

**Intervención psicosocial escolar durante la pandemia COVID-19:  
acciones y barreras de implementación en comunidades educativas  
chilenas**

**Profesor guía: Rodrigo Rojas Andrade**

**Estudiante: Javiera Merello Morán**

## **Intervención psicosocial escolar durante la pandemia COVID-19: acciones y barreras de implementación en comunidades educativas chilenas**

*School psychosocial intervention during the COVID-19 pandemic: actions and implementation barriers in Chilean educational communities*

*Rojas- Andrade, Merello & Prosser.*

### **Resumen**

Las medidas para reducir el contagio del COVID-19 obligaron a las escuelas a cerrar sus puertas y a transformar sus prácticas psicosociales. Este estudio tuvo por objetivo conocer las medidas de intervención brindadas por duplas psicosociales escolares en contexto de pandemia y describir las principales barreras de implementación identificadas en su ejecución. Se aplicó un cuestionario online a 74 profesionales de las comunas de Cerro Navia, Pudahuel y Lo Prado. A partir de un análisis de contenido temático se identificó que las principales acciones fueron el seguimiento remoto, al trabajo con las instituciones escolares, al apoyo socioemocional y psicosocial de los estudiantes. Las principales barreras fueron las características socioeconómicas de las escuelas, las condiciones laborales de las duplas, el contexto pandemia y la falta de orientaciones técnicas. Se concluye puntualizando que el bajo acceso a dispositivos tecnológicos, la escasa accesibilidad a internet por parte de los estudiantes, y las condiciones laborales que presentan las duplas, son reflejos de la desigualdad estructural del sistema educativo chileno, la que se ha mantenido y profundizado durante la pandemia.

**Palabras claves:** apoyo psicosocial, teleintervención, COVID-19, comunidades educativas.

## **Abstract**

Measures to reduce the spread of COVID-19 forced schools to close their doors and transform their psychosocial practices. The objective of this study was to know the intervention measures provided by school psychosocial pairs in the context of a coronavirus pandemic, as well as the main implementation barriers identified in their execution. An online questionnaire was applied to 74 professionals from the communities of Cerro Navia, Pudahuel and Lo Prado. From an analysis of thematic content, it was identified that the main actions were remote monitoring, work with school institutions, and socio-emotional and psychosocial support for students. Likewise, the main barriers were identified as the socioeconomic characteristics of the schools, the working conditions of the pairs, the pandemic context and the lack of technical guidelines. It is concluded by pointing out that the low access to technological devices, the scarce accessibility to the internet by the students, and the working conditions that the pairs present, are reflections of the structural inequality of the Chilean educational system, which has been maintained and deepened during the pandemic.

**Keywords:** psychosocial support, teleintervention, COVID-19, educational communities.

Las medidas de cuarentena para reducir el contagio del COVID-19 obligaron a las escuelas a cerrar sus puertas físicas y transformar sus prácticas. Esto implicó la adopción abrupta de innovaciones educativas que virtualizaron el setting de aprendizaje, dando paso a la teleeducación (Lee, 2020).

Las investigaciones muestran que cuando la teleeducación se implementa bien y en contextos preparados, supone una enorme potencialidad para aumentar el acceso a la educación y generar los mismos resultados que cuando se aplican de manera presencial (Pradhan et al., 2019). Sin embargo, durante el inicio de la pandemia del COVID-19, las escuelas públicas chilenas no contaban con los lineamientos ni con la preparación suficiente para transitar a modalidades online, lo que trajo consigo mucha improvisación (Salas et al., 2020).

Esta poca preparación se debió en gran medida a las escasas habilidades digitales en los docentes (Estrada, 2020) y el pobre acceso a internet que tenían los estudiantes (Cabello et al., 2020), a lo que se sumó el incremento de riesgos psicosociales asociados a las dificultades económicas y el aumento significativo de los problemas de salud mental en estudiantes, sus familias y docentes durante la cuarentena (Larraguibel et al., 2021; Sáez-Delgado et al., 2020). Estas situaciones impulsaron a los equipos directivos a potenciar el trabajo psicosocial escolar, buscando fortalecer los vínculos pedagógicos y satisfacer las demandas educativas (Cáceres, 2020).

La escuela en pleno se convirtió en un pilar de apoyo fundamental a las familias y sus estudiantes, poniendo en primer plano el apoyo emocional y social, entendiendo que, sin este, no es posible el aprendizaje (Cobo-Rendón et al., 2020; Lee, 2020; Tang et al., 2020). En este sentido, ante la emergencia se reforzó el que la comunidad educativa es el espacio propicio para intervenir y fortalecer la salud mental de niños, niñas y adolescentes (Kutcher et al., 2015; Rojas-Andrade & Leiva, 2018).

En este marco, se entiende que la intervención psicosocial escolar busca mitigar las barreras de la vulnerabilidad escolar y fortalecer la resiliencia con el fin de promover ambientes nutritivos de desarrollo y trayectorias de aprendizaje exitosas para todos y todas las estudiantes (Jarpa-Arriagada et al., 2020).

Durante la cuarentena, los profesionales de la intervención psicosocial en Chile se vieron enfrentados a importantes desafíos para llevar a cabo su labor, lo que implicó un despliegue de acciones creativas que respondían a un estado de crisis en las escuelas y el país.

