

INVESTIGACIONES

Promoción de la salud mental en una escuela municipal chilena: los hallazgos del Proyecto AME (Aprendizajes Mentales Emocionales)¹

Promotion of mental health in a chilean public school:
the findings of the AME Project (Emotional Mental Learning)

Soledad Castro Castro^a, Loreto Castro Moyano^a

^a Fundación Mujeres por la Educación, Valparaíso, Chile.
castrosoledad77@gmail.com, loreto.castro.sbc@gmail.com

RESUMEN

El objetivo principal del proyecto fue promocionar la salud mental en una comunidad escolar. Se diseñó un estudio de caso con enfoque mixto secuencial (CUAN-CUAL) con una orientación metodológica socioconstructiva. Los resultados muestran alto porcentaje de docentes, asistentes de la educación y estudiantes con ausencia de psicopatologías y con un alto bienestar general, sin embargo existe un grupo importante que presenta sospecha de psicopatología subumbral y bienestar medio. Docentes y asistentes de la educación presentan tendencia a la ansiedad e insomnio y sintomatología somática, en cambio los estudiantes a la depresión y disfunción social, no se observaron diferencias según género. Se concluye que existe una brecha significativa entre el estado de salud mental y bienestar de docentes, asistentes de la educación y estudiantes, en desmedro de los estudiantes. Las falencias del ambiente educativo externo es un factor crítico que puede generar estados emocionales negativos para el desarrollo profesional docente.

Palabras clave: Salud Mental, Bienestar docente, Bienestar estudiantil, Educación Emocional, Educación Integral.

ABSTRACT

The main objective of the project was to promote mental health in a school community. A case study with a sequential mixed approach (QUAN-QUAL) with a socio-constructive methodological orientation was designed. The results show a high percentage of teachers, education assistants and students with no psychopathologies and with a high general well-being; however, there is an important group that shows suspicion of subthreshold psychopathology and medium well-being. Teachers and education assistants show a tendency to anxiety and insomnia and somatic symptoms, while students to depression and social dysfunction, no differences were observed according to gender. It is concluded that there is a significant gap between the state of mental health and well-being of teachers, education assistants and students, to the detriment of students. The shortcomings of the external educational environment is a critical factor that can generate negative emotional states for teacher professional development.

Key words: Metal Health, Teacher well-being, Student well-being, Emotional Education, Integral Education.

¹ Este estudio fue financiado por la Fundación Mujeres por la Educación www.mujeresporlaeducacion.cl

1. INTRODUCCIÓN

Durante los años 2006 y 2011, estudiantes chilenos protagonizaron una serie de protestas masivas que proclamaban la necesidad de una reforma urgente en el sistema educativo chileno. La revolución pingüina, como fue conocida de manera popular, cuestionaba principalmente el marco jurídico bajo el cual se administraba la educación elevando una serie de petitorios entre los cuales se solicitó la derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), el análisis y reformulación de la Jornada Escolar Completa (JEC) y el mejoramiento de la calidad de la educación chilena, entre otros. Como resultado, se formuló el *Acuerdo por la calidad de la Educación*, que contenía el proyecto de la Ley General de Educación (LGE) y el proyecto denominado *Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación*, que dio lugar a la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización, la Ley 20.529.

A partir de este nuevo marco normativo, se mantuvo casi íntegramente la definición de educación de la anterior normativa LOCE. Sin embargo, se incorporó el desarrollo afectivo y ético, estableciendo que la Educación “(...) *es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas*” (Ley General de Educación 20.370/2009).

De este modo, la educación se definiría implícitamente como un proceso dinámico de desarrollo integral, que debe promover de manera intencional a través del accionar educativo, la formación cognitiva, social, espiritual y emocional de los estudiantes.

Así mismo, durante el año 2013, fueron aprobados por el Consejo Nacional de la Educación, los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS), establecidos por el MINEDUC, que evalúan cuatro aspectos no académicos fundamentales para el desarrollo integral: autoestima académica y motivación escolar, clima de convivencia escolar, participación y formación ciudadana y hábitos de vida saludable. Este hecho constituye un gran paso hacia la educación integral. No obstante, la implementación de los IDPS tiene todavía un valor diagnóstico-exclusivo para los estudiantes y no necesariamente sus resultados se traducen en estrategias y/o prácticas para la promoción del desarrollo socioemocional en el aula. Por tanto, considerando que las habilidades socioemocionales son condición para el desarrollo íntegro de las personas, el aspecto integral de la educación en Chile es todavía un trabajo incipiente.

Tal panorama revela dos fenómenos; por un lado, el predominio de una educación orientada a los resultados cuantitativos donde el desarrollo integral es accesorio, y por otro, una educación centrada en los estudiantes como agentes pasivos y no en la totalidad de la comunidad educativa. Valdría preguntarse entonces qué lugar ocupan los establecimientos educacionales en el desarrollo integral de los alumnos. De esta manera, desde nuestra perspectiva, el modelo de educación imperante no favorece el desarrollo integral e interfiere de manera negativa en nuestros niños, niñas y jóvenes, poniendo en riesgo su bienestar y salud mental.

Ahora bien, un rasgo característico de las escuelas es que se constituyen como agentes socializadores por excelencia, puesto que en ellas ocurren gran parte de las interacciones sociales de quienes conforman la comunidad educativa. En este sentido la figura del docente es clave (Díaz, 2014; Ramírez, 2011; Cuadra, Salgado, Lería y Menares, 2018) en razón de que las escuelas son espacios valiosísimos de interacción interpersonal y de convivencia,

por tanto, pueden ser comprendidas como espacios de formación idóneo para el cuidado de la salud mental y el desarrollo de las habilidades socioemocionales de estudiantes, docentes y asistentes de la educación, acrecentando de esta manera la formación integral que mandata la LGE. Sin embargo a primera vista, pareciera que los recursos emocionales y las estrategias que despliegan los diferentes actores de la comunidad educativa, que podrían promover el desarrollo integral de los estudiantes, dependen casi en exclusiva de sus habilidades individuales.

2. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS SOBRE SALUD MENTAL DOCENTE Y SU IMPACTO EN EL APRENDIZAJE ESTUDIANTIL

En el contexto investigativo estudios sobre salud mental han mostrado un significativo aumento de problemas de salud mental en docentes, un creciente desgaste emocional y físico que deteriora su salud mental, mostrando una amplia solicitud de licencias médicas, el consumo de ansiolíticos, antidepresivos, y una alta tasa de rotación (Claro y Bedregal, 2003; Tenti, 2006; Montgomery y Rupp, 2005; Kyriacou, 2001; Hargreaves, 1996; Cornejo y Quiñonez, 2007; Cornejo, 2009; Cornejo y Cabezas, 2016). Estos hallazgos impactarían negativamente en la calidad de los educadores y en su capacidad de crear climas de aula apropiados para el desarrollo integral de los estudiantes y, también, sobre su propio crecimiento personal individual (Lecannelier, 2013).

Por su parte la UNESCO (2005) en un informe derivado de la investigación en esta temática en Latinoamérica, establece que un tercio de los profesores encuestados declara haber sido víctima de amenazas a su integridad física, y la misma proporción percibe que existen formas de violencia organizada en la escuela. En este sentido Chile destaca tanto por su alto índice de desgaste emocional en la escala de burnout, como también por tener el mayor nivel de uso de licencias médicas entre los países involucrados en la investigación.

