

Secretos de la planificación psicosocial escolar desde el Modelo de Escuela Total Multinivel: Un estudio cualitativo

Secrets of psychosocial school planning from the Multilevel Whole-School Approach: A qualitative study

Rodrigo Rojas-Andrade¹, Gabriel Prosser Bravo¹, Samuel Aranguren Zurita¹

¹ Escuela de Psicología, Universidad de Santiago de Chile, Chile.

RESUMEN

La planificación es clave en educación, pues permite coordinar y orientar acciones hacia objetivos comunes. Desafortunadamente, existe poca evidencia en general sobre este tópico, y más aún sobre cómo los equipos psicosociales estructuran y ejecutan sus planes de acción. Este estudio exploró los aspectos subyacentes de la planificación psicosocial escolar en un distrito educativo chileno que implementa un modelo de Sistema de Escuela Total Multinivel. Se llevó a cabo un estudio cualitativo con 59 profesionales psicosociales escolares utilizando un *Narrative Workshop* para facilitar la expresión de experiencias sin temor a juicios. Se solicitó a los participantes escribir cartas-secreto relacionadas con su proceso de planificación, garantizando el anonimato y un ambiente de confidencialidad. Se obtuvieron 96 *cartas-secretos* que fueron categorizadas en dos temas y seis subtemas. A partir de ello se pudo distinguir que algunos realizan una planificación con poca evidencia, de manera aislada y con poca validez social, que está se realiza de manera apurada y sin datos, así como una desvaloración del proceso de planificación. El estudio permitió identificar áreas de mejora en la planificación psicosocial escolar, destacando la importancia de crear espacios seguros para la expresión de experiencias ocultas que pueden impactar en la implementación efectiva de los planes.

PALABRAS CLAVES:

planificación psicosocial; intervención psicosocial escolar; secretos profesionales

KEYWORDS:

psychosocial planning; school psychosocial intervention; professional secrets

Fecha Recepción

22 junio 2024

Fecha Aceptación

24 enero 2025

ABSTRACT

Planning is key in education as it allows for the coordination and guidance of actions towards common goals. Unfortunately, there is little overall evidence on this topic, and even less on how psychosocial teams structure and execute their action plans. This study explored the underlying aspects of school psychosocial planning in an educational district in Chile that implements the Multi-Tiered System of Support (MTSS) model. The study follows a qualitative methodology, using a *Narrative Workshop* that allowed 59 psychosocial professionals to express their experiences without fear of judgment. To ensure anonymity and a confidential environment, participants were asked to write "secret letters" related to their planning process. This resulted in 96 secret letters, which were collected and categorized into two main themes and six subthemes. The findings indicate that some professionals plan with limited evidence, in isolation, and with minimal institutional validation. Additionally, planning tends to be done hastily and lacks sufficient data. These issues align with a general devaluation of the planning process. As a conclusion of the study, areas for improvement in school psychosocial planning highlight the importance of creating safe spaces for the expression of hidden experiences that may impact the effective implementation of plans.

INTRODUCCIÓN

Un plan es un conjunto de actividades y recursos utilizados racionalmente con el objetivo de alcanzar una meta deseada en un futuro a mediano o largo plazo. Estos deben definirse colectivamente a través de un proceso de planificación que permita lo siguiente: la promoción de la intervención, que el establecimiento reciba retroalimentación de sus propias acciones, la creación de planes contextualmente relevantes y el desarrollo de estrategias para gestionar barreras que surjan durante la implementación de las actividades (Meyers & VanGronigen, 2020; Pierce et al., 2024).

Un proceso de planificación adecuado es esencial para garantizar que las intervenciones se ajusten a las necesidades sentidas por la comunidad y a las condiciones particulares de cada institución. Si esta fase no se lleva a cabo de manera eficaz, las intervenciones posteriores pueden carecer de coherencia y efectividad; lo que comprometería los resultados a largo plazo (Fixsen et al., 2019). Sin embargo, se ha encontrado que la planificación es una actividad poco frecuente en el contexto de las intervenciones psicosociales en establecimientos educacionales (Silva et al., 2021), que los directivos se involucran poco en los procesos de planificación (Meyers & VanGronigen, 2019) y que en algunos contextos se planifica sobre la base de diagnósticos generados a partir de datos poco confiables (Shanshan et al., 2024).

A pesar de esto, se ha prestado poca atención a los problemas que surgen durante el proceso de planificación de las intervenciones psicosociales en la escuela: una etapa crítica en la que se definen los objetivos estratégicos, se coordinan roles y se asignan recursos (Chidley & Stringer, 2020). Además, la literatura encontrada sobre el tema trabaja la planificación en intervenciones de índole muy diferente (Meyers & VanGronigen, 2019; Shanshan et al., 2024; Silva et al., 2021). Esto genera un vacío de conocimiento sobre el desarrollo de los procesos de planificación en el contexto de los sistemas de apoyo de múltiples niveles.

Sistemas de apoyo de múltiples niveles

Los sistemas de apoyo de múltiples niveles como el modelo de Escuela Total Multinivel (ETM) son enfoques ecológicos, que estructuran y organizan un espectro de servicios, intervenciones y apoyos tanto a las necesidades de los estudiantes como a los recursos internos y externos de los establecimientos educacionales (Marsh & Mathur, 2020). Estos sistemas están diseñados para ayudar a abordar de manera eficiente y eficaz, por medio de prácticas basadas en la evidencia, problemas complejos entre las dimensiones académicas, sociales, emocionales y conductuales (Sugai et al., 2016). Por eso, su estructura favorece intervenciones acordes a las necesidades de cuidado o apoyo a los estudiantes, con lo cual entrega acciones más intensivas, frecuentes y personalizadas a quienes más las necesitan (Arora et al., 2019).

Sin embargo, aunque estos sistemas de apoyo deben articularse mediante un plan y una planificación, los estudios no abordan directamente cómo influye la calidad del plan y los procesos de planificación en su implementación. Por el contrario, se enfocan en los factores influyentes, como el liderazgo, las políticas educativas, la diversidad de profesionales que trabajan en la escuela, los roles que ejercen y el calendario escolar. Asimismo, cuando aluden a la planificación, se limitan a variables que bien podrían servir como

facilitadores o como obstaculizadores (Moore et al., 2023; Owens et al., 2014; Richter et al., 2022; Rojas-Andrade et al., en prensa).

