva a conversar acerca de lo que les gusta hacer y lo que no les gusta hacer, de lo que ellos creen que son sus habilidades, etc. Luego, en el grupo deben dibujar todos en una cartulina aquellas cosas que conversaron. Deben dividir la cartulina en dos.

A continuación cada grupo debe presentar sus dibujos, comentando lo conversado en el grupo. Se debe reflexionar acerca de lo importante que es respetar los diferentes gustos, intereses y habilidades.

Luego, se introduce el tema de la familia, se les pregunta con quienes viven, cómo son las personas con quienes viven (características). Se les entrega una hoja de block dividida en 6 espacios, se les pide que en cada espacio dibujen a un miembro de la familia (dibujo de, aproximadamente, 12 cm.), deben pintar cada dibujo, recortarlo y lo pegarlo en un palo de helado. Se incentiva a que los niños/as conversen acerca de qué creen que piensan sus familiares sobre ellos. Los niños/as deben presentar sus marionetas, señalar quién es cada uno. Luego, se les pregunta cuáles miembros de su familia son sus personas favoritas. A las personas que más le gustan deben marcarlas con una estrellita atrás.

Materiales:

- Cartulina Grande o papel Kraft
- Hojas block
- Lápices de colores
- Lápices mina
- Goma de borrar
- Sacapuntas
- Cinta Adhesiva
- Palos de helado
- Cola fría

4. YO SOY BUENO PARA....

Objetivos:

- Identificar habilidades personales.
- Reforzar autoestima y sentido de competencia social.

Actividad Central:

Sobre una mesa se colocan revistas, diarios, cuentos, etc. en dónde aparezcan distintas habilidades individuales.

Los niños/as deben escoger, dentro de la gama de materiales, las situaciones de habilidades que él o ella siente que posee y lo destaca en los diversos ambientes de su vida (leer, dialogar, estudiar, ayudar a mamá, a la profesora, hacer deporte, etc.)

El profesional debe apoyar aquellos niños/as que presenten dificultades en la elección de situaciones por inseguridad y/o timidez.

Los niños/as recortan, pegan dibujan o pintan en hoja personal características que selecciona.

Se comparten en grupo las hojas personales y se destacan las habilidades escogidas, mencionando que cada niño o niña posee capacidades que nos hacen personas únicas, distintas y especiales.

Se refuerza la idea de cómo nos ayudan éstas habilidades, se les invita a compartirlas, demostrarlas y ejercitarlas para mejorar lo que reconocemos que hacemos bien.

Materiales:

- Revistas
- Periódicos
- Hojas
- Lápices
- Pegamento

5. RESPETÁNDONOS

Objetivos:

- Identificar, comprender y valorizar el respeto mutuo en las relaciones interpersonales.
- Evaluar antecedentes y consecuencias de las acciones, considerando necesidades, intereses y sentimientos propios y del otro (tomar perspectiva y empatía).
- Evaluar normas sociales y su incumplimiento.

Actividad Central:

Cuento "El restaurante del pato".

Pegar las láminas del cuento en la muralla en secuencia. Mientras se cuenta la historia y se pregunta qué piensan, qué sienten los personajes.

Ayuda al cumplimiento de los objetivos de la sesión dialogar sobre anticipar qué podría pasarle al pato (consecuencias) y analizar antecedentes (causalidad – motivaciones – intenciones) de su conducta.

Remarcar las conductas agresivas y no respetuosas en el cuento para conversarlas con los niños respecto de sus consecuencias.

No dar el final del cuento hasta que se realiza el plenario.

Diálogo grupal y En grupos pequeños los niños discuten acerca de las consecuencias de la conducta del pato, y dibujan un póster con el final de la historia.

Plenario Desenlace del cuento: Qué le pasa al pato. Los niños exponen sus desenlaces y explican por qué piensan que eso sucede. Luego se cuenta el final del cuento y se analiza cuál fue la consecuencia para la conducta no respetuosa hacia otros del pato.

Destacar las consecuencias (falta de clientes) y las posibilidades de arrepentimiento y perdón alternativo al uso del castigo arbitrario, con violencia. Discutir la necesidad de respetar normas de convivencia, como robar. Analizar el por qué.

Materiales:

- Cuento "El restaurante del pato"
- Láminas del cuento para pintar
- Cartulinas
- Plumones.

CUENTO EL RESTAURANTE DEL PATO

Lámina 1



Lámina 2

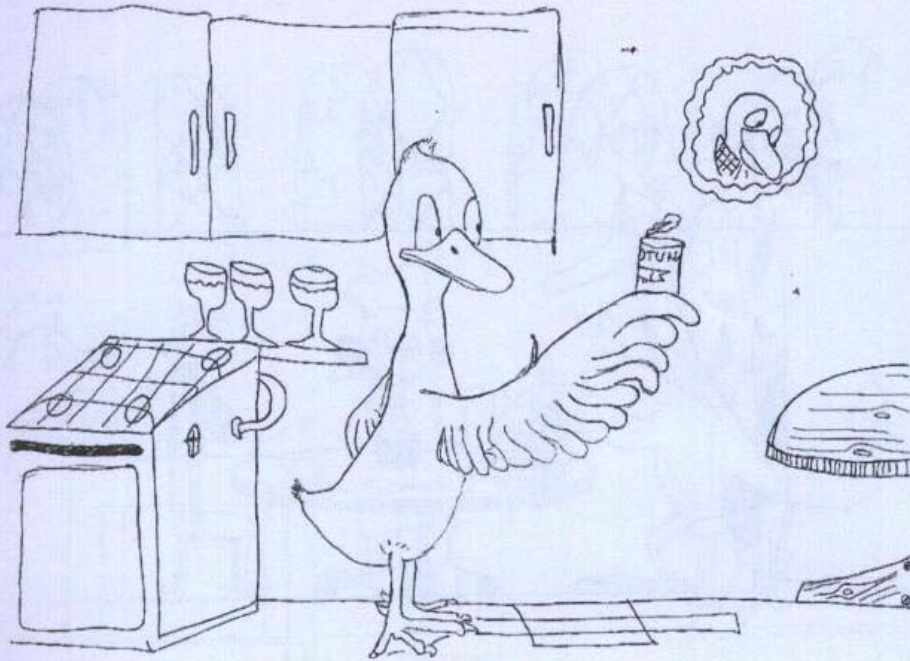
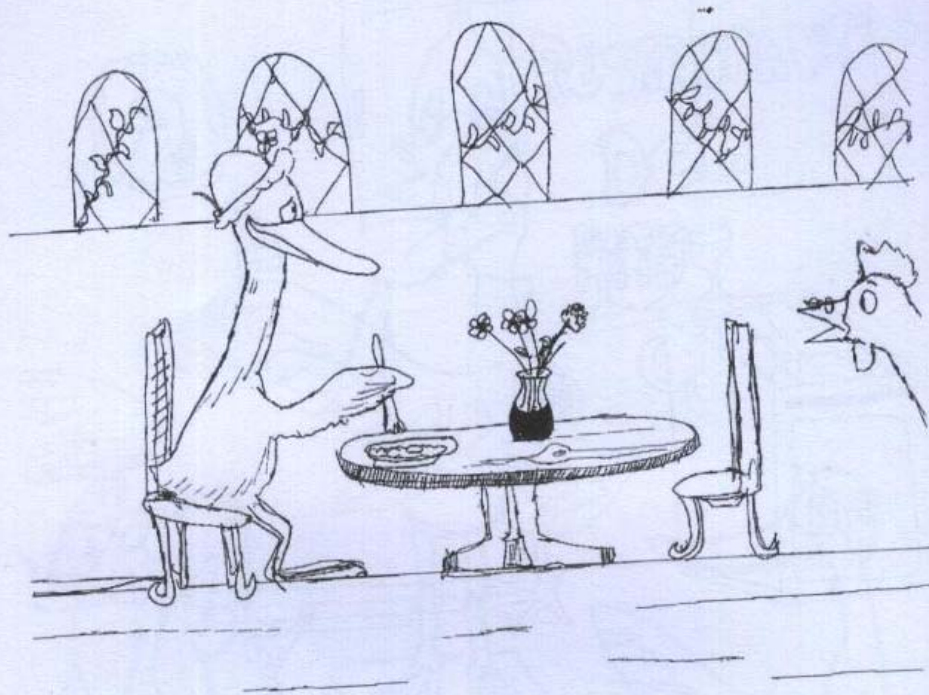