Para Egaña y Ruiz (2013) citando a Hargreaves (2005) estos resultados pueden comprenderse debido a que gran parte de los profesores se sienten abrumados y presionados a trabajar a gran velocidad y con fuertes exigencias ante las demandas por resultados, así suelen abandonar ese trabajo más emocional e implicado con sus estudiantes. Esto afecta especialmente a los docentes más comprometidos que se estresan, se desgastan y se distancian de sus propios sentimientos, tratando de hacer lo que parece ser su trabajo, llegando a adoptar actitudes cínicas, a culpar a los niños e incluso a abandonar la educación.

Por su parte Cornejo y Cabezas (2016), señalan que los ambientes de aprendizaje sustentados en relaciones humanas, actividades interpersonales, el ejercicio de autoridad del docente, el abordaje de conflictos, la promoción de vínculos saludables, la lectura emocional, la escucha y el valor de empatizar con el otro, dependen de las competencias socioemocionales del adulto que ejerce el rol pedagógico y se relacionan con la motivación de los estudiantes frente al aprendizaje y al rendimiento académico. Medina (2019) en Muñoz (2019), en esta misma línea, señala además que el bienestar emocional del docente es crucial, puesto que es una profesión en la cual el núcleo del quehacer es la relación y el trabajo con personas en proceso de desarrollo. Además la labor docente, supone la toma de decisiones pedagógicas que implica liderar y gestionar actividades en aulas heterogéneas, incidentes críticos, entre muchas otras cuestiones, donde las emociones juegan un papel muy importante.

3. ALGUNOS DESAFÍOS DERIVADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En cuanto a los desafíos derivados en esta materia en Chile, Elige Educar (2018) identificó los siguientes: a) las condiciones laborales se perciben como deficientes y afectan el nivel de felicidad de los profesores, b) las condiciones laborales son peor evaluadas por establecimientos escolares de dependencia municipal y subvencionados, c) existe una visión poco positiva de las posibilidades de progreso de carrera en los establecimientos, d) existen altos niveles de estrés en docentes de todas las dependencias, e) los profesores perciben poca capacidad de influencia en la toma de decisiones de sus establecimientos f) el trabajo colaborativo sigue siendo un desafío.

En este sentido, algunos elementos que pueden contribuir a potenciar el bienestar docente son: el balance entre el tiempo dedicado al trabajo, la familia y los amigos; el respeto y el reconocimiento por parte de los directivos de sus destrezas y logros; mantener una comunicación clara con colegas y directores; contar con oportunidades de mentorías; y el involucramiento en un ambiente donde existen buenas relaciones sociales y profesionales, en el cual los errores son reconocidos como parte del aprendizaje (AFT, 2017; Ávalos, Cavada, Pardo y Sotomayor, 2010; Prince y McCallum, 2015; Roffey, 2012; Stockard y Lehman, 2004).

Por otra parte, Torres (2006), en un estudio con foco en los estudiantes señala que solo el 8% de los alumnos latinoamericanos y el 10% de los españoles, afirman que van con placer a la escuela, más de la mitad de los encuestados se queja de los profesores y directores de la escuela. Cabe añadir que los trastornos que afectan la salud mental comienzan en la infancia y en la adolescencia (De la Barra, Vicente, Saldivia y Melipillán, 2012; Kessler *et al.*, 2005) y afectan más a las mujeres (Molina *et al.*, 2014). Algunos antecedentes investigativos además señalan que existe una asociación entre el bienestar de los docentes y el bienestar de los estudiantes, la angustia psicológica y la depresión (Harding *et al.*, 2019). Así, las actividades de promoción de la salud mental en contextos escolares y en otros, permitirían crear condiciones individuales y sociales que contribuyan significativamente a la salud mental de las personas aumentando la confianza y el valor para enfrentar desafíos (Jané-Llopis y Barry, 2005; O'Connell, Ellen, Boat y Kenneth Warner, 2009). Sin embargo, las estrategias de promoción de salud mental deben ser diferenciadas según el nivel de riesgo, es decir que en un grupo de bajo riesgo los objetivos claves estarían en la definición y en el fortalecimiento de los recursos, en grupo de alto riesgo en cambio, se requieren programas de intervención complejos que consideran tanto la disminución de factores de riesgo, como el fortalecimiento de recursos (Wille, Bettge y Ravens-Sieberer, 2008).

Con todo, esta investigación tuvo como propósito principal promocionar la salud mental en una comunidad escolar, implementando una metodología que permitió a su vez potenciar algunos desafíos profesionales como el trabajo en equipo, la toma de decisiones compartidas y el fomento de relaciones sociales y profesionales.

4. MÉTODO

4.1. DISEÑO

Este proyecto corresponde a un estudio de caso con enfoque mixto de diseño secuencial, con una orientación socioconstructiva, el cual se diseñó en dos fases secuenciales: en la

primera (CUAN-CUAL), se midió el estado de la salud mental de una muestra de docentes, estudiantes y asistentes de la educación para después profundizar sobre las estrategias de enseñanza en el área socioemocional. Luego la segunda fase, se sustentó sobre los principios metodológicos de la indagación colaborativa. Ésta, es un tipo de investigación acción, que fomenta las relaciones y el aprendizaje socioconstructivo, permitiendo abrir espacios sistemáticos de aprendizaje basados en el análisis, reflexión y acción colectiva en base a datos, para mejorar los procesos educativos (Ainscow *et al.*, 2016; Carpenter, 2017; Pino *et al.*, 2018; Ahumada *et al.*, 2019).

4.2. DESCRIPCIÓN DEL CASO

La Escuela participante se encuentra ubicada en la zona urbana de una de las comunas más ricas de Chile. Imparte educación prebásica y básica. Tiene una matrícula total de 232 estudiantes y un promedio de 23 por curso, y cuenta con 25 docentes. Su índice de vulnerabilidad es del 94,95%, lo que significa que es una escuela que se encuentra en un contexto muy vulnerable y con múltiples necesidades a pesar de estar en una comuna con alto poder adquisitivo. Su misión como escuela es: “promover la formación integral de nuestros alumnos mediante el desarrollo de competencias, destrezas, habilidades cognitivas y sociales, de pensamiento crítico con una sólida formación valórica fundada en el respeto, la tolerancia y la aceptación de la diversidad para formarse como un ciudadano competente y autónomo que le permita una participación e integración en su medio Sociocultural, imbuido de un respeto en su interacción con el medio ambiente” (Proyecto Educativo Institucional, 2016-2020). Su slogan es: “Nuestra escuela, un lugar para aprender a ser feliz” y su lema es: “Lo importante no es ser perfecto, sino feliz”. Por tanto la formación integral y el aprendizaje centrado en la felicidad son elementos centrales en su proyecto educativo.

Por otra parte, en Chile, de acuerdo a la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (Ley N°20.529, 2011), las escuelas y liceos deben ser clasificadas anualmente en categorías de desempeño. Esta evaluación considera la distribución de los estudiantes en los logros de aprendizaje obtenidos en prueba estandarizada SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) y los indicadores de desarrollo personal y social. Estos resultados se ajustan de acuerdo a características de contexto y vulnerabilidad para clasificar a los colegios en 4 categorías de desempeño: Alto, Medio, Medio-Bajo e Insuficiente. En base a lo anterior, el nivel de desempleo actual de esta escuela corresponde a medio-bajo.

