

Actitudes del profesorado de secundaria hacia estudiantes con diagnóstico de trastorno mental en colegios de la provincia de Concepción y Diguillín: Un estudio cualitativo

Attitudes of secondary school teachers towards students diagnosed with mental disorder in schools in the province of Concepción and Diguillín: A qualitative study

Cecilia Cariaga Balboa y Pamela Grandon Fernandez

Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Concepción (Chile)

Resumen

Las actitudes del profesorado hacia estudiantes con diagnóstico de trastorno mental (TM) han sido escasamente exploradas en Chile y Latinoamérica, a pesar de su importancia por el impacto que tienen en el proceso de aprendizaje de los alumnos. El presente estudio tuvo por objetivo describir las actitudes del profesorado de secundaria hacia estudiantes que presentan un diagnóstico de trastorno mental. Esta investigación empleó una metodología cualitativa con enfoque fenomenológico. Se utilizó análisis de contenido y temático para analizar los corpus. La muestra se obtuvo por conveniencia y correspondió a 30 profesores de enseñanza secundaria procedentes de colegios de diferente dependencia administrativa (municipal, subvencionado y particular). Se realizaron entrevistas semi estructuradas, por saturación teórica. Los resultados muestran que el profesorado de enseñanza secundaria manifiesta actitudes contradictorias, positivas y negativas, hacia sus estudiantes con trastorno mental. Las actitudes negativas tienen que ver con el temor y peligrosidad mientras que las actitudes positivas están relacionadas con el apoyo y expectativas favorables de éxito. Las actitudes negativas son comparables con las que mantiene la población en general, mientras que las actitudes positivas y las expectativas favorables

Correspondencia: Cecilia Cariaga Balboa, cecilianoemicar@gmail.com, Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Concepción, Barrio Universitarios/n, Concepción, Región del Biobío, Chile.

de éxito hacia sus estudiantes podrían explicarse por el impacto de la educación inclusiva en los colegios y la teoría del contacto. Estos resultados deberían servir para guiar a los establecimientos educacionales en la mejora de las actitudes de los docentes hacia estudiantes con TM.

Palabras clave: Actitudes; profesores de secundaria; estudiantes; diagnóstico de trastorno mental.

Abstract

Teachers' attitudes towards students with a diagnosis of mental disorder have been scarcely explored in Chile and Latin America despite their importance given the impact they have on the students' learning process. The present study aimed at describing the attitudes of secondary school teachers towards students who present a diagnosis of mental disorder (TM). This research used a qualitative methodology with a phenomenological focus. Content and thematic analysis was used to analyze the corpus. The sample was obtained for convenience and corresponded to 30 high school teachers from schools of different administrative dependency (local, subsidized and private). Semi-structured interviews were carried out due to theoretical saturation. The results show that secondary school teachers show contradictory attitude towards their students with mental disorder, both positive and negative. Negative attitudes have to do with fear and hazard, while positive attitudes are related to support and favorable expectations of success. Negative attitudes are comparable to those shared by the general population, while positive attitudes and favorable expectations of success towards their students could be explained by the impact of inclusive education in schools and the theory of contact. These results should be used to guide educational institutions in improving teachers' attitudes towards students with TM.

Keywords: Attitudes; secondary school teachers; students; diagnosis of mental disorder.

Introducción

Las actitudes del profesorado hacia estudiantes con diagnóstico de trastorno mental han sido escasamente exploradas en Chile y Latinoamérica, a pesar de su importancia por el impacto que tienen en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Las actitudes se conceptualizan como las evaluaciones globales y relativamente estables que las personas hacen sobre otras personas, grupos sociales, objetos, temas o ideas, que técnicamente reciben la denominación de objetos de actitud, los que pueden ser abstractos o concretos, así como individuales o colectivos, haciendo referencia al grado positivo o negativo con que las personas tienden a juzgar cualquier aspecto de la realidad. Las evaluaciones negativas se asocian al estigma.

Una persona puede ser denotada por su imagen física, por sus declaraciones, por sus políticas y/o acciones y así sucesivamente (Briñol, Falces & Becerra en Morales, Moya, Gaviria & Cuadrado, 2007; Eagly & Chaiken, 2007; Baron & Byrne, 2005).

En Chile y Latinoamérica es posible encontrar investigaciones sobre las actitudes hacia las personas que presentan un trastorno mental, principalmente desde el área de la salud (Mascayano, Lips, Mena y Manchego, 2015; Campo y Erazo, 2015), existiendo una escasa investigación del tema en el área educativa. Sumado a esto, la gran mayoría

de los estudios se ha realizado en otros contextos culturales, por lo que es probable que existan diferencias que es importante conocer y considerar (Kutuk, et al., 2016; Haight, et al, 2016).

La investigación sobre las actitudes de los docentes es relevante por las consecuencias que éstas tienen sobre los procesos de enseñanza, que en última instancia afectaran los procesos de aprendizaje de los estudiantes (Moses, 2010; Onge&Lemyre, 2018; Whelley, 2002).

Prevalencia de los diagnósticos de trastorno mental en el colegio

El DSM-5 entiende los trastornos mentales como síndromes caracterizados por una alteración clínicamente significativa de la regulación emocional, el estado cognitivo o el comportamiento de una persona, que además refleja una disfunción en los procesos biológicos, psicológicos o del desarrollo del funcionamiento mental (APA, 2013).