Lámina 3



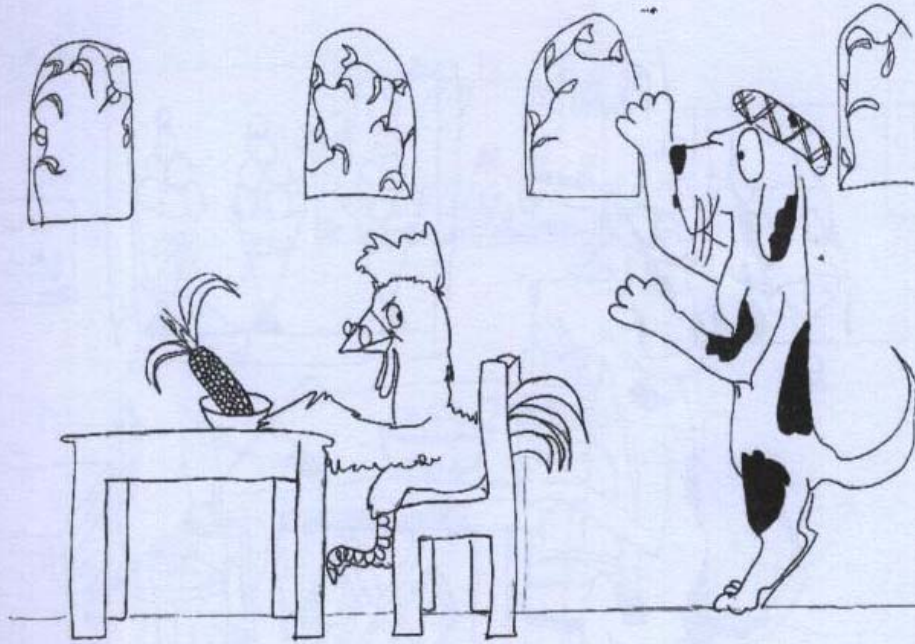


Lámina 5

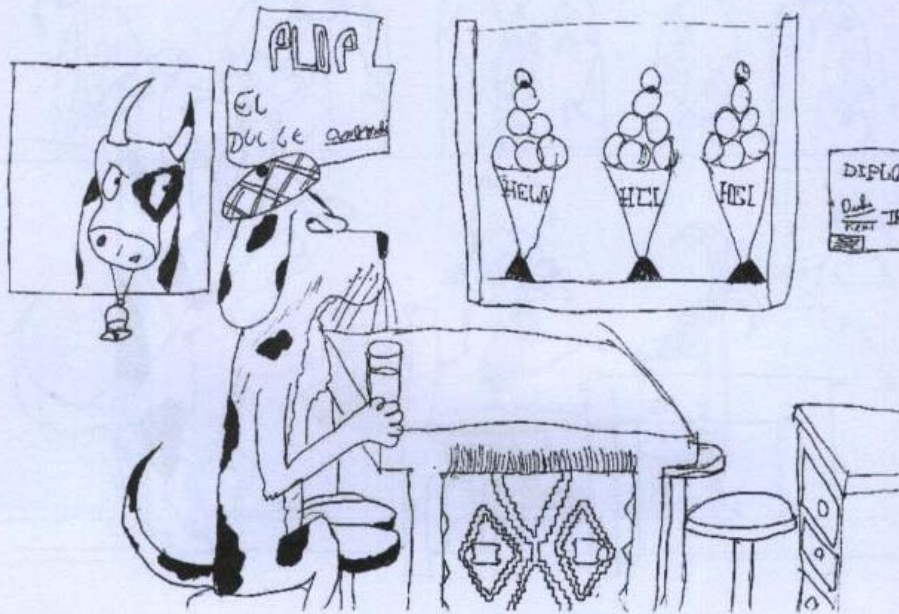


Lámina 6

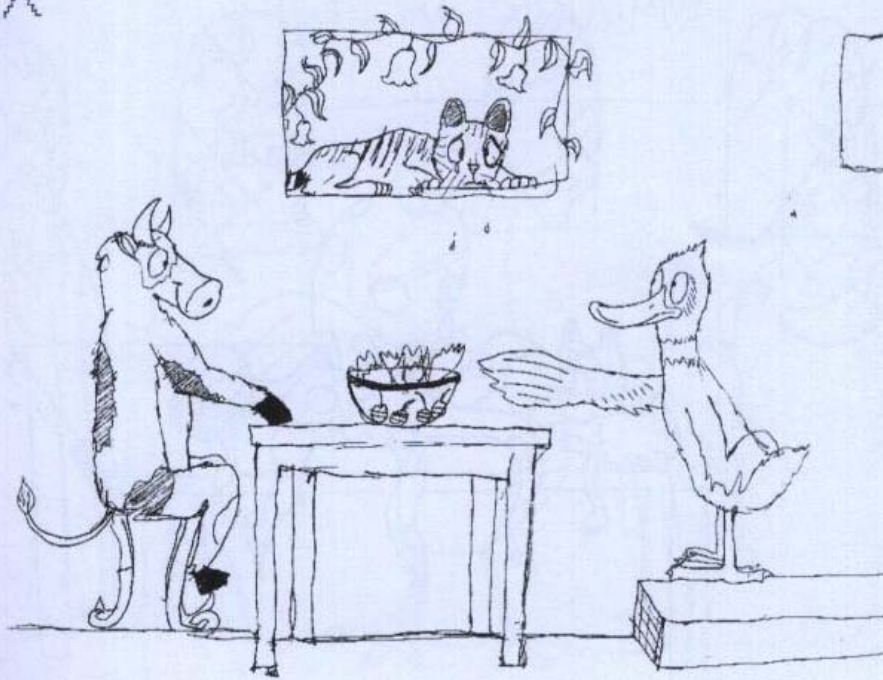


Lámina 6

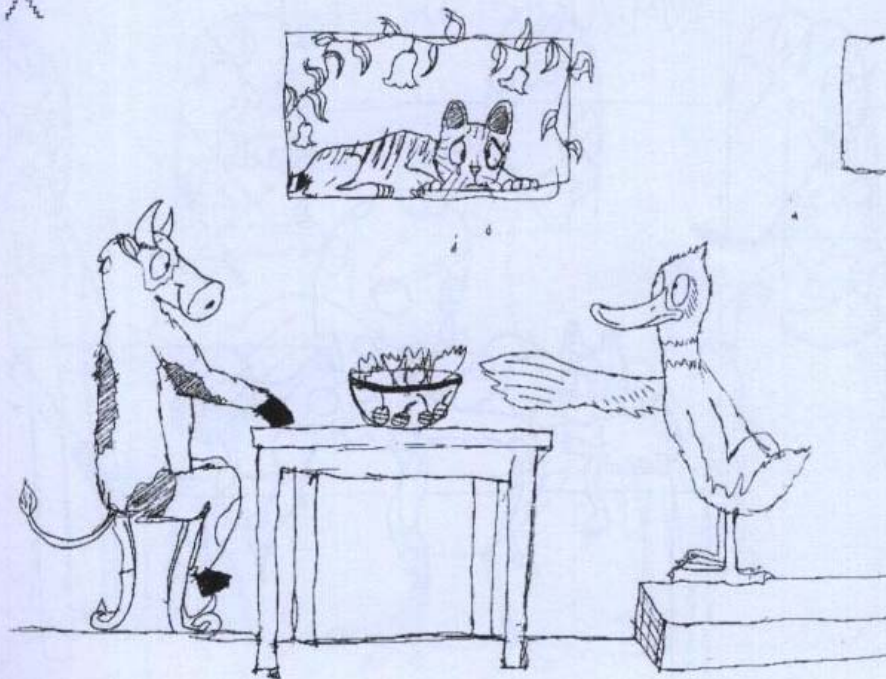
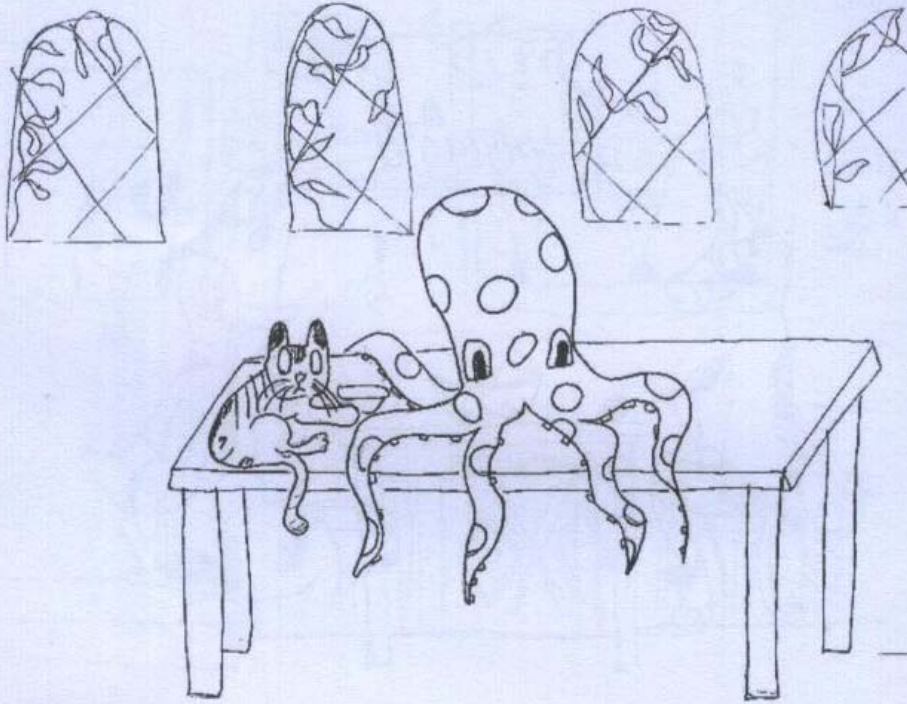


Lámina 7





6. ME QUIERO Y ME CUIDO

Objetivos:

- Reforzar la autoestima y fomentar el desarrollo de habilidades de autocuidado diarias.

Actividad Central:

Cuento "El oso Bubú"

Se cuenta la siguiente historia y se va dramatizando con un oso de Peluche:

"Había una vez un oso llamado Bubú que era de un precioso color café. El oso Bubú iba todos los días a clases y era conocido por todos los niños/as y profesores/as de su colegio. Un día soleado el oso Bubú se fue de paseo por el bosque, feliz de poder conocer tantas cosas nuevas.

En su camino se encontró con un pato amarillo que le encantó inmediatamente, así que dijo: "Oh, cuánto me gustaría ser como ese pato tan bonito, me vestiré de amarillo para parecerme a él". Entonces, se puso ropa de color amarillo y se sintió muy feliz de ser ahora alguien distinto.

Luego siguió su camino por el bosque, silbando de felicidad. Mientras iba así, se dio cuenta que el cielo estaba de un color azul bastante intenso y esto le llamó mucho la atención, nunca antes había visto tan precioso el cielo. Fue tanto lo que le gustó que se dijo: "Que hermoso se ve el cielo azul, me gustaría ser azul para parecerme a él". Entonces se quitó su ropa amarilla y se puso otra de color azul, con la que continuó su paseo radiante de felicidad.

Cuando sintió hambre se acercó a un árbol en búsqueda de frutas, y se encontró con un manzano que tenía unos frutos bastante rojos. Tan roja era la manzana que inmediatamente exclamó: "Guau, esta es la fruta y este es el color más bonito que he visto en mi vida, como me gustaría ser así". Entonces ¿saben lo que hizo?, se cambió su ropa azul por una de color rojo. El oso Bubú no daba más de felicidad, pero como era tarde, no siguió con su paseo y se fue a casa.

Al otro día, cuando fue a clases con su ropa de color rojo se encontró con una sorpresa: la señora que estaba en la entrada del colegio no lo quería dejar entrar, ya que le decía: "No, tú no eres de este colegio, yo conozco a todos los alumnos y a ti no te conozco".

Extrañado, el oso Bubú respondió: “¡Pero cómo!, si yo siempre he venido a este mismo colegio, yo soy el oso Bubú. “No –le dijo la señora- tú no eres el oso Bubú, a ti no te conozco”. Entonces, lo llevó a donde la directora del colegio, la que le dijo lo mismo: que no lo reconocía.

El oso Bubú se sentía muy triste y tenía ganas de llorar, entonces, pidió hablar con su profesora jefe, quien de seguro lo reconocería. Al llegar donde ella, la profesora le dijo: “¿Quién eres tú?, yo no te conozco, tú no eres el oso Bubú, porque el oso Bubú es de color café y tú eres rojo”.

Sólo entonces, el oso Bubú se dio cuenta de que nadie lo reconocía porque ahora vestía de color rojo y todos lo conocían de color café, así es que se quitó su ropa nueva y todos lo reconocieron porque volvía a ser el mismo de antes: un hermoso oso de color café. Su profesora le preguntó: “¿Por qué quieres cambiar si eres hermoso tal como eres?, Oso Bubú, todos somos distintos y únicos y tenemos que querernos tal como somos, no es necesario que seas como otros”. Todos sus compañeros y la profesora corrieron a abrazarlo y él se puso feliz de que todos lo reconocieran.

Se abre la conversación con los niños/as para que planteen lo que entendieron del cuento, de por qué el oso quería cambiar.

Se les explica a los niños/as que cada uno es un ser único e irrepetible, que no hay nadie en el mundo igual a ellos. Son especiales tal como son, que es importante quererse y aceptarse tal como somos. Se les dan ejemplos de que hay niños/as altos o bajos, morenos o rubios, delgados o gordos, inquietos o tranquilos, etc.

“El regalo del espejo” Se entrega a cada niño una caja de regalo, diciéndole: “este un regalo para ti, dentro tiene lo más maravilloso e importante del mundo”. Se les invita a abrir la caja, y cuando el niño/a lo hace se encuentra con un espejo que refleja su propia imagen. A partir de ello, se refuerza la idea de lo importante que es ese niño/a, asumiendo un discurso afectivo que refuerce el impacto positivo del regalo.

Adicionalmente, se les habla a los niños/as de lo importante que es que alguien tan valioso como él o ella se cuide mucho, de esta manera se abordan aspectos del autocuidado como por ejemplo: no arriesgarse a enfermarse, no pelear, no permitir que los toquen indebidamente, etc.

Materiales:

- Un árbol dibujado o pintado sobre un
- cartón grande

- 10 pares de trozos de goma eva o de cartulina cortados en forma de hoja de árbol, cada par de distinto color
- Cuento del oso Bubú
- Un oso de peluche café
- Un set de poleras (color amarillo, azul y rojo)
- 10 cajas de regalo, cada una con un espejo en el fondo
- 10 set iguales de 7 láminas, cada una con un recorte de una actividad deportiva o de recreación, y forrada por detrás con un color

7. RESPONSABILIDAD

Objetivos:

- Reflexionar acerca de la Responsabilidad.
- Responsabilizarse de sus acciones y de las consecuencias de ellas.
- Responsabilizarse de sus pertenencias y trabajos.

Actividad Central:

El profesional anuncia que "Ha llegado carta" para los niños/as del curso.

Se invita a los niños/as a escuchar en silencio y atención la carta que les envía un/a amigo/a (si es necesario escuchar la grabación más de una vez).

Se refuerzan las preguntas que realiza el/la niño/a en la grabación. Todos los niños/as participarán respondiendo las preguntas de manera verbal.

El profesional determinará qué alumnos serán grabados en la cinta de audio con las respuestas (3 alumnos).

Se finaliza la actividad reforzando el concepto de responsabilidad con las dimensiones concretas que tiene en la vida cotidiana de niños y niñas como por ejemplo: asistir a la escuela, estudiar, hacer las tareas, ordenar su cama, etc.

CARTA:
¡Hola!

Yo me llamo Matías y al igual que ustedes estudio en 2° básico, mi escuela se llama Fátima, ni se imaginan desde donde les escribo, vivo en la región de la Araucanía con mi familia y quiero contarles un poco de mi vida y de lo triste que me siento.

La semana pasada la profesora Luisa me pidió la tarea de matemáticas, yo no sabía como decirle que no la había hecho, lo que pasa es que el día anterior me acosté muy tarde viendo televisión, mi mamá me dijo que apagara la tele pero no le hice caso.

Después que la profesora Luisa se dio cuenta que yo no cumplí con mis deberes me mandó una comunicación y yo me sentí preocupado por lo que podría pasarme, no es primera vez que mi mamá recibe reclamos de la profesora, otras veces ha mandado notas por mi mal comportamiento debido a que me han sorprendido comiendo chicle en la sala, pegándole a mis compañeros por debajo de la mesa porque ellos no hacen lo que quiero, pero yo le digo a mi mamá que yo no soy el que inicia las peleas para que ella no me rete, ¡Ah! Además por cualquier cosa falto a la escuela y quedo muchas veces atrasado en lo que enseña la profesora.

Todas estas cosas han provocado que mi mamá y mi profesora estén muy preocupadas y enojadas conmigo, además mis compañeros se han alejado de mí, todos me hablan de la palabra Responsabilidad y me dicen que soy Irresponsable, pero ¿Qué es la responsabilidad?, les confieso que ya me estoy sintiendo solo y me he dado cuenta que las cosas que han ocurrido han causado solamente problemas.

Como ya nadie se quiere juntar conmigo no tenía a quién contarle lo que me estaba pasando por eso decidí contárselo a ustedes, me gustaría que me ayudaran a resolver mi problema para sentirme más tranquilo y que ya no se enojen conmigo, ¿A ustedes les ha pasado algo así? Espero que contesten y que nos conozcamos algún día, mientras tanto les mando mi foto.

Muchas gracias amigo, un beso y un abrazo para todos ustedes,

¡Chao!
Matías.

Materiales:

- 1 sobre de carta
- Carta, idealmente grabada (para ser escuchada)
- Fotografía del niño/a

8. ¿QUÉ ME DA SUSTO? ¿QUÉ HAGO CUANDO ESTOY ASUSTADO?

Objetivos:

- Identificación y diferenciación de emociones: temor, ansiedad.
- Toma de perspectiva y empatía.
- Evaluación de las consecuencias de la expresión de temor.
- Expresión del temor.
- Búsqueda de protección (interna y externa).

Actividad Central:

Cuento "El susto del tío Topito": Se reparten láminas del cuento entre los niños o pegarlas en un papelógrafo en secuencia. Luego se lee el cuento y se va preguntando a los niños qué piensan y qué sienten los personajes, qué creen que va a pasar al pasar por cada lámina del cuento. El profesional debe ayudar al niño a ponerse en el lugar del otro, empatizar, expresar emociones y diferenciarlos (ansiedad, nervios, temor real, etc.).

Dibujo y diálogo grupal. En grupos pequeños dibujan, qué les produce susto y cómo lo expresan (estimular para que pidan ayuda y protección).

Plenario evaluación de consecuencias de la expresión del temor: búsqueda de pensamientos alternativos y de protección externa.

Es necesario ayudar a los niños/as a desarrollar pensamientos alternativos en relación a las situaciones de temor o ansiedad que los llevan a reasegurarse.

Evaluación de la sesión: se entrega una lámina del cuento para colorear en su casa y traerla la próxima sesión.

Cuento: El susto del tío Topito

Lámina 1: Pito-topito, sentado en su madriguera oye llover afuera y piensa en su amigo Benjamín, el Puerco-espín que salió al jardín a buscar comida.