Si bien a nivel internacional existen variados estudios que exploran el uso de la teleintervención enfocada en la salud en diferentes contextos y grupos etarios (Freund et al., 2020; Miniguano-Trujillo et al., 2021; Schroeder et al., 2021), poco se sabe del impacto de la teleintervención en escuelas públicas chilenas en salud mental en el contexto de pandemia. Sumado a esto, considerar la improvisación que tuvieron que llevar a cabo los establecimientos educacionales para enfrentar esta crisis, como también el contexto social y económico que enfrenta el país, que dejan a la vista la existencia de brechas en la educación chilena y dificultades para el acceso a dispositivos y redes de conexión en entornos de vulnerabilidad, lo que no garantiza una equidad y un adecuado escenario para la teleintervención psicosocial (Arriagada, 2020; Murillo & Duk, 2020; Quiroz, 2020).

### **Barreras de las intervenciones psicosociales en la escuela**

Este tipo de estudios ha sido una de las temáticas centrales en los últimos años de desarrollo de la Ciencia de la Implementación, junto con el estudio de las estrategias de implementación y las intervenciones para la implementación (Lyon & Burns, 2019). Esto, en buena parte, pues permite guiar las tácticas por las cuales los operadores y ejecutores de estas intervenciones, logran

adecuar las políticas a los contextos, sistemas y a aquellos factores que se relacionen con la implementación o con la intervención misma (Cook et al., 2019).

Actualmente solo existen antecedentes respecto de intervenciones ejecutadas previo a la pandemia, investigaciones que de todas maneras deben ser consideradas, a la hora de analizar cuáles de las actuales barreras se han profundizado y cuáles responden al contexto pandemia. Por ejemplo, Rasmussen y sus colegas (2020) evaluaron el programa EMOTION, buscando identificar los principales obstaculizadores de su ejecución. En base a entrevistas a los ejecutores, fue posible señalar que la falta de tiempo, la carga de trabajo, el poco apoyo administrativo y la falta de cooperación en la escuela, se constituyeron como obstaculizadores de la implementación del EMOTION.

En otra investigación con 1.346 escuelas de 10 países de Europa, Patalay y sus colaboradores (2016) buscaron identificar las principales barreras de programas de salud mental escolar, detectando que la capacidad de los profesionales de la escuela de soportar la intervención, la falta de especialistas en salud mental en esta, sus recursos y la falta de una política nacional, son considerados los mayores obstaculizadores.

Como ya se mencionó, sea desde un enfoque amplio de los determinantes, o desde el modelo de los facilitadores y obstaculizadores, existen antecedentes en los países desarrollados de cuáles son aquellos factores para considerar en la correcta ejecución de un PSME. Este esfuerzo de académicos y operadores políticos no ha tenido igual fuerza en los países en vías de desarrollo y subdesarrollados (Rojas-Andrade & Leiva, 2018), a pesar de la existencia de estudios que permiten afirmar que los PSME, se ven igualmente afectados que en países desarrollados por variables como el contexto y la implementación (Rojas-Andrade et al., 2017).

Por tanto, pese a existir cierta claridad en torno a los determinantes de la ejecución de un PSME, no se puede una traducción simple a los contextos subdesarrollados y en vías de desarrollo como el Latinoamericano, pues estos presentan una serie de particularidades que los países desarrollados no (Gázquez-Pertusa et al., 2011; Salinas-Pérez et al., 2018). Así, fenómenos sociales como la pobreza, la hambruna, la violencia política de los Estados, la consecuente violencia barrial o la baja calidad de vida, se constituyen como condiciones basales que determinan evidentemente los niveles de SME y las posibilidades de ejecutarse un PSME (Atienzo et al., 2016; Gómez et al., 2020; Romo et al., 2016; Sampson et al., 2018).

Esto tiene aún mayor relevancia si consideramos que el presente contexto de COVID-19 ha impuesto una serie de desafíos a la ejecución de los programas, como también al desarrollo de la Ciencia de la Implementación y la adaptación de sus marcos y teorías a las contingencias del presente (Means et al., 2020; Wensing et al., 2020). Seguir profundizando por tanto en la ejecución de las teleintervenciones, sus clasificaciones y aquellos factores contextuales que inciden en su implementación, tiene un claro sentido ético, pragmático y político, pues facilita retroalimentar la puesta en escena de este tipo de programas, sus condiciones y los soportes que permiten que se lleven a cabo (Manisha-Yapa & Bärnighausen, 2018).

### **Propósito**

En este marco, el objetivo de este estudio es describir las teleintervenciones realizadas en contexto de pandemia por las duplas psicosociales que se desempeñan en comunidades educativas en tres comunas de Chile. Además, se busca identificar las principales barreras de la implementación de la teleintervención, en un contexto de escuelas que se han visto obligadas a cerrar y desarrollarse de manera remota dada la cuarentena por COVID-19. Los resultados, permitirán aumentar el conocimiento local sobre las prácticas que se han llevado a cabo en las

escuelas y retroalimentar las diversas dificultades que se han hecho presente en la modalidad de prestación de servicios a distancia.

### **Método**

Para lograr aproximarse a la población de profesionales chilenos especialistas, se decidió seguir una estrategia muestral propositiva intensiva (Ato et al., 2013), buscando que la población consultada tenga cierto grado de conocimiento del tema, lo que pone en relieve casos muy ricos en información y que resultan un fenómeno novedoso para la gestión del conocimiento nacional e internacional (Rojas-Andrade & Leiva, 2018).

