



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS FÍSICAS Y MATEMÁTICAS
DEPARTAMENTO DE INGENIERIA INDUSTRIAL

ANÁLISIS DE IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA HABILIDADES PARA LA VIDA DESDE LA TEORÍA DE LA GOBERNANZA INTERACTIVA

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGISTER EN GESTIÓN Y
POLÍTICAS PÚBLICAS

NADIA VIOLETA VELOSO SEPULVEDA

PROFESORA GUÍA:

MARIA PIA MARTIN MUNCHMEYER

PROFESOR LECTOR:

JAIME ALFARO INZUNZA
FRANCISCO GATICA EGUIGUREN

ESTUDIOS DE POSGRADO FINANCIADOS POR CONICYT-PCHA/Magíster
Nacional/2014 - 79140208

SANTIAGO DE CHILE
2017

RESUMEN DE LA TESIS PARA OPTAR AL GRADO
DE: Magíster en Gestión y Políticas Públicas
POR: Nadia Violeta Veloso Sepúlveda
FECHA: 01/06/2017
PROFESOR GUÍA: María Pía Martin Munchmeyer

ANÁLISIS DE IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA HABILIDADES PARA LA VIDA DESDE LA TEORÍA DE LA GOBERNANZA INTERACTIVA

La presente investigación se centra en el análisis de la implementación del programa Habilidades para la Vida, dirigido a enfrentar los problemas psicosociales y conductas de riesgo de niños en condición de vulnerabilidad y que dificultan su desempeño escolar. Para ello se utiliza el modelo de gobernanza interactiva, que permite analizar los niveles micro, meso y macro involucrados, considerando la complejidad de actores que interactúan en el programa, tales como los profesionales ejecutores directos de este, como sus diseñadores, considerando elementos de sistema tales como los marcos institucionales que limitan y/o potencian determinadas interacciones entre estos. Este modelo permitió analizar el programa en su complejidad, considerando elementos de su diseño e implementación.

El objetivo de la investigación es describir, siguiendo el modelo de gobernanza interactiva, el efecto que tienen las interacciones del equipo implementador con los actores relevantes, en la implementación del programa Habilidades para la Vida en dos comunas, Peñalolén y Villarrica. A través de metodología cualitativa se analizaron documentos institucionales y entrevistas a actores de la formulación e implementación del programa. El análisis de datos se realizó a través del enfoque de la teoría fundamentada, específicamente a través de la estrategia propuesta por Strauss y Corbin (2002).

Los resultados mostraron que hay una marcada influencia de la jerarquía en la implementación donde ésta se configura como contexto y generadora de condiciones de las interacciones en la implementación. Además, se observa que la disposición e intereses de los actores es un factor determinante para que ocurran las interacciones esperadas en la implementación. Finalmente se concluye que la presencia de interacciones que tienen una buena disposición de parte de los actores relevantes permite implementar las actividades del programa. De lo contrario, la ausencia de interacciones termina por afectar el correcto desempeño del programa.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mi profesora guía María Pía Martín quien apoyó incansablemente este proceso, sin ella, nada de esto sería posible.

Al profesor Jaime y al equipo Fondecyt por todo lo aprendido, la participación en el proyecto fue, sin duda, de las mejores experiencias del Magister.

Al equipo del MGPP por su excelente disposición a las necesidades que se presentaron.

A los funcionarios del Ministerio de Educación que hicieron posible mi participación en el Magister.

A mi familia y amigos que me esperaron durante estos casi tres años incondicionalmente.

Finalmente, agradezco a Patricio, compañero de la vida y apoyo invaluable para conseguir este grado académico.

TABLA DE CONTENIDO

1	INTRODUCCIÓN.....	1
2	MARCO DE REFERENCIA	5
2.1	LA IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS	5
2.2	REDES DE POLÍTICAS PÚBLICAS	8
2.2.1	REDES COMO MATERIALIZACIÓN DE LA GOBERNANZA	8
2.3	EL MODELO DE GOBERNANZA INTERACTIVA DE KOOIMAN.....	9
2.3.1	INTERACCIONES DE LA GOBERNANZA.....	10
2.3.2	EL SISTEMA QUE SE GOBIERNA: LA DIVERSIDAD, EL DINAMISMO Y LA COMPLEJIDAD	12
2.3.3	EL SISTEMA DE GOBIERNO	12
2.4	DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA HABILIDADES PARA LA VIDA.....	16
2.4.1	CONTEXTO DEL SISTEMA EDUCACIONAL	16
2.4.2	ANTECEDENTES DEL PROGRAMA HABILIDADES PARA LA VIDA	17
2.5	EVALUACIONES ANTERIORES DEL PROGRAMA.....	24
3	MARCO METODOLÓGICO.....	26
3.1	PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	26
3.2	PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	27
3.3	DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN	27
3.4	OPERACIONALIZACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO	28
3.4.1	DIVERSIDAD COMPLEJIDAD Y DINAMISMO DE LOS ACTORES DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA 29	
3.4.2	ELEMENTOS DE LA GOBERNANZA Y SU GRADO DE AJUSTE	30
3.4.3	CAPACIDAD DE RESPUESTA DE LOS MODOS DE GOBERNANZA DE LA IMPLEMENTACIÓN.....	30
3.4.4	ÓRDENES DE LA GOBERNANZA Y SU CAPACIDAD	31
3.4.5	LAS INTERACCIONES Y VALORACIÓN DE SU APOORTE A LA IMPLEMENTACIÓN	31
3.5	ANÁLISIS DE INFORMACIÓN	32
4	ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	33
4.1	SISTEMA QUE SE GOBIERNA Y EL SISTEMA DE GOBIERNO.....	33
4.1.1	DIVERSIDAD, COMPLEJIDAD Y DINAMISMO DE LOS ACTORES DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA 33	
4.1.2	ELEMENTOS DE LA GOBERNANZA Y SU GRADO DE AJUSTE	40
4.1.3	CAPACIDAD DE RESPUESTA DE LOS MODOS DE GOBERNANZA DE LA IMPLEMENTACIÓN.....	47
4.1.4	ORDENES DE LA GOBERNANZA Y SU CAPACIDAD	49
4.2	EFFECTOS DE LAS INTERACCIONES	54
4.2.1	DESCRIPCIÓN DE LAS INTERACCIONES	54
4.2.2	EFFECTO DE LAS INTERACCIONES EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA	57
5	CONCLUSIONES.....	58
5.1	EL EFECTO DE LAS INTERACCIONES EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA	58
5.1.1	LA MULTIDEPENDENCIA JERÁRQUICA COMO CONTEXTO A LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA....	58
5.1.2	LA JERARQUÍA COMO GENERADORA DE CONDICIONES PARA LA IMPLEMENTACIÓN	58
5.1.3	EL COMPONENTE INTENCIONAL INFLUYE EN LA IMPLEMENTACIÓN.....	59