En América Latina, la investigación acerca de la prevalencia de diagnósticos de trastornos mentales en niños y adolescentes es limitada.

Los resultados del primer estudio de epidemiología psiquiátrica en niños y adolescentes chilenos concluyen que el 22,5% de prevalencia se divide en un 19,3% para niños y 25,8% para niñas. La tasa de prevalencia fue mayor entre los niños, entre 4 y 11 años, en comparación con los adolescentes, entre 12 y 18 años (27,8% y 16,5%, respectivamente). Mostrando además que el 31,5% de la población estudiada, de 15 años o más, había tenido un trastorno mental a lo largo de su vida, mientras que un 22,2% había tenido un trastorno en los últimos 6 meses.

A partir de estas cifras se destaca la creciente necesidad de reevaluar los servicios de salud mental brindados a niños y adolescentes en América Latina, pues existe una importante brecha (Vicente y col., 2012).

De acuerdo los resultados de dicho estudio, el grupo de diagnóstico con más prevalencia fue el de trastornos disruptivos (14,6%), seguido por los trastornos ansiosos (8,3%) y los afectivos (5,1%), mientras que los trastornos por uso de sustancias en niños y adolescentes tuvieron una prevalencia de 1,2%. Y, por último, los trastornos alimentarios y esquizofrénicos fueron relativamente escasos (Vicente y col., 2012; Vicente, Saldivia & Pihán, 2016).

Actitudes del profesorado en el colegio

Es necesario comprender el concepto de clima escolar para entender de mejor forma las actitudes del profesorado hacia sus estudiantes.

El clima escolar se refiere a la interacción social entre estudiantes y profesorado y puede definirse como las creencias, valores y actitudes colectivas que prevalecen en el colegio (Koth, Bradshaw, & Leaf, 2008). Apunta a un fenómeno contextual que opera tanto en el nivel del aula como en el nivel escolar, contribuyendo a modelar las actitudes de los docentes.

En algunas ocasiones las actitudes del profesorado son favorables, ya que mientras mayor conocimiento poseen sobre los trastornos mentales tienden a manifestar más actitudes positivas hacia ellos, tales como aceptación y apoyo educativo (Losinskil,

Maag, Katsiyannis, 2015), es decir, una preocupación por la relación con sus estudiantes y su labor educativa en las aulas (Ponce, Adler, 2016).

Sin embargo, estudios señalan que docentes secundarios no querían interactuar en situaciones cercanas con estudiantes que presentaban un diagnóstico de trastorno mental, considerándolos personas impredecibles (Aghukwa, 2009). Se ha observado además que profesores de orientación manifiestan actitudes de vergüenza, considerándolos peligrosos (Kutuk et al., 2016). En otro estudio se observa que sus actitudes hacia ellos se encuentran relacionadas con su quehacer profesional (Cassady, 2011). A partir de un estudio que examina las experiencias de estigma con familiares, compañeros y personal escolar entre adolescentes con un diagnóstico de trastorno mental, se concluye que el profesorado tiende a distanciarse de los estudiantes que manifiestan conductas amenazantes o desafiantes (Moses, 2010). Los educadores de Japón creían que no les correspondía trabajar con este tipo de estudiantes, los educadores de Corea del Sur sentían una pérdida de motivación, los profesores de Taiwán una baja confianza para enseñarles y, por último, los educadores de Estados Unidos tenían una baja autoestima relacionada con su desempeño profesional (Haight, Kayama, Ku, Cho, Lee, 2016).

Estas actitudes tienen consecuencias en sus estudiantes. En primer lugar, influyen en el éxito académico que éstos logran, impactando en su proceso de aprendizaje. Y, en segundo lugar, sus actitudes afectan la efectividad de su enseñanza e instrucción, es decir, afectan directamente la educación de los estudiantes que presentan un diagnóstico de trastorno mental (Ponce & Adler, 2016; Kutuk, et al., 2016; Cassady, 2011; Haight, et al, 2016).

Método

Objetivos

El propósito principal de este estudio es describir las actitudes del profesorado chileno que trabaja en educación secundaria hacia los y las estudiantes con un trastorno mental.

Población y Muestra

La población objeto del estudio está constituida por profesorado de educación secundaria que se encuentra impartiendo clases en colegios de educación regular de diferente dependencia administrativa: un colegio municipal, cuatro colegios particulares subvencionados y un colegio particular pagado, pertenecientes a la provincia de Concepción y Diguillín, Chile.

Se realizó un muestreo por conveniencia, formado por los casos disponibles a los cuales se tiene acceso (Hernández, Fernández-Collado & Baptista, 2014).

La muestra fue de 30 profesores, 43% correspondiente a mujeres y 57% a hombres (13 y 17 respectivamente), con edades que fluctúan entre los 25 y 61 años de edad.

En la tabla 1 se describen las características sociodemográficas, tales como sexo, edad, especialidad y tipo de dependencia administrativa del colegio al que pertenecen.