### **Participantes**

Participaron un total de 74 profesionales que conforman parte de dulas psicosociales que se desempeñan en las comunas de Cerro Navia (42%), Pudahuel (32%) y Lo Prado (26%). De los participantes que respondieron, el 78% se declaró del género femenino, el 16% masculino, mientras que un 5% se identificó con Otro. El promedio de edad fue de 32.78 años. Las características de la muestra contemplan a psicólogas/os (61%), trabajadores/as sociales (38%) y psicopedagogas/os (1%). En cuanto al grado de especialización, el 50% posee postgrado, el 46% no posee y el 4% tiene magister. En relación con los años de trabajo como profesional de intervención psicosocial el 3% lleva menos de un año, el 32% entre uno y dos años, el 23% entre tres y cuatro años y el 43% lleva más de 5 años.

## **Técnicas de producción de la información**

Durante los meses de octubre y noviembre del 2020, se aplicó un cuestionario online mediante la plataforma *Google Survey* que fue enviado a las duplas psicosociales, mediante un correo electrónico en el que se especificaban los objetivos del estudio, se presentaba el consentimiento informado y se invitaba a ser parte de la investigación. Las personas que accedieron a responder en promedio demoraron 10 minutos en contestar el instrumento. El cuestionario estaba compuesto por varios apartados asociados a la labor de las duplas psicosociales. Para este artículo solo utilizó el referido a las acciones realizadas durante el cierre de las escuelas que incorporaba las siguientes preguntas abiertas ¿Qué acciones durante cuarentena ha implementado como profesional de apoyo psicosocial? ¿Cuáles han sido sus mayores dificultades para ejecutar las intervenciones psicosociales en las comunidades escolares durante el periodo de cuarentena? ¿Algún tema que considere relevante en la implementación de intervenciones psicosociales en la escuela?

## **Técnica de análisis de la información**

Se realizó un análisis de contenido temático, ya que es un método que sirve para identificar, analizar y reportar los patrones de discurso (Vaismoradi et al., 2016). Además, permite la codificación y categorización de la información generada de manera textual, determinando las relaciones y tendencias entre estos (Vaismoradi et al., 2013).

Las respuestas de los participantes fueron registradas en una planilla y las citas fueron categorizadas de acuerdo con las distintas acciones realizadas o con las barreras identificadas. Para fines del análisis, se aplicaron estadísticos descriptivos de las frecuencias de cada código y

categoría para evaluar la densidad de determinada percepción dentro de la muestra de profesionales.

Esta técnica se aplicó mediante la herramienta computarizada Atlas.ti en su versión 7.5.18.

Siguiendo las recomendaciones de Braun y Clarke (2006) el análisis se estructuró en cuatro fases consecutivas:

1. En una primera fase se procedió a la familiarización con las respuestas. Se realizaron varias lecturas cruzadas para hacerse una idea del contenido de estas.
2. En una segunda fase se crearon las unidades de texto o citas iniciales, en base a las cuáles se procedió a generar un primer pool de categorías o códigos. Se comenzó utilizando la pestaña de diálogo de codificación automática de Atlas. Ti para hacerse una idea de la preponderancia de ciertos conceptos en las entrevistas. Se realizó una nueva lectura flotante para construir los primeros temas y subtemas preliminares (acciones y barreras).
3. La tercera fase estuvo marcada por la realización del análisis en profundidad de los temas previamente establecidos. Se actualizaron los códigos y categorías basales al discutir las clasificaciones iniciales todos los autores.
4. Finalmente, en base en las tendencias y determinantes identificados, se procedió a definir y denominar los temas definitivos, a la vez que se ordenaron ciertos subtemas a partir de estas categorías globales. Se procedió a construir una narrativa que hile estos determinantes de acuerdo con el objetivo de estudio. Se volvió a los textos a buscar citas ilustrativas de los determinantes categorizados.

## Resultados

Los resultados fueron organizados de acuerdo con los dos ejes de análisis abordados por el estudio: acciones y barreras de la implementación. Para cada uno se describieron las categorías emergentes, destacando las subcategorías de mayor densidad.

### Acciones realizadas durante la cuarentena

Se identificaron 293 citas asociadas a las acciones realizadas por las duplas psicosociales durante la cuarentena (ver Tabla 1). En este ejercicio, fueron agrupadas en cuatro categorías que corresponden a: trabajo de forma remota (37,88%), trabajo directo con las escuelas (27,31%), apoyo socioemocional (21,85%) y apoyo psicosocial (12,96%). Además, se crearon veinte subcategorías emergentes, siendo acompañamiento estudiantil (16,04%), contacto con familias y apoderados (7,85%), trabajo en red (7,17%) y catastro de necesidades locales (4,42%) las con mayor densidad.