4.3. PRODUCCIÓN DE DATOS

El método de estudio de caso los datos pueden ser obtenidos desde una variedad de fuentes, tanto cualitativas como cuantitativas (Chetty, 1996; Martínez, 2006). En este caso la recolección de datos se efectuó utilizando ambas técnicas. En la primera fase, se hizo un levantamiento CUAN-CUAL utilizando en su aspecto cuantitativo dos instrumentos: Cuestionario de Salud General de Goldberg en su versión de 28 ítems (GHQ28) y Escala de Bienestar Mental de Warwick-Edimburgo (EBMWE). Ambos instrumentos fueron administrados a una muestra no probabilística de casos importantes conformada por estudiantes de 7° y 8° básico con edades que fluctuaron entre los 12 y 17 años, debido a que se consideró importante integrar a estudiantes con amplia trayectoria escolar en el

establecimiento; y docentes y asistentes de la educación con edades entre los 64 y 25 años, para tener diversidad en la muestra. El tamaño de la muestra fue 41 individuos del grupo de estudiantes y 11 individuos del grupo de docentes y asistentes de la educación.

Luego de la aplicación cuantitativa se desarrolló el levantamiento cualitativo que incluyó 2 entrevistas grupales a la totalidad de la muestra de docentes, asistentes de la educación y 2 entrevistas grupales a 20 estudiantes seleccionados bajo el criterio de «expresión verbal adecuada» sugerido por las profesoras jefes/tutoras de ambos cursos. Este levantamiento cualitativo se realizó básicamente con el sentido de conocer la posible existencia de estrategias pedagógicas dirigidas al área socioemocional y comprender cómo se implementan.

La segunda fase se configuró a partir del desarrollo de la metodología de indagación colaborativa, procedimiento descrito anteriormente, el cual en un principio se impulsó a partir de la reflexión colectiva de los datos generados en la fase anterior. Para movilizar esta metodología se hizo necesario conformar un equipo, con integrantes de la escuela y de la entidad creadora del proyecto. Este equipo tuvo la función de gestionar y liderar el proyecto dentro del establecimiento durante el año 2019.

4.4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

El análisis de los datos cuantitativos se realizó con el programa el programa IBM SPSS Statistics 25. Se aplicó análisis de frecuencias, correlaciones y prueba t. El análisis de los datos cualitativos (entrevistas) se realizó mediante una categorización manual utilizando diversas técnicas de escrutinio: por repetición, transiciones y vinculación con la teoría (Hernández, Fernández y Baptista, 2014) sistematizando finalmente la información obtenida en dimensiones.

4.5. REQUERIMIENTOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para la participación en la investigación y producción de datos, se envió una carta de invitación a los apoderados de los estudiantes seleccionados con el sentido de pedir su consentimiento. En el caso de los docentes y asistentes de la educación del establecimiento, se les entregó al inicio de la investigación un consentimiento informado donde se explicitaban los objetivos de la investigación y los procedimientos a utilizar, este consentimiento fue firmado por cada participante.

5. RESULTADOS

5.1. RESULTADOS 1º FASE

El propósito de esta fase fue conocer el estado de la salud mental de los estudiantes, docentes y asistentes de la educación y también las estrategias formativas en el ámbito socioemocional implementadas por el establecimiento.

5.1.1. Resultados Cuestionario de Salud General de Goldberg en su versión de 28 ítems (GHQ28)

El primer instrumento aplicado corresponde al Cuestionario de Salud General de Goldberg en su versión de 28 ítems (GHQ28). Esta escala, consta de proposiciones que deben ser respondidas escogiendo una de las posibles respuestas planteadas al sujeto en una escala Likert de 3 niveles, con valores de 0 a 3 según la respuesta. Al sumar los datos en cada uno de los ítems se obtiene un estimado del grado de salud mental. El valor máximo posible en esta escala es de 84 puntos y el mínimo de 0 puntos. Donde un mayor puntaje es indicativo de presencia de psicopatología. El análisis de confiabilidad estadística para GHQ28, se realizó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, el cual presentó un valor de 0,928. Este instrumento, está subdividido en cuatro dimensiones, donde la Dimensión A, corresponde a Síntomas somáticos; Dimensión B: Ansiedad-Insomnio; Dimensión C: Disfunción social y Dimensión D: Depresión. El valor máximo posible por dimensión es de 21 puntos y el mínimo de 0 puntos. A continuación en las tablas 1, 2, 3, 4 y 5 se prestan los resultados de los análisis realizados.

Tabla 1. Resultados análisis de frecuencias GHQ28 Estudiantes, Docentes y Asistentes de la Educación

	Estudiantes		Docentes y Asistentes de la Educación	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Ausencia de psicopatología	30	73,2	7	63,6
Sospecha psicopatología subumbral	9	22,0	4	36,4
Presencia de psicopatología	2	4,9	0	0
Total	41	100,0	11	100,0

Fuente. Elaboración propia.

En términos generales, como se observa en la tabla 1 los resultados mostraron ausencia de psicopatología en un 73% de los casos en estudiantes y un 63,6% en docentes. Por el contrario, un 4,9% de los estudiantes presentaron indicadores de presencia de psicopatología, no se observan casos en este intervalo en docentes y asistentes de la educación. Por otro lado, 22% de los y las estudiantes presentaron sospecha de psicopatología subumbral y un 36% de los docentes se encuentra en este intervalo. Al realizar el análisis de correlación ($p \leq 0,005$) entre los resultados totales de ambos grupos (Tabla 2), se obtuvo una correlación no significativa.

Tabla 2. Correlación entre el estado de salud mental entre Docentes,
 Asistentes de la Educación y Estudiantes

		TotalGHQ28 (Agrupada)	TotalGHQ28 (Agrupada)
TotalGHQ28 (Agrupada) Estudiantes	Correlación de Pearson	1	-,428
	Sig. (bilateral)		,190
	N	41	11
TotalGHQ28 (Agrupada) Docentes y Asistes de la Ed.	Correlación de Pearson	-,428	1
	Sig. (bilateral)	,190	
	N	11	11

Fuente. Elaboración Propia.

Por otro lado, los valores de la media general del instrumento es 0,94 en el caso de docentes y asistentes de la educación y 0,6 en la caso de estudiantes. Por tanto, en ambos grupos sus medias se ubicaron en el intervalo entre el nivel 0 y 1, es decir que el comportamiento de los indicadores medidos por el instrumento, presentaron un buen comportamiento promedio, pues los valores de ambos grupos se ubican en el intervalo inferior de la escala. Siguiendo con esto, al aplicar la prueba t para determinar diferencias de medias de ambos grupos se obtuvo que éstas son significativas ($p \leq 0.005$). En la tabla 3, se presentan estos resultados.

Tabla 3. Diferencias de Medias Totales GHQ28 entre Docentes,
 Asistentes de la Educación y Estudiantes

	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Inferior	Superior
Media total Estudiantes	11,554	40	,000	,583	,481	,6851
Media total Docentes	6,547	10	,000	,946	,624	1,268

Fuente. Elaboración propia.

A continuación en la tabla 4 se presentan los resultados de las diferencia entre medias según género.

Tabla 4. Diferencias de medias resultados totales GHQ28 para Docentes, Asistentes de la Educación y Estudiantes, según género

	Género	N	Media	Sig. (bilateral)	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Estudiantes Estudiantes	Hombres	19	,476	,070	,249	,0572
	Mujeres	20	,650	,069	,323	,072
Docentes Docentes	Hombres	4	1,343	,032	,369	,184
	Mujeres	5	,7148	,037	,335	,149

Fuente. Elaboración propia.