"Oye hormiguita, voy a tener que salir a buscar a mi amigo para que no se siga mojando", le dice a la hormiga.

Lámina 2: Pito-topito se asoma al jardín y se preocupa porque todo está muy oscuro y llueve muy fuerte. Entra corriendo a buscar su paraguas.

Lámina 3: Pito-topito encuentra su paraguas y le dice a sus amiguitos, la hormiga y la chinita: "cuiden bien la casa mientras voy a buscar a Benjamín al jardín".

Lámina 4: Pito-topito muy abrigado con su impermeable rojo, su bufanda azul, camina por el jardín gritando: "Benjamín, Benjamín, dónde estás?" "Benjamín, Benjamín, vuelve a casa".

Lámina 5: Benjamín le contesta: "Pito-topito, aquí estoy, detrás del árbol, ooh. Ooh, pero qué es eso? No es Pito-topito.

Lámina 6: Benjamín ve a un bicho horrible, "socorro, socorro, viene un bicho horrible" –Grita Benjamín y sale corriendo muy rápido.

Lámina 7: Benjamín corre creyendo que el bicho horrible lo persigue. ¿Dónde está ese bicho horrible? Oye gritar a Pito-topito muy asustado. "Espérame Benjamín. Espérame".

Lámina 8: Pito-topito dice: "Huy, no puedo correr rápido con este paraguas" y se cae al suelo. Allí lo encuentra Benjamín que ha ido a ver con mucho cuidado lo que le pasa a su amigo. Ve al bicho horrible hecho trizas: La cola a un lado, las patas en medio y la cabeza al revés.

Lámina 9: "Pero si es Pito-topito", dice Benjamín, "Pero si es Benjamín", dice Pitotopito. Resulta que el horrible bicho es Pito-topito con su paraguas, su impermeable y su bufanda.

Lámina 10: Los dos amigos, ríen muchísimo del susto que han pasado, vuelven a su casa y toman un te muy caliente para que se les pase el frío y también el susto.

Materiales:

- Cuento 'El susto del tíoTopito'
- Láminas del cuento para colorear
- Papel blanco
- Lápices de colores
- Lápices de mina

LÁMINAS DEL CUENTO

Lámina 1

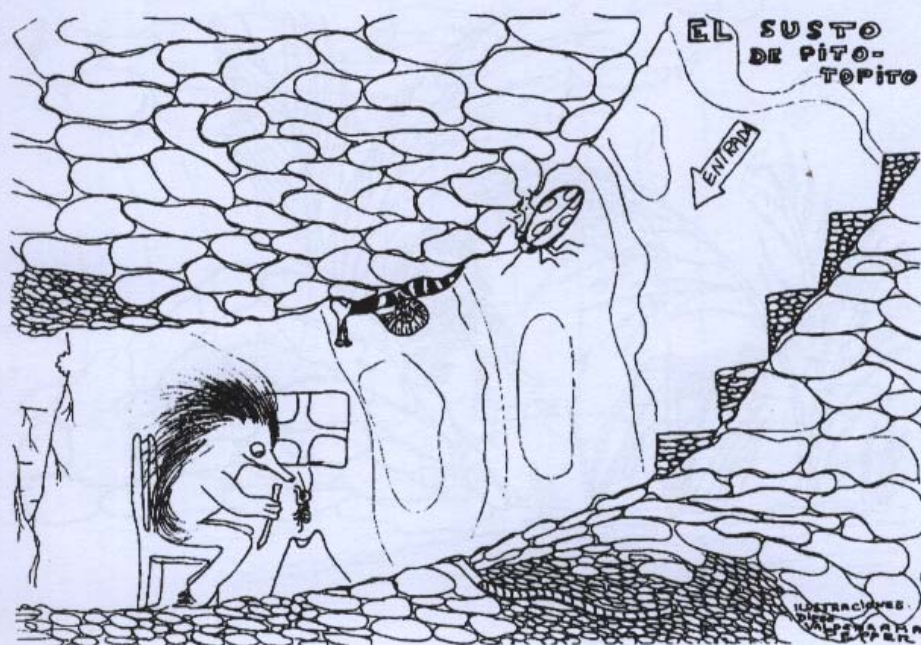


Lámina 2



Lámina 3



Lámina 4



Lámina 5

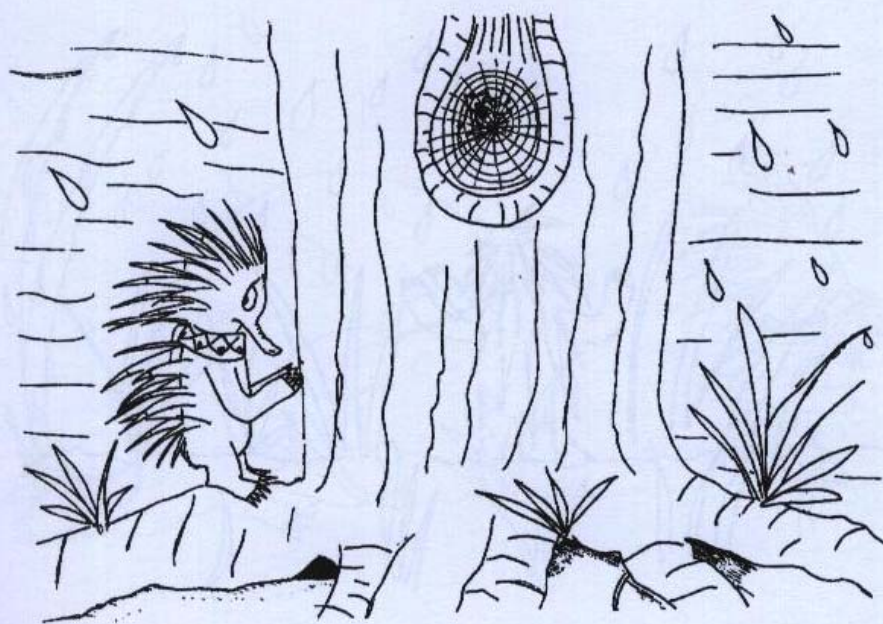


Lámina 6

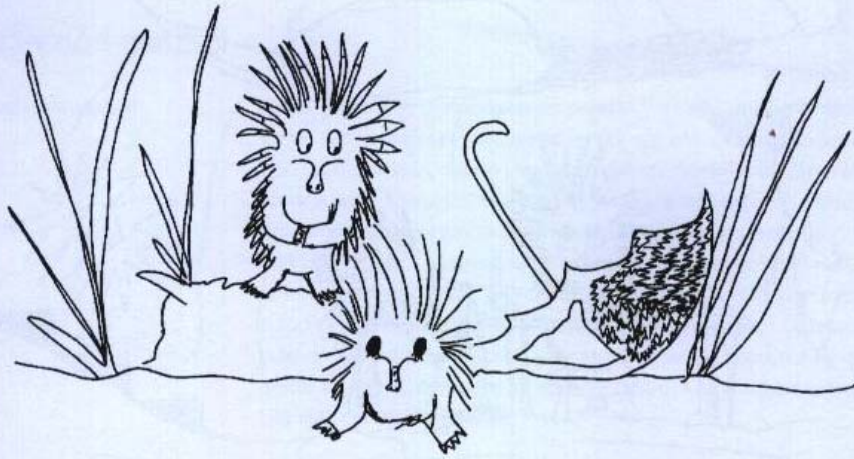


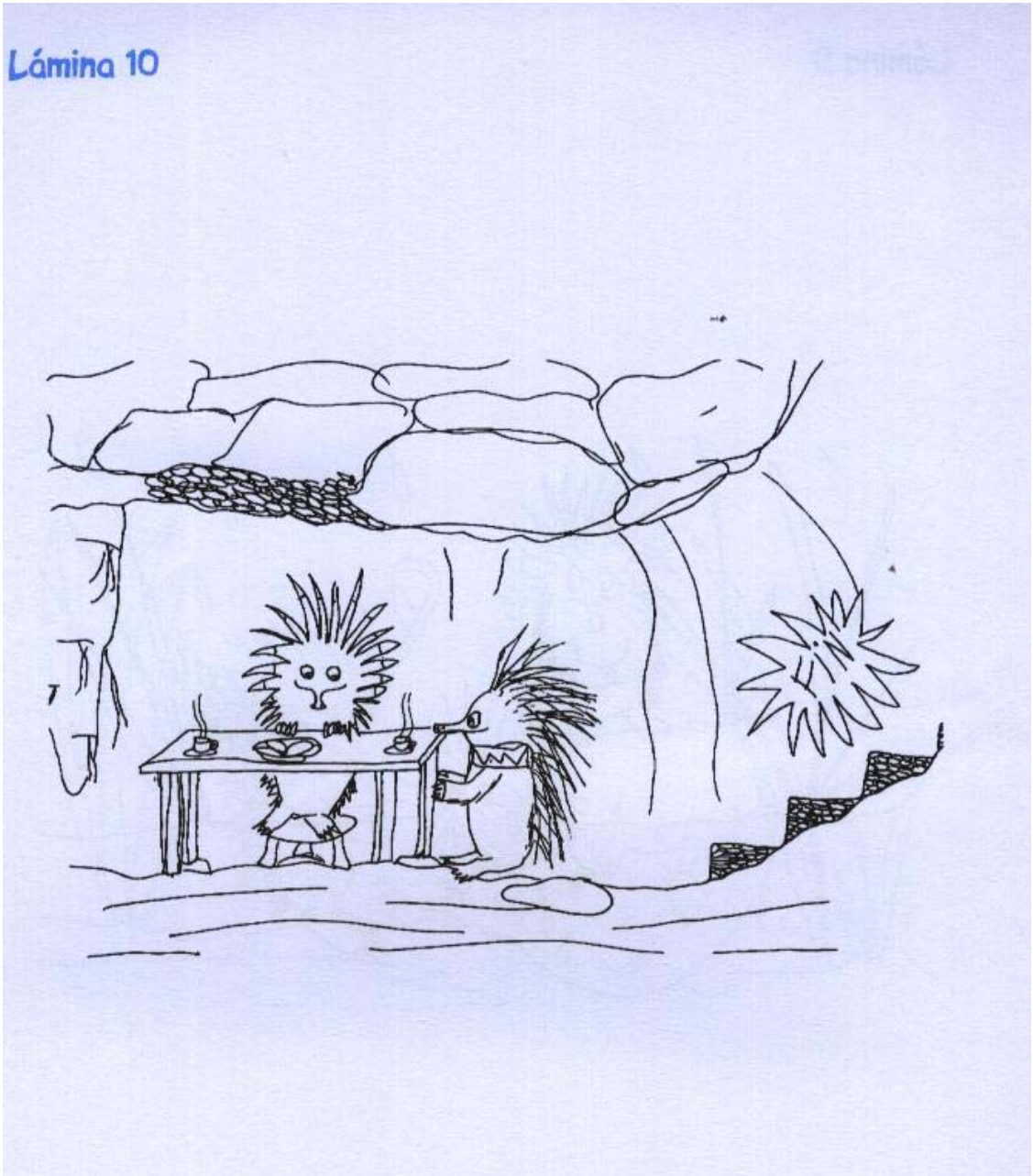


Lámina 8



Lámina 9





9. MIS SENTIMIENTOS

Objetivos:

- Favorecer el reconocimiento y la expresión de sentimientos y/o emociones en niños y niñas participantes del Taller.

Actividad Central:

Juego del espejo Niños y niñas se distribuyen en parejas y a cada una se le entrega un set de tarjetas con sentimientos y/o emociones de diverso tipo (pena, alegría, miedo y rabia, pudiendo también incorporar el amor y la vergüenza). Cada niño de la pareja va por turno sacando una tarjeta y expresando el sentimiento que lee, mientras el compañero lo imita. La consigna es 'expresa cómo es ese sentimiento, cómo te pones tú cuando lo sientes, puedes hacer ruidos o gestos, o todo lo que se te ocurra'. Se señala además respecto de la posición de imitador que 'como este es el juego del espejo, hay que imitar lo que el compañero está haciendo'. Las distintas parejas trabajan simultáneamente.

Los sentimientos en mi cuerpo. En las mismas parejas con las que se ha efectuado la actividad anterior, se les entregan dos papelógrafos en los que cada niño debe delinear a su compañero por turno. Cuando ya se han delineado los contornos de ambos, cada niño puede agregar a su propia figura ciertas características físicas. Si la actividad en la pareja ha dado señales de una buena interacción. Incluso pueden agregar en conjunto esas características, ayudándose entre ellos en la construcción de sí mismos. Luego, se le entrega a cada niño un set de tarjetas con sentimientos instándolos a ubicarlas en alguna parte del cuerpo del dibujo realizado por ellos mismo. La consigna es 'pega cada tarjeta en aquel lugar del cuerpo donde sientes ese sentimiento'.

Materiales:

- Tarjetas de cartulina escritas con diversos sentimientos –alegría, pena, rabia, etc.
- Papelógrafos para cada integrante –cada uno del tamaño de un niño
- Lápices de cera
- Pegamento

10. JUGANDO ENTRE TODOS

Objetivos:

- Reforzar iniciativa personal, confianza en sí mismo, cooperación y solidaridad.

Actividad Central:

Elaboración de juego En varias hojas blancas unidas se dibuja un camino con casilleros, luego se le entrega una hoja con un trozo del camino a cada niño, en este momento se elige el tema del juego, para luego dibujar y colorear a su gusto. Finalmente se unen las diferentes hojas para formar el camino y se trabaja con los casilleros.

En esta etapa cada niño tiene derecho a formular una regla, se fijan las reglas entre todos y se destaca la importancia de ellas para lograr un buen desarrollo de éste.