**Tabla 1.**

*Acciones Realizadas Durante la Cuarentena*

<b>Acciones (n= 293)<sup>a</sup></b>	<b>K<sup>b</sup></b>	<b>%<sup>c</sup></b>
<b>Trabajo de forma remota</b>	<b>111</b>	<b>37,88</b>
Acompañamiento estudiantil	47	16,04
Apertura de canal comunicativo y RRSS	23	7,85
Creación de material audiovisual	22	7,51
Elaboración de infografía	11	3,75
Planificación de acciones vía online	8	2,73
<b>Trabajo directo con las escuelas</b>	<b>80</b>	<b>27,31</b>
Trabajo en red	21	7,17
Coordinación entre equipos de intervención	15	5,12
Entrega de material impreso	15	5,12
Trabajo colaborativo con docentes	11	3,75
Apoyo presencial en escuelas	8	2,73
Actualización de instrumentos de gestión	6	2,05
Orientación y capacitación profesional	4	1,37
<b>Apoyo socioemocional</b>	<b>64</b>	<b>21,85</b>
Contacto con apoderados y familias vulnerables	23	7,85
Orientación sobre el manejo emocional	20	6,83
Atención y seguimiento de casos	15	5,12
Apoyo en salud mental	6	2,05
<b>Apoyo psicosocial</b>	<b>38</b>	<b>12,96</b>
Catastro de necesidades	13	4,42
Orientación sobre contingencia	12	4,10

Acompañamiento a familias vulnerables	11	3,76
Visitas domiciliarias	2	0,68

Nota. En negrita proporciones de la categoría

<sup>a</sup> No. de veces que se menciona una acción; <sup>b</sup> No. De veces que se menciona algún tipo de acción; <sup>c</sup> Proporción de veces que se menciona una determinada dificultad respecto al total.

### ***Trabajo de forma remota***

El trabajo de forma remota se da en el contexto de pandemia y el cierre obligatorio de las escuelas, en este sentido las acciones generadas por las duplas psicosociales han estado centradas en su mayoría en hacer un acompañamiento estudiantil (16,04%) mediante la utilización de diversos recursos que puedan estar disponibles tanto para los profesionales como para la comunidad estudiantil, entre estos se destacan las aperturas de canales comunicativos online y la utilización de redes sociales (7,85%) logrando generar espacios de encuentro entre la comunidad; el uso de material audiovisual (7,51%) buscando llegar con información relevante para las y los estudiantes de manera didáctica y fácil, la elaboración de infografía (3,75%) y las planificaciones de acción emergente durante la cuarentena (2,73%).

### ***Trabajo directo con la comunidad educativa***

En este sentido, el trabajo directo con la escuela representa la disposición que han tenido las duplas para intervenir de manera presencial en los problemas que han surgido en las comunidades educativas en este contexto. Aquí se menciona al trabajo en red (7,17%) con los distintos organismos encargados de brindar soporte a las instituciones de mayor vulnerabilidad, el trabajo coordinado con otros equipos de intervención (5,12%), ir de forma presencial a las escuelas para hacer entrega de material físico (5,12%) con el fin de garantizar la continuación de la formación académica a distancia, de la misma manera que se han generado instancias para trabajar de forma colaborativa con los docentes (3,75%), para efectuar la actualización de los

instrumentos de gestión (2,05%) y para ofertar capacitación profesional para los distintos funcionarios (1,37%).

### ***Apoyo socioemocional***

En este contexto, ante las consecuencias emocionales que produce el encierro, las temáticas de intervención en salud socioemocional cobran una alta relevancia en todas las esferas de la comunidad educativa, razón por lo cual las duplas han accionado en pos de mantener el contacto con las familias y estudiantes (7,85%), para así poder generar espacios que permitan entregar orientación sobre el manejo emocional a las diversas familias (6,83%), como también lograr un efectivo seguimiento de aquellos casos complejos (5,12%). Por último, la importancia de las acciones vinculadas a la rehabilitación y el tratamiento en salud mental de aquellos casos identificados como graves en la comunidad educativa (2,05%).

### ***Apoyo psicosocial***

El levantamiento de información generada por las duplas tiene como principal objetivo realizar un catastro de necesidades psicosociales en la comunidad (4,42%). Otro aspecto que se menciona como acción tiene que ver con entregar orientación sobre la contingencia (4,10%), una acción especialmente destinada a informar a la comunidad sobre los beneficios que ha entregado el estado; fechas de postulación y actualización de las medidas preventivas en salud.

Ambas medidas permiten tener conocimiento sobre las condiciones en las que se encuentran las familias proporcionando ayuda a sus necesidades en cuanto acompañamiento online (3,76%) o incluso, en algunos casos, realizando visitas domiciliarias (0,68%).

## Barreras de implementación

En esta categoría, se encontraron 180 citas asociadas (Tabla 2), las que fueron agrupadas en cuatro categorías que corresponden a: las características socioeconómicas de la comunidad educativa (52,22%), las condiciones laborales de las duplas psicosociales (25,55%), el contexto de pandemia (17,78%) y la falta de orientaciones técnico metodológicos (13,88%). Las las subcategorías emergentes construidas fueron en total 17, en las que destacan el acceso a medios tecnológicos (19,44%), los problemas de conectividad o acceso (16,67%) o de contacto con estudiantes y sus familias (14,44%), la falta de lineamiento generales para las duplas psicosociales (7,78%) y el contexto de pandemia (7,78%).