Higgins & Booker (2023) encontraron que los obstáculos más reportados en la implementación de sistemas de apoyo de múltiples niveles son la falta de políticas y directrices, las capacidades organizativas limitadas, las culturas escolares no favorables, los recursos insuficientes, las presiones por el tiempo, las demandas curriculares y la falta de apoyo profesional. Asimismo, otras investigaciones han señalado la rotación de personal, los procesos de evaluación y retroalimentación inadecuados, y las prioridades contrapuestas (Moore et al., 2023; Richter et al., 2022).

En la misma línea se ha propuesto que la planificación tiene un impacto significativo en la adherencia de los ejecutores a las intervenciones, en los resultados de la propia intervención y, en consecuencia, en los apoyos institucionales a la misma (Fixsen et al., 2019; Pierce et al., 2024). Por ello, los hallazgos previamente mencionados (Higgins & Booker, 2023; Moore et al., 2023; Richter et al., 2022) podrían dar a entender que es necesario evaluar la planificación de los profesionales que implementan estos sistemas de apoyo para entender los resultados que obtienen, incluyendo los casos de éxito.

Problemas de planificación en los establecimientos educacionales chilenos

En Chile, a raíz de las problemáticas derivadas del COVID-19, se comenzaron a diseminar de manera masiva los ETM; en especial, en programas gubernamentales de salud mental escolar y prevención del consumo de drogas. De esa manera, se establecieron como políticas educativas locales durante la instalación de los primeros distritos escolares públicos en el país (Rojas-Andrade et al., 2023). Dichas iniciativas implementadas en los establecimientos educacionales públicos se rigen por el Reglamento Interno de Convivencia Educativa de cada institución (Superintendencia de Educación, 2018).

Este plan, enmarcado en dicho reglamento, debe llevarse a la práctica a través de una planificación que refleje una decisión colectiva y que sea liderada por el equipo de convivencia educativa de cada establecimiento (Superintendencia de Educación, 2018). Este equipo —conformado generalmente por un encargado de convivencia escolar, un psicólogo y un trabajador social— tiene la responsabilidad de implementar acciones destinadas a promover el buen trato, el apoyo psicosocial y la salud mental dentro de la comunidad educativa (Superintendencia de Educación, 2018). De esta manera, la implementación de los ETM en las escuelas públicas no solo se alinea con las políticas educativas locales, sino que también se adapta a las normativas y necesidades específicas de cada institución, asegurando la coherencia con los principios de la Política Nacional de Convivencia Educativa (Ministerio de Educación, 2024).

Uno de los problemas más frecuentes en la planificación de los sistemas de apoyo de múltiples niveles en Chile es la tensión entre el modelo biomédico y el modelo comunitario, lo que da lugar a una “estructura piramidal invertida” en las acciones implementadas (López et al., 2021). Esto significa que los recursos se destinan, en su mayoría, a la atención individual de casos críticos y emergencias, lo cual relega las intervenciones preventivas y de mayor alcance (Rojas-Andrade, 2023).

En este sentido, Rojas-Andrade (2023) analizó las planificaciones de 54 escuelas públicas chilenas, y encontró que las acciones que se planifican con mayor frecuencia son la consultoría individual y la derivación externa, que proyectan dedicar una buena cantidad del tiempo de trabajo a la ocurrencia de una crisis. Asimismo, encontró que las actividades universales planificadas eran esporádicas, temáticamente inespecíficas y centradas en la sensibilización, más que en el desarrollo de competencias o en el fortalecimiento de factores de protección. Finalmente, identificó que las acciones focalizadas o selectivas se planificaban solo ocasionalmente.

De acuerdo con lo anterior, Rojas-Andrade (2023) plantea que la distribución de acciones ideal sería un “equilibrio piramidal”, donde las acciones preventivas de carácter universal —es decir, que llegan a todas las personas del grupo— sean las más planificadas y llevadas a cabo; mientras que la frecuencia de las intervenciones se reduzca progresivamente, conforme se va acotando su alcance, hasta llegar a la atención individual. De esta manera, se transitaría de un enfoque preventivo a uno focalizado en los beneficiarios con problemas de salud mental.

Aunque en Chile rara vez se llega al equilibrio piramidal, los planes escolares integran un modelo centrado en lo disciplinar-punitivo y en aspectos clínicos con otro modelo orientado al trabajo formativo, promocional y comunitario (Valenzuela et al., 2018). En este sentido, es común que las acciones en distintos niveles de los ETM no se entiendan desde la complementariedad, sino desde la competencia y la fragmentación. Esto genera una importante tensión entre los profesionales que trabajan en los establecimientos educacionales: por un lado, los profesionales de la intervención psicosocial dedicados a la atención individual; y, por el otro lado, los docentes que sienten que las actividades universales se añaden inadecuadamente a sus horas de docencia (Jarpa-Arriagada et al., 2019; Moore et al., 2023).

Esta competencia y fragmentación provocan que los docentes y profesionales psicosociales se perciban como equipos distintos que compiten por la misma agenda escolar. Esto podría deberse a la falta de alineación y priorización estratégica del director (Zabek et al., 2023), así como a la poca claridad en el rol y las funciones que cada uno debe cumplir (Ascorra et al., 2018). Esto es importante, considerando un contexto donde los sistemas de apoyo implican realizar y coordinar diferentes acciones en distintos niveles, versus modelos tradicionales en los cuales los profesionales se dedican a acciones específicas en niveles específicos (Moore et al., 2023).

Este tipo de problemas se acentúa porque históricamente no se han clarificado a nivel gubernamental los roles que deben ejercer los equipos psicosociales escolares en los sistemas de apoyo multinivel (Corral et al., 2024). Esto ha llevado a que los profesionales tengan que lidiar con la tensión entre funciones administrativas, pedagógicas y disciplinarias; lo que genera sobrecarga, falta de colaboración y escasos recursos (Cortez Muñoz et al., 2018; Jarpa-Arriagada et al., 2019). Esa situación, a su vez, podría estar impactando tanto la ejecución de las acciones como su planificación. Dicho esto, y tal como se mencionó anteriormente, la mayor parte de las investigaciones estudian los factores que inciden en la ejecución de las acciones y solo se refieren indirectamente a los procesos de planificación. De esa manera, se entiende esta última como un factor determinante más, por lo que se encuentra poca literatura que aborde específicamente aspectos asociados al

proceso de planificación de las intervenciones en salud mental escolar, y aún menos en el contexto de la implementación del modelo de Escuela Total Multinivel en Chile (Ministerio de Educación, 2024).