Luego se elabora una figura en plasticina que represente al niño en el juego. El grupo juega de acuerdo a las reglas que impuso. Luego se realiza una revisión de éstas por medio de juicio a la adecuación o lógica de la norma; ¿son justas?, ¿Cómo nos hacen sentir?.

Se reformulan las reglas y se vuelve a jugar. Opcionalmente se puede intencionar un conflicto para que el grupo elabore una solución que convenga a todos.

Al finalizar la actividad se analiza con todo el grupo el desarrollo de la actividad y el trabajo realizado en conjunto.

Materiales:

- Hojas de block
- Lápices de colores y de mina
- Gomas, sacapuntas
- Maskin tape
- Stick fix, plasticina

11. CREANDO EN CONJUNTO

Objetivos:

- Promover en niños/as, espacios para el trabajo en equipo, cómo una forma de desarrollar y fortalecer sus habilidades sociales y visualizar internalizar diversas alternativas para la resolución de conflictos interpersonales.

Actividad Central:

“Las islas” La actividad comienza cuando se disponen en el suelo los cojines o cartones pegados con cinta adhesiva, distantes unos de otros. Se coloca un cojín cada dos niños. Una vez colocados los cojines o trozos de cartón en el suelo se les da a los niños/as la siguiente consigna: “Estos cojines son islas, todo lo que está afuera es el mar pero cuando la música pare deben dirigirse a las islas, ninguno debe quedar fuera de una isla, si uno se ahoga todo el grupo pierde, entonces deben intentar ayudar a sus compañeros para que nadie quede fuera de una isla. A medida que avanza el juego se van retirando cojines para incentivar el trabajo cooperativo y la colaboración con los compañeros. Se refuerza la idea del trabajo en conjunto y de evitar conductas agresivas entre los niños.

Materiales:

- Cojines o diversos trozos de cartón (1 ½ mt. por un 1 ½ mt.)
- Radio

12. PARAR ANTES DE ACTUAR

Objetivos:

- Aumentar el nivel de autocontrol en los niños.

Actividad Central:

Explicar a los niños/as el objetivo de esta sesión, trabajando el autocontrol entendido como la capacidad de mantener nuestra conducta bajo nuestro control. También puede ser nombrado como el poder pensar antes de hacer o parar antes de hacer para no tener consecuencias negativas.

Es posible dramatizar o conversar las siguientes situaciones con los niños:

- Que pasaría si al cruzar la calle no paras y miras.
- O si no te detienes a revisar si llevas dinero y cuánto llevas, antes de comprar.
- Se pueden seguir dando ejemplos....
- También hay otras situaciones en que es necesario el autocontrol o parar antes de actuar:
- Cuando otro niño te hace enojar porque te pega o te quita algo. La primera reacción puede ser pegarle, pero eso nos trae consecuencias negativas, como ser castigado, dañar, etc.
- Cuando desees preguntar al profesor durante la clase.

Una vez conversado este tema, se invita a los niños/as a trabajar esta capacidad de parar antes de actuar, a través de la realización del juego de un laberinto.

Se pasa una hoja a cada niño y se les indica que para poder hacerlo sin errores deberán irse fijando antes, por donde pasar antes de marcar con el lápiz.

Al terminar se ejercita con el otro laberinto con las mismas condiciones.

En caso que el tiempo disponible lo permita, es posible entregar láminas de atención y concentración con distinta dificultad. El profesional primero encierra en un círculo una de las tres figuras de la hoja y luego cada niño/a tiene que marcar todas las que aparecen en la hoja que sean iguales a ella.

La tarea tiene que realizarse en silencio.

Se les explica a los niños/as que además de haber situaciones en que hay que parar antes de actuar para no tener consecuencias negativas, también hay otras situaciones en que tenemos que para pensar en pasos, para que las cosas nos resulten mejor (planificación).

A cada niño se le pasa una hoja de block y un set de láminas con una historia.

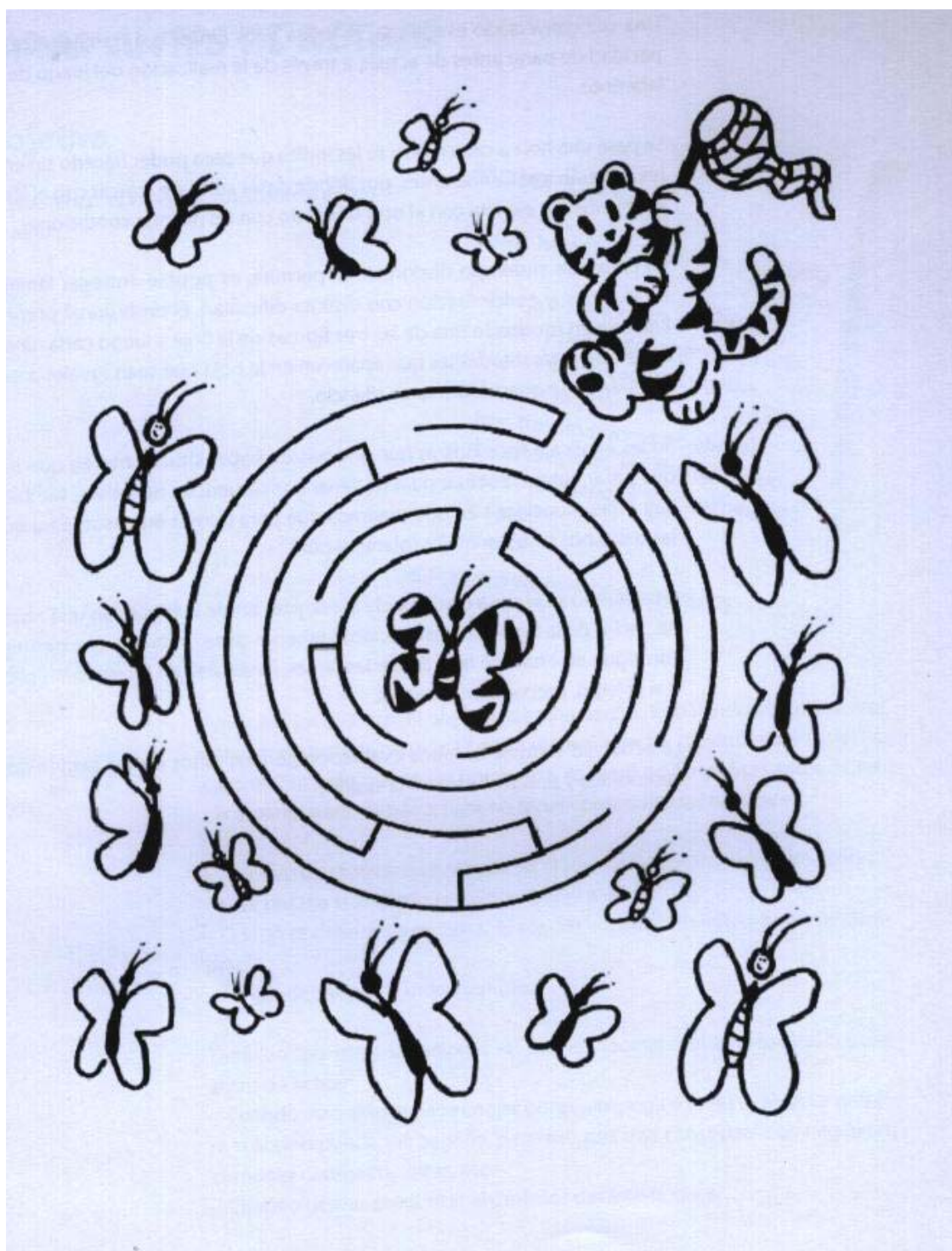
Se les da la siguiente instrucción: "deberán darle un orden que permita conseguir el resultado final (hacer las tareas, levantarse en las mañanas para ir al colegio, preparar un queque).

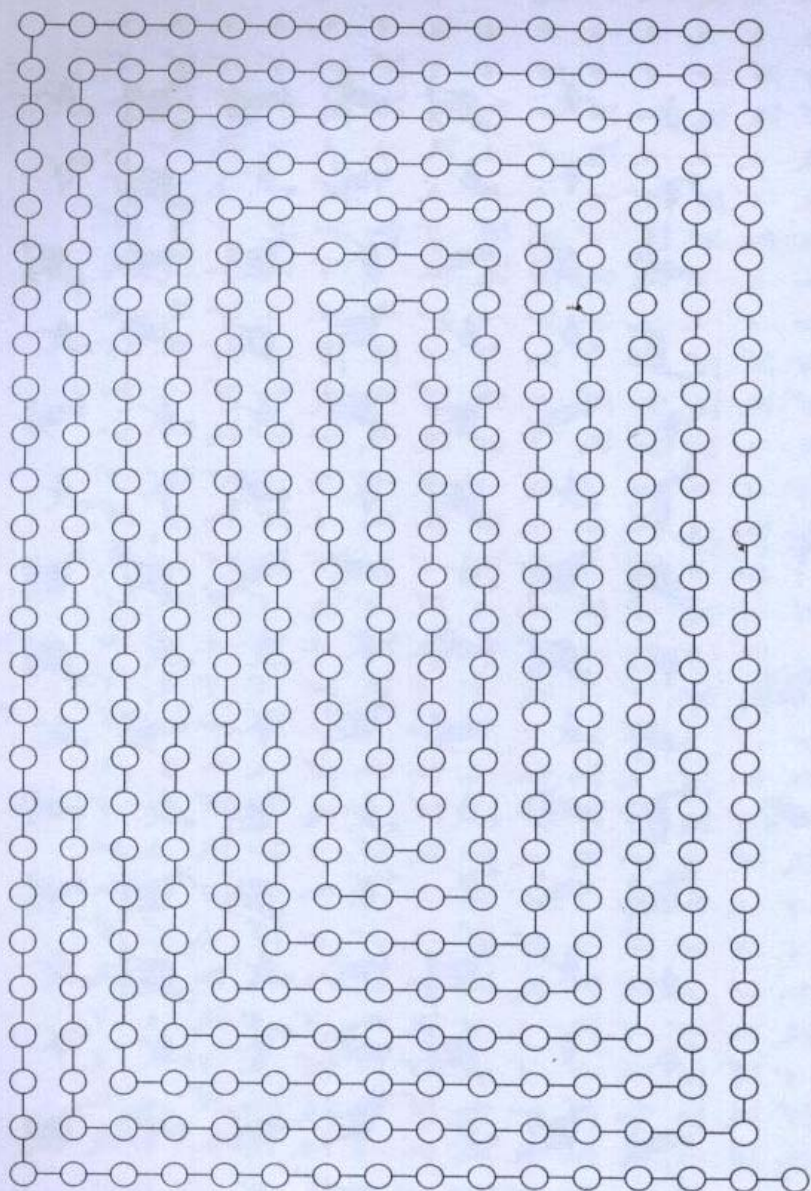
La actividad termina con una evaluación con los niños de los contenidos aprendidos y desarrollados en la sesión.

Materiales:

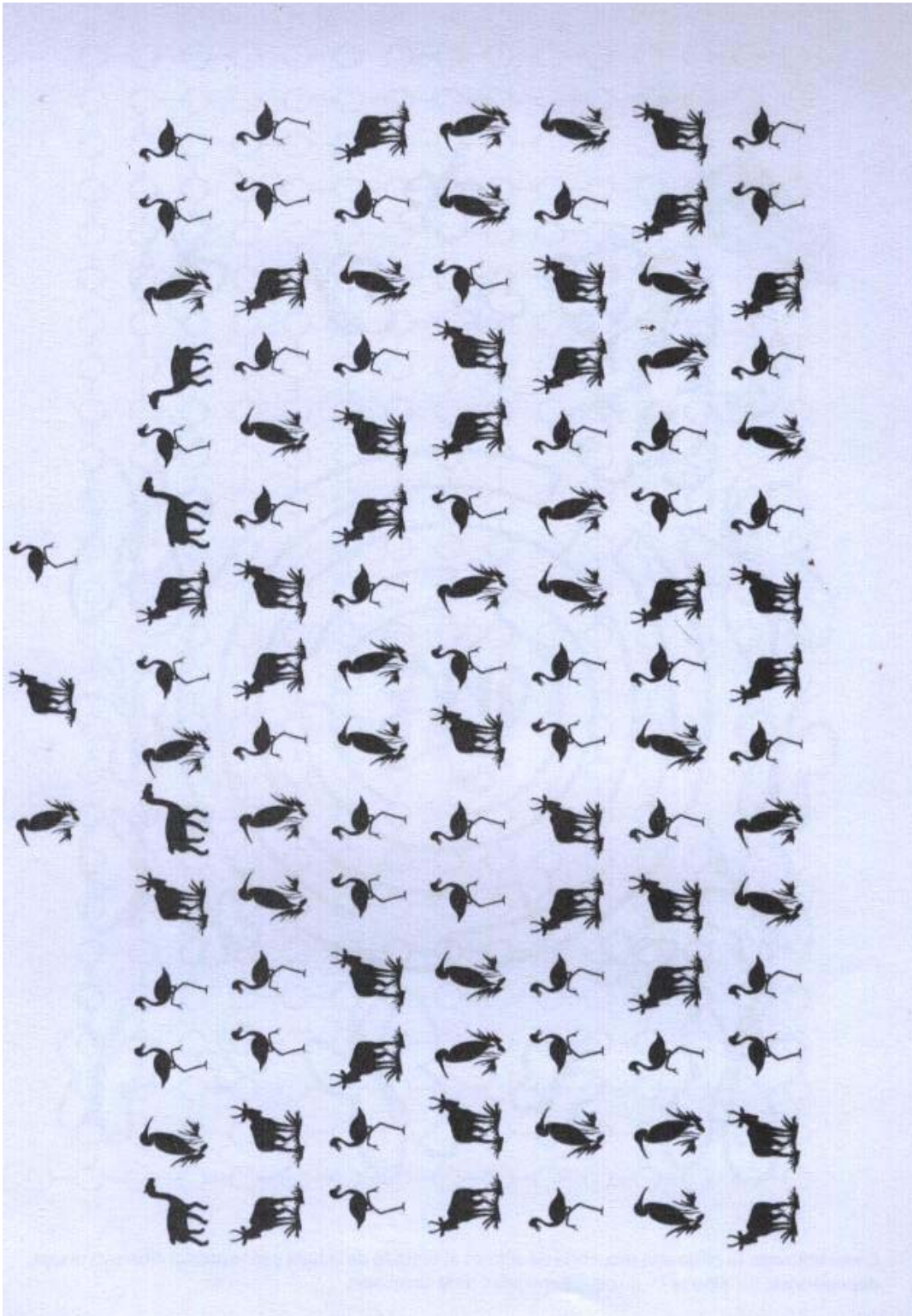
- Dos hojas con laberintos para cada niño
- 1 hoja de block para cada niño
- tijeras y pegamento para cada uno
- Lápiz mina, sacapunta y goma
- 1 set de tarjetas para cada facilitador (con tres situaciones a trabajar)
- 3 carteles con las leyendas: "no lo haré", "contar hasta 10", "que pasaría si lo hago"
- Cuento

HOJAS CON LABERINTO





Como utilizarla: se pinta una secuencia de colores al costado de la hoja y se le pide al niño que la siga, dependiendo del niño se evalúa la complejidad de la secuencia.