**Tabla 2.**

*Barreras para la Intervención en Cuarentena*

<b>Dificultades (n=180)<sup>a</sup></b>	<b>K<sup>b</sup></b>	<b>%<sup>c</sup></b>
<b>Características socioeconómicas de la comunidad</b>	<b>94</b>	<b>52,22</b>
Acceso a medios tecnológicos	35	19,44
Conectividad	30	16,67
Contacto con estudiantes y familias	26	14,44
Analfabetismo digital	3	1,67
<b>Condiciones laborales</b>	<b>46</b>	<b>25,55</b>
Precarización laboral	9	5,00
Expectativas del rol que cumplen las duplas	8	4,44
Dificultad de comunicación entre comunidad escolar y redes	7	3,89
Autocuidado del equipo	6	3,33
Baja participación de docentes con sus cursos	2	1,11
<b>Contexto pandemia</b>	<b>32</b>	<b>17,78</b>
Imposiciones producto de Situación de emergencia sanitaria	14	7,78
No poder hacer trabajo en terreno	13	7,22
Organización de los tiempos	3	1,67
Abordar temáticas socioemocionales online	2	1,11
<b>Falta de orientaciones técnicas</b>	<b>25</b>	<b>13,88</b>
Lineamientos generales psicosociales	14	7,78
Planes de autocuidado	6	3,33
Inclusión y diversidad	5	2,77

Nota. En negrita proporciones de la categoría.

<sup>a</sup> No. de veces que se menciona una dificultad; <sup>b</sup> No. De veces que se menciona algún tipo de dificultad; <sup>c</sup> Proporción de veces que se menciona una determinada dificultad respecto al total.

### ***Características socioeconómicas de la comunidad***

Según lo advertido en las encuestas, esta barrera representa la mayor dificultad para el logro de las intervenciones de las duplas psicosociales. En gran medida está caracterizada por la falta de acceso a medios tecnológicos (19,44%) que presentan las y los estudiantes. En la misma línea, se configura como una gran barrera las múltiples dificultades que se experimentan producto de las precariedades en torno a la falta de conectividad o acceso a internet (16,67%), lo que provoca en gran medida la obstaculización de la comunicación y el contacto directo con estudiantes y sus familias (14,44%). Según señalaron profesionales, esto se ve agravado en situaciones por el analfabetismo digital de apoderados y referentes significativos (1,67%).

### ***Condiciones laborales***

Un grupo de barreras del estudio se vinculan con las condiciones laborales de los profesionales, en especial aquellas referidas a su contratación y precariedad laboral (5,00%), a la serie de expectativas en torno a su rol y desarrollo profesional (4,44%), a las pocas horas orientadas a la redificación lo que impacta en la conexión de la escuela con sus redes externas (3,89%), en cuanto a los salarios y horarios de las duplas psicosociales, como también a la gran carga laboral y el poco autocuidado que hay en términos de salud mental (3,33%). Por último, en algunos casos se identifica como barrera la baja colaboración de los docentes en asuntos psicosociales referidos a sus estudiantes (1,11%).

### ***Contexto pandemia***

Otra de las barreras que se hacen presente tienen que ver con adaptar la práctica profesional al contexto de cuarentena, a la Situación de emergencia sanitaria nacional y sus respectivas

medidas higiénicas (7,78%), lo que ha significado una serie de desafíos a nivel de cuidado personal de las duplas, como también de adaptar sus acciones a una modalidad remota o semipresencial. Por lo mismo, se ha visto afectado el trabajo en terreno con los estudiantes y la comunidad educativa (7,22%). La organización del tiempo ha sido una barrera también, pues según las palabras de los encuestados se estima que para cada intervención se está ocupando un tiempo que sale de lo oficialmente estipulado en cuanto en sus jornadas laborales (1,67%). Por último, señalan que producto de los desafíos de las nuevas modalidades, y la falta de espacios cara a cara, existe una dificultad en trabajar las temáticas socioemocionales de manera online (1,11%).

### ***Falta de orientaciones técnicas***

En esta subcategoría se destaca como barrera por sobre todo la falta de lineamientos generales en el quehacer durante la pandemia de las duplas psicosociales (37,04%). Asimismo, se asevera que existe una fuerte falta de actividades y planes estructurados de autocuidado (22,22%). Por otra parte, las y los participantes mencionan la necesidad de generar planes específicos de intervención que busquen abordar las problemáticas de inclusión (18,52%), producto que este tipo de acciones permiten realizar una pertinente adecuación al trabajo con migrantes y a los espacios de educación con personas adultas.

## **Discusiones**

El objetivo de esta investigación fue conocer las características de la teleintervención escolar que proporcionan las duplas psicosociales en contexto de pandemia, a través de describir las principales acciones implementadas y las barreras emergidas en su ejecución.

Los resultados permitieron dar cuenta que las acciones de las duplas son variadas y que interfieren desde el ámbito académico, emocional y familiar, tal como lo indica la literatura. Ejemplo de esto, se demuestra que dentro de las acciones implementadas se encuentra el acompañamiento estudiantil de forma remota, como también el apoyo en gestiones para entrega de material educativo impreso a estudiantes que no tienen la forma de adquirirlos de manera digital, demostrando que la segregación social de las escuelas perjudica a quienes poseen menos recursos materiales y culturales, excluyéndoles de las condiciones que favorecen una mejor calidad de la educación (Arriagada, 2020; Murillo & Duk, 2020; Quiroz, 2020). Asimismo, se puede ver con la constante necesidad de generar trabajo en red, trabajo colaborativo que impliquen facilitar el acceso a recursos humanos, materiales y físicos que se encuentran limitados en las comunidades educativas públicas.