Propósito del estudio

Los problemas en la planificación de las acciones que se realizan en el contexto de un sistema de apoyo de múltiples niveles pueden afectar la adherencia, calidad y resultados de una intervención (Fixsen et al., 2019; Pierce et al., 2024). Por esta razón, es necesario indagar en los procesos de planificación que se llevan a cabo en el mundo real.

Para lograr este propósito, el objetivo de esta investigación es indagar en el proceso de planificación psicosocial escolar, enfatizando en aquella información que las personas de los establecimientos educacionales mantienen oculta por decisión propia o porque no se pueden reportar en los registros. A esto le llamaremos secretos de la planificación.

METODOLOGÍA

Diseño y posicionamiento

Para la presente investigación se realizó un estudio de carácter cualitativo exploratorio (Creswell & Poth, 2018), con un posicionamiento desde el paradigma constructivista. Esto implica la construcción de conocimiento junto con los participantes, razón por la cual la técnica de producción de información requirió la participación de las personas involucradas; mientras que el análisis implicó un proceso iterativo al interior del equipo de investigación (Grant & Lincoln, 2021).

En cuanto a la perspectiva desde la cual se habla, cabe recalcar que los profesionales de este equipo de investigación desarrollan tareas de consultoría para la implementación de un sistema de apoyo multinivel, en el marco de la asistencia técnica que otorga la universidad a distritos escolares y establecimientos educacionales. Esto implica que, como equipo de investigación, se contribuye a reflexionar sobre las prácticas de planificación que se llevan a cabo dentro de los establecimientos educacionales; mientras que, desde el trabajo de consultoría, se entregan herramientas concretas para la planificación de los profesionales. Por lo tanto, en el marco de esta doble posición, resultó importante enfocar la investigación a los secretos de la planificación, indispensables para conocer las prácticas y procesos reales, e identificar potenciales desafíos y áreas de mejora.

Participantes

Asistieron 59 personas pertenecientes a equipos profesionales de tres comunas de un mismo distrito escolar que implementa desde el 2019 un modelo de ETM para abordar temáticas de apoyo psicosocial escolar (Rojas-Andrade et al., 2023). Los criterios de inclusión fueron tener al menos un año de experiencia en el cargo y participar activamente en la planificación y ejecución de intervenciones psicosociales en el marco de este modelo.

Técnicas de producción de la información

Para facilitar la socialización del contenido potencialmente sensible con el que se pretendía trabajar, se utilizó una técnica participativa conocida como *narrative workshops* (Riessman, 2020), la cual consiste en la

creación de un espacio colaborativo donde los participantes, guiados por un facilitador, pueden explorar y construir contenido a través de sus propias historias. Estos talleres se utilizan en diversos campos, como la educación, la terapia, la investigación social, la creación artística y la política (Riessman, 2015). Se seleccionó esta actividad dada su utilidad para generar menores resistencias en los participantes y una mayor apertura a la experiencia y a la evocación de aspectos de su práctica cotidiana sin miedo a ser juzgados (Phaal et al., 2016).

En este sentido, el workshop se realizó en las inmediaciones de un centro cultural, con el fin de crear un ambiente neutral y alejado del contexto escolar habitual. Esto promueve la confianza y apertura entre los participantes. La sesión duró un total de tres horas y contó con un primer espacio de presentación magistral de los avances del modelo en el territorio.

Para facilitar que los participantes comenzaran a hablar sobre los pormenores de la planificación sin sentirse expuestos, se les solicitó que escribieran una carta de secretos (carta-secreto) asociada a su proceso de planificación. Se les insistió en que era un espacio seguro y que podían expresar estos secretos en términos de sentimientos, ideas, situaciones o acontecimientos significativos para ellos o sus equipos, ya sea porque influyeron positiva o negativamente en la calidad, pertinencia o viabilidad de la planificación; o por tratarse de experiencias invisibilizadas o no registradas en los documentos formales (por decisión de estos profesionales o porque no hay manera de reportarlos).

Un segundo paso de la sesión fue depositar las cartas-secreto en la caja de los secretos que se encontraba en el medio de la sala donde se realizó el workshop. Una vez depositadas todas estas cartas, se procedió a repartirlas por grupos, al azar, sin identificarlas o asociarlas con una persona en particular. Después de esto, los participantes pudieron conversar y compartir sus experiencias y reflexiones relacionadas con las cartas que se les asignaron; además, podían sumar cartas adicionales, que complementarían el contenido. De esta forma, se obtuvieron un total de 96 cartas-secreto.

Técnicas de análisis de la información

Se llevó a cabo un análisis temático inductivo (Braun & Clarke, 2006, 2021), utilizando las 96 cartas-secreto como unidad de análisis. Todas se transcribieron a una base de datos en Excel, para facilitar el análisis. Una vez transcritas, se realizó una categorización inductiva, creando subtemas a partir de ellas y reuniendo los textos en torno a aquello que los participantes relacionaban como un secreto de la planificación. Posteriormente, se agruparon temáticamente en función del nivel de los determinantes que llevan a los participantes a prácticas que posteriormente deben callar.

Consideraciones éticas

Uno de los desafíos que se planteó en el presente estudio fue el de generar una técnica de producción de la información que permitiera trabajar un tema como este en un ámbito profesional seguro, activo y orientado a la mejora de sus propias acciones. En este marco, fue fundamental asegurar la confidencialidad, el respeto por todas las opiniones y el usar herramientas que les permitieran señalar libremente aspectos secretos de su actuar, sin que estos se personalicen o resulten en juicios de valor.

Esto supuso un dilema ético para el equipo de investigación: podría revelarse información de acciones iatrogénicas hacia actores educativos, abandono de funciones u otros comportamientos enjuiciables desde la ética profesional; pero, también, limitar la posibilidad de que esto surgiera significaba restringir la sinceridad de los participantes en pos de conservar solo lo higiénico o lo bello de su actuar.

Para garantizar la voluntariedad y conciencia de los profesionales psicosociales escolares, se les solicitó la firma de consentimientos informados individuales, en los cuales se señaló que la información sería almacenada y administrada por el equipo de investigación, y que no podría utilizarse con fines diferentes a los investigativos. Adicionalmente (aunque no se incluyó en el consentimiento informado), a partir de los resultados del estudio, el equipo de investigación generó instancias de capacitación en planificación de ETM para profesionales del señalado distrito escolar. La investigación contó con la aprobación del comité de ética de la Universidad de Santiago, bajo el informe n.º 656/2022.

RESULTADOS

El análisis dio como resultado dos temas y seis subtemas, que dan cuenta de los secretos de la planificación, según lo registrado por los participantes del estudio. Para referirse a los extractos de texto sacados de las cartas-secreto, se utilizará el acrónimo CS acompañado de un número, según el orden en que se recogieron y, posteriormente, se transcribieron las cartas.