13. RESOLVIENDO PROBLEMAS

Objetivos:

- Valorizar soluciones sin violencia ni agresión, basada en diálogos y acuerdos.

Actividad Central:

Elaboración de títeres: Se divide el grupo en dos y cada grupo elige un problema que alguno de los niños/as tenga actualmente y que quiera recrear con títeres.

A cada niño/a se entrega una hoja de block en blanco, en la que dibujará los personajes, para luego recortarlos y pegarlos en sus respectivos palitos de helado.

Elaborarán la escenografía de la representación del problema escogido y el teatro de títeres, luego cada grupo presentará la función de títeres con la solución.

Con todos se analiza cada problema dirigiendo el diálogo hacia la definición del problema, los personajes que intervienen y principalmente en las soluciones.

Flor: Con un papel lustre que cada niño elige se elabora un tulipán, el que entregarán a la persona que ellos sienten que más les ayuda a solucionar sus problemas, la entrega de esta flor es una forma de expresar agradecimiento a esta persona especial.

Materiales:

- Palitos de helado de colores
- Papel lustre
- Hojas de block lápices de colores y de mina
- gomas
- sacapuntas
- pegamento
- recursos para un teatro de títeres

14. DESPIDIÉNDONOS

Objetivos:

- Evaluación e integración del trabajo en grupo.
- Cierre del taller.

Actividad Central:

Evaluación grupal: Los niños expresan lo que significó el taller para ellos y muestran los pósters realizados por ellos en las diversas sesiones, los cuales se pueden pegar en la pared.

Muestra gráfica del taller: Se presenta un diaporama o fotos de las sesiones realizadas, las cuales se pegan en cartulinas y se exponen en la pared.

Despedida: Entrega del libro personal y de certificados a cada niño.

Materiales:

- Libro personal
- Certificados
- Fotos del taller en cartulinas o diapositivas, con máquina de diapositivas
- Póster realizados en el taller
- Cinta adhesiva

UNIDAD 4

DERIVACIÓN, ATENCIÓN Y SEGUIMIENTO DE NIÑOS DETECTADOS CON PROBLEMAS DE SALUD MENTAL Y/O PSICOSOCIALES

PRESENTACIÓN:

En el ámbito de la salud mental infantil, los trastornos de la actividad y de la atención son los de mayor prevalencia. Estos diagnósticos suelen evidenciarse con claridad en la escuela, mediante problemas de concentración, de conducta y en el aprendizaje escolar, lo que inciden en el ánimo y comportamiento social de estos niños.

Los riesgos más graves derivados de la no pesquisa y/o no tratamiento del trastorno hiperactivo son el maltrato infantil, la deserción escolar, la mayor incidencia de trastornos depresivos y el abuso de alcohol y drogas.

El objetivo principal de esta Unidad, es la derivación a atención de los niños/as que, por características y nivel de riesgo (según instrumentos de detección del Programa), requieren de un diagnóstico clínico, y tratamiento, realizados por un equipo de salud mental, del Nivel Primario o especializado de atención. Esta derivación, desde el Programa en la escuela, se apoya en la Red de salud mental comunal.

La Unidad de Derivación se apoya, especialmente, en las siguientes actividades:

- **Contacto con las instituciones pertenecientes a la Red de salud mental.**
- **Derivación de niños y niñas detectadas con nivel crítico** de riesgo de problemas de salud mental y que requieren atención en la Red de salud.
- **Optimizar el uso de los resultados de la detección de riesgo**, realizada por el Programa con el TOCA-RR y el PSC, incorporando criterios de orden clínico al análisis de los datos y aplicados como condición para la selección de niños con riesgo crítico, a derivar. Dicha optimización del uso de la información aportada por el PSC y el TOCA RR, se realiza a través de la utilización de los "Índices Especiales".
- **Seguimiento a la atención**

Objetivo:

Realizar derivación a atención de los niños/as que, por características y nivel de riesgo (según instrumentos de detección del Programa), requieren de un diagnóstico clínico, y tratamiento, realizados por un equipo de salud mental, del Nivel Primario o especializado de atención. Esta derivación, desde el Programa en la escuela, se apoya en la Red de salud mental comunal.

Contenidos:

- Derivación
- Red de salud mental

A partir de los resultados del TOCA-RR y PSC es posible **identificar y priorizar la derivación** a atención en salud mental a los niños y niñas que sean detectados con **índices especiales**. Este corresponde al “primer filtro” que el equipo ejecutor implementa, ya que el sistema informático del Programa proporciona esta información.

Para los casos identificados, se debe realizar una **entrevista de evaluación psicosocial** con el niño y los padres, con el objetivo de fortalecer la asistencia y compromiso de los adultos a que el niño asista a la atención en salud mental obtenida por el equipo, además de aportar antecedentes que acompañen y justifiquen la derivación.

Es una entrevista pauteada, la cual:

- Evalúa antecedentes familiares y propios del desarrollo del niño. La información aporta elementos para enriquecer el diagnóstico y severidad del riesgo, facilitar las derivaciones y su seguimiento.
- Considera un máximo de tiempo de una hora de duración, con 30 minutos adicionales para el procesamiento y evaluación.
- Es realizada por un psicólogo, y eventualmente otro profesional calificado y genera una ficha de derivación.

ORIENTACIONES SOBRE FICHA RESUMEN DETECCIÓN DE RIESGO

Se entrega a los equipos ejecutores del HPV esta nueva salida del sistema de apoyo informático al HPV, para generación y uso en el Programa.

La ficha entrega los principales antecedentes y resultados recogidos por los instrumentos de detección usados por el Programa Habilidades para la Vida, de JUNAEB, TOCA-RR y PSC. Se genera según información registrada en el sistema informático.

La información se ha ordenado en la forma de una **ficha por niño**. Los antecedentes están entregados de tal forma que puedan ser interpretados por actores que no necesariamente manejan los instrumentos, por lo que se ha hecho el esfuerzo de entregar los resultados según conceptos.

Además, se entrega un resumen en un archivo Excel de los niños a los que se les genera la ficha individual, en que se han incorporado columnas para uso del equipo HPV, en el proceso de seguimiento de talleres preventivos y de derivación atención.

Se espera que este instrumento aporte a las acciones realizadas en el HPV, en especial lo relacionado con la derivación a talleres preventivos y a atención especializada.

Usos sugeridos:

- **Para el profesional a cargo del grupo taller preventivo:** como antecedentes iniciales de cada uno de los niños que conforman el grupo taller. Además, a través del registro excel, el seguimiento de los niños del grupo-taller.
- **Para el profesional a cargo de la entrevista clínica de derivación a atención:** como antecedentes que guíen la exploración en la entrevista de aspectos del niño y la familia. Además, a través del registro excel, el seguimiento de los niños derivados a atención.
- **Para la red de atención:** como antecedente entregado por el HPV en el proceso de derivación a atención.

SECCIONES DE LA FICHA RESUMEN DE DETECCIÓN

- I. **IDENTIFICACIÓN NIÑO:** Incluye datos de identificación del niño (nombre, sexo, escuela), que son llenados con la información disponible en el sistema. El espacio de dirección y teléfono del niño, se incorpora como una opción para el profesional que usará la ficha.
- II. **ANTECEDENTES Y OBSERVACIÓN PADRES - ADAPTACIÓN EN LA CASA.** Es información que se recoge desde el PSC, en sus dos secciones:
 - Datos de la familia.
 - Riesgo según padres.
- III. **OBSERVACIÓN PROFESOR - ADAPTACIÓN A LA SALA DE CLASE.** Esta información que se recoge desde el TOCA - RR, :
 - Calificación global que el profesor hace del niño (ámbito de estudio y conductual)
 - Perfil de riesgo TOCA, de derivación a taller preventivo
 - Factores de riesgo TOCA, según áreas de comportamiento.
- IV. **INDICES ESPECIALES:**

Presenta los resultados de los Índices Especiales de Derivación. "SI", indica la presencia del Índice especial.

Se muestran los resultados de riesgo de cuatro Índices Especiales, que provienen de los resultados del TOCA -R y del PSC. Se describe la presencia o no del índice especial, según ámbitos evaluado por cada uno de ellos

- Hiperactividad en la escuela: corresponde al INDICE ESPECIAL HIPERACTIVO TOCA
- Hiperactividad en la casa: corresponde al INDICE ESPECIAL HIPERACTIVO PSC
- Ánimo depresivo, según papás: corresponde al INDICE AFECTIVO
- Visión muy positiva de sus padres: corresponde al INDICE PROTECTOR
- El INDICE ESPECIAL CRÍTICO HIPERACTIVO, se desprende por la presencia de los dos índices de hiperactividad.

V. ANTECEDENTES ESPECIALES.

Se incluye formato para recoger antecedentes del niño, no entregado por los instrumentos de detección y que es información importante a recoger, para aquellos niños en que se realicen procesos de derivación: si el niño o niña asistió a Educación parvularia, si tiene antecedentes de retraso del desarrollo psicomotor, si hay antecedentes para considerar que podría haber sufrido o sufre maltrato, etc. Además, antecedentes sobre atenciones que niño ha recibido, recibe o necesitaría, por problemas conductuales o por problemas emocionales.

VI. OBSERVACIONES, CONCLUSIONES. MOTIVO DE DERIVACIÓN

Sección para registrar aspectos y observaciones por parte del profesional que utilice la ficha.

SECCIONES DE LISTADO RESUMEN DE DETECCIÓN

Es un archivo Excel que se genera en, que entrega los mismos antecedentes de los niños a los que se les generó la ficha resumen, como una base de datos. Los nombres de las columnas son equivalentes a los usados en los reportes de salida de digitación de los instrumentos de detección TOCA-RR y PSC. Además, se agregaron columnas para registro y seguimiento por parte de los equipos HPV, por áreas:

- Datos de dirección y teléfono del niño
- Área de derivación de los niños
- Registro seguimiento área talleres preventivos HPV
- Registro seguimiento área derivación a atención especialista

Ver Ficha Resumen Detección de Riesgo Niños 1º EB en Anexo N° 3.

El Programa procura garantizar la derivación para que el niño o niña acceda a atención conducente a diagnóstico y tratamiento en la red de salud, acciones no contempladas en el Programa Habilidades para la Vida.

Una vez realizada la derivación, cada equipo HPV consolida la información de los niños derivados para asegurar el seguimiento individual.

Las acciones de seguimiento del Programa, responden principalmente a la sistematización de los registros que el equipo tiene, en relación a

la efectividad y eficacia de la derivación del niño a la atención a centros de derivación.

UNIDAD 5

DESARROLLO DE RED DE APOYO LOCAL AL PROGRAMA DE HABILIDADES PARA LA VIDA.

PRESENTACIÓN:

El objetivo de esta Unidad es articular y desarrollar la **Red de Apoyo Comunal** a la salud mental en la Escuela, promoviendo un mayor compromiso de las autoridades locales en la toma de decisiones, la asignación de recursos y la asesoría técnica a nivel de la comuna con el Programa.

Una Red así entendida permite la coordinación eficaz y regular entre el Programa, los centros de apoyo y de atención psicosocial existentes en la comuna.

Al instalarse el Programa Habilidades para la Vida, las acciones hacia la red están orientadas a sensibilizar y a comprometer a las instancias locales relacionadas al programa, particularmente a la comunidad educativa vinculada a cada una de las escuelas.

Para el desarrollo de esta unidad se requiere la realización de las siguientes actividades:

1. Establecimiento de un **Diagnóstico situacional de las escuelas** incorporadas en el Programa Habilidades para la Vida y el contexto de la Red Comunal.
2. Taller "**Trabajando juntos por la Salud Mental en la Escuela**", con la participación de actores comunales, de los sectores de Salud, Educación, Justicia, Organizaciones Comunitarias y no Gubernamentales con asiento local.
3. **Reuniones de articulación de la red**, con los actores de instancias locales, vinculados en las acciones de la red de apoyo al Programa, según realidad local. Se programan cuatro reuniones al año, por comuna, con la participación de un representante del equipo ejecutor.
4. **Identificación y contacto con centros del nivel local**, para la derivación de niños que requieren atención y otros apoyos para la resolución de problemas vinculados a la salud mental.

5. **Realización anual de acciones de difusión**, con el objetivo difundir actividades, logros y los resultados del Programa, que permitan reforzar las proyecciones del HPV.

Objetivo:

Articular una Red de apoyo local que facilite y asegure la coordinación entre la escuela y los centros de apoyo y programas de atención psicosocial existentes en el nivel comunal local.