Por otra parte, los resultados que señalan sobre las dificultades más grandes que tienen las duplas para poder intervenir a distancia están directamente relacionadas con las características socioeconómicas de las personas y barrios de donde se encuentran insertadas las escuelas y liceos, generando problemáticas en el tema de inclusión en cuanto al acceso a conexión a internet e incluso a dispositivos digitales de uso exclusivo. Como es señalado en un principio, estudios anteriores demuestran que la gran mayoría de NNA usan los dispositivos celulares como único punto de acceso para todo el grupo familiar, siendo ese un gran punto de segregación (Cabello et al., 2020). En este hallazgo es interesante mencionar el fenómeno de la inclusión-excluyente (Ezcurra, 2011) en donde se hace un difuso recorrido entre la implementación de políticas de inclusión y la exclusión como una manifestación multifactorial de la reproducción social asociada a diferencias socioeconómicas, de capital cultural y a componentes de carácter institucional. Estos últimos, estarían dados por la

lógica predominante del sistema educacional chileno (Cárcamo-Vásquez et al., 2020; Salas et al., 2020; Quiroz, 2020).

Otro factor que propicia las dificultades mencionadas por las y los participantes, se encuentra asociado a el ámbito laboral de las duplas psicosociales, siendo afectadas desde las condiciones materiales hasta las simbólicas. En este sentido su especificidad profesional en el contexto de un entramado variado y, muchas veces inconexo, de normativas y reglamentaciones que enuncian muy someramente su función, expresándose en la poca claridad de los roles y funciones de la dupla psicosocial, y la tensión expresada entre las altas expectativas de la acción de la dupla y la baja importancia asignada a su trabajo (Daher et al., 2018; Olivares & Del Valle-Barrera, 2019). A esto se suma la inestabilidad de sus contratos y la trabas que existen en la posibilidad de establecer una relación profesional duradera y comprometida (Cárcamo-Vásquez et al., 2020; Salas et al., 2020; Quiroz, 2020).

Por último, otra barrera muy importante fue la falta de lineamientos generales, lo que hace insostenible la calidad de un sistema de intervención que busca propiciar un buen escenario psicosocial en el contexto escolar. Entendiendo que la intervención es una actividad que busca la solución de un problema, lejos está de ser una construcción duradera y estable, y más bien se busca mejorar dentro de andamios inestables con grandes deficiencias estructurales, emergiendo una representación social en las que se significan como profesionales capaces de colaborar en cualquier tipo de situación y prestar apoyo u orientación hacia variados perfiles de usuario, sin estar esto respaldado por las suficientes y correctas orientaciones técnicas y metodológicas.

En base a estos resultados exhibidos se puede constatar que las duplas psicosociales realizan una serie de acciones con el fin de cubrir todos aquellos espacios donde la institucionalidad no llega de manera efectiva. Por esto, existen acciones orientadas a mejorar las condiciones de

intervención, como también a afrontar ciertas barreras, como lo pueden ser los catastros de necesidades, los contactos telefónicos o por redes sociales y otras vías que buscan garantizar el correcto acompañamiento al desarrollo psicosocial de los estudiantes de las comunidades educativas. Los interventores psicosociales, soportan finalmente la calidad y capacidad de entrega de la intervención, siendo elemental para el cumplimiento de los diversos resultados que se espera de la implementación de estas acciones (Daher et al., 2018; Olivares & Del Valle-Barrera, 2019).

### **Conclusiones**

Las investigaciones que abordan las temáticas de intervención mediante el uso de las TICs demuestran que, bajo ciertas condiciones de aceptabilidad, existe una enorme potencialidad de aumentar el acceso a distintos servicios que por diversos motivos se deben realizar a distancia (Cabello et al., 2020; Miniguano-Trujillo et al., 2021). No obstante, en el marco de las instituciones educativas chilenas, este estudio nos demuestra que no existen dichas condiciones de aceptabilidad o de preparación del contexto.

Las características socioeconómicas de las comunidades educativas reflejan que, por un lado, existe un bajo acceso a medios tecnológicos y conectividad, lo que dificulta a la hora de poder hacer intervenciones a distancia. Por otro lado, podemos observar que cuando se trata de intervención en la esfera de lo emocional e integración existen escasos lineamientos que permitan el afrontamiento de situaciones de emergencia.

Dada la obligatoriedad por parte de las autoridades de mantener las clases virtuales, no es extraño encontrar que las formas de intervención que se ha dado por parte de las duplas psicosociales sean de forma remota y que abarquen gran porcentaje de las acciones realizadas en

cuarentena; como lo son las aperturas de canales comunicativos mediante redes sociales, elaboración de infografía y material audiovisual. Sin embargo, cuando nos encontramos con las barreras, gran parte de ellas se encuentra en el contacto directo con los/as estudiantes y sus familias por no poder acceder a estos medios remotos. Es aquí en donde nos encontramos con la negligencia del sistema que no puede atender de manera adecuada los temas de inclusión, igualdad y derechos de los/as estudiantes.