5.1.4	EL COMPONENTE ESTRUCTURAL REGULA LA IMPLEMENTACIÓN.....	59
5.1.5	EL TIPO DE INTERACCIONES ENTRE PARES CONDICIONADO DESDE LA JERARQUÍA	61
5.1.6	INTERACCIONES CON LOS PADRES Y APODERADOS AFECTA LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA	61
5.1.7	LA IMPLEMENTACIÓN EN RED ES INTRAESCUELA	62
5.1.8	LA ADAPTACIÓN COMO HERRAMIENTA PARA RESPONDER A LAS NECESIDADES DE LOS ACTORES...	62
5.2	RESPECTO DEL MODELO UTILIZADO PARA EL ANÁLISIS.....	62
5.3	ALCANCES Y LÍMITES DE LA INVESTIGACIÓN	63
5.4	PROYECCIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	63
6	<u>BIBLIOGRAFÍA.....</u>	<u>65</u>
7	<u>ANEXO.....</u>	<u>68</u>
7.1	BASE DE NODOS UTILIZADO EN LA INVESTIGACIÓN	68
7.1.1	DIVERSIDAD, COMPLEJIDAD Y DINAMISMO.....	68
7.1.2	ELEMENTOS DE LA GOBERNANZA	80
7.1.3	MODOS DE LA GOBERNANZA	90
7.1.4	ORDENES DE LA GOBERNANZA	95

INDICE DE TABLAS

Tabla 1 Propósito del programa.....	19
Tabla 2 Dimensiones y hallazgos de la evaluación del componente promocional.....	24
Tabla 3 Factores evaluadores.....	25
Tabla 4 Documentos institucionales revisados	27
Tabla 5 Entrevistas analizadas	28
Tabla 6 Operacionalización del objeto de estudio	28
Tabla 7 Categorización de Actores	38
Tabla 8 Actividades como componente estructural de las interacciones	43
Tabla 9 Sistematización de las interacciones del equipo con los actores de la implementación	55
Tabla 10 Sistematización de los efectos de las interacciones en la implementación.....	57
Tabla 11 Manifestación del componente intencional	59
Tabla 12 Componente estructural por actor.....	60

INDICE DE ESQUEMAS

Esquema 1 Componentes el modelo de gobernanza sociopolítica	10
Esquema 2 Variables que influyen en el desempeño de los estudiantes.....	17
Esquema 3 Concurso de entidades ejecutoras	21
Esquema 4 Componentes programa habilidades para la vida	22
Esquema 5 Mapa de Actores	34

El presente estudio se enmarca en el Proyecto FONDECYT N°1150938 “la configuración del campo técnico del psicólogo en las políticas Sociales: análisis de la formulación e implementación de programas Sociales con componente psicosocial” a cargo de los investigadores Jaime Alfaro, María Pía Martin y Ricardo Pérez-Luco, a desarrollar en el período 2015-2016.

1 INTRODUCCIÓN

La salud mental de los estudiantes en el sistema educativo chileno, ha sido una preocupación tanto desde el punto de vista de la salud pública, como de los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Desde el punto de vista de los resultados educativos, el efecto origen es reconocido como uno de los factores que afectan el desempeño escolar debido a que los estudiantes que provienen de contextos vulnerables tienen, entre otras cosas, menos acceso a salud mental lo que podría dificultar su desempeño en caso de estar en situación de riesgo sin ser tratado.

En los años 90, y desde el sector salud, se generan las condiciones para la realización de un programa de salud mental del estudiante que se implementa desde el sector educacional, a través de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas que, en el contexto del programa de Salud del Estudiante, contiene al Programa de Habilidades para la Vida¹. Este programa “busca hacer frente a problemas psicosociales y conductas de riesgo en el hogar y en la escuela, que dificultan el desempeño y éxito en el sistema educacional” (MDS, 2015, p. 1) y “está dirigido a niños y niñas del primer y segundo nivel de transición de educación parvularia y del primer ciclo básico, sus padres y el equipo docente, que provengan de establecimientos educacionales (...) con alto índice de vulnerabilidad socioeconómica y psicosocial” (MDS, 2015, p. 1).

El diseño del programa, contempla una implementación que se sustenta en seis componentes los que en su mayoría requieren la generación del trabajo con diferentes actores tanto dentro de la comunidad educativa (profesores, dupla psicosocial, equipo de gestión, padres y apoderados), como de actores vinculados a la salud primaria y actores provenientes del contexto de la implementación en el municipio. Las interacciones exitosas entre estos actores y los equipos implementadores son requeridas para la realización de la mayoría de las actividades contempladas en las bases técnicas que deben cumplir los equipos implementadores. En ese contexto, se puede afirmar que la implementación del programa depende de múltiples y diversos actores que necesariamente deben interactuar con el equipo del programa para su adecuado desarrollo. Es entonces necesario explorar dónde ocurren estas interacciones y cómo operan en la implementación de programas. Dado lo anterior, se propone realizar un análisis de cómo estas interacciones, desde el punto de vista de los equipos del programa, permiten y/o modifican la implementación del programa.

Para realizar este análisis el marco de referencia aborda tanto la implementación de políticas públicas y la teoría de redes entendida como una de las teorías híbridas de

¹ El año 2008 el programa aumentó su rango de acción hacia los niños y niñas de 5° a 8° básico, esta intervención es conocida como “Habilidades para la Vida II”. Este programa tuvo un presupuesto de MM\$312 y una cobertura de 17.407 estudiantes el año 2013. Dado que tanto el periodo de implementación como la cobertura son menores al programa inicial, solo se observa en esta investigación el “Programa Habilidades para la Vida I”.

análisis de implementación que incorpora la importancia de los actores involucrados en políticas públicas. Dentro de la teoría de redes, la teoría de la gobernanza interactiva de Kooiman, se presenta como el marco de análisis debido a que permite observar un sistema social poniendo especial énfasis en como las interacciones afectan los resultados de las políticas.

El modelo de Kooiman (2008) ha sido utilizado para la evaluar la gobernanza y, eventualmente la gobernabilidad, de los sistemas de administración del uso de los recursos de naturales, específicamente en el sector pesquero. La motivación de esas investigaciones tenía relación con la problemática del posible agotamiento de los mismos a pesar de todos los esfuerzos gubernamentales. La respuesta de estos estudios concluyó que la capacidad de las instituciones de elaborar y aplicar las políticas es inexistente y los fundamentos sobre los que se sustentan son contradictorios. Para Kooiman, la experiencia de la aplicación del modelo de gobernanza interactiva en estos sistemas, tiene la potencialidad de ser utilizado en el área de análisis de políticas, debido a que en el rol del estado avanza hacia nuevos patrones de interacción con el mercado y la sociedad civil.

El modelo gobernanza interactiva se basa en la concepción que los sistemas sociales implican interacciones y estas interacciones son la condición para la existencia de estos sistemas (Kooiman, 2003). Para entender la gobernanza de un determinado sistema social, el modelo define tres elementos: el sistema que se gobierna, el sistema de gobierno y las interacciones de gobierno (R. Chuenpagdee, 2008).

El problema que aborda esta investigación es que dado el diseño del programa se requiere que haya interacciones exitosas para que se ejecuten las actividades, se puede afirmar que la implementación del programa depende de variados actores que deben interactuar con los equipos implementadores. Esto puede ser analizado desde el punto de vista de la gobernanza debido a que puede ser visto como el reconocimiento que no es solo el Estado quien debe hacerse cargo de los problemas públicos por tanto se planifica que diversos actores también sean parte del programa, es posible afirmar entonces que las interacciones de estos actores son el centro de la estrategia de implementación.