Contenidos:

- Red local
- Diagnóstico situacional
- Difusión

1. DIAGNÓSTICO SITUACIONAL DE LAS ESCUELAS

El objetivo de este diagnóstico es:

- Orientar el proceso de acercamiento y exploración de los equipos ejecutores del Programa Habilidades para la Vida, a la realidad de las escuelas participantes, en aspectos referidos a:
 - Sistema y contenidos del proceso de Planificación de la escuela
 - Proyectos y Programas existentes en la escuela, que deban ser considerados al momento de planificar las acciones del Programa, ya sea recursos disponibles, como potenciales complementariedades con ellos.
 - Dinámica de funcionamiento de la escuela.
- Apoyar la identificación de instancias y programas existentes en la red local, que faciliten el establecimiento del desarrollo de coordinaciones y colaboración para la ejecución del Programa.
- Recoger información base de las escuelas que inician la intervención, que apoyen eventuales evaluaciones de resultado e impacto.

Este mapeo facilita el análisis estratégico de la red, debilidades / amenazas, fortalezas / oportunidades, las que orientan las acciones que se realizarán durante el primer año de instalación del programa.

El **presente instrumento** entrega orientaciones para establecer un diagnóstico situacional de las escuelas incorporadas en el Programa Habilidades para la Vida y el contexto de la Red Comunal, al iniciar la intervención.

Se debe resumir el diagnóstico en un **documento final**.

Recomendaciones Generales:

- La metodología para la realización de este diagnóstico debe considerar entrevistas a informantes claves, ya sea individuales y grupales, revisión de documentación pertinente, como instrumentos fundamentales.
- Pueden establecerse instancias grupales participativas para recoger aspectos más cualitativos relacionados con equipo docente, etc.

- Se sugiere que se acuerde con cada director de escuela, quienes serán los actores o informantes claves, y el método y momento de recolección. Los directores son los actores principales, para orientar y alimentar este proceso.
- Es importante fijar instancia de retroalimentación de lo recogido, que permitirá desarrollar el vínculo con las escuelas, así como enriquecer los resultados y visión mutua.

Ver Pauta Diagnóstico situacional por Escuela en Anexo N° 4 y Pauta Diagnóstico situacional comuna en Anexo N° 5.

2. TALLER “TRABAJANDO JUNTOS POR LA SALUD MENTAL EN LA ESCUELA”

OBJETIVO:

Estimular el diálogo, que permita comprometer y sensibilizar a actores clave de la comuna con el tema y las acciones del Programa.

PARTICIPANTES:

Responsables de los gobiernos comunales directivos de los sectores de Salud, de Educación, de Justicia, de las Municipalidades y Corporaciones y Organizaciones no Gubernamentales con asiento local.

ACTIVIDADES:

El taller propone cinco actividades con objetivos y metodologías propias.

- IX. ACTIVIDAD 1 ¿Qué es la salud mental?
- X. ACTIVIDAD 2 ¿Cuáles son los principales problemas o dificultades para tener una buena salud mental en la escuela y cuáles sus causas?
- XI. ACTIVIDAD 3 ¿Qué se puede hacer para superar los problemas y lograr una mejor salud mental en la escuela?
- XIII. ACTIVIDAD 4 ¿Qué contenidos?, ¿a quiénes?, ¿dónde?, ¿cómo son responsables?, ¿cómo se reconocen los cambios?
- XIV. ACTIVIDAD 5 ¿Cómo mantener una coordinación efectiva?

ACTIVIDAD 1: ¿QUÉ ES LA SALUD MENTAL?

Objetivo: Que las y los participantes realicen una elaboración colectiva de un concepto de salud mental operativo, que pueda ser utilizado para fijar metas y programar acciones de salud mental.

Descripción de la Actividad:

- a. Dinámica de presentación: Se disponen en un círculo y se le entrega a un(a) participante un ovillo de lana. Al recibirlo, debe decir su nombre, función y expectativas acerca del taller (el

monitor puede comenzar para marcar la pauta). Luego, y manteniendo la punta del ovillo en la mano, lo lanza a otro(a) participante y así sucesivamente, quedando todo el grupo unido en una especie de telaraña que tendrán que desenredar.

- b. El o la monitora organiza tres grupos de personas, cada uno de los cuales deberá elaborar un aspecto de la definición de salud mental.

Grupo A

“La salud mental es.....”

Grupo B

“La salud mental es necesaria para que yo me sienta.....”

Grupo C

“La salud mental es necesaria para que los demás.....”

- c. Cuando cada grupo ha completado la definición, en plenario se exponen y el o la monitora propicia un espacio de diálogo y reflexión que motive la integración de cada una de las ideas presentadas en una definición global que represente a todos los y las participantes.
- d. La definición resultante de la actividad, se escribe en un papelógrafo que se mantendrá a la vista en cada una de las actividades siguientes.

Palabras clave: *Capacidad, recurso, satisfacción, bienestar, logros, reconocimiento, tranquilidad.*

Materiales:

- Lápices de pasta (1 por participante)
- Hojas blancas (2 por grupo)
- 1 Pliego de papel craft
- Plumones
- Cinta adhesiva.

Duración: 1 hora y media aproximadamente.

ACTIVIDAD 2: ¿CUÁLES SON LOS PRINCIPALES PROBLEMAS PARA TENER UNA BUENA SALUD MENTAL EN LA ESCUELA Y CUÁLES SON SUS CAUSAS?

Objetivo: Definir los principales problemas que dificultan tener una buena salud mental en la escuela a nivel de los profesores, alumnos y padres y las causas de estos problemas.

Descripción de la actividad:

- a. El o la monitora forma tres grupos de modo de incorporar participantes de los distintos niveles. Cada grupo trabaja con un nivel: niños, profesores, padres y/o apoderados. Los grupos pueden ser los mismos que en la actividad anterior.
- b. Cada grupo elabora un listado de los problemas del nivel que le correspondió y las posibles causas de éstos.

Grupo A

¿Cuáles son los principales problemas para que los niños tengan buena salud mental en la escuela?

Grupo B

¿Cuáles son los principales problemas para que los profesores tengan buena salud mental en la escuela?

Grupo C

¿Cuáles son los principales problemas para que los padres y apoderados tengan buena salud mental en la escuela?

Considere que:

Los problemas debieran ser identificados considerando la definición de salud mental elaborada en la actividad anterior. Para este ejercicio, los problemas deben ser definidos como desafíos o situaciones que pueden ser modificadas, al menos parcialmente, mediante acciones posibles. Esta información, puede ser utilizada para la difusión, sensibilización y compromiso a nivel local.

- c. En plenaria cada grupo expone sus conclusiones y se analizan y priorizan colectivamente los problemas enumerados y sus posibles causas, en cada nivel. Este listado de problemas y causas sirve de base al trabajo de la siguiente actividad.

Palabras Clave: problemas de normativas, de las metodologías de trabajo, horarios, conductas y exigencias de los niños y de los padres, dificultad de acceso y coordinación con otros servicios y organizaciones de la comuna.

Materiales:

- Lápices de pasta
- Hojas blancas
- Pliegos de papel craft
- Plumones
- Cinta adhesiva.

Duración:

1 hora y media aproximadamente.

ACTIVIDAD 3: ¿QUÉ SE PUEDE HACER PARA SUPERAR LOS PROBLEMAS Y LOGRAR UNA MEJOR SALUD MENTAL EN LA ESCUELA?

Objetivo: Definir las actividades que podrían realizarse para avanzar en la solución de los problemas prioritarios reconocidos en el taller anterior a nivel de los niños, de los profesores y de los padres. Las actividades elaboradas deben considerar la definición de salud mental elaborada en el primer taller y las causas de los problemas definidos en el taller anterior.

Descripción de la actividad:

Considere que:

En esta actividad es importante considerar a las instituciones y organizaciones de la comuna como un recurso en la solución de problemas.

- a. Se trabaja con los mismos grupos y cada uno elabora el listado de las actividades que podrían realizarse en uno de los niveles.

Grupo A: *¿Qué se puede hacer para superar los problemas y lograr una mejor salud mental de los niños en la escuela?*

Grupo B: *¿Qué se puede hacer para superar los problemas y lograr una mejor salud mental de los profesores en la escuela?*

Grupo C: *¿Qué se puede hacer para superar los problemas y lograr una mejor salud mental de los padres y apoderados?*

- b. En plenaria se exponen y comentan las conclusiones de cada grupo.

Considere que:

Para cumplir los objetivos de este ejercicio, las actividades propuestas para cada grupo deben ser consideradas como acciones concretas dirigidas a niños, profesores y padres, posibles de ser realizadas. En este sentido, cada actividad debiera describirse en sus objetivos, metodología (por ejemplo, en la sala de clases, en reuniones o individuales, en entrevistas), quién o quiénes podrían realizarla.

Palabras Clave: diagnóstico, asesoría, capacitación, talleres, incorporación de nuevas metodologías, inserciones curriculares, coordinación con otros recursos de la comuna, campañas de difusión.

Materiales:

- Lápices de pasta
- Hojas blancas
- Pliegos de papel craft
- Plumones
- Cinta adhesiva.

Duración:

1 hora y media aproximadamente.

ACTIVIDAD 4: ¿QUÉ CONTENIDOS?, ¿A QUIÉNES?, ¿DÓNDE?, ¿QUIÉNES SE HACEN RESPONSABLES? ¿CÓMO SE RECONOCEN LOS CAMBIOS?

Objetivo:

Programar las actividades que podrían realizarse para avanzar en la solución de los problemas, según las conclusiones de la actividad anterior.

Descripción de la actividad

- c. Colectivamente se llena la hoja de programación y se definen los responsables de realizar acciones. Puede utilizarse, para la programación, la siguiente ficha:

HOJA DE PROGRAMACIÓN				
ACTIVIDAD	OBJETIVOS	DIRIGIDA A	DÓNDE REALIZARLA	RESPONSABLE

Considere que:

En este ejercicio debieran considerarse los recursos (servicios, instituciones, organizaciones, grupos, personas) que existen localmente y los que se obtienen mediante el aporte y apoyo de todos los participantes comprometidos.

Palabras Clave:

Coordinación, asesoría, capacitación, asignación de recursos, postulación de proyectos.

Materiales:

- d. Lápices de pasta
- e. Hojas blancas
- f. Pliegos de papel craft
- g. Plumones
- h. Cinta adhesiva.

Duración: 1 hora y media aproximadamente.

ACTIVIDAD 5: ¿CÓMO MANTENER UNA COORDINACIÓN EFECTIVA?

Objetivo: Definir instancias y formas de coordinación y cooperación que permitan realizar las actividades reconocidas como necesarias para mejorar la salud mental en la escuela.

Descripción de la actividad:

- a. Se constituyen grupos nuevos, incorporando participantes de los distintos niveles. Cada grupo trabaja el mismo contenido.
- b. A partir de una situación definida por el grupo como problema para la salud mental en la escuela, descrita por uno de los participantes, se desarrolla la red de apoyo necesaria para la solución del problema, incorporando las distintas instancias responsables de la resolución.

- c. En plenaria cada grupo expone y comenta la red elaborada, preferentemente de manera gráfica como un flujograma.

Materiales:

- Lápices de pasta
- Hojas blancas
- Pliegos de papel craft
- Plumones
- Cinta adhesiva.

Duración:

1 hora y media aproximadamente.

Las conclusiones apoyan la planificación y desarrollo de la red comunal, el registro de recursos existentes a nivel local y las necesidades de los escolares de la comuna.

ACCIONES DE DIFUSIÓN

Se programan acciones o eventos locales de difusión del Programa en los que participan, responsables provinciales y/o regionales de salud – educación, JUNAEB; autoridades comunales vinculadas al HPV: alcaldes, DEM, DAS, APS, etc. Se busca, especialmente, la participación de beneficiarios directos del programa.

UNIDAD 6

EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO DE LAS ACCIONES Y RESULTADOS DEL PROGRAMA

PRESENTACIÓN:

El objetivo de esta unidad es la evaluación regular y permanente de la marcha del Programa y de la efectividad del modelo de intervención propuesto. La evaluación incorpora la revisión, sistematización y análisis de la información recogida para cada unidad o componente del programa, en los distintos momentos de implementación del Programa, en cada una de las comunas y escuelas que participan en sus actividades.

Apoyan este trabajo evaluativo la aplicación de encuestas de satisfacción de los usuarios del programa, y la Autoevaluación sistemática de cada equipo ejecutor. Actualmente se agrega a la evaluación, los indicadores de Soporte (información general sobre desempeño, satisfacción, gestión de los equipos ejecutores) propuestos por JUNAEB, los que tienen como objetivo aportar a una evaluación más global del Programa Habilidades para la Vida. Integran la opinión de los equipos ejecutores acerca de elementos de diseño del Programa, evalúan el apoyo entregado por JUNAEB, y evalúan a su vez los resultados de la gestión y organización de los propios equipos ejecutores.

Para el seguimiento de la ejecución del programa, JUNAEB ha elaborado formatos de informes anuales (parciales y finales), pautas y planillas de registro aplicadas a distintos niveles (equipos ejecutores; coordinaciones regionales; coordinación Nacional), su sistematización y análisis. Para este proceso se cuenta con un importante apoyo informático al servicio de todos los usuarios mencionados.

Desde 2008, el registro de encuestas de satisfacción de usuarios aplicados por cada proyecto permite conocer el resultado de cada proyecto tras digitar las encuestas aplicadas en el archivo Excel entregado en el informe final de los 3 indicadores de satisfacción comunal:

- Actividades del Programa.
- Percepción de cambio positivo.
- Equipo de intervención.

Las actividades de esta Unidad son:

- Registro permanente del proceso de implementación del programa por parte de los distintos niveles: Equipos Ejecutores; Coordinaciones Regionales; Coordinación Nacional
- Sistematización y análisis de la información recogida, incorporando fuentes complementarias (encuestas de satisfacción de usuarios e indicadores de evaluación global del Programa)
- Redacción de informes de Avance y Final.