Tabla 1

Características sociodemográficas

Entrevistados/as	Sexo	Edad	Especialidad	Tipo dependencia
E1	M	54 años	Lenguaje	Municipal
E2	M	57 años	Biología	Municipal
E3	M	55 años	Lenguaje	Municipal
E4	H	61 años	Matemática y física	Municipal
E5	M	54 años	Biología	Municipal
E6	H	32 años	Educación física	Particular Subvencionado
E7	H	28 años	Biología	Particular Subvencionado
E8	M	58 años	Religión	Particular Subvencionado
E9	M	34 años	Lenguaje	Particular Subvencionado
E10	H	30 años	Educación física	Particular Subvencionado
E11	H	44 años	Historia	Particular Subvencionado
E12	H	56 años	Educación física	Particular Subvencionado
E13	H	25 años	Matemática	Particular Subvencionado
E14	M	30 años	Ciencias naturales y biología	Particular Subvencionado
E15	M	36 años	Religión	Particular Subvencionado
E16	M	25 años	Matemática	Particular Subvencionado
E17	H	39 años	Matemática y física	Particular Subvencionado
E18	M	25 años	Lenguaje	Particular Subvencionado
E19	M	31 años	Tecnología y artes	Particular Subvencionado
E20	H	39 años	Lenguaje	Particular Subvencionado
E21	M	51 años	Inglés	Particular Subvencionado
E22	H	24 años	Matemática	Particular Subvencionado
E23	H	34 años	Artes	Particular Subvencionado
E24	H	40 años	Matemática	Particular Subvencionado
E25	H	25 años	Historia	Particular Subvencionado
E26	H	30 años	Historia	Particular Pagado
E27	H	33 años	Física	Particular Pagado
E28	M	41 años	Inglés	Particular Pagado
E29	H	58 años	Historia	Particular Pagado
E30	H	27 años	Arte	Particular Pagado

Técnica

Para la recolección de información se utilizaron herramientas y técnicas acordes al tipo de investigación, en este caso cualitativa, por lo que se utilizó la entrevista semi-estructurada.

La entrevista es una de las técnicas de investigación cualitativa más potente, que se puede utilizar en un estudio científico de carácter socioeducativo (Taylor & Bogdan, 2002).

Este trabajo se enmarca dentro de un proyecto de Tesis orientado a explorar las actitudes de profesores secundarios hacia alumnos con TM y los factores que influyen en estas (formación profesional, estrategias de enseñanza y apoyo del colegio). Para ello se elaboró un guion temático, el que se compuso de los siguientes siete ejes: (1) Observación del comportamiento de sus estudiantes; (2) Familiaridad con los diagnósticos de trastorno mental; (3) Actitudes, creencias y percepciones; (4) Principales barreras educativas para estudiantes que presentan un diagnóstico de trastorno mental; (5) Principales estrategias educativas para estudiantes que presentan un diagnóstico de trastorno mental; (6) Medidas/recursos de apoyo disponibles para los estudiantes y (7) Principales necesidades. En el presente estudio solo se explorará en profundidad el eje de Actitudes, creencias y percepciones.

Para asegurar su confiabilidad el guion temático fue piloteado con dos profesores por medio de una entrevista cognitiva. Seguidamente y una vez recogidas las sugerencias, se realizaron las modificaciones pertinentes.

Procedimiento de recogida y análisis de información

El proceso de recogida y análisis de la información se realizó durante un periodo de seis meses, entrevistando a los profesores de enseñanza secundaria.

El procedimiento se llevó a cabo a partir de dos fases.

Fase 1: Elaboración y contacto

En una primera fase del estudio, se elaboró el guion temático que orientó la entrevista semi estructurada, el cual fue piloteado con dos profesores por medio de una entrevista cognitiva. Seguidamente y una vez recogidas las sugerencias, se realizaron las modificaciones pertinentes, para proceder a realizar el contacto con los colegios a los cuales se tenía acceso. A los establecimientos educacionales se les presentó la investigación y se invitó a sus profesores de enseñanza secundaria a participar voluntariamente del estudio. A quienes aceptaron se les solicitaron algunos datos de contacto, acordando día y horario para llevar a cabo las entrevistas.

Fase 2: Ejecución de entrevistas

Antes de dar inicio a las entrevistas, se realizó una capacitación a cinco entrevistadoras, con la finalidad de presentarles en detalle los objetivos de la investigación y el guion temático, a modo de ensayo se utilizó la técnica de rol playing. Cada entrevistadora coordinó con los profesores día y horario para llevar a cabo la entrevista.

Al profesorado que accedió a participar se les pidió que firmaran un consentimiento informado, que garantizaba la confidencialidad de la información compartida durante la entrevista, asegurando el anonimato de las/os participantes y su autorización para grabar en audio la misma. La entrevista se realizó en el horario y fecha que más le acomodaba al entrevistado/a, realizándose en sus respectivos establecimientos educativos.

Durante el transcurso de las entrevistas, la investigadora responsable realizó un acompañamiento a las entrevistadoras, a través de reuniones, las que buscaban monitorear el avance de las entrevistas y subsanar posibles dificultades. La primera de ellas se realizó cuando todas las entrevistadoras hubieran realizado al menos una entrevista, de forma tal, de resolver dudas y/o compartir experiencias. Luego se acordó realizar una reunión mensual, manteniendo, además, el contacto permanente a través de canales formales, tales como correo electrónico y llamadas telefónicas.

Una vez realizadas las entrevistas y recopilada la información se procedió a la transcripción de estas, para luego analizar la información según la técnica de análisis de contenido y temático.

El análisis de contenido se realizó a partir de categorías preestablecidas seleccionadas de acuerdo con el marco teórico, el guion temático y el objetivo propuesto. Además, se dejó espacio para incluir categorías emergentes.