La pregunta de investigación, por tanto, es ¿Cómo las interacciones entre los actores relevantes con los equipos del programa habilidades para la vida, permiten y/o modifican la implementación del programa en términos de gobernanza interactiva?

El objetivo general de la investigación es describir el efecto que tienen las interacciones del equipo implementador con los actores relevantes, en la implementación del programa Habilidades para la Vida mediante la aplicación del modelo de gobernanza interactiva en dos comunas de las regiones Metropolitana y de La Araucanía.

Los objetivos específicos de la investigación son:

- Describir el sistema en el que se genera la implementación según el modelo de gobernanza interactiva de Kooiman.

- Describir el efecto que tienen las interacciones de los actores con el equipo, en la implementación del programa.

Para la realización de la investigación se utilizó una metodología de carácter cualitativo y del tipo exploratorio y descriptivo. Se realizó un análisis de documentación institucional entregada por el programa desde donde se extrae la información acerca del diseño de la implementación que se realiza desde JUNAEB nivel central, permitiendo una identificación parcial del sistema en el que se implementa el programa.

Para la selección de la muestra se realizó un proceso de definición en dos etapas. En una primera instancia se determinaron las comunas a analizar. En este caso el criterio utilizado fue la selección de comunas debido a que ambas iniciaron el año 2002 la implementación del programa. De esta forma se seleccionó la comuna de Peñalolén y la comuna de Villarrica. La segunda etapa, correspondiente a la selección de la unidad de observación corresponde a los profesionales y/o técnicos que implementan, tanto a nivel comunal como regional, los componentes o unidades del HPV. Es decir, los profesionales encargados de ejecutar las actividades asociadas al Programa, así como los profesionales encargados de la supervisión a nivel regional de dichas iniciativas.

Respecto de las técnicas e instrumentos de recolección y registro de datos, el trabajo de investigación de la presente tesis se encuentra focalizado en la etapa de implementación del Programa Habilidades para la Vida y sus componentes en la actualidad, para dar cuenta de aquello el proceso de producción de información contempla dos etapas: Primero se revisaron fuentes secundarias, específicamente la revisión de las orientaciones técnicas y bases del concurso cerrado que ejecuta el programa para seleccionar a los ejecutores locales del programa. Esto con la finalidad de poder describir los marcos institucionales que determinan el objeto de estudio. Además se realizó el levantamiento de información primaria, específicamente a través del desarrollo de 10 entrevistas semi estructuradas a los profesionales de la formulación y la implementación del HPV en las comunas seleccionadas, el perfil de los entrevistados es de Psicólogos, Trabajadores Sociales y un enfermero. En función a lo detallado anteriormente, las técnicas de investigación cualitativas a utilizar son: Revisión Documental A través de dicha herramienta se busca identificar los marcos institucionales contenidos en las orientaciones técnicas y bases de concurso.

El análisis de datos se realizó a través del enfoque de la teoría fundamentada, específicamente a través de la estrategia propuesta por Strauss y Corbin (2002) del muestreo teórico. Dicho enfoque se centra en la selección de una muestra a fin de “refinar o expandir conceptos y teorías ya desarrolladas” (Taylor & R., 1984, p. 155), en este caso el modelo de gobernanza interactiva propuesta por Kooiman. Si bien se trabajaron conceptos previos vinculados al marco conceptual de la gobernanza interactiva de Kooiman, se crearon nuevas categorías analíticas, a partir del análisis inductivo impulsado por las características de la metodología de investigación cualitativa y la teoría fundamentada.

La investigación se divide en cuatro apartados, el primero es el marco de referencia que contiene el análisis conceptual y el análisis del programa; el segundo contiene el marco metodológico; el tercer apartado contiene el análisis de los resultados; finalmente, el cuarto apartado contiene las conclusiones.

2 MARCO DE REFERENCIA

El modelo de análisis utilizado en esta investigación se sustenta en la naturaleza del accionar del Estado, donde la implementación de políticas no ocurre en un vacío donde predomina el modelo tradicional racional, sino que, muy por el contrario, se enfrenta a escenarios, recursos, actores y procedimientos diversos, dinámicos y complejos. Este contexto al que se enfrenta el Estado, ha obligado a los formuladores de política a reconocerlo y considerarlo. En el caso del programa habilidades para la vida, gran parte de la implementación se sustenta en la participación de actores relevantes, donde la no realización de las actividades significaría una implementación parcial de los componentes del programa. Entonces, se puede afirmar que el programa a estudiar tiene una lógica de implementación que requiere de los esfuerzos de múltiples actores para la resolución del problema público que aborda.

Este diagnóstico, coincide con la definición de gobernanza que realiza Kooiman (1993; 2003; 2005; 2008) y que propone un modelo de análisis de políticas que desde los sistemas sociales con sus características permite analizar desde las interacciones el desempeño de los esfuerzos gubernamentales en la resolución de los problemas públicos. En ese sentido, el marco de referencia de esta investigación aborda en una primera sección, el recorrido de los análisis de implementación para entender el marco general de los estudios de implementación de políticas se revisan los principales enfoques vinculados al análisis de la implementación de políticas públicas, donde se señala la importancia de realizar estudios de implementación con modelos híbridos que describan la participación de los actores.

En la segunda sección de este marco de referencia se presenta el uso de la teoría de redes en políticas públicas y su vinculación con la gobernanza. La tercera sección describe el modelo de gobernanza de Kooiman. Este modelo de gobernanza puede ser entendido como uno de los modelos híbridos de redes que puede ser usado en el análisis de implementación de políticas públicas. El modelo de gobernanza presenta una conceptualización que aborda cómo las interacciones para la acción pública es una mezcla de los esfuerzos de diferentes actores públicos y privados que ocurren en diferentes niveles de gobernanza sociopolítica.

La cuarta sección aborda la descripción del programa Habilidades para La vida describiendo las actividades en las cuales se requiere la participación y colaboración para su funcionamiento. Finalmente, la quinta sección aborda las evaluaciones anteriores realizadas al programa y que evidencian que las investigaciones realizadas a la fecha no han abordado la implementación del programa.

2.1 La Implementación de Políticas Públicas

La preocupación por el estudio de la implementación en políticas públicas es altamente reconocida en Latinoamérica, donde, por ejemplo, Lahera (2006) señala que la capacidad de gestionar las políticas es el punto más débil y que eso produce una brecha entre lo que se propone y lo que se realiza. Sin embargo, este autor agrega que es posible mejorar estas capacidades. Por su parte Cortázar (2007) indica que la

implementación termina siendo una caja negra dentro del proceso de políticas donde los agentes a su cargo deben simplemente aplicar un diseño que ya está acordado, sin embargo, también señala que la implementación tiene un potencial estratégico dado que “abre oportunidades importantes para añadir valor a las políticas y (...) la implementación supone necesariamente la interacción estratégica entre actores que tienen distintos valores, visiones e intereses” (Cortázar, 2007, p. 6).

El estudio de la implementación puede entenderse desde el desarrollo de tres corrientes seminales. Pülz & Treib (2007) afirman que se puede subdividir estos enfoques en tres; a) modelo Top down, donde el énfasis está puesto en como en el diseño se determinan objetivos indiscutibles y en cómo controlar la etapa de implementación; b) críticas desde el modelo Bottom up, que ven al burócrata a nivel de calle como el actor principal de la política y ven a la implementación como una negociación entre las redes de implementadores; c) teorías híbridas que pretenden incorporar elementos de ambos enfoques junto con elementos de otras teorías.