Objetivo: Evaluar el proceso de implementación del Programa, realizando sistematización y análisis de la información que considere cada unidad o componente del programa, en los distintos momentos de implementación del HPV en cada una de las escuelas y comunas que participan en el Programa.

Contenidos:

- Seguimiento
- Sistematización
- Evaluación
- Análisis y Registro

INSTRUCTIVO PAUTAS SATISFACCIÓN USUARIOS EVALUACIÓN

- Las encuestas de satisfacción, según pautas numeradas, son aplicadas en el marco de las actividades programadas en el segundo semestre del año en el cual se aplica el programa.
- Estas pautas complementan las acciones de evaluación de la Etapa 3 prevista en orientaciones.
- Las pautas se aplican a los participantes que asisten a las reuniones o jornadas programadas para la unidad de evaluación y otras acciones programadas en unidad Red, Promoción, Prevención.
- Los resultados de la aplicación se analiza y sistematiza por cada equipo ejecutor.
- Los resultados de la aplicación de pautas se incorpora al informe final, según formato correspondiente.
- La rotación de directivos o profesores es parte del proceso natural, por lo tanto la aplicación no se condiciona al tiempo de función del que responde, pero si es esperable que si la función es "nueva" afectará la respuesta ya que condicionará la información para la evaluación solicitada.

Pauta N°1.- ENCUESTA PARA EDUCADORAS DE PÁRVULOS Y PROFESORES PRIMER CICLO BASICO

Para los profesores del primer ciclo básico que han asistido a Taller de Autocuidado y Bienestar. Corresponde a la Unidad Promoción, Módulo 1. **Ver Pauta en Anexo N° 6.**

Pauta N° 2.- ENCUESTA PROFESORES JEFES 1º, 2º, y 3º EB.

Para los profesores jefes de 1º, 2º y 3º EB, que han participado en actividades, acompañamiento de Aula. Corresponde a la Unidad de Promoción, modulo 2. **Ver Pauta en Anexo N° 7.**

Pauta N° 3.- ENCUESTA PARA PADRES Y APODERADOS

Que asisten o asistieron a Talleres preventivos y que pudieron eventualmente ser derivados a atención especializada. Corresponde a las unidades de Prevención y Derivación. Se prioriza padres de los niños que asisten a talleres preventivos durante el primer semestre del año del programa, la información se completa con padres de talleres del 2º semestre. **Ver Pauta en Anexo N° 8.**

Pauta N° 4.- ENCUESTA PARA DIRECTIVOS

Para ser llenada por Directivos o equipo EGE de cada escuela. Aunque evalúa satisfacción de trabajo Red y Derivación corresponde a reunión de evaluación programada en Unidad Promoción. En relación a cuántos directivos es necesario que contesten la encuesta por colegio, dependerá del estilo o forma de trabajo de cada equipo HpV. Se aplica a la mayor cantidad de directivos que han estado vinculados al HpV si hay EGE se aplica al equipo que lo conforma. **Ver Pauta en Anexo N° 9.**

Pauta N° 5. ENCUESTA PARA ACTORES SOCIALES COMUNALES

Para ser llenada por participantes de Jornada evaluación y proyecciones con la Red, programada como un evento local de cierre de los tres años del programa. Corresponde a la Unidad de Red de Apoyo Local. **Ver Pauta en Anexo N° 10.**

	1	2	3
9. Se distrae fácilmente	nunca	a veces	muy seguido
10. Teme a las situaciones nuevas	nunca	a veces	muy seguido
11. Se siente triste	nunca	a veces	muy seguido
12. Es irritable y enojón	nunca	a veces	muy seguido
13. Se siente pesimista/piensa que las cosas son difíciles y le van a salir mal	nunca	a veces	muy seguido
14. Le cuesta concentrarse	nunca	a veces	muy seguido
15. Está desinteresado de los amigos	nunca	a veces	muy seguido
16. Pelea con otros niños	nunca	a veces	muy seguido
17. Tiene malas notas	nunca	a veces	muy seguido
18. Se siente poca cosa	nunca	a veces	muy seguido
19. Consulta médico y no le encuentran nada	nunca	a veces	muy seguido
20. Le cuesta quedarse dormido/Duerme mal	nunca	a veces	muy seguido
21. Le cuesta separarse de usted	nunca	a veces	muy seguido
22. El niño piensa que es malo	nunca	a veces	muy seguido
23. Es arriesgado	nunca	a veces	muy seguido
24. Sufre heridas frecuentemente	nunca	a veces	muy seguido
25. Se aburre	nunca	a veces	muy seguido
26. Actúa como si fuera más chico/llora con facilidad	nunca	a veces	muy seguido
27. Ignora las órdenes	nunca	a veces	muy seguido
28. Expresa sus sentimientos	nunca	a veces	muy seguido
29. Comprende los sentimientos de los demás	nunca	a veces	muy seguido
30. Molesta a los demás	nunca	a veces	muy seguido
31. Culpa a los demás de sus problemas	nunca	a veces	muy seguido
32. Toma cosas ajenas	nunca	a veces	muy seguido
33. Es egoísta	nunca	a veces	muy seguido
TOTAL			



ESCALA DE CALIFICACIÓN

- 1 = Casi nunca 4 = frecuentemente
 2 = rara vez 5 = **muy frecuentemente**
 3 = a veces 6 = casi siempre

Marque **con un círculo** la alternativa que corresponda a lo que observa en el niño

20. SE AFERRA AL PROFESOR	Casi nunca 1 2 3 4 5 6 casi siempre
21. PERSISTE EN LA TAREA	Casi nunca 1 2 3 4 5 6 casi siempre
22. NO PUEDE ESTAR SENTADO TRANQUILO.	Casi nunca 1 2 3 4 5 6 casi siempre
23. CORRE MUCHO Y TREPA	Casi nunca 1 2 3 4 5 6 casi siempre
24. INICIA PELEAS CON SUS COMPAÑEROS	Casi nunca 1 2 3 4 5 6 casi siempre
25. TIENE MUCHOS AMIGOS	Casi nunca 1 2 3 4 5 6 casi siempre
26. SE PARA FRECUENTEMENTE Y CAMINA POR LA SALA	Casi nunca 1 2 3 4 5 6 casi siempre
27. NECESITA AFECTO PARA MOTIVARSE EN EL TRABAJO	Casi nunca 1 2 3 4 5 6 casi siempre
28. REACCIONA NEGATIVAMENTE FRENTE A LA CRITICA Y EL FRACASO	Casi nunca 1 2 3 4 5 6 casi siempre
29. NO CUMPLE REGLAS SIN PROTESTAR / TRAMITA	Casi nunca 1 2 3 4 5 6 casi siempre
30. COMPARTE CON SUS COMPAÑEROS / ES SOLIDARIO	Casi nunca 1 2 3 4 5 6 casi siempre
31. ESTA DISPUESTO A PARTICIPAR EN ACTIVIDADES RECREATIVAS Y EXTRAPROGRAMATICAS.	Casi nunca 1 2 3 4 5 6 casi siempre

PUNTAJE GLOBAL

A. CUÁL ES SU CALIFICACION DEL PROGRESO DEL NIÑO COMO ESTUDIANTE

1. Excelente
 2. Bueno
 3. Regular
 4. Malo
 5. Probable fracaso
 6. Fracaso

B. CUÁL ES SU CALIFICACION GLOBAL DE LA CONDUCTA DEL NIÑO EN CLASE.

1. Excelente
 2. Bueno
 3. Regular
 4. Mala
 5. Muy mala
 6. Extremadamente mala

OBSERVACIONES FINALES DEL PROFESOR:

ANEXO N° 3

FICHA RESUMEN DETECCIÓN DE RIESGO NIÑOS 1º EB (TOCA-RR Y PSC)

FECHA DETECCIÓN:	2005	COMUNA:	VICTORIA
I. IDENTIFICACIÓN NIÑO			
Nombre del niño	CONCHA Ap. Paterno	LUENGO Ap. Materno	CAMILA FERNANDA Nombres
Dirección			Sexo: 1 1=F 2=M
Escuela:	HEROES DE IQUIQUE		Teléfono: (Propio o de Recados)
RUT	19990796	edad	CURSO: 1 A nivel letra 6 6 años meses

II. ANTECEDENTES Y OBSERVACIÓN PADRES - ADAPTACIÓN EN LA CASA. (PSC)

DATOS DE LA FAMILIA

- a. madre menos de 25 años
- b. padre del niño vive con él
- c. niño tiene una enfermedad que necesita control permanente o que lo hace faltar al colegio más de una vez al mes
- d. Algún familiar que vive con el niño ha sido hospitalizado o necesita Tratamiento o recibe pensión de invalidez por enfermedad mental o psicológica.
- e. La familia participa habitualmente en actividades de la iglesia, Centro de Madres, Junta de Vecinos, Clubes Deportivos, Agrupaciones Culturales, Políticas o recreativas

NO
NO
SI
SI
SI
SI

PSC: PRESENTA PERFIL CONDUCTAS DE RIESGO SEGÚN PADRES

III. OBSERVACIÓN PROFESOR - ADAPTACIÓN A LA SALA DE CLASE. (TOCA-RR)

CALIFICACION DEL PROGRESO DEL NIÑO COMO ESTUDIANTE (PEDAGÓGICO)*

* Categorías: 1.Excelente, 2.Bueno, 3.Regular, 4.Malo, 5.Probable fracaso, 6. Fracaso

Bueno

CALIFICACION GLOBAL DE LA CONDUCTA DEL NIÑO EN CLASE**

** Categorías 1. Excelente, 2. Bueno, 3. Regular, 4. Mala, 5. Muy mala, 6. Extremadamente mala

Malo

NIÑO DERIVADO A TALLER PREVENTIVO HPV:

	DESCRIPCIÓN	
TALLER AZUL PROFUNDO	Concentra niños hiperactivos, desobedientes, agresivos, con bajo nivel de atención y concentración	SI
TALLER VERDE ESPERANZA	Concentra niños tímidos, desobedientes, con hiperactividad o agresividad	NO
TALLER AMARILLO SOL	Concentra a niños tranquilos, obedientes, inmaduros, con escasas habilidades sociales y motivación para el aprendizaje	NO

FACTOR	ÁREA CONDUCTA CON PROBLEMAS	
AA	Desobediencia – Agresión	SI
CS	Conducta Tímida	NO
LC	Déficit Cognitivo	SI
ME	Inmadurez Emocional	SI
AC	Problemas de Concentración	SI
NA	Hiperactividad	SI

IV. INDICES ESPECIALES:

Hiperactividad en la escuela	SI	Ánimo depresivo, según papás	NO
Hiperactividad en la casa	SI	Visión muy positiva de sus padres	NO

V. ANTECEDENTES ESPECIALES.(recogidos por equipo HPV)

	SI	NO	Atenciones especiales que niño ha recibido, recibe o necesitaría	Ha recibido	Está recibiendo	Necesitaría
1. Niño o niña asistió a jardín o Educación parvularia						
2. Niño o niña tiene antecedentes de haber presentado retraso del desarrollo psicomotor			4. Atención por problemas conductuales			
3. Hay antecedentes para considerar que el niño o niña podría haber sufrido o sufre maltrato			5. Atención por problemas emocionales			

Observaciones. Conclusiones . Motivo de derivación.

LISTADO DE NIÑOS DETECTADOS, PARA DERIVACION A TALLER PREVENTIVO Y/O ATENCIÓN DE ESPECIALISTA

AÑO DE DETECCIÓN	
COMUNA	

FECHA DE INFORME	###	AÑO IN
EJECUTOR		

Año	Rut	Nombre	Escuela	Curso	Sexo	Edad Años	Edad Meses	A	B	C	D	
2004	19795418	BREVIS URRUTIA SEBASTIAN ALEJANDR	IGNACIO CARRERA PINTO	1B	2	6	10	2	1	2	2	1
2004	19795231	ASTUDILLO SAN MARTIN HEIDY LIZBETH	IGNACIO CARRERA PINTO	1B	1	6	10	2	2	2	2	1

ANEXO N° 4

PAUTA DIAGNÓSTICO SITUACIONAL POR ESCUELA

1. DATOS ESCUELA:

a. IDENTIFICACIÓN

NOMBRE _____

R.B.D.

--	--	--	--	--	--	--	--	--

b. INDICADORES:

CURSOS

CURSO	N° CURSOS	MATRÍCULA	% POR CURSO			% ASISTENCIA PYA
			APROBACIÓN	ASISTENCIA	ABANDONO	
NT1			N/C			
NT2			N/C			
1°						
2°						
3°						
4°						
8°						

2. PROGRAMAS PRESENTES

a) Programas educación

PROGR.	SI	NO	Observaciones
RED ENLACES			
PME			*
PROMOCIÓN			*
EN BÚSQUEDA D TESORO			
MARORI TUTIBU			año ingreso:
QUIERO SER			año ingreso:
OTROS			*

* (pequeña descripción, área y nivel en que está focalizado)

b) Programas intersectoriales

Escuela ejecuta o desarrolla PLANES, proyectos o líneas temáticas de escuelas saludable

SI	NO
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Escuela incorpora dentro del plan de escuela saludable el componente psicosocial

SI	NO
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Escuela acreditada como escuela saludable

SI	NO
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Año acreditación:

Observaciones

3. ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN ESCOLAR INTERNA:

Recoger los principales aspectos de la gestión escolar, que los directivos de la escuela consideren pertinentes para el Programa Habilidades para la Vida.