Secretos asociados a los recursos estructurales

En este tema se agrupan categorías que se refieren a cómo ciertas disposiciones estructurales intervienen y caracterizan ciertos fenómenos en el proceso de planificación psicosocial escolar. En particular, se profundiza en tres: planificación no basada en la evidencia, planificación con datos informales y planificación apresurada.

Planificación de acciones no basadas en la evidencia

El primer secreto se relaciona con los materiales utilizados para fundamentar la teoría y la práctica de las actividades que incluyen en sus planificaciones. Se encontró que existen distintos grados de utilización del material generado por otros establecimientos. Algunos participantes prefieren hacer uso del material de otros establecimientos, en lugar de generar el propio, tal como se señala en las CS8 y CS62: “Utilizar ideas de otros establecimientos para producir la planificación” (CS8) o “Utilizar de guía algunas acciones de otros establecimientos” (CS62).

En esta misma línea, otros reconocen haber copiado la planificación de establecimientos educacionales a los que tienen acceso; bien sea por sus hijos, “Copiar acciones del colegio de mi hija” (CS4); internet, “Revisar en las redes sociales de otros establecimientos material que puede ser útil para la planificación” (CS4); o compañeros de trabajo, “Compartimos talleres y actividades con establecimientos de otras comunas, de esa manera no preparamos tanto material” (CS77). Esto lo pueden hacer de forma completa o parcial: “Copiar y pegar otros formatos de escuelas, luego editar y dar forma” (CS95).

Otra práctica revelada por los participantes es que tienden a “Buscar planificaciones en Google” (CS7). Esta es una acción que comparten con sus compañeros de trabajo, como se puede apreciar en la siguiente cita,

donde un participante menciona que esto lo hace una profesional psicosocial de su establecimiento: “Mi encargada de convivencia copia acciones y planes directos que saca de Google (copia y pega)” (CS71).

En ese sentido, esta categoría da cuenta de que, durante el proceso de planificación, los profesionales parecen buscar mecanismos que reduzcan el trabajo, aun si esto implica recurrir al plagio o a materiales poco contextualizados y de calidad incierta.

Procesos informales de recolección de datos

El segundo secreto incorporó los mecanismos por los cuales los profesionales obtienen información de distintos actores del establecimiento educacional para monitorear, evaluar y generar nuevas planificaciones. Algunos participantes reseñaron que, para recabar la información del estado actual del establecimiento, recurren a “espacios de alimentación o de pasillo para informar o realizar seguimiento a las acciones planificadas” (CS70). Esto se puede traducir en “Conversar con equipo directivo y profesores” (CS19), normalmente, en situaciones informales o espacios ajenos al trabajo: “Conversaciones informales con profesores cuando salimos a fumar” (CS65).

Esta manera de recabar información podría traer problemas asociados a sesgos propios de la forma como se presentan los datos. Por ejemplo, un participante señala que lo que escucha en estas conversaciones son “quejas sobre el equipo de gestión por parte de funcionarios” (CS18), mientras que otro asegura que lo que hace es “Recoger inquietudes que dan paso a intervenciones, es decir, escuchar pelambres” (CS24). En ambos casos se deja claro que el proceso de recolección de datos se basa en escuchar a sus compañeros de trabajo quejarse de otros actores del establecimiento.

En la misma línea, algunos participantes revelan que planifican y trabajan sin evidencia de lo ocurrido tras cada curso académico: “A final de año inventar evidencias” (CS13). Por otra parte, también se encontraron cartas-secreto que valoraban el trabajo de recolección de datos y diagnóstico como parte del proceso de planificación: “Antes de generar alguna acción es importante hacer un diagnóstico visionario” (CS26). Asimismo, un participante expresa que recurre a hacer intervenciones con menor alcance, en pro de poder generar evidencia: “Acotar acciones para finalmente tener una evaluación más realista de lo realizado” (CS11).

Dicho eso, en esta categoría se refleja que algunas de las prácticas de los equipos psicosociales no logran generar datos válidos y confiables sobre los cuales apoyarse para realizar la planificación. Por el contrario, parece que la mayoría hacen uso de medios informales y admiten que esto los lleva principalmente a trabajar sobre la base de datos imprecisos y con posibles sesgos.

Planificación apresurada

El tercer secreto se refiere al poco tiempo que tienen los profesionales para llevar a cabo la planificación, debido a que deben ocupar su tiempo en actividades diferentes que, en ocasiones, no deberían realizar.

En primer lugar, hay referencias explícitas a la planificación, “Falta de tiempo para planificar por apagar incendios” (CS27), y a la ejecución de actividades, como se menciona en la categoría de 'Planificación sin validez social'. Por otra parte, cuando se habla de la falta de tiempo, los profesionales psicosociales tienden a hacer alusión a que utilizan mucho de este en cubrir el trabajo de docentes u otros profesionales. Al respecto, señala el siguiente participante:

Me frustra que algunas personas no comprendan que tengo mi acotado tiempo para planificar y hacer cosas, y que no respeten adecuadamente aquello que debo hacer. No me gusta atrasarme en mi trabajo por tener que cubrir a otros profesionales o funciones (CS50).

Varias de las cartas refieren a estas coberturas que realizan por ausencias y licencias de otros profesionales, lo cual señalan como una barrera para llevar a cabo su propia planificación: “No me gusta tener que cumplir tareas de los demás dejando de lado lo que pudiera hacer o la planeación de mis tareas” (CS52). En este sentido, el proceso de planificación parece ser algo que queda relegado a una prioridad muy baja: “[Tengo] carga laboral excesiva por cubrir otros puestos de trabajo” (CS51). Inclusive, llegan a dejarlo de lado para cubrir actividades que no les competen: “[Tengo que] Reemplazar cargos inexistentes o a profesores en el patio” (CS87).

Algo similar ocurre cuando los participantes deben cubrir a sus compañeros para arreglar el trabajo mal hecho. Al respecto, una participante señala: “Agotada de cubrir a compañeros que hacen mal su trabajo y me piden salvar la situación” (CS53). Por su parte, otro explica cómo tuvo que asumir el doble de carga laboral debido a despidos o renuncias: “Haberme quedado sin dupla antes de las vacaciones de invierno y seguir adelante el resto del año asumiendo gran carga por profesional nuevo” (CS63).