Dentro de cada categoría se crearon subcategorías. Para elaborarlas se leyeron una a una las unidades de análisis en busca de aspectos comunes entre ellas a partir de las cuales elaborar las subcategorías. De esta manera, luego de crear una subcategoría, se ingresaban en ella todas las codificaciones relacionadas a ésta. Una vez creadas varias subcategorías se procedió a elaborar nuevas subcategorías al interior de éstas.

De forma paralela, todos los análisis fueron codificados separadamente por dos investigadoras, lo que luego permitió triangular la información.

Se ingresaron las transcripciones de las entrevistas al Software Nvivo 12. Es importante destacar que la utilización del software Nvivo permitió la agilización de los procesos que comprende la metodología de análisis de contenido y temático, facilitando la tarea de división de los textos en unidades de significado, codificación, relación de categorías primarias y secundarias, y la modificación de los sistemas categoriales (Valdemoros, Ponce de León & Sanz, 2011). Posteriormente se leyeron nuevamente todas las categorías, subcategorías y etiquetas creadas, con el propósito de corregir posibles errores de redacción o de otro tipo.

Finalmente se redactaron los resultados cualitativos obtenidos siguiendo la estructura de las categorías y subcategorías establecidas en los análisis.

Se trabajó con saturación teórica, es decir, el análisis concluyó cuando los datos se volvieron repetitivos o redundantes y los nuevos análisis confirmaron lo que se había fundamentado (Hernández, Fernández-Collado & Baptista, 2014).

Para evaluar validez y confiabilidad en esta investigación, se utilizaron los siguientes criterios de calidad (Guba & Lincoln, 1989): credibilidad, auditabilidad y transferibilidad (Castillo & Vásquez, 2003):

1. *Credibilidad*: Este criterio apunta a evaluar la confianza de la investigación, tanto en el proceso de ésta como en los resultados obtenidos, es decir, se refiere a cómo los resultados de una investigación son verdaderos para las personas que fueron estudia-

das. Los métodos utilizados a través del proceso de investigación que garantizaron su credibilidad son (Castillo & Vásquez, 2003; Flick, 2007):

- a) Compromiso con el trabajo de campo: los contenidos discursivos fueron captados y transcritos de manera exacta y completa, respetando la forma en que fueron expresados y las formas de comunicación expuestas. Además, al codificar se procuró mantener el lenguaje empleado por el profesorado entrevistado.
- b) Obtención de datos ricos: Se obtiene información de carácter denso, completo y detallado, lo que permite una mayor y más profunda comprensión del tema a investigar, facilitando a su vez una elaboración más precisa de categorías y subcategorías conceptuales. Esto fue posible, ya que la entrevista semi estructurada a través de sus ejes, permitió que el profesorado entregara información valiosa en relación a su formación profesional, su quehacer pedagógico diario, el apoyo percibido por parte de su colegio y su relación con los estudiantes que presentan un trastorno mental.
- c) Triangulación: El proceso de codificación y verificación de aquello que fue codificado, se realizó por al menos dos investigadoras/es que se reunieron regularmente a revisar y triangular la información y una tercera investigadora que revisaba los grandes ejes. A partir de reuniones, se revisaban y comparaban las codificaciones realizadas, una vez consensuadas eran enviadas a la tercera investigadora para su revisión.

2. *Auditabilidad*: La rigurosidad de la investigación cualitativa se relaciona con la habilidad de otro investigador de seguir la pista al investigador original y llegar a hallazgos verdaderos. Se realizó un registro y documentación completa de las decisiones e ideas presentes en este estudio, ya que se cuenta con la totalidad de copias de los consentimientos informados y encuestas sociodemográficas realizadas por el profesorado, audios y transcripciones, así como las codificaciones y nodos creados en programa Nvivo, con la finalidad de que otro investigador examine y analice las informaciones y pueda llegar a conclusiones iguales o similares (Castillo & Vásquez, 2003).

3. *Transferibilidad*: La rigurosidad de la investigación cualitativa se relaciona con la posibilidad de que los resultados obtenidos sean transferibles a otros contextos, permitiendo mayor amplitud y generalización, lo que guarda relación con la confiabilidad y la validez. (Castillo & Vásquez, 2003). La precisión y rigurosidad con la que se redactó el método y específicamente el procedimiento, permiten que otras/os investigadoras/es puedan replicar esta investigación.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados de la información obtenida a través de las entrevistas semiestructuradas realizadas al profesorado de educación secundaria, de acuerdo a la siguiente tabla:

Tabla 2

Categorías y subcategorías por objetivos

Objetivo específico	Categoría	Sub categoría
1. Describir las actitudes de del profesorado que trabaja en enseñanza secundaria hacia los estudiantes con un trastorno mental	1.1. Percepciones de los docentes hacia estudiantes que presentan un trastorno mental	1.1.1. Percepción de confianza-desconfianza (actitud incertidumbre)
		1.1.2. Percepción de inseguridad (actitud temerosa)
		1.1.3. Percepción de apoyo (actitud compasiva)
		1.1.4. Percepción de éxito en estudiantes con un trastorno mental. (actitud positiva)

Percepciones de los docentes hacia estudiantes que presentan un trastorno mental

Esta categoría se refiere a la percepción del profesorado sobre estudiantes que presentan un trastorno mental, las que se traducen en diferentes actitudes hacia los mismos. Esta categoría abarca la percepción de confianza-desconfianza; percepción de inseguridad; percepción de apoyo; y percepción de éxito en estudiantes con un diagnóstico de trastorno mental.