El modelo top down se conceptualiza desde un enfoque racional de decisiones tomadas desde la jerarquía de arriba hacia abajo, en el que se genera una cadena de decisiones donde las metas están claramente establecidas (Parsons, 2007). Este enfoque comienza con el ensayo de Pressman y Wildavzsky donde ambos autores realizan un análisis de una política para generar empleos a través de la construcción de obras pública que no generó cambios significativos en los niveles de empleo de la población beneficiaria (Aguilar Villanueva, 1993, p. 30) y sugieren a los diseñadores de política que “la implementación requiere de un sistema de arriba hacia abajo (...) de control y comunicaciones” (Pressman y Wildavzsky en Parsons, 2007, p. 484). Esta noción es seguida por autores como Dunsire (1990 Parsons, 2007) quien afirma que las razones por las cuales ocurren brechas de implementación se relacionan directamente con el diseño u operacionalización de la política y no con razones de motivación, el autor además agrega que para identificar las razones de las brechas de implementación se requiere revisar el tipo ideal o prescriptivo. Otro aporte en este enfoque proviene de Van Meter y Van Horn (1975) que realizan una propuesta metodológica para el estudio de la implementación (Aguilar Villanueva, 1993, p. 95) que tenía como objetivo observar si los resultados de la implementación corresponden a los objetivos planteados inicialmente poniendo énfasis en la importancia que los objetivos de la política tuvieran un alto consenso entre los actores (Van Meter y Van Horn 1975 Pülz & Treib, 2007).

Este modelo racional es criticado por ser considerado prescriptivo y no tomar en cuenta a los implementadores y a otros niveles. Dado lo anterior, surge el enfoque de análisis de abajo hacia arriba (bottom up) donde se encuentra el trabajo de Lipsky (1980 Hill & Hupe, 2002) donde el autor acuña la expresión del burócrata a nivel de calle, con esto se refiere a como los funcionarios del Estado que implementan las políticas y que tienen relación con los beneficiarios, establecen rutinas de trabajo y mecanismos que finalmente terminan cambiando la política a los diseños iniciales. Estos funcionarios crean herramientas y mecanismos para poder responder a la incertidumbre o a la información faltante del diseño de la política que implementan. Esta reconfiguración de la política que realizan los burócratas a nivel de calle les entrega un alto grado de autonomía y discrecionalidad. Otro aporte relevante del enfoque bottom up es el de

Hjern quien, junto a otros autores, genera una metodología de redes para el estudio de la implementación donde señalan la importancia de reconocer que existe una gran cantidad de actores y organizaciones involucradas en la implementación y que el análisis debe comenzar reconociendo las redes que se forman en el transcurso de la política (Hjern 1982; Hjern & Porter 1981; Hjern & Hull 1982 en Pülz & Treib, 2007).

De los dos enfoques recién planteados, es posible delinear una diferenciación sustancial entre ambos que ayuda a comprender la discusión posterior sobre el estudio de la implementación. Según Pülz & Treib (2007) el enfoque top down comienza observando las decisiones que se toman en la jerarquía del sistema político, en cambio en el enfoque bottom up, la primera observación se realiza desde los actores del sistema para identificar a las redes mediante las cuales se implementa la política. Otra diferencia proviene del objetivo de realizar un análisis de implementación, mientras que para el enfoque top down, es lograr una teoría general de la implementación que permita predecir su efectividad y entregar recomendaciones a los formuladores de políticas para mejorar la implementación, en cambio, en el enfoque bottom up, el objetivo es entregar una descripción empírica de las interacciones y de las estrategias que se hacen para resolver los problemas en la implementación de las políticas. Desde el punto de vista del proceso de las políticas públicas, el enfoque top down considera que existe un ciclo de políticas públicas que puede ser claramente definido uno del otro y que permite, por ejemplo, separar el diseño de la implementación, en cambio en el enfoque bottom up, se señala que no es posible separar las etapas de la política pública en especial el diseño de la implementación, por tanto, es posible afirmar que durante la implementación el diseño puede ser modificado. Finalmente, existe una diferencia en torno al carácter de la implementación, mientras que en el enfoque top down la implementación en proceso político – administrativo donde los diseñadores de política definen objetivos claros y tienen la capacidad jerárquica de completar estos objetivos, en el enfoque bottom up se señala que no es posible formular con objetivos y metas únicos propuestas desde la jerarquía, dado que los implementadores tienen mucha discrecionalidad en la toma de decisiones que terminan reconfigurando las políticas públicas.

Como respuesta a la discusión de ambos enfoques presentados anteriormente, (Pülz & Treib (2007) agrupan a algunos autores dentro de la categoría de enfoque híbrido donde las contribuciones realizadas intentan tomar aspectos de ambos enfoques en la implementación de políticas. Elmore (1985 en Pülz & Treib, 2007) suma a su teoría de mapeo regresivo la idea del mapeo progresivo donde los diseñadores de políticas debieran considerar los recursos e instrumentos disponibles para la política (mapeo progresivo) e identificar la estructura de incentivos de los implementadores y los grupos beneficiarios (mapeo regresivo). Otro autor relevante dentro de las teorías híbridas es Scharpf quien es el pionero en la introducción de la teoría de redes en el análisis de la implementación de políticas públicas, Scharpf (1978 en Hill & Hupe, 2002) señala que la formulación y la implementación son el resultado de las interacciones de actores con diferentes metas y estrategias. Además, el autor señala que se debe observar el proceso de coordinación y colaboración entre los actores que dependen el uno del otro.

2.2 Redes de Políticas Públicas

El concepto de redes de política se entiende como “un conjunto de relaciones relativamente estables entre actores públicos y privados que interactúan a través de una estructura no jerárquica e interdependiente, para alcanzar objetivos comunes respecto de la política” (Chaqués, 2004, p. 36). Esta estructura se explica por la dependencia que se genera desde el estado hacia los grupos sociales que están relacionados con la política dado que se requiere de su colaboración tanto para su diseño como implementación. Por tanto, el enfoque de redes en políticas públicas, “hace referencia a un marco institucional específico en el que interactúan diferentes organizaciones públicas y privadas con el fin de gestionar problemas sociales” (Chaqués, 2004, p. 53). Lo anterior se justifica pues la gestión de políticas en el contexto de las democracias avanzadas donde se requiere de los grupos sociales (más allá de los funcionarios) para cumplir con los objetivos (Offe, 1988 en Chaqués, 2004, p. 55).

Según Marin y Mayntz (1991 en Chaqués 2004) las redes permiten la coordinación más allá de la capacidad de las burocracias. Según (Chaqués, 2004) con el uso del análisis de redes se evidencia que las intervenciones del estado deben ser capaces de adaptarse a los cambios. Entonces se puede entender que el reconocimiento de los diferentes actores que intervienen es una “necesidad funcional a las relaciones Estado – sociedad (Chaqués, 2004, p. 38). Sin embargo, en el análisis de “políticas públicas otros enfoques (pluralismo y neocorporativismo) enfatizan la necesidad de cooperación e intercambio” (Chaqués, 2004, p. 38). El aporte diferenciado de la teoría de redes al análisis de políticas públicas proviene del reconocimiento de la diversidad de estas formas de cooperación e intercambio donde no hay una sola forma de entender estas interacciones.