Como método se recomienda entrevista grupal en reunión con el Equipo de Gestión Educativa (EGE), consejo de profesores u otra instancia que se acuerde con el director de la escuela (entrevista al director, consulta a profesores, etc.)

a) **DOCUMENTOS DE GESTIÓN** Síntesis y descripción resumida de lo encontrado y pertinente al Programa de Habilidades para la Vida en:

- Misión Escuela
- PEI (Proyecto Educativo Institucional)
- REGLAMENTOS INTERNOS
- LIBROS DE CLASE
- Otros instrumentos de planificación o gestión de la escuela
- Observaciones

b) **DOCENTES:** Síntesis y descripción de lo encontrado.

- Consejo de profesores:
 - Regularidad de funcionamiento
 - Percepción de innovación en temáticas y metodologías usadas
- Existencia de línea de perfeccionamiento docente, contenido, acceso, participantes
- Observaciones

c) **LISTADO DE ACTIVIDADES EXTRAPROGRAMÁTICAS DIRIGIDAS A LA EDUCACIÓN PARVULARIA Y EL PRIMER CICLO BÁSICO LÍNEA PSICOSOCIAL**

Actividades

Observaciones:

d) **PADRES**

• **CENTRO GENERAL DE PADRES**

1. Existe Centro General de Padres
2. Si este existe, tiene personalidad jurídica
3. El centro de padres cuenta con espacio propio para funcionar dentro de establecimiento

SI NO

Observaciones:

e) **SOBRE EGE** (equipo de gestión educativa)

	SI	NO
Existencia de EGE		
Participación en EGE de Padres		
Participación en EGE de alumnos		
Participación del EGE en elaboración del PEI		

Observaciones:

ANEXO N° 5

A. PAUTA DIAGNÓSTICO SITUACIONAL COMUNA

(1 POR COMUNA)

RED DE APOYO LOCAL A LA SALUD MENTAL EN LA ESCUELA PARA LA COMUNA

Catastro: Identificar y hacer descripción resumida de:

- Comisiones locales en el área infantil y salud mental comunales existentes (de cuidado de la infancia, maltrato, etc.)
- Existencia de Comisión Mixta Salud Educación a nivel comunal.
- Salud: Identificar **PARA LA COMUNA** Nombres de:
 - a) consultorios con programa o acciones de salud mental POBLACIÓN ADULTA
 - b) consultorios con programa o acciones de salud mental POBLACIÓN INFANTIL (menores de 15 años)
 - c) CESFAM con programa o acciones de salud mental
 - d) Servicios clínicos de psiquiatría infantil de hospitales pediátricos y/o
 - e) Unidades DE Pediatría de Hospitales generales con Programas o acciones de atención en niños y adolescentes.
 - f) Centros Comunitarios y/o Organismos No Gubernamentales que realizan Programas de Salud Mental Infantil. (Ej.: maltrato, VIF, trastornos conductuales, Drogas)
 - g) Centros de SENAME o SERNAM con Programas de VIF o Maltrato.

ANEXO N° 6

PROGRAMA HABILIDADES PARA LA VIDA

PAUTA N°1

ENCUESTA PARA EDUCADORAS Y PROFESORES PRIMER CICLO

FECHA: / /

ESCUELA : _____ RBD : _____

(MARCAR CON "x"):

PROFESOR JEFE DE: 1EB° 2°EB° ... 3°EB° ... 4°EB° ... OTRO NIVEL

SEXO DE QUIEN RESPONDE: 1. MUJER 2. HOMBRE

TALLER DE AUTOCUIDADO Y BIENESTAR DEL PROFESOR

A continuación se le harán algunas preguntas respecto a su participación en el Taller de Autocuidado y Bienestar del Profesor. Marque la alternativa que más represente su opinión.

	NADA	POCO	MEDIANA-MENTE	BASTANTE	MUCHO
Le pareció adecuada la capacidad de los profesionales a cargo del Taller					
Le resultó cómoda la metodología utilizada en el Taller					
Aumentó su sensación de bienestar dentro de la escuela					
Le sirvió para su desarrollo personal					
Le gustó participar de esta experiencia					

Luego de participar en el Taller, indique en qué grado mejoraron sus relaciones con:

	NADA	POCO	MEDIANA-MENTE	BASTANTE	MUCHO
Directivos					
Colegas					
Alumnos					
Apoderados					
Otros (familiares, amigos, etc)					

ANEXO N° 7

PROGRAMA HABILIDADES PARA LA VIDA PAUTA N°2

ENCUESTA PARA PROFESORES JEFES 1°, 2° Y 3° EB ACOMPANAMIENTO TRABAJO DE AULA

FECHA: / /

ESCUELA : _____ RBD : _____

((MARCAR CON "x")):

PROFESOR JEFE DE: 1EB°.... 2°EB... 3°EB... 4°EB... OTRO NIVEL.....

SEXO DE QUIEN RESPONDE: 1. MUJER 2. HOMBRE |

A continuación se le harán algunas preguntas respecto a su participación en la Asesoría para Trabajo de Aula. Marque la alternativa que más represente su opinión.

	NADA	POCO	MEDIANA- MENTE	BASTANTE	MUCHO
Le pareció adecuada la capacidad de los profesionales a cargo de la Asesoría					
Le resultó cómoda la metodología utilizada en la Asesoría					
La Asesoría le entregó herramientas para el trabajo con sus alumnos					
Las actividades realizadas fueron útiles para el trabajo con sus alumnos					
Le gustó participar de esta experiencia					

ASESORIA A REUNIONES DE APODERADOS

A continuación se le harán algunas preguntas respecto a su participación en la Asesoría a Reuniones de Apoderados. Marque la alternativa que más represente su opinión.

	NADA	POCO	MEDIANA- MENTE	BASTANTE	MUCHO
Recibió orientaciones para el trabajo con los apoderados					
Fueron útiles las herramientas entregadas para el trabajo con los apoderados					

ANEXO N° 8

PROGRAMA HABILIDADES PARA LA VIDA

PAUTA N° 3

ENCUESTA PARA PADRES Y APODERADOS

ESCUELA : _____
CURSO: _____ FECHA: _____

(MARCAR CON "x"):

Relación con el niño/a:

1 Padre 2 Madre 3 Hermano/a 4 Otro CUÁL _____

SEXO DE QUIEN RESPONDE: 1. MUJER 2. HOMBRE

TALLER PREVENTIVO PARA NIÑOS

A continuación se le harán algunas preguntas respecto a la participación de su hijo/a en el Taller Preventivo del Programa Habilidades para la Vida. Marque la alternativa que lo represente.

	SÍ	NO
Asistió a la(s) reunión(es) con el psicólogo/a a cargo del Taller		
Le informaron para qué servía el Taller		
Le pareció bien que su hijo/a fuera seleccionado para el Taller		
Le gustó que su hijo/a participara en el Taller		

Luego de la participación de su hijo/a en el Taller, indique lo que observó en las siguientes áreas:

	MUCHO	ALGO	NADA
Mejóro el comportamiento en la casa			
Mejóro el rendimiento escolar			
Mejóro la relación con otros niños			
Mejóro la relación con usted			

DERIVACIÓN

En el caso de que su hijo/a haya sido derivado a especialista, indique la alternativa que lo represente:

	SÍ	NO
Se le informó que su hijo necesitaba atención profesional especializada (psicólogo, médico, asistente social, otros)		
Recibió esa atención oportunamente		

ANEXO N° 9

PROGRAMA HABILIDADES PARA LA VIDA

PAUTA N°4

ENCUESTA PARA DIRECTIVOS

ESCUELA: _____
 CARGO: _____ FECHA: ____ / ____ / ____

(MARCAR CON "x"):

SEXO DE QUIEN RESPONDE: 1. MUJER 2. HOMBRE

TALLER DE AUTOCUIDADO Y BIENESTAR DEL PROFESOR

A continuación se le harán algunas preguntas respecto al Taller de Autocuidado y Bienestar del Profesor. Marque la alternativa que más represente su opinión.

	NADA	POCO	MEDIANA- MENTE	BASTANTE	MUCHO
Considera útil la realización del Taller en su escuela					
A partir del Taller observó mejoras en las relaciones dentro de su escuela					

Le gustaría que volviera a realizarse esta experiencia SÍ NO

RED

Respecto de la Red de Salud Mental Escolar, marque la alternativa que corresponda a su experiencia.

	sí	MEDIANA- MENTE	NO
Conoce las organizaciones que forman la red de salud mental de su comuna.			
Ha tenido acceso a más información acerca de la Red a partir de su participación en el Programa			

DERIVACION

Respecto a la derivación de alumnos/as de su escuela a la Red de Salud Mental Escolar, marque la alternativa que más represente su opinión.

	sí	MEDIANA- MENTE	NO
Se le informó claramente sobre el sistema de derivación utilizado por el Programa			

ANEXO N° 10

PROGRAMA HABILIDADES PARA LA VIDA

PAUTA N°5

ENCUESTA PARA ACTORES SOCIALES COMUNALES

FECHA: ____ / ____ / ____

INSTITUCIÓN: _____

CARGO: _____

(MARCAR CON "x"):

SECTOR DE LA RED QUE REPRESENTA:

SALUD ... EDUCACIÓN.... JUSTICIA..... OTRO.... ¿CUAL?.....

SEXO DE QUIEN RESPONDE: 1. MUJER 2. HOMBRE

RED

Respecto de la Red de Salud Mental, marque la alternativa que corresponda a su experiencia.

	SI	MEDIANA-MENTE	NO
Conoce las organizaciones que forman la Red de Salud Mental de su comuna			
Ha tenido acceso a más información acerca de la Red a partir de su participación en actividades del Programa			
Ha mejorado la coordinación y ejecución de actividades			

LISTA DE CUADROS Y GRÁFICOS

CUADROS

Cuadro N° 1	ESTRUCTURA PHPV
Cuadro N° 2	ÁMBITOS DE LA SALUD MENTAL. PROMOCIÓN Y PREVENCIÓN
Cuadro N° 3	OBJETIVOS DE LA PROMOCIÓN Y PREVENCIÓN
Cuadro N° 4	DIMENSIONES DE LA SALUD MENTAL INFANTIL
Cuadro N° 5	SALUD MENTAL INFANTIL Y EPIDEMIOLOGÍA DEL DESARROLLO
Cuadro N° 6	VARIABLES ASOCIADAS A PROBLEMAS DE SALUD MENTAL
Cuadro N° 7	ÁREAS PROBLEMAS. SALUD MENTAL DEL ESCOLAR
Cuadro N° 8	ESTRATEGIAS DEL PROGRAMA
Cuadro N° 9	ESTRUCTURA UNIDAD DE PROMOCIÓN
Cuadro N° 10	ESTRUCTURA UNIDAD DE DETECCIÓN
Cuadro N° 11	FACTORES TOCA - RR
Cuadro N° 12	FACTORES Y PERFILES DE RIESGO
Cuadro N° 13	PERFILES DE RIESGO
Cuadro N° 14	INDICES ESPECIALES DE DERIVACIÓN
Cuadro N° 15	ORIENTACIONES PARA LA DERIVACIÓN
Cuadro N° 16	NIVELES DE GESTIÓN PHPV
Cuadro N° 17	GESTIÓN PHPV
Cuadro N° 18	DESARROLLO DEL PROGRAMA
Cuadro N° 19	ETAPAS DEL DESARROLLO EN LA INFANCIA
Cuadro N° 20	FACTORES ASOCIADOS A LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD
Cuadro N° 21	TALLER AUTOCUIDADO – EDUCADORES ACT. 1
Cuadro N° 22	TALLER AUTOCUIDADO – EDUCADORES ACT. 2
Cuadro N° 23	TALLER AUTOCUIDADO – EDUCADORES ACT. 3
Cuadro N° 24	TRABAJO DE AULA TEMA 1
Cuadro N° 25	TRABAJO DE AULA TEMA 2
Cuadro N° 26	TRABAJO DE AULA TEMA 2
Cuadro N° 27	ESCALAS CUESTIONARIO TOCA-RR
Cuadro N° 28	PERFILES DE ESCALAS CUESTIONARIO TOCA-RR

Cuadro N° 29	INDICES ESPECIALES DE DERIVACION
Cuadro N° 30	INDICE ESPECIAL HIPERACTIVO TOCA
Cuadro N° 31	INDICE ESPECIAL CRITICO HIPERACTIVO
Cuadro N° 32	INDICE ESPECIAL HIPERACTIVO PSC
Cuadro N° 33	INDICE ESPECIAL AFECTIVO
Cuadro N° 34	INDICE ESPECIAL PROTECTOR
Cuadro N° 35	ASPECTOS DE INTERACCION EN TRASTORNOS Y PROBLEMAS DE SALUD MENTAL
Cuadro N° 36	CRITERIOS DE DERIVACIÓN DE ATENCIÓN EN SALUD MENTAL: ACTUALIZACIÓN 2006
Cuadro N° 37	NIÑOS DERIVADOS A ATENCION EN SM
Cuadro N° 38	INDICES ESPECIALES DISTRIBUIDOS POR SEXO
Cuadro N° 39	INDICES ESPECIALES 2006
Cuadro N° 40	CUADRO RESUMEN INDICES ESPECIALES DE DERIVACIÓN: TOCA Y PSC
Cuadro N° 41	ESQUEMA: RESUMEN CONCEPTUAL ÍNDICES ESPECIALES DE DERIVACIÓN

GRAFICOS

Gráfico N° 1	EVALUACIÓN DE IMPACTO TALLERES PREVENTIVOS
Gráfico N° 2	EVALUACIÓN DE IMPACTO RIESGO PSICOSOCIAL EN RENDIMIENTO ESCOLAR
Gráfico N° 3	EVALUACIÓN DE IMPACTO PROGRAMA EN PUNTAJE SIMCE
Gráfico N° 4	EVALUACIÓN DE IMPACTO ÍNDICE PROTECTOR EN RENDIMIENTO ESCOLAR
Gráfico N° 5	EVALUACIÓN IMPACTO DE LA PARTICIPACIÓN EN EL PROGRAMA EN EL MEJORAMIENTO DEL RENDIMIENTO ESCOLAR