Según los resultados de la tabla 4 para el grupo docentes y asistentes de la educación los hombres presentaron un valor promedio superior según la escala, por el contrario, en el grupo estudiantes, las mujeres presentaron un valor superior en promedio según la escala. Sin embargo, las diferencias en las medias de ambos grupos no fueron significativas.

Tabla 5. Análisis de Frecuencia GHQ28 por dimensiones Estudiantes

	Dimensión A (Síntomas Somáticos)		Dimensión B (Ansiedad- Insomnio)		Dimensión C (Disfunción Social)		Dimensión D (Depresión)	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Ausencia de psicopatología	30	73,2	32	78,0	26	63,4	33	80,5
Sospecha de psicopatología	10	24,4	6	14,6	14	34,1	3	7,3
Indicativo presencia de psicopatología	1	2,4	3	7,3	1	2,4	5	12,2
Total	41	100,0	41	100,0	41	100,0	41	100,0

Fuente. Elaboración Propia.

Según tabla 5, los resultados de frecuencia por dimensión para estudiantes mostraron en cada una de las dimensiones que la ausencia de psicopatología supera el 50% con un valor mínimo de 63% en la dimensión disfunción social. Siguiendo con esto la dimensión B presentó mejor comportamiento, definido como aquel que posee menor número de sujetos en los intervalos menos deseados (sospecha de psicopatología subumbral e indicativo presencia de psicopatología). Por otro lado 12% de los estudiantes presenta indicadores de presencia de psicopatología en la dimensión D relacionada con síntomas depresivos. A continuación en la tabla 6 se presentan los resultados del análisis de frecuencia por dimensiones para docentes y asistentes de la educación.

Tabla 6. Análisis de Frecuencia por dimensiones GHQ28 para Docentes y Asistentes de la Educación

	Dimensión A (Síntomas Somáticos)		Dimensión B (Ansiedad-Insomnio)		Dimensión C (Disfunción Social)		Dimensión D (Depresión)	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Ausencia de psicopatología	5	45,5	6	54,5	6	54,5	11	100%
Sospecha de psicopatología	6	54,5	5	45,5	4	36,4	-	-
Indicativo presencia de psicopatología	-	-	-	-	1	9,1	-	-
Total	11	100,0	11	100,0	11	100,0	11	100%

Fuente. Elaboración Propia.

Los resultados de la tabla 6 muestran que casi un 50% de los docentes y asistentes de la educación presentaron ausencia de psicopatología en las dimensiones A, B, C. En la dimensión D, el total del grupo (100%) presentó ausencia de psicopatología. Por otra parte, gran parte de los docentes y asistentes (54,5%) presentaron indicadores de sospecha de síntomas somáticos, 46% presentaron sospecha de ansiedad e insomnio y un 36% de los docentes presentaron sospecha disfunción social. Uno de los docentes evaluados presentó indicadores de psicopatología en la dimensión C.

5.1.2. Resultados Escala de Bienestar Mental de Warwick- Edinburgo (EBMWE)

El segundo instrumento aplicado corresponde a la Escala de Bienestar Mental de Warwick-Edinburgo (EBMWE), la cual consta de 14 ítems, los cuales están redactados como afirmaciones positivas respecto a sentimientos o pensamientos que la persona ha tenido en las últimas dos semanas. La escala tiene los siguientes valores y niveles 1= nunca; 2= muy pocas veces; 3= algunas veces; 4= a menudo; 5= siempre. El valor máximo en esta escala

es 70, donde el mayor valor indica máximo bienestar. En cuanto al análisis de confiabilidad estadística para EBMWE, se realizó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, el cual presentó un valor de 0,896. A continuación en la tabla 7 se presentan los resultados del análisis de frecuencia para docentes y estudiantes.

Tabla 7. Resultados Docentes, Asistentes de la educación y Estudiantes en la Escala de Bienestar Mental de Warwick- Edinburgo (EBMWE)

	Estudiantes		Docentes y Asistentes de la Educación	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Ausencia bienestar	8	19,5	-	-
Bienestar medio	19	46,3	6	54,5
Máximo bienestar	14	34,1	4	36,4
Perdidos en el sistema	-	-	1	9,1%
Total	41	100,0	11	100%

Fuente. Elaboración propia.

Según los resultados de la tabla 6, un 80,4% del total estudiantes evaluados manifestó presencia de bienestar en sus rangos medios y máximo. No obstante, existen 8 casos que presentaron ausencia de bienestar. Por otra parte, la mayor proporción de docentes, asistentes y estudiantes de encuentra con un bienestar medio. Esto es consistente con el valor de las medias de ambos grupos, los cuales mostraron un valor de 3,5 para docentes, asistentes educación y 3,3 para estudiantes. En cuanto a las diferencias de medias de ambos grupos, se observó que son significativas, lo que muestra que docentes y asistentes presentan un bienestar significativamente mejor que los y las estudiantes. A continuación en la tabla 8 se presentan las diferencias de medias según género.

Tabla 8. Diferencias de Medias EDWE para docentes, asistentes de la educación y estudiantes según género

	Género	N	Media	Sig. (bilateral)	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
Estudiantes	Hombres	19	3,55	,142	,770	,1769
	Mujeres	20	3,23	,146	,574	,128
Docentes	Hombres	4	3,30	,429	,406	,203
	Mujeres	5	3,59	,411	,572	,2561

Fuente. Elaboración propia.

En relación al género, los resultados mostraron que, en el caso de estudiantes, los hombres presentaron un mayor valor según la escala, por el contrario, en el caso de docentes y asistentes de la educación, los hombres presentaron un valor promedio inferior según escala, sin embargo estas diferencias no son significativas, por tanto el bienestar para ambos grupos según género, es similar.

5.1.3. *Resultados Entrevista Grupal Docentes*

La entrevista grupal se generó a través de 4 preguntas: ¿De qué manera se promueve el bienestar emocional en la escuela?; ¿Qué harías en la escuela para sentirte más feliz?; ¿Cómo son las relaciones interpersonales en la comunidad?

Los resultados se sistematizaron en 3 dimensiones: Promoción del bienestar emocional en la escuela, Ambiente educativo externo (infraestructura y recursos educativos) y Relaciones interpersonales. A continuación se describen los resultados.

5.1.3.1. *Promoción del bienestar emocional en la escuela:*

No existe una estrategia sostenida para promocionar la salud emocional a nivel de docentes, asistentes de la educación y estudiantes, sin embargo se realizan algunas actividades de recreación y esparcimiento como celebración de cumpleaños, desayunos y almuerzos comunitarios entre docentes, estas instancias se mencionan como importantes dado que permiten compartir y conocerse. A nivel de los estudiantes también se realizan actividades como celebración día del alumno, talleres deportivos, recreos entretenidos, entre otras.

No hay un trabajo intencionado en esta área, eso se dá por otras cosas, como la educación y las prácticas escolares propiamente tal, el equipo directivo no intenciona esto, sin embargo permite que se genere una dinámica distinta y quienes la construyen somos todos los integrantes de la comunidad (participante entrevista grupal).

Por otro lado los docentes mencionaron como agentes protectores del bienestar emocional, a la familia y los vínculos que existen entre ellos.