Desde el punto de vista de la implementación de políticas, el enfoque de redes permite visualizar una nueva forma de ver la acción del estado, donde las redes son una forma de coordinación que permite superar problemas de falta de flexibilidad y poca adaptación en la gestión (Marin y Mayntz, 1991 en Chaqués, 2004, p. 38). Se establece entonces una relación entre el estado y la sociedad para la implementación de políticas donde lo relevante es reconocer la diversidad en las maneras de cooperar que son diferentes en cada política pública (Chaqués, 2004).

2.2.1 Redes como materialización de la gobernanza

Según Ruano (2002), las redes pueden ser entendidas como parte de la evolución de la acción pública y como materialización de la gobernanza. Para el autor, la gobernanza se configura “como una forma de gobierno (...) en la que la coherencia de la acción pública (la definición de problemas, la toma de decisiones y su ejecución) no pasa por la acción aislada de una elite político administrativa relativamente homogénea y centralizada, sino por la adopción de formas de coordinación a distintos niveles y multiactorial (Ruano, 2002, p. 2). Dada esta definición de gobernanza y los desafíos que conlleva, Ruano (2002) plantea que la teoría de redes es una respuesta a estos desafíos:

La noción de red constituye una respuesta, siquiera parcial, a estas cuestiones al proponer un esquema de interpretación de las relaciones Estado-Sociedad que subraya el carácter horizontal y no jerárquico de estas relaciones, el carácter relativamente informal de los intercambios entre los actores de la red, la inexistencia de una organización cerrada que autorice los intercambios con la periferia y la combinación de recursos técnicos (vinculados a la experiencia de los actores) y recursos políticos (relacionados con la posición de los actores en el sistema político (Ruano, 2002, p. 6).

Otras características de la teoría de redes que resalta Ruano (2002) y que la configuran como materialización de la gobernanza tienen relación con cómo las redes son una solución para los problemas de coordinación y resolución de problemas en la implementación de políticas públicas.

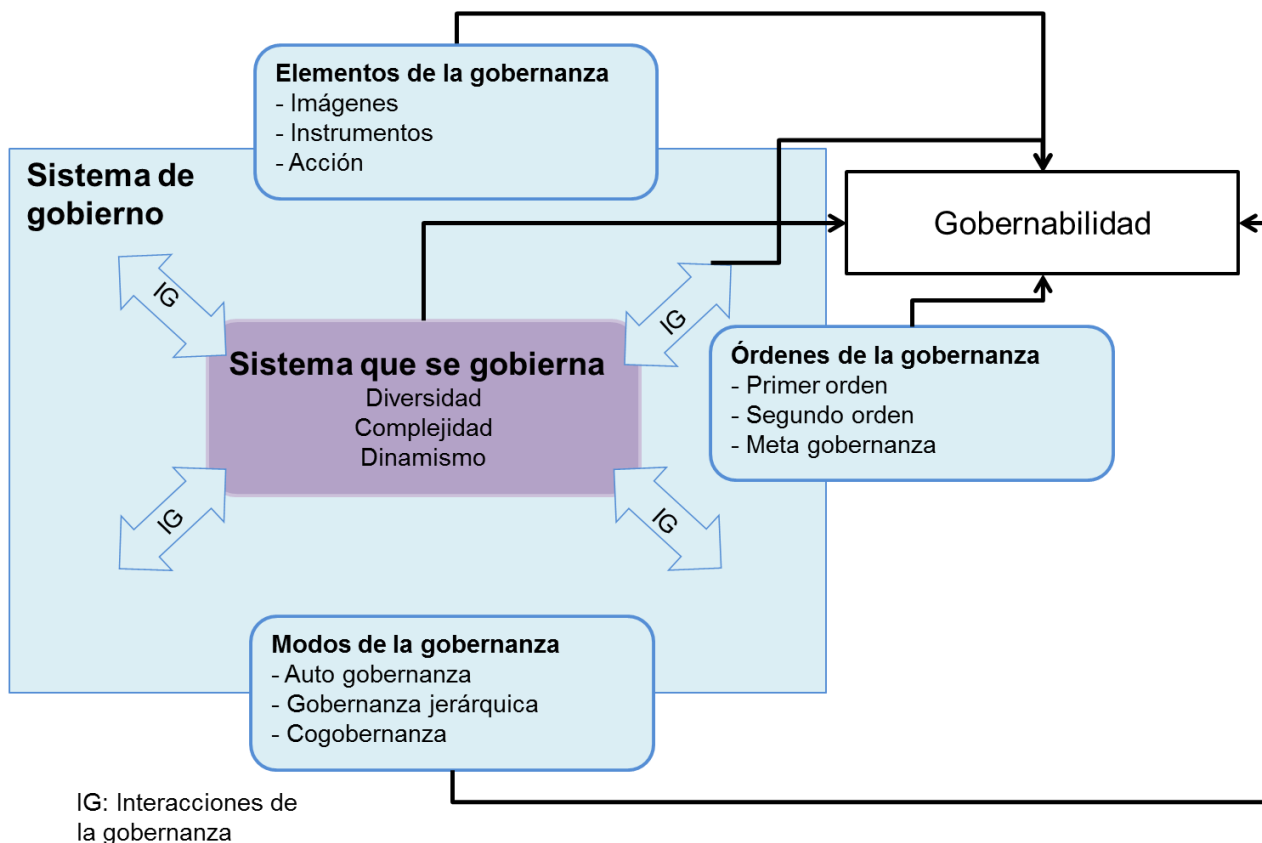
2.3 El Modelo de Gobernanza Interactiva de Kooiman

En el modelo de Kooiman, se define la gobernanza o gobernanza socio política, como los patrones de interacción que surgen de los actores sociales, políticos y administrativos (Kooiman, 1993, p. 2), a esa perspectiva se agrega que la gobernanza en las sociedades modernas es una mezcla de todo tipo de esfuerzos de actores sociopolíticos ya sean públicos o privados. Esta mezcla de esfuerzos es las respuestas a los persistentes cambios en las demandas de una sociedad cada vez más diversa, dinámica y compleja. Este modelo de gobernanza surge del reconocimiento que no es solo el Estado el que aborda las problemáticas públicas y que éste no tiene la capacidad de resolver dichas problemáticas sin la interacción de los actores privados. En ese sentido, se genera la necesidad de crear estructuras y procesos que estimulen la comunicación entre los actores (públicos y privados) involucrados y la creación de responsabilidades comunes y separadas entre ellos (Kooiman, 2003, p. 3).

En este mismo modelo, Kooiman (2003) define al gobierno o a la acción de gobernar como todas las interacciones en las que los actores públicos y privados participan con el objetivo de resolver los problemas públicos. El contexto de las interacciones son las instituciones. Entonces este modelo asume que muchos actores en sus diferentes niveles de acción están involucrados en la gobernanza (Kooiman, et al., 2008)

El modelo de gobernanza de Kooiman toma elementos de la teoría de redes que pueden ser aplicados al análisis de la implementación de políticas públicas. Este modelo está constituido por el sistema que se gobierna, el sistema de gobierno y las interacciones de la gobernanza. Todos estos elementos constitutivos aportan e influyen a la gobernabilidad del sistema. En el esquema 2 -1 se muestra cada uno de estos elementos.