Las duplas psicosociales reconocen que una de sus finalidades es constituirse como garantes de los derechos de NNA, en un escenario donde la vulnerabilidad es un factor acompañante. Por tanto, su trabajo en gran tiempo está destinado al trabajo en red, visitas domiciliarias, intervenciones directas como dispositivos de estabilización para los estudiantes respecto al sistema familia y escuela. Sin embargo, los resultados nos demuestran que al momento de hacer reflexión sobre las consideraciones importantes, en gran medida está atribuida a las condiciones laborales y la falta de lineamientos generales que tiene las duplas, y es que cuando se interviene en el universo de lo simbólico en un contexto de vulnerabilidad con gran imprevisibilidad a lo que pueda ocurrir, aparece la idea de indefinición del que hacer alimentando la inestabilidad, la precariedad, y la obligación de atender todo lo emergente (Jarpa-arriagada et al., 2020)

Estos resultados deben verse en perspectiva, puesto que la muestra se encuentra limitada a tan solo una de las regiones de Chile, pudiendo existir desafíos muy distintos en contextos remotos y rurales, que en contextos céntricos y urbanos. Asimismo, es necesario involucrar diversos actores en este proceso, para poder dar cuenta de otros niveles de implementación que se pueden ver afectados por la pandemia de COVID-19.

Finalmente, los datos arrojados en esta investigación deben tenerse en cuenta al momento de planificar las formas de intervención en el corto plazo, las acciones psicosociales preventivas y a

la hora de generar lineamientos que se puedan sostener en los diversos contextos de emergencia considerando los factores de asociados a los ambientes de mayor vulnerabilidad, para así poder sostener una adecuada salud mental y apoyo socioemocional de los/as estudiantes de las comunidades educativas locales.

## Referencias

- Arriagada, P. (2020). Pandemia Covid-19: educación a distancia. O las distancias en la educación. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12396>
- Atienzo, E. E., Kaltenthaler, E., & Baxter, S. K. (2018). Barriers and facilitators to the implementation of interventions to prevent youth violence in Latin America: A systematic review and qualitative evidence synthesis. *Trauma, Violence, & Abuse*, 19(4), 420-430. DOI: 10.1177/1524838016664044
- Ato, M., López, J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa
- Cabello, P., Claro, M., Rojas, R., & Trucco, D. (2020). Children's and adolescents' digital access in Chile: the role of digital access modalities in digital uses and skills. *Journal of Children and Media*, 00(00), 1–19. <https://doi.org/10.1080/17482798.2020.1744176>
- Cáceres, K. (2020). Educación virtual: Creando espacios afectivos de convivencia y aprendizaje en tiempos de Covid-19. *CienciAmérica*, 9(2), 1-7. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i2.284>

- Cook, C. R., Lyon, A. R., Locke, J., Waltz, T., & Powell, B. J. (2019). Adapting a compilation of implementation strategies to advance school-based implementation research and practice. *Prevention Science, 20*(6), 914-935. <https://doi.org/10.1007/s11121-019-01017-1>
- Daher, M., Jaramillo, A., & Rosati, A. (2018). Agentes de intervención en programas psicosociales: Tipos de Apoyo y efectos según nivel de vulnerabilidad. *Psicoperspectivas, 17*(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue1-fulltext-996>
- Ezcurra, A. (2011). Igualdad en educación superior: un desafío mundial. *Los Polvorines-Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento*. <http://bibliotecadigital.cin.edu.ar/handle/123456789/1838>
- Freund, J., Titzler, I., Thielecke, J., Braun, L., Baumeister, H., Berking, M., & Ebert, D. D. (2020). Implementing internet-and tele-based interventions to prevent mental health disorders in farmers, foresters and gardeners (ImplementIT): study protocol for the multi-level evaluation of a nationwide project. *BMC psychiatry, 20*(1), 1-16. <https://doi.org/10.1186/s12888-020-02800-z>
- Gázquez-Pertusa, M., del Castillo, J. A. G., & Alfaro, I. R. (2011). Importancia de la fidelidad en la implementación de programas escolares para prevenir el consumo de drogas. *Salud y drogas, 11*(1), 51-69. <https://www.redalyc.org/pdf/839/83918877004.pdf>
- Gomez, L. F., Soto-Salazar, C., Guerrero, J., Garcia, M., & Parra, D. C. (2020). Neighborhood environment, self-rated health and quality of life in Latin America. *Health promotion international, 35*(2), 196-204. <https://doi.org/10.1093/heapro/day117>
- Kutcher, S., Wei, Y., & Weist, M. D. (Eds.). (2015). *School mental health*. Cambridge University Press.

- Larraguibel, M., Rojas-Andrade, R., Halpern, M., Montt, M. (2021). Impacto de la Pandemia por COVID -19 en la Salud Mental de Preescolares y Escolares en Chile . *Revista chilena de psiquiatria y neurología de la infancia y adolescencia.*, 32(1).
- Lee, J. (2020). Mental health effects of school closures during COVID-19. *The Lancet Child and Adolescent Health*, 4(6), 421. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30109-7](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30109-7)
- Lyon, A. R., & Bruns, E. J. (2019). From evidence to impact: Joining our best school mental health practices with our best implementation strategies. *School Mental Health*, 11(1), 106-114. <https://doi.org/10.1007/s12310-018-09306-w>
- Manisha-Yapa, H., & Bärnighausen, T. (2018). Implementation science in resource-poor countries and communities. *Implementation Science*, 13(1), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s13012-018-0847-1>
- Means, A. R., Wagner, A. D., Kern, E., Newman, L. P., & Weiner, B. J. (2020). Implementation science to respond to the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Public Health*, 8, 462. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.00462>
- Miniguano-Trujillo, A., Salazar, F., Torres, R., Arias, P., & Sotomayor, K. (2021). An integer programming model to assign patients based on mental health impact for tele-psychotherapy intervention during the Covid-19 emergency. *Health Care Management Science*, 1-19. <https://doi.org/10.1007/s10729-020-09543-z>
- Murillo, F. J., & Duk, C. (2020). El covid-19 y las brechas educativas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 11-13. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011>
- Olivares, D. M., & Del Valle Barrera, M. (2019). Salud Mental Comunitaria: Equipos psicosociales y políticas públicas en la intervención de personas con adicciones.