Percepción de confianza- desconfianza (actitud de incertidumbre)

El profesorado se mueve entre la confianza hacia sus estudiantes con trastornos mentales y por contraposición la desconfianza ligada a la preocupación constante hacia ellos. Observan sus conductas verbales y no verbales para de esa forma intervenir y guiar su aprendizaje de forma satisfactoria.

“Lo que pasa es que entre los profesores hay una incertidumbre respecto a las conductas, pero desconfianza, miedo no... incertidumbre de saber cómo actuará alguien” (E20).

El profesorado refiere que deben estar atentos, hipervigilantes, a todas las señales que puedan entregarle los estudiantes en el contexto aula, y que si el docente está pendiente a esas señales podrá apoyarlos en las situaciones emergentes que pudieran presentarse.

“(...) debemos preocuparnos de él, algunos se han autolesionado acá, no están permitidos los cartoneros, no sé dónde sacan, con tijeras, más que desconfiar, es la preocupación hacia ellos es la preocupación ojo con ellos, no pueden estar solos.” (E8)

En algunos docentes la desconfianza es más acentuada porque reconocen que sus comportamientos pudieran ser de agresión u obsesión, llegando incluso a ser autolesivos en los casos más complejos.

“Es que yo si te podría decir que hay que desconfiar, porque uno no puede darle cierta autonomía en algunas cosas, por ejemplo, yo no puedo dejar ir solo al baño a un niño con trastorno bipolar, entonces si lo dejo solo ella se corta, eso me puede pasar, se puede hacer daño, se autoflagela de cualquier manera, entonces de esa manera ella no está capacitada mentalmente para tomar decisiones, en el fondo nosotros tenemos que ayudar a guiarse.” (E9)

La actitud predominante es la de incertidumbre y una conducta de hipervigilancia frente a los comportamientos que pudieran presentar los estudiantes con trastorno mental, es decir, respecto a la expresión del diagnóstico dentro del aula, señalando que mantener herramientas y/o habilidades para enfrentar situaciones de desborde emocional y/o crisis, es determinante para intervenir de forma segura y efectiva en estudiantes que presentan problemas de salud mental.

Percepción de inseguridad (actitud temerosa)

El profesorado manifiesta sentir inseguridad frente los comportamientos de sus estudiantes con trastorno mental, como por ejemplo enfrentarse a una crisis en la sala de clases. Reconocen que hay una actitud de temor por no saber actuar frente a dichas situación, puesto que no cuentan con los conocimientos y estrategias necesarias derivadas de la escasa formación profesional.

“Hay una chica que no le han diagnosticado esquizofrenia porque es menor de 18 años, pero tiene todos los rasgos de esquizofrenia, de hecho, porque me lo comunicó porque me dijo que tuviera cuidado porque en la casa también le habían alertado de guardar todos los cuchillos, entonces que no le diera la espalda, tratara de llegar y observar si es que hubiera una conducta riesgosa para sus compañeras o ella misma... eso.” (E1)

Sumado a lo anterior, manifiestan que su miedo radica en su desconocimiento respecto al diagnóstico del estudiante, el que se encuentra, muchas veces, en total confidencialidad, lo que no les permite anticipar su accionar pedagógico.

“Eh, nos daba un poco de miedo, pero no por como fuera a reaccionar, sino porque teníamos la duda de lo que él tenía, su diagnóstico era tan reservado y no sabíamos realmente qué hacer.” (E3)

Asimismo, expresan que el sentimiento de inseguridad, les genera un desafío, ya que deben generar alternativas en los procesos de enseñanza aprendizaje, tanto en las metodologías aplicadas, como en las tareas, con el fin de cumplir los objetivos académicos.

“Te pone en jaque si te hace sentir inseguro, es un desafío enorme, enorme... estás obligado a buscar herramientas, te desencaja, uno es cuadrado hace ciertas cosas pa la mayoría y no todos son iguales... es un desafío importante, con mucho estrés emocional.” (E26)

La inseguridad también toma un cariz de alerta constante, no solo respecto al estudiante, sino que también de su propio actuar (qué decir y qué hacer) en clases en caso de que surja alguna situación emergente, como por ejemplo una crisis en el aula.

“Insegura no, alerta sí, en el sentido que la persona con depresión o la que está con pánico, le da una crisis muy fuerte, tengo que estar alerta, pero no por eso no voy a poder hacer mi clase, alerta sí, que si le da... voy a ver que ella pueda salir de la sala.” (E15).

Percepción de apoyo (actitud compasiva)

El profesorado en su mayoría refieren sentir el deseo de ayudar y apoyar a sus estudiantes que presentan un trastorno mental, entregándoles contención al momento de entablar una conversación, esperando ser vistos como personas de confianza, a quienes ellos puedan acudir cuando lo necesiten, predominando una actitud de compasión, la que se observa desde la comprensión y la empatía.