Esquema 1 Componentes el modelo de gobernanza sociopolítica



Fuente (R. Chuenpagdee, 2008, p. 3)

2.3.1 Interacciones de la Gobernanza

El modelo de gobernanza de Kooiman (2003) asigna un valor muy importante a las interacciones pues la gobernanza o gobernanza socio política gira en torno a las interacciones que además son la forma de enfrentar la diversidad, complejidad y dinamismo de las sociedades modernas. En este modelo, las interacciones entre el sistema de gobierno y el sistema que se gobierna son el elemento básico de la gobernanza.

Kooiman (2003) señala que las interacciones son relaciones multilaterales entre los actores (sociales y políticos) y las entidades (organizaciones e instituciones). Las acciones de gobierno son complejas, hay capas de procesos de interacción que son representados por una variedad de actores impredecibles, con intereses y ambiciones que discrepan. En estas interacciones se articulan conflictos y tensiones que se manifiestan o se mantienen de manera latente. Desde el punto de vista de la gobernanza, las interacciones también pueden ser entendidas como interdependencia dado que ningún actor puede abordar por sí solo las problemáticas públicas.

Según Kooiman (2003) las interacciones tienen dos niveles de análisis uno intencional y uno estructural. Hacer esta distinción de niveles ayuda a comprender que las acciones de gobierno y la estructura de la gobernanza no pueden ser entendidas por separado.

En el **nivel intencional de las interacciones** los actores, ya sean individuales o corporativos, y las situaciones en las que interactúan son la unidad básica de análisis. Estas situaciones pueden generar, definir y determinar el curso de una interacción, pero los actores también pueden controlar algunas variaciones de las acciones que realizan en la interacción. Existe entonces una intención en los actores que se puede entender como metas, intereses y propósitos de los actores individuales. Esta intención podría generar consecuencias en el gobierno que son inherentes a las interacciones de gobierno pues existen tensiones entre los roles de los actores involucrados (Kooiman, 2003).

El **nivel estructural de las interacciones** es el contexto material, social y cultural en el cual ocurren las interacciones del nivel intencional. Este nivel estructural o elementos de las interacciones son los patrones estables, de larga duración que permiten que las interacciones no se terminen. Son las circunstancias que limitan, amplían y condicionan el nivel intencional como las instituciones; los constructos sociales; patrones de comunicación; posibilidades tecnológicas y materiales; y la distribución del poder en la sociedad (Kooiman, 2003).

En la conceptualización de Kooiman (2003) acerca de las interacciones, se hace la diferencia entre tres tipos de interacciones que pueden ocurrir: interferencia, reciprocidad e intervenciones.

La **interferencia** es la forma de interacción primaria del proceso social que se puede encontrar en todas partes de la sociedad. Ejemplos de interferencia son cuidar de los enfermos, producir un objeto o transmitir valores en el sistema educativo (Kooiman 1994).

La **reciprocidad** es cómo los actores tienen un efecto el uno con el otro de manera horizontal donde el objetivo es alcanzar objetivos comprometidos de manera conjunta (Kooiman, 2003).

Las **intervenciones** son el tipo de interacción más formalizada, su objetivo es lograr influencias formales entre los actores que obligue tanto que el interviene como al que es el objeto de la intervención (Kooiman, 2003).

Según Kooiman (2003) las distinciones de los tres tipos de interacciones ayudan a definir las diferencias entre las instituciones del Estado, el mercado y la sociedad, se puede establecer que en el Estado predominan las intervenciones; en el mercado la reciprocidad y en la sociedad civil predomina la interferencia y la reciprocidad. Además, esta distinción permite relacionarlas con los modos de la gobernanza, la interferencia se

relaciona con la auto gobernanza, la reciprocidad se relaciona con la cogobernanza y las intervenciones se relacionan con la gobernanza jerárquica.

2.3.2 El Sistema que se Governa: La Diversidad, el Dinamismo y la Complejidad

El sistema que se gobierna puede ser entendido como la cadena de producción del sistema a estudiar. En el caso del análisis del programa puede ser entendido como la descripción de los roles de los actores en la implementación en el sistema local, debido a que mediante el ejercicio de su es como se logra producir el programa a través de la aplicación de instrumentos generando un símil a la cadena de producción propuesta por el autor.

En este sistema que se gobierna se definen modelos específicos de interacción entre el sector público y privado para que los actores cogestionen sus responsabilidades. Esta interacción se realiza como un proceso donde se comparten las responsabilidades para enfrentar problemas complejos, dinámicos y diversos de manera de crear nuevas alternativas de solución. Dado que los problemas y las sociedades tienen la característica de ser complejos, dinámicos y diversos, Kooiman, afirma que la manera de gobernar democráticamente en este contexto es que tanto el acto de gobernar como la gobernanza sean dinámicos, complejos y variados.

En los sistemas sociales, el dinamismo puede ser entendido como una composición de fuerzas que resultan en efectos y como esto pone a dicho sistema de un estado a otro. El **dinamismo** en los sistemas sociopolíticos no puede ser entendido sin las interacciones. Toda interacción tiene tres elementos, un nivel de acción, un nivel estructural y el nivel de las unidades donde ocurre la interacción. Entre estos elementos ocurren tensiones o fuerzas que forman el dinamismo de los sistemas sociopolíticos.

La **complejidad** en los sistemas sociopolíticos tiene tres características identificadas por el autor, primero, tiene que ver con las variadas interacciones que se realizan las partes dentro del sistema, segundo, no se puede entender la complejidad de los sistemas sin entender las interacciones de las partes y tercero, no hay una sola forma de lidiar con la complejidad.

La **diversidad** de los sistemas sociopolíticos tiene que ver con la diferenciación especialización y la variedad de los componentes del sistema. La diversidad entrega el criterio que le permite al sistema descubrir e interpretar a los actores sociopolíticos en sus objetivos, propósitos, normas y poder.

2.3.3 El Sistema de gobierno

El sistema de gobierno puede ser definido como un sistema social que se compone de instituciones e instrumentos y mecanismos que dirigen el actuar del sistema a ser gobernado. Este sistema se compone de los elementos, los modos y las órdenes de la gobernanza.

2.3.3.1 Elemento de la gobernanza: Imágenes, Instrumentos y la Acción

2.3.3.1.1 Las imágenes

Las imágenes pueden ser entendidas como la “guía” de la gobernanza. Estas imágenes se pueden presentar como visión, conocimientos, hechos, juicios, metas, entre otros. Los actores involucrados tienen imágenes y es importante reconocerlas para analizar la gobernanza dado que permite entender la posición en la que se encuentra el actor (Kooiman, et al., 2008). Entonces reconocer estas imágenes puede ser muy beneficioso para lograr un mejor gobierno (Kooiman, 2003).