Esta poca relevancia otorgada al proceso de planificación dentro de las acciones de la escuela también se puede observar en otras categorías, como la de 'Desvaloración de la planificación' o la 'Planificación sin validez social'. La consecuencia es que, al quedar la planificación relegada a una prioridad baja dentro del establecimiento educacional, otras acciones y funciones que pueden o no tener que ver con el trabajo de los equipos psicosociales finalmente ocupan su tiempo. Por cuenta de ello, la planificación se lleva a cabo de forma apresurada.

Secretos asociados a las perspectivas individuales y colectivas sobre la planificación

En este tema se agruparon las categorías que se refieren a cómo las visiones personales y de otros actores de los establecimientos educacionales disponen ciertas maneras de valorar y realizar la planificación psicosocial escolar. Aquí se agrupan tres subtemas: la planificación aislada, la planificación sin validez social y la desvaloración de la planificación.

Planificación aislada

El cuarto secreto de la planificación hace referencia al apoyo social percibido por los participantes en el proceso de planificación. Sobre esto, la mayor parte de las cartas-secreto hablan de conflictos escolares que interfieren en un proceso de planificación que podría ser colaborativo e interdisciplinario.

Al respecto, los participantes mencionan dificultades que generan un mal clima laboral: “Trabajo bajo presión, esta práctica hace tener una mala coordinación entre el equipo” (CS84), “Déficit en las relaciones personales de los estamentos, generando grupos que trabajan por separado” (CS68) y “Conflictos entre adultos, [y] enfrentamientos entre docentes” (CS35).

La situación de mal clima laboral es el contexto dentro del cual los equipos psicosociales establecen relaciones con otros estamentos. Esto tiene implicaciones en los procesos de planificación y puede derivar en lo que nos reseña un participante, quien alega que durante los procesos de planificación no hay “vinculación con el equipo PIE y otros” (CS66). Asimismo, hay registro de que la planificación se lleva a cabo en solitario: “No se considera a los otros estamentos de la escuela en la planificación” (CS30).

De acuerdo con lo anterior, la planificación es un proceso que los equipos psicosociales transitan de forma autónoma y solitaria. Además, identifican que un mal clima laboral y la poca vinculación con otros estamentos constituyen una barrera para la planificación. Todo esto podría ser un indicador de que, bajo otras condiciones, la planificación podría realizarse como un trabajo colaborativo.

Respecto a este último punto, algunos participantes contaron que el “buen manejo de la comunicación y el trabajo colaborativo por parte de la dupla psicosocial” (CS93) facilitan su planificación, así como el “Trabajo coordinado y la buena onda y comprensión que se genera con mi dupla” (CS73). Aunque estas citas siguen refiriendo al trabajo colaborativo, lo sitúan al interior del equipo psicosocial escolar, por lo que no se registraron menciones de colaboración con otros estamentos.

Planificación sin validez social

El quinto secreto de la planificación está relacionado con la valoración institucional del proceso de planificación en este contexto. En ese sentido, se habla de las perspectivas existentes en el establecimiento educacional al respecto de la planificación de actividades de ETM.

Por ejemplo, algunos participantes señalan que sus acciones son muy poco valoradas y los tomadores de decisiones claves apenas conocen su actuar: “Poca importancia a las actividades de mayor impacto de las duplas” (CS42) y “Nuestro director no sabe cómo y cuándo ejecutamos estos planes” (CS44).

Además, hay referencias a que las contingencias resultan mucho más importantes que aquello que fue diseñado. Por ejemplo, un participante hace alusión a que lo que ponen en la planificación no es necesaria-

mente lo que se lleva a cabo en el día a día de su trabajo: “El papel soporta mucho. Las acciones no siempre representan la realidad del quehacer de la dupla y de los estudiantes” (CS45). En la misma línea, otro señala que no hay tiempo para hacer todas las actividades planificadas: “No todas las acciones que se planifican se alcanzan a realizar” (CS58).

Esto se refuerza con la declaración de otro participante sobre cómo no siempre se pueden seguir los protocolos porque hay que “apagar incendios mínimos”:

Aunque no nos guste, creo que es muy imprescindible el hecho de no seguir las pautas o reglamentos al pie de la letra, ya sea en aspectos como apagar incendios mínimos o en situaciones de alta complejidad, como una vulneración de DDHH. A veces los protocolos de acciones son muy arcaicos o directamente están fuera de lugar (CS69).

Así, esta categoría engloba la percepción que parecen tener los participantes de que el proceso de planificación no es valorado por sus jefaturas y que no es necesario transitar por todo el proceso o dar tanta relevancia a un plan, dado que luego no se ejecuta.

Desvaloración de la planificación

El sexto secreto de la planificación tiene que ver con la valoración personal que los participantes (todos profesionales de equipos psicosociales) le otorgan al proceso de planificación.

Cabe señalar que se encontraron algunos comentarios vinculados a que la planificación no es una responsabilidad que les resulte agradable a todos los participantes. Un ejemplo es el siguiente comentario sobre cómo no se habían entregado las planificaciones por tratarse de un trabajo aburrido: “No he entregado el plan de duplas, me da lata” (CS56). También los casos de quienes directamente expresan que se trata de una actividad desagradable: “No me gusta planificar” (CS74).

En este sentido, se encontraron estrategias para evitar las tareas de planificación, como “Término de jornada anticipada, salir 15 minutos antes” (CS12), o bien realizar otras acciones como “[Hago] Observación en aula para no hacer trabajo administrativo” (CS75). Asimismo se señaló que, en ocasiones, delegan a los practicantes universitarios el cumplimiento de parte de las funciones de planificación; por ejemplo, “Le pedimos a los estudiantes en práctica la planificación de talleres que no quiero realizar” (CS22). Aunque esto podría extenderse también a la ejecución de actividades ya planificadas: “Talleres que no quiero realizar equivalen a practicante que quiero utilizar” (CS10).

De esta manera, así como se da poca validez social al apoyo en la tarea de la planificación, los profesionales psicosociales tampoco parecen tener una valoración positiva de esta responsabilidad. De hecho, la planificación parece resultarles una actividad aburrida, desagradable, que vale la pena evitar y, como se puede apreciar en la categoría de ‘Planificación sin validez social’, en ocasiones se percibe como inútil.

DISCUSIONES

El objetivo de este estudio fue indagar en los secretos de la planificación psicosocial escolar de un grupo de profesionales de un mismo distrito escolar que está implementando el modelo de ETM. Por otra parte, le interesó especialmente al equipo de investigación poner a prueba una metodología que fuera tanto ética como facilitadora del despliegue de experiencias de los profesionales asociados concretamente al proceso de planificación en el ámbito escolar.