El apoyo brindando a un estudiante es internalizado como una responsabilidad del quehacer docente debido a que consideran imperante guiar el actuar del estudiante como forma de prevenir problemas futuros, tal como lo menciona la siguiente docente:

“Si veo que tiene problema no puedo decirle bucha esto es un problema para mí, tengo que traerle una solución a esto, ver que nosotros somos capaces de solucionar ese programa o encaminarlos, ese encaminamiento es importante.” (E9)

Sumado a lo anterior, manifiestan su intención de apoyo a través de la preocupación y observación e interpretación de los mensajes verbales y no verbales que entregan los estudiantes diariamente. El apoyo debe ser tranquilizador y constante en el tiempo y debe ayudar al estudiante a ordenar sus ideas y a pensar con mayor objetividad.

“Tratarlos igual que al resto y estar atento a los mensajes que te den... preocupados de esa situación, que, si están mandando algún mensaje, captarlo e interpretarlo, a fin de evitar cualquier situación que tendríamos que lamentar.” (E4)

Asimismo, señalan que a través de mensajes de confianza les están brindando apoyo y contención a sus alumnos. El generar un clima acogedor dentro del aula puede ser altamente valorado por los estudiantes, debido a que muchos de ellos no cuentan con este tipo de espacios dentro de su núcleo familiar.

“Si, porque a veces en la casa no pasa, pero aquí si se sienten apoyados, entonces si un profesor sabe cómo tratarlo si se puede lograr.” (E19)

Se puede observar que ciertas habilidades blandas como el saber escuchar, acoger y contener, permiten intervenir de forma eficaz con los estudiantes con trastorno mental.

“La contención, la cercanía, la confianza con los alumnos... Acogerlos, apañarlos, vincular su descontento, su rabia, eh, intentar entender lo que están sintiendo, de manera más constructivista, guiar un poco más.” (E26)

Por otro lado, se observa un relato disidente de una profesora, quien, si bien reconoce preocuparse de sus estudiantes en su rol docente y adulta responsable, prefiere mantenerse al margen de la situación, no ahondando en los detalles de las dificultades o problemas, delegando o proponiendo espacios en que el estudiante pueda autorregular su conducta, ya sea abandonando temporalmente la sala de clases, como buscando espacios de pausa o relajación.

“Tampoco es que no haga nada porque no puede no importarme si yo soy la adulta responsable en la sala, pero más allá de ese “salga a tomar agüita”, no voy más allá.” (E18)

Percepción de éxito en estudiantes con un trastorno mental (actitud positiva)

El profesorado concuerda en que el éxito en el proceso educativo se ve influenciado por el tipo de apoyo que reciben los estudiantes con trastorno mental, pues si existe de forma adecuada, el rendimiento académico no se vería afectado. Por el contrario, si no se presenta, es probable que dichos estudiantes no alcancen los objetivos pedagógicos esperados. El profesorado señala que el apoyo debe brindar herramientas que permitan sobrellevar los síntomas asociados al trastorno, además de habilidades para la vida que contribuyan a que el desenvolvimiento cotidiano en el aula sea lo más normativo posible.

“Yo creo que con la ayuda adecuada un estudiante cual sea su necesidad o su problema igual puede salir adelante.” (E25)

Hacen referencia específicamente a los trastornos del ánimo, como la depresión, pues señalan que, si bien existen fluctuaciones en la motivación y vitalidad del estudiante, esto no sería impedimento para interiorizar los conocimientos y aprendizajes en el aula. Agregan que el manejo adecuado para el éxito en el rendimiento del estudiante se ve influenciado por la canalización del trastorno mental, reconociendo las habilidades y fortalezas que posee, pero también mediante la responsabilización del actuar docente quien sería el responsable de adaptar el proceso de enseñanza aprendizaje al alumno que presenta un trastorno mental.

“Si, lógico, yo creo que uno es quien tiene que entregarle las herramientas para que ellos puedan rendir como corresponde.” (E16)

Asimismo, señalan que los estudiantes sólo podrán alcanzar el éxito académico una vez que se encuentren recuperados, lo cual podría traducirse en una regulación emocional y conductual. Enfatizan que producto del trastorno mental se espera una baja en el rendimiento, por lo que, una vez superada la situación o problema, el o la estudiante podría alcanzar su mayor desarrollo y desempeño.

“Es que en realidad viéndolo desde un punto de vista más externalizado, el estudiante puede llegar a superarse, ahora, el detalle es que para poder superarse primero necesita superar el problema. No es una cosa de que uno diga... uno no automáticamente por tener depresión o un trastorno a uno le tiene que ir mal, hay personas que sufren depresión y pueden andar bien, pero ahora bajo qué condiciones, esa es otra cosa, entonces lo ideal ante esas situaciones buscar la manera de ayudar a esas personas, de entregarles los medios de conversar con los apoderados (...)” (E7)

Discusión y conclusiones

El profesorado manifiesta actitudes contradictorias hacia sus estudiantes con trastorno mental. Por una parte, desean apoyar a sus estudiantes creyendo en el éxito que podrán alcanzar en sus estudios, a través de una actitud positiva y de compasión, pero, por otra, experimentan temor e incertidumbre hacia ellos.

Diversas investigaciones han encontrado actitudes desfavorables por parte del profesorado, sintiendo temor y en algunos casos vergüenza de sus alumnos con un trastorno mental (Kutuk, et al., 2016; Haight, Kayama, Ku, Cho, Lee, 2016; Aghukwa, 2009). Estos resultados son comparables con los obtenidos en población en general, tanto a nivel internacional como en Chile, es decir los docentes comparten los mismos estereotipos y prejuicios que el resto de las personas, fundamentalmente aquellos ligados a peligrosidad e impredecibilidad (Corrigan, Morris, Michaels, Rafacz&Rusch, 2012; Grandón, Vielma, Bustos, Castro & Saldivia, 2018; Zárata, Ceballos, Contardo & Florenzano, 2006).