2.3.3.1.2 Los Instrumentos de Gobierno y las Interacciones

Los actores, tienen a su disposición diferentes tipos de instrumentos para el logro de sus objetivos, estos instrumentos pueden variar desde algunos muy drásticos, como los impuestos y hasta sugerencias. No todos los actores pueden aplicar todos los instrumentos, pues depende de su poder para aplicarlos, en la interacción los actores juzgan e interpretan el uso del instrumento. Los instrumentos pueden ser relacionados a los tipos de interacciones, de manera que se puede identificar en estos el tipo el instrumento que se usa de manera dominante.

En la **interferencia** el instrumento dominante es el intercambio de información, esto se explica por la naturaleza informal de la interferencia que requiere de un buen intercambio de información entre los participantes. En la **reciprocidad** el instrumento dominante es la organización, dado que la reciprocidad ocurre cuando los actores organizados se dan cuenta que, para realizar su proceso, dependen de otros. En ese sentido, es necesario perder autonomía de la organización para lograr acuerdos con los otros actores logrando una interdependencia que puede traducirse formas organizacionales de interacción recíproca. En la **intervención** el instrumento dominante es la aplicación de reglas que son generalmente un instrumento de los actores públicos.

Los instrumentos también se relacionan con las tres características de la sociedad, la diversidad, el dinamismo y la complejidad. Los instrumentos de la gobernanza deben ser capaces de manejar el **dinamismo** de la sociedad a través de instrumentos flexibles que se puedan adaptar a situaciones inesperadas de la sociedad. Desde el punto de vista de la **diversidad** los instrumentos se encuentran con la tensión que tiene el Estado de tratar a todos los ciudadanos por igual versus el creciente requerimiento de focalizar. Desde el punto de vista de los instrumentos de gobierno se ven tres opciones, la primera opción basar los instrumentos desde los principios generales de la legislación (derecho administrativo); la segunda es descentralizar, es decir traspasar la toma de decisiones lo más cerca posible de donde ocurre; y la tercera opción es minimizar el Estado a favor de las capacidades de auto gobierno de la sociedad. Finalmente, para la **complejidad** se pueden abordar los instrumentos desde tres perspectivas, las reglas y procedimientos; metodologías para reducir la complejidad; y finalmente la coordinación por ejemplo la creación de redes.

2.3.3.1.3 La Acción y la Coordinación

Según Kooiman (2003) la acción es el tercer elemento del gobierno que ocurre en el nivel intencional de las interacciones y permite que la aplicación de los instrumentos

funcione. En una sociedad diversa, dinámica y compleja la acción y la reacción en el gobierno es un proceso recurrente donde los actores que interactúan escogerán estrategias de acción individual en asuntos dinámicos, estrategia de acción colectiva en temas diversos de gobierno y estrategias mixtas en asuntos de gobierno complejos.

Kooiman (2003) presenta un ejemplo de cómo se materializa la gobernanza a través de la coordinación que es un mecanismo utilizado dentro de las organizaciones y entre organizaciones. Tal como se señaló anteriormente, la coordinación es muy útil para enfrentar los asuntos complejos con los que trabajan las organizaciones. El uso de la coordinación en las acciones de gobierno es que, si bien es cierto, existe una división de funciones entre los actores, estos dependen el uno del otro y por eso es necesario coordinarse. Dado que la coordinación proviene de esta interdependencia entre los actores, la forma de coordinarse también debiera estar asociada a esta dependencia, Simon (en Kooiman 2003) propone que a una alta interdependencia debe haber alta coordinación, como establecer parámetros; y baja interdependencia deben contar con una débil coordinación, como intercambios de información y consulta.

Kooiman (2003) señala que una insuficiente coordinación de las interacciones de gobierno genera resultados sub óptimos, ineficientes y costosos. La coordinación puede significar pérdida de autonomía e incerteza para los actores participantes dado que no se puede saber quién va a perder o ganar con las actividades de coordinación.

2.3.3.2 Modos de gobernanza

2.3.3.2.1 Autogobernanza

Para Kooiman (2003) la autogobernanza es la capacidad de las entidades sociales a gobernarse a sí mismas de manera autónoma. Como se dijo anteriormente, está vinculada a la interferencia como tipo de interacción predominante en la sociedad, se encuentra en menor medida en el mercado y en el Estado. El componente intencional de la autogobernanza es que quienes participan de estas interacciones informales pueden comenzar a generar arreglos de gobierno como acuerdos informales o códigos de conducta. Estos arreglos son voluntarios entre los actores involucrados y desde el punto de vista estructural es el núcleo de la autogobernanza.

En el mundo de la sociedad civil sus organizaciones aprenden a gobernarse a sí mismas, donde generan patrones de interacción que pueden llegar a institucionalizarse. Estas capacidades que se generan en la autogobernanza pueden ser utilizados para los se propósitos de gobernar especialmente si se reconocen las interferencias como interacciones. En estas interacciones las actividades intencionales de los actores están presentes, estas actividades pueden promover o dificultar la capacidad de los sistemas sociales a autogobernarse, dado lo anterior, se desprende que la autogobernanza de los subsistemas sociales es un prerequisite para la efectiva gobernanza sociopolítica.

2.3.3.2.2 Cogobernanza

Según Kooiman (2003) la cogobernanza significa utilizar formas organizadas de interacciones para los propósitos de gobierno. En el gobierno socio político son formas

de gobierno horizontal: los actores se comunican colaboran o cooperan sin un agente del gobierno central o dominante, esto se relaciona con la reciprocidad. La Cogobernanza puede tomar diferentes formas como las alianzas público privadas, la administración compartida de recursos naturales y las redes. La relevancia de la cogobernanza proviene a la interdependencia de la sociedad moderna

2.3.3.2.3 Gobernanza Jerárquica

Kooiman (2003) señala que la gobernanza jerárquica es la que proviene de la burocracia racional planteada por Weber, donde esta es un aspecto estructural en las interacciones. Esta forma de interacciones sociales son las más verticales y formalizadas caracterizada por el enfoque se arriba hacia abajo. En la gobernanza jerárquica predominan las interacciones del tipo intervenciones tales como la dirección y el control.

2.3.3.3 Ordenes de Gobernanza

2.3.3.3.1 Primer orden de gobernanza

En el primer orden de la gobernanza los actores públicos y privados tratan de sobrellevar los problemas y crear oportunidades diariamente en contextos complejos dinámicos y diversos. Los problemas que se enfrentan en la gobernanza sociopolítica son los problemas sociales con un componente político y para buscarles solución Kooiman (2005) propone cuatro, el primero es reconocer la diversidad, segundo decidir acerca de la complejidad, tercero encontrar las fuentes de las tensiones y cuarto volver a donde están las tensiones. Kooiman considera que la creación de oportunidades proviene del dinamismo de la sociedad, donde se aparecen alternativas u oportunidades al gobernante cuando una tensión de la sociedad lo permite. En ese sentido el gobernante. En ese primer orden de gobernanza es posible definir problema y encontrar posibles soluciones a los mismos.