Me gusta ver a algunas personas de acá, me refugio con algunas, lo paso bien con ellas, y puedo estar triste o no, porque la verdad es que uno no puede dejar eso afuera, no te puedes desconectar de tu emocionalidad, tratas de hacerlo, pero en realidad no lo haces, pero como están los niños, la rutina, te haces el ambiente, porque llegas las 8 de la mañana y tienes que estar bien porque piensas en el drama que tiene ese niño que quizás es mucho más grande que el tuyo (participante entrevista grupal).

Además, se mencionó el buen trato, la empatía y las relaciones entre docentes y asistentes como dispositivos o facilitadores del bienestar emocional nivel docentes y asistentes. Estos elementos producen una sensación de bienestar que les permite de alguna manera «olvidar» las experiencias negativas ocurridas fuera de la escuela: “*Uno se siente bien cuando llega acá, uno cambia el chip, al momento en que te sientes cómoda, grata, cualquier cosa de afuera se olvida*” (participante entrevista grupal).

Finalmente el compromiso de todos, el cual se evidencia al mantener y dar continuidad al servicio educativo a pesar de los llamados a paralizar funciones por parte del gremio de profesores, es también un aporte al bienestar de la comunidad.

5.1.3.2. Ambiente educativo externo:

Los docentes y asistentes de la educación señalaron que existen grandes falencias en el ambiente educativo, esto genera en algunos, una disposición emocional negativa que afecta su desempeño, ocasionando sentimientos como frustración, rabia y desmotivación, puesto que se sienten limitados profesionalmente por estas falencias:

Eso nos provoca mucha frustración porque aquí hay buenas ideas, soñamos con un montón de cosas, pero siempre topamos en los que tienen que solventar las ideas no lo hacen y eso frustra (participante entrevista grupal);

Esto me afectan emocionalmente, me frustra, me da rabia (participante entrevista grupal);

A mí me pasa que pongo soñar y vuelo y pongo los pies en la tierra y digo no se va a poder así como funciona (participante entrevista grupal).

La deficiente gestión de los recursos por otra parte limita una buena gestión pedagógica, provocando en los docentes una sensación de desventaja en relación a otras realidades educativas que sí cuentan con recursos e infraestructura adecuados, esto genera un sentimiento de injusticia frente a la rendición de cuentas:

A veces no hay fondos para los materiales de aseo, entonces hay alguien que no está cumpliendo la pega y eso es frustrante, pero a pesar de todo acá las cosas se hacen igual, pero esa no es la idea (...) quizás los recursos se desvían a cosas que no son tan importantes y en el fondo los perjudicados son los niños. Nos piden rendimiento, nos piden equidad e igualdad con los otros colegios (de la Corporación) y los otros colegios tienen todo lo que nosotros carecemos (participante entrevista grupal).

Un elemento que se mencionó como causa de lo anterior, es la falta de reclamos o exigencias por parte de los apoderados para mejorar el ambiente educativo externo, esto ocurre debido a que la realidad familiar presenta falencias similares o más profundas:

Las casas de los niños tienen tan malas condiciones, no tienen piso, los niños están acostumbrados a eso, entonces llegan a una escuela que está un poquito mejor, pero si fuesen personas con otro tipo de casa, ellos reclamarían, entonces veo que es como mirar en menos al público que tenemos, porque ellos no reclaman, esto es una falta de respeto a la escuela y una falta de respeto a las familias (participante entrevista grupal).

Ante esto, mencionaron que encuentran contención y comprensión en algunos de sus pares, pues comparten con ellos las mismas experiencias y percepciones.

5.1.3.3. Relaciones interpersonales:

La mayor parte de los docentes mencionaron que se han dado los espacios profesionales para relacionarse a través del diálogo, lo que ha posibilitado potenciar la capacidad de superar el conflicto, sobrellevando y aceptando diferencias, viéndolas como una oportunidad de crecer. Sin embargo, existe un grupo pequeño que plantea que se «soportan»: “*nos soportamos porque no todos no caemos bien, así es el trabajo*” (participante entrevista grupal).

Esto puede ser causa de la falta de espacios colectivos que permitan un autoconocimiento y un conocimiento más profundo del otro/a, más allá del plano profesional, lo que fortalecería el vínculo personal potenciando la empatía. En un plano general plantean que existe un buen trato entre todos y más cercanía con algunos. Valoran la no competitividad y las diversas instancias que los directivos han construido para fortalecer los vínculos profesionales.

Nos sobrellevamos, independientemente de los problemas que tengas con alguien, sí existe la capacidad de conversar, sí existe la capacidad de superar el conflicto entre nosotros, y con los apoderados, con todos, porque hay apoderados que participan (participante entrevista grupal).

5.1.4. Resultados Entrevista Grupal Estudiantes

La entrevista se dinamizó a través de 4 preguntas: ¿Les gusta venir a la escuela, por qué?; ¿Cómo son las relaciones (trato) en la escuela)? ¿Qué saben acerca de las emociones? ¿En qué situaciones sientes, alegría, miedo, rabia? ¿Cómo les gusta aprender? Los datos levantados fueron sistematizados en 3 dimensiones: Relaciones interpersonales, Emocionalidad y Sentimientos hacia la pedagogía implementada en la escuela.

Es importante mencionar que la participación de los estudiantes fue compleja, pues por una parte hubo una alta disposición y comodidad hacia la actividad, no obstante les costaba expresar su opinión frente al grupo, no eran capaces de expresar una idea concreta de manera verbal y se expresaban más bien a partir de monosílabos y oraciones cortas, no obstante, a medida que avanzaba la actividad fueron soltándose más.

5.1.4.1. Relaciones interpersonales:

En general las relaciones (el trato) entre los estudiantes son variadas, puesto que manifiestan que a veces se tratan bien (disfrutan) y a veces se tratan mal. El mal trato entre pares se ocasiona principalmente por las discusiones derivadas de las burlas de unos a otros, lo que les produce rabia e incomodidad, pues se sienten poco respetados y aceptados. Esto puede ser la causa de la débil participación que se observó al principio en esta entrevista, pues las burlas limitan la confianza y la apertura entre pares, provocando inseguridad, miedo y duda.

Por otro lado los estudiantes valoran la relación que tienen con las profesoras jefes/tutoras, la cual se caracteriza por ser fluida, cercana y afectuosa.

5.1.4.2. *Emocionalidad:*

En general costó que los estudiantes describieran experiencias escolares desde su emocionalidad, sin embargo, se acudió a la ejemplificación para aclarar el concepto. De esta forma es posible establecer que existe cierta heterogeneidad en relación a las emociones vivenciadas por los estudiantes dentro de la escuela. Destacan aquellos estudiantes que refieren no haber sentido nunca alegría dentro del colegio. Así como también destacan las emociones derivadas del miedo (angustia, ansiedad) en torno a cumplir el ciclo de enseñanza básica lo que significa para los estudiantes de 8° año básico trasladarse a un colegio con enseñanza media. Otro punto importante es que algunos estudiantes manifestaron que son felices cuando pueden respirar, cuando hay tranquilidad: “ayer lo pase bien porque no pasó nada (...) la nada es aire, es paz” (participante entrevista grupal).

5.1.4.3. *Sentimientos hacia el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escuela:*

Un tema predominante se relaciona con la sensación de rabia e incomodidad que sienten los estudiantes dentro de las aulas, debido a que no pueden concentrarse en su aprendizaje con el desorden y la bulla:

a mí me da rabia que en las clases yo no pueda aprender porque hay compañeros que están haciendo desorden (participante entrevista grupal).