Por otro lado, los docentes tendrían más actitudes favorables tales como la aceptación y el apoyo, cuando tienen mayor conocimiento sobre los trastornos mentales (Losinskil, Maag, Katsiyannis, 2015). Es interesante que a pesar de que en esta investigación el profesorado señala no tener conocimiento ni formación sobre salud y trastornos mentales, tengan una actitud positiva hacia sus estudiantes, incluso con expectativas favorables de éxito.

Esto se podría explicar desde una perspectiva educativa, donde vemos como hoy en día nuestro país avanza hacia una educación inclusiva. Este término tiene diferentes interpretaciones, donde lo más frecuente es relacionar la inclusión con la participación de las personas con discapacidad, u otras denominadas con necesidades educativas especiales, en la escuela común. La UNESCO (2009) lo define como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. En consecuencia, es plausible suponer que el profesorado de enseñanza secundaria de esta investigación reconoce como parte de esta diversidad a sus estudiantes con un trastorno mental, creyendo en el éxito académico que estos pudieran alcanzar. Es decir, las actitudes requeridas para una educación inclusiva se han generalizado hacia situaciones como los TM, lo que podría ser respaldado con estudios posteriores.

Por otra parte, las actitudes positivas se pueden deber a las experiencias de vida del profesorado derivadas de su cercanía con un familiar, amigo o conocido que presenta un TM. De acuerdo a la teoría del contacto, estas vivencias generan mayor empatía, y por contraparte menos estigmatización y prejuicio hacia estas personas (Couture & Penn, 2003; Smith, 2006).

Las actitudes que los docentes tienen hacia sus estudiantes son fundamentales pues contribuyen a conformar las experiencias, identidades y oportunidades de éstos. El poder del profesorado, proviene de su enorme capacidad para decidir quién es un buen o un mal alumno y para crear diferentes beneficios para cada uno de ellos. Así, el patrón de normalidad en una determinada sala de clases o colegio es creado por el propio cuerpo docente (Tarabini, 2015). Por tanto, es central poder favorecer actitudes positivas hacia los estudiantes con TM.

El profesorado refiere emociones y sentimientos de impotencia, pena, angustia, frustración y preocupación. Experimentan frustración al no contar con los conocimientos, estrategias y herramientas para responder de forma adecuada ante estudiantes que presentan trastorno mental (Minahan, 2019; Jadue, 2002), tal como ha sido encontrado en este estudio.

Estos afectos entrañan un peligro ya que mientras más impotencia, frustración y desmotivación sienta el profesor más riesgo existe de que su relación profesor-estudiante se vea afectada, así como también el clima escolar generado en el aula (Koth, Bradshaw, & Leaf, 2008).

Esta investigación indica que el profesorado mantiene actitudes de hipervigilancia e hiperalerta hacia sus estudiantes con TM, siempre preocupados de los comportamientos y reacciones que estos pudieran tener en el contexto escolar. Pero ¿Qué implicancias pudiera tener esto? Desgaste emocional y cansancio sería la principal consecuencia. Diversas investigaciones señalan que los docentes tienen burnout derivado de las condiciones y exigencias pedagógicas (Bernal & Donoso, 2012; Jiménez, Jara & Miranda, 2012), si a esta situación le sumamos una preocupación constante por estos estudiantes y la falta de recursos y herramientas para abordar sus dificultades, la situación es problemática para los docentes (Ekornes, 2016).

Los trastornos mentales más percibidos por el profesorado de enseñanza secundaria son los del ánimo (depresión) y los de alimentación (anorexia, bulimia), con menor frecuencia están los ansiosos (crisis de pánico), la esquizofrenia y la bipolaridad. Al comparar estos resultados con los datos epidemiológicos nacionales tenemos que en niños y adolescentes chilenos (Vicente y col. 2012) los diagnósticos con más prevalencia son los trastornos disruptivos, seguido por los trastornos ansiosos, los afectivos, y los trastornos por uso de sustancias, mientras que los trastornos alimentarios y esquizofrénicos fueron relativamente escasos. Estos datos no son coincidentes, lo que podría deberse a que, por un lado, el profesorado no ve a los trastornos disruptivos como trastornos, sino como un problema de conducta atribuida al estudiante; y por otro, que los trastornos de alimentación, y del ánimo, son muy notorios (bajas en el peso, intenciones de matarse, entre otras) y les demandan mayor atención.

Para poder confirmar los hallazgos de la investigación sería conveniente contar con una muestra intencional y una sobre representación de colegios subvencionados y sub representación de municipales y particulares pagados.

Como áreas de interés para estudios futuros, se visualiza la posibilidad de que estos resultados puedan ser contrastados con otras técnicas, como las etnográficas (observaciones en vivo u otras) y a su vez que puedan visibilizar otras realidades educativas, por ejemplo, aquellos establecimientos educacionales de alta vulnerabilidad social.

Finalmente, los docentes tienen el desafío de romper mitos y vencer algunas creencias estereotipadas, como el temor e idea de peligrosidad, siendo este uno de los mitos más importantes que rodea a las personas con un diagnóstico de TM. Por lo tanto, estos resultados deberían servir para guiar a los establecimientos educacionales en la mejora de las actitudes y de las formas de intervenir de los docentes hacia estudiantes con diagnósticos psiquiátricos.