Respecto al objetivo principal de la investigación, se encontraron seis secretos de la planificación, que finalmente se agruparon en dos temas superiores: secretos asociados a los recursos estructurales y secretos asociados a las perspectivas individuales y colectivas de la planificación. Estos dos grandes dominios se han identificado previamente como relevantes en diversos marcos de la ciencia de la implementación; por ejemplo, en TDF, CFIR, y EPIS, entre otros (Damschroder et al., 2022; D'Lima et al., 2022; Moullin et al., 2019). Sin embargo, una particularidad de este estudio exploratorio es haber expresado cómo algunos dominios afectan el proceso de planificación de las intervenciones que se implementan posteriormente.

Algunos de los secretos encontrados hicieron referencia a la deficiencia de capacidades organizacionales, la falta de tiempo y la insuficiencia de formación profesional (Pierce et al., 2024; Silva et al., 2021). Sobre esto, Higgins y Booker (2023) mencionan que la falta de directrices políticas genera carencias en la fundamentación de la implementación de intervenciones y promueve la recolección poco consistente y guiada de manera idiosincrática de datos. Estas apreciaciones coinciden con lo mencionado al respecto del contexto chileno (Corral et al., 2024; López et al., 2021).

También se encontró que los equipos psicosociales deben realizar una gran cantidad de acciones paralelas a los procesos de planificación (Jarpa-Arriagada et al., 2019). Inclusive en las épocas del año orientadas a la planificación, la sensación de los equipos psicosociales escolares de este estudio es que deben estar constantemente atendiendo contingencias.

Por otra parte, los resultados apuntan a que los profesionales realizan un proceso de planificación aislado, en el que no comparten sus avances con otros actores del establecimiento educacional, incluyendo sus jefes; lo cual también se ha encontrado en otros contextos (Shanshan et al., 2024). Esto se ve profundizado por un mal clima laboral y una escasa cultura de trabajo colaborativo que hacen a los profesionales sentirse poco motivados para compartir sus planificaciones (Higgins & Booker, 2023). Esto es crítico, si se considera que contar con la retroalimentación y participación de otros actores escolares es fundamental para realizar una planificación de ETM pertinente, con adhesión por parte de los distintos estamentos y, por lo tanto, con una receptividad positiva de las acciones (Fixsen et al., 2019; Pierce et al., 2024).

En suma, esta situación conlleva que los mismos profesionales le resten valor al proceso de planificación, fundamental para estructurar los apoyos y servicios según los diversos niveles de intervención que requiere el establecimiento (Fixsen et al., 2019; Marsh & Mathur, 2020). Si los profesionales de los establecimientos no cuentan con planificaciones basadas en datos, realizadas con validez social y sensibles al

contexto, difícilmente podrán alcanzar el equilibrio piramidal (Rojas-Andrade, 2023). La razón es que constantemente estarán respondiendo a problemáticas que no prevén con acciones de resultados desconocidos y con recursos humanos y materiales insuficientes.

En este sentido, un mal plan correctamente ejecutado puede llevar a la consecución de, inclusive, resultados iatrogénicos (Durlak, 2015). Un plan escolar defectuoso tiene el potencial de instalar malas prácticas que ya se han evidenciado en el sistema educativo chileno, como la excesiva consulta individual de estudiantes, la alta tasa de derivación, el colapso del sistema público de salud y la fuerte carga de tiempo dedicado a la atención de crisis y conflictos escolares, entre otros (López et al., 2021; Morales & López, 2019; Rojas-Andrade et al., 2023).

Por estas razones, el presente estudio da cuenta del valor de estudiar el proceso de planificación como una etapa específica y diferente a las demás, que se ve afectada por factores transversales, pero que es más que un mero determinante de la implementación y los resultados de las intervenciones. En futuros estudios, la aplicación formal de marcos de la ciencia de la implementación, como los antes mencionados (Damschroder et al., 2022; D'Lima et al., 2022; Moullin et al., 2019), puede favorecer este campo de estudio, el cual parece ser incipiente (Meyers & VanGronigen, 2019; Pierce et al., 2024; Shanshan et al., 2024).

LIMITACIONES

Como limitaciones del estudio se considera, en primer lugar, la riqueza de los datos obtenidos. Solo se pudo realizar una sesión con los participantes; y, si bien la dinámica de un narrative workshop logró facilitar la discusión y reflexión sobre las experiencias de los profesionales alrededor del proceso de planificación, así como generar documentos donde confesaban sus secretos de la planificación, las cartas-secreto limitaban espacialmente la extensión del texto. Además, la dinámica no vino acompañada de la grabación de los grupos, lo que reduce la capacidad de entender en clave de relación o vinculación las unidades de análisis.

Aún más, dada la agrupación de la información cualitativa por encima de su diferenciación, el presente estudio da una visión panorámica de los secretos, más que generar una narrativa acerca de cómo se lleva a cabo el proceso completo de planificación o diferenciar según grupos.

Asimismo, es importante resaltar un posible sesgo de este estudio: como la consigna dada a los participantes durante la actividad de recolección de información fue que hablaran de sus secretos sobre la planificación, se dejó por fuera información acerca de los facilitadores y las buenas prácticas que llevan a cabo durante este proceso.

En otras investigaciones se ha evaluado el proceso de planificación a través de encuestas a los profesionales psicosociales, la revisión de los planes finales y las entrevistas a sus jefaturas (Rojas-Andrade et al., en prensa; Shanshan et al., 2024; Silva et al., 2021). Esto podría interpretarse como que se trata de una información de difícil acceso. Por ello, dadas las limitaciones, futuros estudios pueden innovar metodológicamente en el campo, manteniendo el carácter secreto o anónimo del estudio, pero profundizando aún más en la experiencia y proceso de planificación.

Implicancia de los hallazgos

En el presente estudio se ha podido identificar cómo algunos establecimientos educacionales cuentan con planificaciones psicosociales escolares realizadas en escaso tiempo, por pocos profesionales (todos pertenecientes al mismo estamento educativo), con baja evidencia o fundamentación empírica, sin datos o retroalimentaciones obtenidas correctamente, sin el apoyo social de todos los estamentos necesarios y con la desvaloración de los propios profesionales a cargo de la planificación. Como reconocen algunos participantes, incluso han abandonado la práctica de planificar por tener que dedicarse a la atención de contingencias.