Por otra parte, declaran que se divierten y disfrutan en las clases de matemáticas, ciencias, lenguaje, deportes, pues en esas asignaturas los docentes utilizan metodologías prácticas, utilizando materiales concretos y experimentaciones. Además la relación docente y estudiante es más cercana y afectiva.

5.2. RESULTADOS 2° FASE

Esta fase se consolidó principalmente a partir de las reuniones realizadas con el equipo que lideraba el proyecto en la escuela, las cuales emergieron desde la metodología de indagación colaborativa. Los datos de la etapa anterior sirvieron para dar dinamismo al diálogo de las reuniones y generar las acciones. A continuación se describen brevemente las acciones realizadas a nivel docente y asistentes de la educación durante el periodo lectivo 2019 en la escuela:

1° Acción: *Reunión con docentes y asistentes de la educación:* Esta reunión se realizó con todo el cuerpo docente y asistentes de la educación de la escuela con el sentido de presentar el proyecto, los resultados de los cuestionarios aplicados y una discusión general. En esta reunión surgió la idea (desde los propios participantes) de incorporar al equipo, a la dupla psicosocial (trabajador social y psicóloga) y las profesoras jefes de los estudiantes de los cursos de la muestra elegida. En general se percibió una muy buena aceptación hacia los fines del proyecto y gran motivación para colaborar.

2° Acción: *Reunión con profesoras jefes de 7° y 8° básico:* Esta reunión se efectuó con

el sentido de indagar acerca de las medidas de apoyo que la escuela está entregando a los estudiantes que, según el instrumento GHQ28, presentan indicadores de presencia de psicopatología. Al respecto se pudo concluir que todos los estudiantes mencionados, están con apoyo continuo por parte de la dupla psicosocial de la escuela y de las profesoras jefes.

3° Acción: *1° Reunión del equipo de salud mental y bienestar en la escuela.* Este equipo fue conformado por 8 profesionales: 2 docentes de aula del establecimiento (profesoras jefes de los cursos 7° y 8° año básico) 1 docente directivo (jefe de unidad técnica pedagógica), el encargado del PIE (Programa de integración escolar) y la dupla psicosocial. En este equipo además se involucraron activamente las investigadoras en terreno, una profesional psicóloga y una profesional docente, cuya función principal fue facilitar el proceso metodológico de indagación colaborativa. Durante la primera sesión explicitaron los objetivos, la metodología de indagación colaborativa y condiciones para su desarrollo, se presentó una breve descripción teórica de sobre salud mental y habilidades socioemocionales y finalmente se presentaron los resultados preliminares cuantitativos. Fue particularmente importante hacer explícito que este proyecto no se trataba de una intervención o consultoría, sino más bien de un trabajo colaborativo cuyo foco estaría en aprender una nueva metodología de trabajo que permitiría co-construir dentro propio contexto escolar prácticas profesionales focalizadas en el área formativa socioemocional. En la primera reunión con el equipo las reflexiones concluyeron en que el foco de la investigación en un primer momento, debía estar en los docentes y asistentes de la educación para luego pasar a los estudiantes, esto con el sentido de poder generar primero con los docentes instancias de desarrollo emocional y bienestar.

4° Acción: *2° Reunión del equipo:* En esta reunión se presentan los datos cualitativos de las entrevistas (sistematizados). Posteriormente a eso, emerge espontáneamente un proceso de validación de la información por parte del equipo, quienes comentan y complementan la información a partir de sus percepciones. Durante el diálogo surge la necesidad potenciar las capacidades docentes para educar las emociones, en este sentido surge además la idea de levantar un perfil docente y la idea de desarrollar una estrategia sistemática para fomentar la educación emocional en la escuela.

5° Acción: *3° Reunión con el equipo:* El objetivo de esta reunión fue principalmente co-diseñar la 1° acción dirigida a los docentes. Para esto se realiza una lluvia de ideas, desde la cual surgen además diversas reflexiones o lineamientos de acción, los cuales se describen a continuación: es necesario educar para descubrir los talentos de los estudiantes, indagar en las prácticas pedagógicas exitosas que implementan los pares docentes, definir en conjunto los vínculos “adecuados” entre docentes y estudiantes para desarrollar aprendizajes, mejorar el clima de aula, integrar instancias de autorreflexión docente dirigidas a la emocionalidad, construir herramientas que sirvan para generar una disposición emocional docente adecuada para educar.

6° Acción: *Implementación de taller «Reencontrándonos con nuestra emocionalidad» realizado con docentes y asistentes de la educación:* El propósito de este taller fue vincular a los participantes a su emocionalidad y la construcción colectiva del concepto de educación emocional. Este taller apuntó a desarrollar las siguientes dimensiones: a) Conocimiento

de sí mismo; b) Conocimiento de los demás y b) Buen trato. Las Actividades fueron: 1) *Dinámica Re-Conociéndonos*: Los participantes respondieron un breve cuestionario en forma individual (nombre, comida preferida, que me enoja, que me alegra, recuerdos de infancia), luego, se les solicitó a algunos voluntarios que compartieran su experiencia en un plenario; 2) *Dinámica al profesor con cariño*: Para iniciar se expone un video, luego cada participante escribe en forma individual alguna experiencia relevante sobre algún docente que haya sido importante en su vida escolar, finalmente se invita a los participantes a compartir sus experiencias; 3) *Indagando acerca del conocimiento sobre educación emocional*: Trabajo en grupos. Éstos dialogan en torno a lo que entienden por educación emocional, se registran las ideas fuerza, se comparten en el grupo para luego en un plenario presentar las definiciones.

7° Acción: *¿Cómo me siento hoy?*: Esta acción nace derivada del estallido social de octubre del año 2019, el cual generó mucha ansiedad en la comunidad. En la práctica, en el caso de docentes y asistentes de la educación, se definió un espacio dentro del consejo de profesores en el cual cada docente respondió a la pregunta: ¿cómo te sientes hoy? Esto permitió abrir un dialogo compartido en torno a la emocionalidad. En general esta acción fue muy bien valorada por los docentes, puesto que manifestaron que es importante tener un espacio donde puedan expresar sus sensaciones, emociones, inquietudes y problemáticas. Esta práctica fue replicada a los estudiantes.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio muestran que más de la mitad de los individuos de ambos grupos (73% estudiantes y 63,6% de docentes) presenta ausencia de psicopatología. Por el contrario, 4,9% de los estudiantes presentan indicadores de prevalencia de psicopatología. No se observaron casos de psicopatología en docentes y asistentes de la educación, sin embargo 36% de los docentes y 22% de los estudiantes se ubican en el intervalo de «sospecha de psicopatología subumbral».

Estos hallazgos contrastan con los encontrados por Claro y Bedregal (2003), en un estudio realizado en Chile cuyo objetivo fue conocer el estado de salud mental de los docentes específicamente, ellos encontraron que la prevalencia de trastornos emocionales, según GHQ12 fue 28,6%. En cuanto a la salud mental de los niños y adolescentes, De la Barra et al. (2012) en un estudio chileno realizado con niños y adolescentes entre 4 y 18 años, utilizando la entrevista DSM-IV, encontraron que la prevalencia total para cualquier trastorno psiquiátrico + discapacidad social, fue de 22,5%. No se encontraron estudios que utilizaran el instrumento GHQ28.