*Psicoperspectivas*, 18(2). <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue2-fulltext-1602>

- Palinkas, L. A., Um, M. Y., Jeong, C. H., Chor, K. H. B., Olin, S., Horwitz, S. M., & Hoagwood, K. E. (2017). Adoption of innovative and evidence-based practices for children and adolescents in state-supported mental health clinics: a qualitative study. *Health research policy and systems*, 15(1), 1-9. DOI: 10.1186/s12961-017-0190-z
- Patalay, P., Giese, L., Stanković, M., Curtin, C., Moltrecht, B., & Gondek, D. (2016). Mental health provision in schools: priority, facilitators and barriers in 10 European countries. *Child and Adolescent Mental Health*, 21(3), 139-147. DOI:10.1111/camh.12160
- Pradhan, T., Ashley Six-Workman, E., & Law, K. B. (2019). An innovative approach to care: Integrating mental health services through telemedicine in rural school-based health centers. *Psychiatric Services*, 70(3), 239–242. <https://doi.org/10.1176/appi.ps.201800252>
- Quiroz, C. (2020). Pandemia Covid-19 e Inequidad Territorial: El Agravamiento de las Desigualdades Educativas en Chile. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12143>
- Rasmussen, L. M. P., Patras, J., Neumer, S. P., Adolfsen, F., Martinsen, K. D., Holen, S., ... & Martinussen, M. (2020). Facilitators and barriers to the implementation of EMOTION: an indicated intervention for young schoolchildren. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(5), 728-743. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1596976>
- Rojas-Andrade, R., Leiva-Bahamondes, L., Vargas, A. M. B., & Squicciarini-Navarro, A. M. (2017). Efectos de la fidelidad de la implementación sobre los resultados de una intervención preventiva en salud mental escolar: un análisis multinivel. *Psychosocial Intervention*, 26(3), 147-154. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2016.12.002>

- Rojas-Andrade, R. M., & Leiva, L. (2018). La salud mental escolar desde la perspectiva de profesionales chilenos. *Psicoperspectivas*, 17(2). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1101>
- Romo, M.L., Abril-Ulloa, V. & Kelvin, E.A. The relationship between hunger and mental health outcomes among school-going Ecuadorian adolescents. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol* 51, 827–837 (2016). <https://doi.org/10.1007/s00127-016-1204-9>
- Sáez-Delgado, F., Olea-González, C., Mella-Norambuena, J., López-Angulo, Y., García-Vásquez, H., Cobo-Rendón, R., & Sepúlveda López, . F. (2020). Caracterización Psicosocial y Salud Mental en Familias de Escolares Chilenos durante el Aislamiento Físico por la Covid-19. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 281–300. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.015>
- Salas, G., Santander, P., Precht, A., Scholten, H., Moretti, R., & López-López, W. (2020). COVID-19: Psychosocial impact on school in Chile. inequalities and challenges for Latin America. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 38(2), 1–17. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.9404>
- Salinas-Perez, J. A., Salvador-Carulla, L., Saldivia, S., Grandon, P., Minoletti, A., & Lopez-Alberca, C. R. (2018). Integrated mapping of local mental health systems in Central Chile. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 42, e144. <https://doi.org/10.26633/RPSP.2018.144>
- Sampson, L., Martins, S. S., Yu, S., Chiavegatto Filho, A. D. P., Andrade, L. H., Viana, M. C., ... & Galea, S. (2019). The relationship between neighborhood-level socioeconomic characteristics and individual mental disorders in five cities in Latin America: multilevel

models from the World Mental Health Surveys. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 54(2), 157-170. <https://doi.org/10.1007/s00127-018-1595-x>

Schroeder, S., Roberts, H., Heitkamp, T., Clarke, B., Gotham, H. J., & Franta, E. (2021). Rural mental health care during a global health pandemic: Addressing and supporting the rapid transition to tele-mental health. *Journal of Rural Mental Health*, 45(1), 1. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/rmh0000169>

Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing & health sciences*, 15(3), 398-405. <https://doi.org/10.1111/nhs.12048>

Vaismoradi, M., Jones, J., Turunen, H., & Snelgrove, S. (2016). Theme development in qualitative content analysis and thematic analysis. *Journal of Nursing Education and Practice*, 5(6), 100-110. <http://dx.doi.org/10.5430/jnep.v6n5p100>

Wensing, M., Sales, A., Armstrong, R., & Wilson, P. (2020). Implementation science in times of Covid-19. *Implement Science*, 42-42. <https://doi.org/10.1186/s13012-020-01006-x>