Referencias

- Aghukwa, N. (2009). Secondary school teachers' attitude to mental illness in Ogun State, Nigeria. *African Journal of Psychiatry*, 12, 59-63.
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Fifth Edition)*. Arlington, Virginia: American Psychiatric Publishing.
- Bernal, A. & Donoso, M. (2012). El cansancio emocional del profesorado. Buscando alternativas al poder estresante del sistema escolar. *Cuestiones Pedagógicas*, 22, 259-285.
- Cassady, J. (2011). Teachers' Attitudes Toward the Inclusion of Students with Autism and Emotional Behavioral Disorder. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(7).
- Castillo, E. & Vásquez, M. (2003). El Rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica*, 34(3), 164-167.
- Corrigan, P., Morris, S., Michaels, P., Rafacz, J. & Rusch, N. (2012). Challenging the Public Stigma of Mental Illness: A Meta-Analysis of Outcome Studies. *Psychiatric Services*, 63(10), 963-973.
- Couture, S. & Penn, D. (2003). Interpersonal contact and the stigma of mental illness: A review of the literature. *Journal of Mental Health*, 12(3), 291-305.
- Eknornes, S. (2016). Teacher Stress Related to Student Mental Health Promotion: The Match Between Perceived Demands and Competence to Help Students with Mental Health Problems. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(3), 333-353, DOI :10.1080/00313831.2016.1147068.
- Grandón, P., Vielma, A., Bustos, C., Castro, E. & Saldivia, S. (2018). Evaluation of the stigma towards people with a diagnosis of schizophrenia using a knowledge scale. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 47(2), 72-81. doi: <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2017.01.009>
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Haight, W., Kayama, M., Ku, M., Cho, M. & Lee H. (2016). Perspectives of elementary school educators in Japan, South Korea, Taiwan and the US on disability, stigmatization and children's developing self-Part 1: Defining the problem in cultural context. *Children and Youth Services Review*, 70, 214-228.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014) *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill Educación.
- Jadue, G. (2002). Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción escolar. *Estudios pedagógicos*, 28, 193- 204.
- Jiménez, A., Jara, M.J., & Miranda, E. (2012). Burnout, apoyo social y satisfacción laboral en docentes. *Psicología Escolar e Educacional*, 16(1), 125-134. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100013>

- Koth, C., Bradshaw, C. & Leaf, P. (2008). A Multilevel Study of Predictors of Student Perception of School Climate: The Effect of Classroom-Level Factors. *Journal of Educational Psychology, 100*(1), 96–104.
- Kutuk, M., Durmus, E., Gokcen, C., Toros, F., Guler, G. & Evegu, E. (2016). Determination of Beliefs, Attitudes of Consulting Teachers towards Mental Diseases and Referral Reason of Their Students to a Child and Adolescent Psychiatrist. *The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences, 29*, 227-236.
- Losinskil, M., Maag, J. & Katsiyannis, A. (2015). Characteristics and Attitudes of Pre-Service Teachers toward Individuals with Mental Illness. *Journal of Education and Practice, 6*(3).
- Minahan, J. (2019). Building Positive Relationships with Students Struggling with Mental Health. *Phi Delta Kappan, 100*(6), 56-59.
- Morales, J., Moya, M., Gaviria, E. & Cuadrado, I. (2007). *Psicología Social* (3a. ed.). Madrid: Mc Graw-Hill.
- Moses, T. (2010). Being treated differently: Stigma experiences with family, peers, and school staff among adolescents with mental health disorders. *Social Science & Medicine, 70*, 985–993.
- Onge, M. & Lemyre, A. (2018) Assessing Teachers Attitudes Towards Students with Mental Health Disorders in 16 Postsecondary Institutions in Quebec. *International Journal of Disability, Development and Education, 65*(4), 459-474.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Francia: WS.
- Ponce, R. & Adler, A. (2016). Ética profesional en el profesorado de educación secundaria de la Comunidad Valenciana. *Perfiles Educativos, 38*(151).
- Tarabini, A. (2015). La meritocracia en la mente del profesorado: un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, 8*(3), 349-360.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Valdemoros, M., Ponce de León, A. y Sanz, E. (2011). Fundamentos en el manejo del NVIVO 9 como herramienta al servicio de estudios cualitativos. *Contextos educativos: Revista de educación, 11*-29.
- Vicente, B., Saldivia, S., De la Barra, F., Melipillán, R., Valdivia, M. y Kohn, R. (2012). Salud mental infanto-juvenil en Chile y brechas de atención sanitarias. *Rev. Méd. Chile, 140*(4), 447-457.
- Vicente, B., Saldivia, S. y Pihán, R. (2016). Prevalencias y brechas hoy; salud mental mañana. *Acta Bioethica, 22*(1): 51-61.
- Zárate, C., Ceballos, M., Contardo, M. & Florenzano, R. (2006). Influencia de dos factores en la percepción hacia los enfermos mentales; contacto cercano y educación en salud. *Revista Chilena de Neuropsiquiatría, 44*, 205-214.

Fecha de recepción: 20 de mayo de 2020.

Fecha de revisión: 12 de junio de 2020.

Fecha de aceptación: 9 de octubre de 2020.