Por otra parte, las diferencias de medias entre ambos grupos son significativas a favor de los docentes, es decir que docentes y asistentes de la educación en promedio muestran un mejor estado de salud mental que los estudiantes, además el análisis de correlación es negativo. Estos hallazgos defieren a los encontrados por Harding et al. (2019) en el cual se encontró una correlación significativa entre el estado de salud mental de los docentes y estudiantes.

En cuanto a la incidencia del género, se obtiene que esta variable no es significativa en este contexto, es decir que hombres y mujeres presentan similar estado de salud mental, en

contraste los hallazgos de Molina *et al.* (2014) que muestran que las mujeres se vieron más afectadas por trastornos de salud mental.

En cuanto al bienestar general evaluado por el instrumento EDWE, la mayoría de los estudiantes y docentes (46% y 56%) se ubican en el intervalo «bienestar medio», 34% de estudiantes y 36% de docentes y asistentes se ubican en el intervalo «máximo bienestar», no obstante, 20% de estudiantes presenta ausencia de bienestar. Además los resultados indican que las diferencias de medias de ambos grupos son significativas a favor de los docentes y asistentes, es decir que este grupo presenta un mejor bienestar general. Al igual que los resultados del instrumento GHQ28, estas diferencias no son significativas según género.

En otro punto, los resultados mostraron que docentes y asistentes de la educación presentan tendencia a los síntomas somáticos y ansiedad e insomnio, a diferencia de los estudiantes, que presentan tendencia a la depresión y a la disfunción social. No se observaron diferencias de medias significativas en las dimensiones ABCD, según género, tanto en docentes, asistentes de la educación, como en estudiantes.

De lo anterior es posible concluir, que en este contexto, existe una brecha significativa entre el estado de salud mental y bienestar entre docentes, asistentes de la educación y estudiantes. Al respecto, y para minimizar esta brecha, es necesario continuar fortaleciendo la estrategia para promover el bienestar y la salud mental de los integrantes de la comunidad y fundamentalmente de los estudiantes. En efecto, se sugiere en el caso de los estudiantes de 7° y 8° básico, integrar acciones que promuevan la sociabilidad entre pares del mismo contexto escolar y también de otros, incorporando también acciones que apunten a mejorar su autopercepción, la autonomía y autoestima.

Por otro lado, para promover una emocionalidad positiva y bienestar dentro del aula es importante que en todas las asignaturas, se fortalezca el vínculo docente-estudiante y el buen trato entre los estudiantes. Para esto, se sugiere diseñar instancias sistemáticas de desarrollo personal, en las cuales docentes y estudiantes aprendan a conocerse, valorarse y a respetar sus diferencias, creando así un vínculo relacional positivo, que permita florecer la confianza. Es importante también que los docentes utilicen metodologías que desarrollen conocimientos procedimentales (habilidades) y actitudinales (valores/actitudes) de las asignaturas, desplegando instancias de aprendizaje diversas, implementando para esto diversas metodologías de enseñanza como el método científico, diálogos socráticos, la clase invertida, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje colaborativo, entre otras.

En cuanto a los docentes y asistentes de la educación es importante potenciar la capacitación en servicio en el área socioemocional, con el sentido de instalar prácticas institucionales que logren que docentes y asistentes de la educación se «sientan habilitados y empoderados» para ejercer como «educadores emocionales», lo cual les permitirá en primer lugar autogenerar una disposición emocional adecuada para enseñar, aumentando su confianza y autoestima profesional, para luego co-construir prácticas pedagógicas dirigidas a educar la dimensión emocional de sus estudiantes, mejorando la resolución de problemas de aula, el clima y el aprendizaje, aumentando los niveles de bienestar. Todo este empoderamiento pedagógico emocional puede disminuir los niveles de ansiedad de los docentes y de depresión en los estudiantes. En relación a esto, es importante que estas prácticas nazcan sustentadas en los conocimientos que se encuentran distribuidos dentro de la escuela, conglomerándolos a partir de metodologías socioconstructivas que inviten a los profesionales docentes a ser parte activa de su construcción, a través de

su participación en la reflexión, en el diseño, en la implementación, en la evaluación, y en la mejora de las mismas, fortaleciendo de esta forma las capacidades profesionales socioemocionales, vigorizando así el capital profesional de la escuela en este ámbito. No obstante a lo anterior, se sugiere también formar redes de apoyo con otras instituciones, como universidades, consultorios u otras organizaciones especializadas en el área, que puedan apoyar la escuela en esta tarea.

En otro punto, las falencias en el ambiente educativo externo, relacionado con la infraestructura y materiales pedagógicos para promover el aprendizaje, se comprende como un factor crítico, pues puede movilizar en los docentes y asistentes de la educación estados emocionales negativos que dificultan el liderazgo, la gestión, y la implementación adecuada del proceso educativo de la escuela. Estos estados emocionales negativos se caracterizan por sentimientos como rabia, frustración y desmotivación, los cuales a la larga pueden limitar el desarrollo profesional. Sin embargo, las falencias de este factor, en este caso, tienen una doble lectura, pues por una parte provoca esta disposición emocional negativa, pero también produce un sentimiento de empatía derivado de la injusticia que se deja ver desde dichas falencias, este sentimiento para ellos significa un potente catalizador de cohesión grupal y motivación. De manera, existen dos miradas distintas, una que observa las falencias del ambiente educativo externo como un agente motivador/movilizador y otra como un agente negativo/limitante. Aun así, se han impulsado avances en los resultados educativos: *“aquí hay algo que pasa, que no sé cómo describir o medir, que hace que las cosas sucedan a pesar de las falencias”* (participante entrevista grupal docente).

Según lo anterior, es muy importante levantar en la escuela un ambiente educativo externo, que asegure condiciones adecuadas para promover la innovación y la mejora educativa, la cual puede impactar positivamente en el bienestar, en la motivación permanente y en el desarrollo profesional. Además es fundamental seguir fortaleciendo la vinculación profesional y personal entre docentes y asistentes de la educación, pues esto se entiende como dispositivo o facilitador de salud mental. En este sentido puede ser también importante integrar a las familias, tanto de los estudiantes como de los docentes y asistentes en algunas actividades de esparcimiento del establecimiento, pues éstas se constituyen como agentes protectores poderosos de la salud mental y el bienestar.

Por último para movilizar el proceso de aprendizaje socioconstructivo generado a partir de la metodología de indagación colaborativa, desarrollada en la 2° fase de esta investigación, es necesario contar con ciertas condiciones como: la disposición y la convicción de los directivos escolares y de los profesionales y no profesionales de la educación sobre la necesidad de transformación del paradigma educativo, en el cual se observa un desbalance en la enseñanza de conocimientos, en desmedro de los conocimientos emocionales y espirituales; es necesario también contar con un equipo diverso dentro de la escuela, que tenga la capacidad y voluntad de liderar y gestionar el proceso; y por último es necesario que trabajo se fundamente en la habilidad de dialogar de manera compartida y respetuosa, en el levantamiento datos para tomar decisiones en equipo, en el compromiso con los objetivos, metas y acciones construidas y en la habilidad de metaposición cognitiva (Fernández, 2015), que subyace todo lo anterior, la cual permite observar desde un balcón, contemplando, valorando, corrigiendo, aprendiendo y avanzando a niveles de desarrollo más integrados, levantando un proceso de toma de consciencia individual y colectiva.