Tras constatar ello, se plantearon como áreas de desafío tanto los recursos estructurales como las perspectivas individuales y colectivas. En primer lugar, es importante proporcionar tiempos específicos y protegidos a los profesionales para realizar el proceso de planificación; además de facilitar instancias formativas y herramientas prácticas para la recolección y gestión de los datos. Se deben, además, impulsar medidas que incentiven el trabajo colaborativo tanto en el interior de los equipos psicosociales escolares como con otros estamentos y equipos. Asimismo, se pueden propulsar acciones que tiendan a valorar la cultura de la planificación, que señalen ciertos aspectos y principios importantes de esta, y que respalden también su importancia en la implementación y resultados de las intervenciones.

En un contexto de diversos modelos y enfoques a la base de los sistemas ETM, las acciones que planifica cada equipo profesional tienen más que ver con sus trayectorias personales que con un marco claro y general (Morales et al., 2022; Valenzuela et al., 2018). En esta línea, futuros estudios podrían indagar si existen diferencias significativas en las maneras de planificar según la trayectoria y enfoque profesional. Asimismo, es necesario avanzar en la generación de investigaciones que permitan establecer relaciones entre los resultados de las intervenciones y sus procesos de planificación.

En esa senda, la nueva Política Nacional de Convivencia Educativa (2024) es un buen elemento, pues deja claramente expresada la utilización de ETM. Además, suma indicaciones que van más allá de la gestión de la convivencia educativa, apuntando también a la dimensión formativa, a los contextos de enseñanza-aprendizaje y a los modos de convivir.

REFERENCIAS

- Arora, P. G., Collins, T. A., Dart, E. H., Hernández, S., Fetterman, H., & Doll, B. (2019). Multi-tiered Systems of Support for School-Based Mental Health: A Systematic Review of Depression Interventions. *School Mental Health*, 11(2), 240–264. <https://doi.org/10.1007/s12310-019-09314-4>
- Ascorra, P., López, V., Carrasco-Aguilar, C., Pizarro, I., Cuadros, O., & Núñez, C. G. (2018). Meanings attributed to school coexistence by management teams, teachers, and other professionals of Chilean schools. *Psyke*, 27(1), 1–12. <https://doi.org/10.7764/psyke.27.1.1214>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Braun, V. & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328–352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Chidley, S. & Stringer, P. (2020). Addressing barriers to implementation: an Implementation Framework to help educational psychologists plan work with schools. *Educational Psychology in Practice*, 36(4), 443–457. <https://doi.org/10.1080/02667363.2020.1838448>
- Corral, E., Villalobos, C., & Parcerisa, L. (2024). The Role of Ideas in a Counter-Cultural Education Reform. The Case of Chilean Inclusion Law. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 14(2), 223–243. <https://doi.org/10.17583/remie.11270>
- Cortez Muñoz, M., Zoro Sutton, B., & Aravena Castillo, F. (2018). Gestionando la contingencia más que la convivencia: El rol de los encargados de convivencia escolar en Chile. Managing contingency rather than coexistence: The role of school coexistence managers in Chile. *Psicoperspectivas*, 18(2). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-full-text-1549>
- Creswell, J. & Poth, C. (2018). *Qualitative Inquiry & Research Design* (4th ed.). SAGE Publications, Inc.
- Damschroder, L. J., Reardon, C. M., Widerquist, M. A. O., & Lowery, J. (2022). The updated Consolidated Framework for Implementation Research based on user feedback. *Implementation Science*, 17(1). <https://doi.org/10.1186/s13012-022-01245-0>
- D’Lima, D., Soukup, T., & Hull, L. (2022). Evaluating the Application of the RE-AIM Planning and Evaluation Framework: An Updated Systematic Review and Exploration of Pragmatic Application. *In Frontiers in Public Health* (Vol. 9). Frontiers Media S.A. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.755738>
- Durlak, J. A. (2015). Studying program implementation is not easy but it is essential. *Prevention Science*, 16(8), 1123–1127. <https://doi.org/10.1007/s11121-015-0606-3>
- Fixsen, D., Blase, K., & Van Dyke, M. (2019). *Implementation practice & science*. The Active Implementation Research Network.
- Grant, M. R. & Lincoln, Y. S. (2021). A Conversation About Rethinking Criteria for Qualitative and Interpretive Research: Quality as Trustworthiness. *Journal of Urban Mathematics Education*, 14(2), 1–15. <https://journals.tdl.org/jume>
- Higgins, E. & Booker, R. (2023). What are the main factors that are thought to impact upon the implementation of a whole school approach to student mental health and wellbeing in schools? A systematic review. *International Journal of Wellbeing*, 13(2), 77–94. <https://doi.org/10.5502/ijw.v13i2.2833>
- Jarpa-Arriagada, C. G., Escobar González, C., Guíñez Roa, L., & Salazar Bustos, K. (2019). Somos el Gary Medel de la selección: Representaciones sociales de duplas psicosociales sobre sus finalidades en el contexto educativo municipal, Chile. *Rumbos TS*, 14(20), 149–173.
- López, V., Olavarría, D., Cárdenas, K., Ortiz, S., Alfaro, N., & Villalobos-Parada, B. (2021). What do Support Professionals do in Schools? Construction and Validation of an Instrument for Assessing Whole-School Prevention and Promotion Strategies. *Journal of Prevention and Health Promotion*, 2(2), 329–357. <https://doi.org/10.1177/263207702111051965>
- Marsh, R. J. & Mathur, S. R. (2020). Mental Health in Schools: An Overview of Multitiered Systems of Support. *Intervention in School and Clinic*, 56(2), 67–73. <https://doi.org/10.1177/1053451220914896>
- Meyers, C. V. & VanGronigen, B. A. (2019). A lack of authentic school improvement plan development: Evidence of principal satisficing behavior. *Journal of Educational Administration*, 57(3), 261–278. <https://doi.org/10.1108/JEA-09-2018-0154>