AGRADECIMIENTOS:

A los directivos y a las y los integrantes del equipo de la escuela participante. Al equipo de profesionales de la Fundación Mujeres por la Educación (MPE), y a todas y todos los que han hecho posible este trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahumada, L., Maureira, O. y Castro, S. (2019). Fortalecer el liderazgo distribuido en escuelas y liceos mediante indagación colaborativa. *Revista Profesorado*, 23(2), 211-230. DOI: 10.30827/profesorado.v23i2.9252
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. & Mel West (2016). Using collaborative inquiry to foster equity within school systems: opportunities and barriers. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 7-23. DOI: 10.1080/09243453.2014.939591.
- American Federation of Teachers [AFT] (2017). *Educator quality of work life survey*. Nueva York: Badass Teachers Association (BATs).
- Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M. y Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Revista Estudios Pedagógicos*, 36(1), 235-263. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052010000100013&script=sci_arttext&tlng=en
- Carpenter, D. (2017). Collaborative inquiry and the shared workspace of professional learning communities. *International Journal of Educational Management*, 31(7), 1069-1091. <http://dx.doi.org/10.1108/IJEM-10-2015-0143>
- Chetty, S. (1996). The Case Study Method for Research in Small-and Medium-Sized Firms. *International Small Business Journal*, 15(1), 73-85. <https://doi.org/10.1177/0266242696151005>
- Claro, S. y Bedregal, P. (2003). Aproximación al estado de salud mental del profesorado en 12 escuelas de Puente Alto, Santiago, Chile. *Revista médica de Chile*, 131(2), 159-167. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872003000200005> (18 junio 2020).
- Cornejo, P. y Cabezas, A. (2016). Educar desde las emociones: panorama docente en la educación Chilena. *Revista Científica de Ciencias de la Salud*, 9(2). https://revistas.upeu.edu.pe/index.php/rc_salud/article/view/234. DOI: <https://doi.org/10.17162/rccs.v9i2.657>
- Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media en Santiago de Chile, *Educación y Sociedad*, 30(107), 409-426. <https://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/06.pdf>
- Cornejo, R. y Quiñónez, M. (2007). Factores asociados al malestar/bienestar docente. Una investigación actual. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 75-80. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55121025011.pdf>
- Cuadra, D., Salgado, J., Lería, F. y Menares, N. (2018). Teorías Subjetivas en Docentes sobre el aprendizaje y desarrollo socioemocional: Un estudio de caso. *Revista de Educación*, 42(2). DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.25659>
- De la Barra, F., Vicente, B., Saldivia, S. y Melipillán, R. (2012). Estudio de Epidemiología Psiquiátrica en Niños y Adolescentes en Chile. Estado Actual. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 23(5), 521-529. http://www.clc.cl/Dev_CLC/media/Imagenes/PDF%20revista%20m%C3%A9dica/2012/5%20sept/2_Dra--Flora-de-la-Barra-M.-12.pdf
- Díaz, T. (2014). El desarrollo de competencias socioemocionales y su evaluación como elementos clave en los planes de formación docente. Algunas conclusiones derivadas de la evaluación SIMCE 2011. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 73-98. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie640407>
- Egaña, M. y Ruiz, M (2013). Bienestar en la escuela: un compromiso con nuestros niños y jóvenes. En Céspedes, A. y Silva, G (Ed), *Las emociones van a la escuela, el corazón también aprende* (pp. 157-183). Calpe&Abyla.

- Elige Educar (2018). *¿Son felices los profesores? Radiografía de la felicidad docente en Chile*. Santiago de Chile: Elige Educar. <https://eligeeducar.cl/content/uploads/2020/07/Estudio-de-felicidad.pdf>
- Fernández, I. (2015). *Felicidad Organizacional*. B Ediciones.
- Ley General de Educación 20.370/2009, del 12 de septiembre 2009, establece la Ley General de Educación. Santiago, Ministerio de Educación de Chile.
- Harding, S., Morris R., Gunnell, D., Ford, T., Hollingworth, W., Tilling, K., Evans, R., Bell, S., Grey, J., Brockman, R., Campbell, R., Araya, R., Murphy, S. y Kidger, J. (2019). Is teachers' mental health and wellbeing associated with students' mental health and wellbeing?. *Journal of Affective Disorders*, (242), 180–187. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30189355/>. DOI: 10.1016/j.jad.2018.08.080
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Morata.
- Hernández, R., Fernández, C y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- Jané-Llopis, E., Barry, M., Hosman, C., y Vikram, P. (2005). Mental health promotion works: a review. *Promotion & Education*, 12(2), 9–25. DOI: <https://doi.org/10.1177/1025382305012002103x>
- Kessler, R., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K. y Walters, E. (2005). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of dsm-iv disorders in the national comorbidity survey replication. *Arch Gen Psychiatry*, 62(6), 593-602. DOI: 10.1001/archpsyc.62.6.593
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>.
- Lecannelier, F. (2013). El elefante en la habitación de la educación parvularia: Apego y aprendizaje socioemocional. En Céspedes, A. y Silva, G. (Ed), *Las emociones van a la escuela, el corazón también aprende* (pp. 103-131). Calpe&Abyla.
- Martínez, C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, (20), 165-193. <https://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>
- Molina, R. Sepúlveda, R., Molina, T., Martínez, V., González, E., Leal, I., George, M., Montaña, R. y Hidalgo, C. (2014). Calidad de vida relacionada con la salud en adolescentes chilenos, según autopercepción de discapacidad, enfermedad o problemas de salud crónicos. *Revista Chilena de Salud Pública*, 18(2), 149-160. <https://revistasaludpublica.uchile.cl/index.php/RCSP/article/view/31976>
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Revista Psicoperspectivas*, II, 105-128. <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/6/6>
- Montgomery, C. y Rupp A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education*, 28(3), 458-486. DOI: 10.2307/4126479
- Muñoz, M. (2019). Salud emocional en los docentes. *Grupo Educar*, (231), 9-11. <https://www.grupoeducar.cl/revista/edicion-231/35810-2/>
- O'Connell, M., Boat, T. & Kenneth Warner (Eds.), (2009). *Preventing mental, emotional, and behavioral disorders among young people: Progress and possibilities*. Washington (DC): National Academies Press.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la cultura [UNESCO] (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Santiago: UNESCO-OREALC.
- Pino, M., González, A. y Ahumada, L. (2018), Indagación colaborativa: Elementos teóricos y prácticos para su uso en redes educativas, Informe Técnico N° 4. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Valparaíso, Chile.
- Prince, D. y McCallum, F. (2015) Ecological influences on teachers' well-being and «fitness», *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(3), 195-209. https://epubs.scu.edu.au/educ_pubs/1216/

- Ramírez, I. (2011). El compromiso ético del docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(2), 2-6. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie5521605>
- Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing - teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational and Child Psychology*, 29(4), 8-17. https://www.researchgate.net/publication/285631404_Pupil_wellbeing_-_Teacher_wellbeing_Two_sides_of_the_same_coin
- Stockard, J. y Lehman, M. (2004). Influences on the Satisfaction and Retention of 1st-Year Teachers: The Importance of Effective School Management. *Educational Administration Quarterly*, 40(5), 742-771. DOI: 10.1177/0013161X04268844
- Tenti, E. (2006). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: IIPE/UNESCO, Siglo Veintiuno.
- Torres, J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Morata.
- Wille, N., Bettge, S. y Ravens-Sieberer, U. (2008). Risk and protective factors for children's and adolescents' mental health: results of the BELLA study. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 17, 133-147. <https://link.springer.com/article/10.1007/s00787-008-1015-y>