- Meyers, C. V. & VanGronigen, B. A. (2020). Planning for what? An analysis of root cause quality and content in school improvement plans. *Journal of Educational Administration*, 59(4), 437–453. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2020-0156>
- Ministerio de Educación. (2024). *Política Nacional de Convivencia Educativa 2024 – 2030: Marco de actuación y visión institucional*. Gobierno de Chile. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2024/05/Politica-Nacional-de-Convivencia-Educativa-MINEDUC-2024.pdf>
- Moore, S. A., Cooper, J. M. G., Malloy, J. A., & Lyon, A. R. (2023). Core Components and Implementation Determinants of Multilevel Service Delivery Frameworks Across Child Mental Health Service Settings. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 51(2), 172–195. <https://doi.org/10.1007/s10488-023-01320-8>
- Moore, A., Stapley, E., Hayes, D., Town, R., & Deighton, J. (2022). Barriers and Facilitators to Sustaining School-Based Mental Health and Wellbeing Interventions: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(6). MDPI. <https://doi.org/10.3390/ijerph19063587>
- Morales, M., Ortiz-Mallegas, S., Cárdenas, K., López, V., & Torres-Vallejos, J. (2022). Caracterización de los profesionales de convivencia escolar en Chile. *Perspectiva Educativa*, 61(3), 80–101. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.3-art.1286>
- Morales, M., & López, V. (2019). Convivencia escolar políticas en Latin America: Four perspectives for comprehension and action. *Education Policy Analysis Archives*, 27. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3800>
- Moullin, J. C., Dickson, K. S., Stadnick, N. A., Rabin, B., & Aarons, G. A. (2019). Systematic review of the Exploration, Preparation, Implementation, Sustainment (EPIS) framework. In *Implementation Science*, 14(1). <https://doi.org/10.1186/s13012-018-0842-6>
- Owens, J. S., Lyon, A. R., Brandt, N. E., Masia Warner, C., Nadeem, E., Spiel, C., & Wagner, M. (2014). Implementation Science in School Mental Health: Key Constructs in a Developing Research Agenda. *School Mental Health*, 6(2), 99–111. <https://doi.org/10.1007/s12310-013-9115-3>
- Phaal, R., Kerr, C., Ilevbare, I., Farrukh, C., Routley, M., & Athanassopoulou, N. (2016). On ‘self-facilitating’ templates for technology and innovation strategy workshops. *Centre for Technology Management*. <https://doi.org/10.17863/CAM.13936>
- Pierce, A. M., Sanetti, L. M. H., Collier-Meek, M. A., & Johnson, A. H. (2024). Evaluating the Impact of Implementation Planning: A Preregistered Meta-Analysis. *School Psychology Review*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/2372966x.2024.2365624>
- Richter, A., Sjunnestrand, M., Strandh, M. R., & Hasson, H. (2022). Implementing School-Based Mental Health Services: A Scoping Review of the Literature Summarizing the Factors that Affect Implementation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(6). <https://doi.org/10.3390/ijerph19063489>
- Riessman, C. K. (2015). Entering the hall of mirrors: Reflexivity and narrative research. In De Fina, A & Georgakopoulou A. (eds.), *The handbook of narrative analysis*, 219–238. Wiley.
- Riessman, C. K. (2020). Looking back, looking forward. *Narrative Works*, 10, 117–124.
- Rojas-Andrade, R. (2023). Promoviendo la Salud Mental Escolar en Chile: Análisis de Sistemas de Apoyo Multinivel desde la Planificación Psicosocial de Escuelas Públicas. *39° Congreso Iberoamericano de Psicología* (26 Al 30 de Julio).
- Rojas-Andrade, R., Aranguren Zurita, S., Morales Jaque, F., Prosser Bravo, G., & Norambuena Meléndez, E. (en prensa). *Facilitadores y barreras en la implementación del programa chileno Habilidades para la Vida según el Marco Consolidado para la Investigación en Implementación*.
- Rojas-Andrade, R., Prosser Bravo, G., & Aranguren Zurita, S. (2023). Organizational readiness for the implementation of multilevel school mental health support systems. *Psicoperspectivas*, 22(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue1-full-text-2829>
- Shanshan, L., Cheah, K., & Abdulla, Z. (2024). Assessing School Development Planning Practices and Challenges in Primary Schools: A Qualitative Study. *International Journal of Advanced Research in Education and Society*. <https://doi.org/10.55057/ijares.2024.6.3.3>
- Silva, M. R., Collier-Meek, M. A., Coddling, R. S., Kleinert, W. L., & Feinberg, A. (2021). Data Collection and Analysis in Response-to-Intervention: A Survey of School Psychologists. *Contemporary School Psychology*, 25(4), 554–571. <https://doi.org/10.1007/s40688-020-00280-2>
- Sugai, G., Simonsen, B., Freeman, J., & La Salle, T. (2016). Capacity Development and Multi-Tiered Systems of Support: Guiding Principles. *Australasian Journal of Special Education*, 40(2), 80–98. <https://doi.org/10.1017/jse.2016.11>
- Superintendencia de Educación. (2018). *Circular que imparte instrucciones sobre reglamentos internos de los establecimientos educacionales de enseñanza Básica y Media con reconocimiento oficial del Estado*. Gobierno de Chile. supereduc.cl/wp-content/uploads/2017/09/CIRCULAR-QUE-IMPARTI-TE-INSTRUCCIONES-SOBRE-REGLAMENTOS-INTERNOS-ESTABLECIMIENTOS-EDUCACIONALES-ENSEÑANZA-BÁSICA-Y-MEDIA..._opt.pdf
- Valenzuela, J., Ahumada, I., Rubilar, A., López, V., & Urbina, C. (2018). El encargado de convivencia escolar en Chile: Hacia la comprensión de su identidad laboral. *Revista de Psicología* (Perú), 36(1), 189–216. <https://doi.org/10.18800/psico.201801.007>
- Zabek, F., Lyons, M. D., Alwani, N., Taylor, J. V., Brown-Meredith, E., Cruz, M. A., & Southall, V. H. (2023). Roles and Functions of School Mental Health Professionals Within Comprehensive School Mental Health Systems. *School Mental Health*, 15(1), 1–18. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09535-0>

Declaración de conflictos de interés

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Fuentes de financiamiento

Investigación financiada por el Fondecyt de Iniciación N° 11220112-2022

Agradecimientos

Agradecemos por su enorme y permanente colaboración al Servicio Local de Educación Pública Barrancas

AUTORES

Rodrigo Rojas-Andrade

rodrigo.rojas.a@usach.cl Escuela de Psicología, Universidad de Santiago de Chile. Ecuador 3650, Estación Central, Santiago, Región Metropolitana, Chile

ORCID  <https://orcid.org/0000-0002-6459-6902>

Gabriel Prosser Bravo

gabriel.prosser@usach.cl Escuela de Psicología, Universidad de Santiago de Chile. Ecuador 3650, Estación Central, Santiago, Región Metropolitana, Chile

ORCID  <https://orcid.org/0000-0003-1255-5890>

Samuel Aranguren Zurita

samuel.aranguren@usach.cl Escuela de Psicología, Universidad de Santiago de Chile. Ecuador 3650, Estación Central, Santiago, Región Metropolitana, Chile

ORCID  <https://orcid.org/0000-0001-6623-0114>