2.3.3.3.2 Segundo orden de gobernanza

En el segundo orden de gobernanza Kooiman (2005) se refiere a la construcción, mantenimiento y reconstrucción de las instituciones, donde lo relevante es la dimensión estructural de las interacciones de gobierno. Hay tres tipos de instituciones el estado, el mercado y la sociedad civil. Los actores realizan sus interacciones en el contexto de estas instituciones que pueden limitar las interacciones e influenciar los intereses de los actores. Aspecto estructural de las interacciones y como las instituciones controlan, o permiten la resolución de problemas y la creación de oportunidades, se relaciona con el aspecto estructural de las interacciones

2.3.3.3.3 Tercer orden de gobernanza

El tercer orden de gobernanza o “meta” es como se gobierna la forma de gobernar, es el lugar donde los principios normativos para el gobierno se formulan y se prueban. En este nivel el proceso mediante el cual se generan estos principios se hace explícito para poder observar cómo se debe gobernar.

2.4 Descripción del Programa Habilidades para la Vida

2.4.1 Contexto del sistema educacional

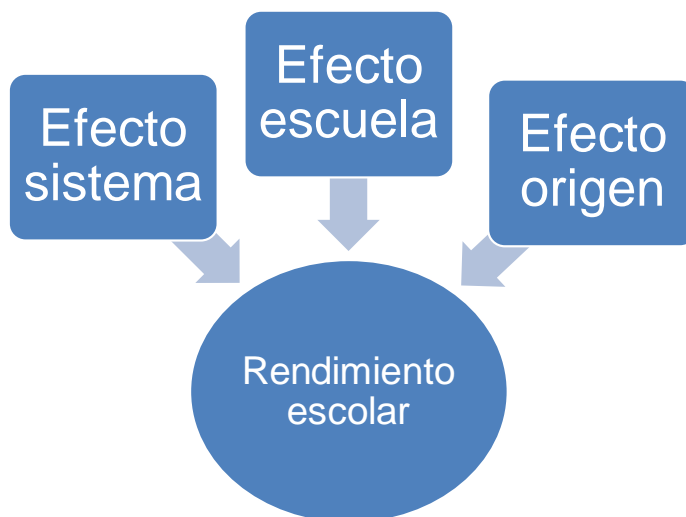
El sistema educacional chileno tiene como característica la segregación social, según el índice de Duncan², Chile tiene una segregación moderada de 0,417 (Elacqua & Santos, 2013). La explicación de esta segregación se encuentra para autores como Elacqua “la segregación escolar es un fenómeno colectivo que surge como resultado de equilibrio de las decisiones individuales de diversos actores (...) la segregación es una falla de mercado que justifica la acción del Estado” (Elacqua & Santos, 2013, p. 25). Además de las decisiones de las familias en la segregación escolar Mizala & Torche (2013) señalan que la introducción de un sistema de competencia como regulador de la calidad, a través de la entrega de un voucher a los padres (subvención plana) para que escogieran al establecimiento que les entregara calidad educativa, generó segregación en el sistema escolar. Lo anterior se explica según las autoras porque no se consideró que los “niños y jóvenes con mayor desventaja económica tienen, en general, más dificultades que sobrepasar en el proceso de aprendizaje y por lo tanto su educación es más demandante en términos de recursos” (Ducombe and Yinger, 2000; Reschovsky and Imazeki, 2001 en Mizala & Torche, 2013, p. 6). Esta decisión del cambio del sistema de financiamiento, generó según las autoras que los establecimientos educacionales tuvieran un incentivo perverso para atraer a los estudiantes con un mejor nivel socioeconómico acrecentando aún más la segregación escolar.

En términos de resultados en las mediciones de calidad la Agencia de Calidad de la Educación (2015) señala que los resultados generales de las mediciones, tanto nacionales como internacionales, a pesar de tener avances y tener buenos resultados en un contexto regional, siguen siendo insatisfactorios. Lo anterior se acentúa de mayor manera al observar el nivel socioeconómico bajo donde para todas las áreas existe una brecha significativa de desempeño entre el nivel más alto y el más bajo.

Una forma de entender las variables que influyen en el desempeño de los estudiantes y, que ayuda a comprender este fenómeno chileno, se presenta en el esquema 2-2. Donde por efecto sistema, podemos identificar aspectos como la segregación escolar; la alta desigualdad; el currículum que deben implementar los establecimientos educacionales; y la descentralización en la administración del sistema educativo (sostenedores privados y públicos a nivel de municipio). Por efecto escuela se entiende lo que ocurre en la escuela desde el liderazgo directivo pasando por la gestión de recursos, la convivencia escolar, la calidad de los docentes y sus prácticas en el aula. Finalmente, por efecto origen se puede entender las condiciones culturales, socioeconómicas y relacionales de las que el estudiante proviene.

² El índice de Duncan “mide la proporción de personas pertenecientes a un grupo (por ejemplo, estudiantes vulnerables) que debieran ser transferidas de una unidad (por ejemplo, establecimiento) a otra para lograr una distribución igualitaria (...) donde 0 implica total integración y 1 segregación total” (MINEDUC, 2012).

Esquema 2 Variables que influyen en el desempeño de los estudiantes



Fuente: Elaboración propia en base a (Contreras, et al., 2007)

En el caso de Chile y como ya se describió, el nivel socioeconómico del que provienen los estudiantes determina la calidad de los aprendizajes obtenidos. Una de las consecuencias de un bajo nivel socioeconómico es el bajo acceso a salud al que acceden los estudiantes del sistema, en especial a la salud mental que es el foco del programa habilidades para la vida y que lo constituyen en un programa relevante a estudiar desde el punto de vista de la calidad de los aprendizajes en el sistema educativo.

2.4.2 Antecedentes del Programa Habilidades para la Vida

El programa tiene sus antecedentes en los años 90 donde se constituye una comisión de expertos en el Ministerio de Salud quienes realizan un diagnóstico de la salud mental infantil donde se realiza la validación de dos instrumentos de pesquisa de riesgo psicosocial en la escuela (descritos en el punto 2.4.21) en la zona occidente de Santiago. Con este diagnóstico se genera la necesidad de levantar un modelo de intervención en la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas que, en ese momento estaba creando el área de salud del estudiante que surge dada la necesidad de contar con una institucionalidad que se hiciera cargo de la salud escolar desde el diagnóstico hasta el tratamiento (Squicciarini, 2015).

Este esfuerzo que realiza Chile en torno a la salud mental de los estudiantes tiene su explicación en el reconocimiento que se trata de una problemática pública reconocida internacionalmente. La Organización Mundial de la Salud señala en el objetivo N°3 del Plan de acción integral sobre salud mental 2013 – 2020, que los Estados miembros deben “aplicar estrategias de promoción y prevención en materia de salud mental” (WHO, 2013, p. 18) de preferencia en edades tempranas pues es el momento propicio para detectarlas y tratarlas. En esa misma línea, el Ministerio de Salud en la estrategia Nacional de Salud para el cumplimiento de los Objetivos sanitarios de la década 2011 – 2020, declara en el objetivo “2.7 Disminuir la prevalencia de la discapacidad en

personas con enfermedad mental” (MINSAL, 2011, p. 71) que se considera la creación de un Plan Nacional de Salud Mental. Este plan se encuentra en desarrollo, sin embargo, en su versión de borrador se incluye como una de las estrategias la implementación de programas de salud mental en las escuelas de Chile.

En este marco el Programa de Salud del Estudiante, impulsado por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, contiene al Programa de Habilidades para la Vida³, en adelante PHPV. Este programa “busca hacer frente a problemas psicosociales y conductas de riesgo en el hogar y en la escuela, que dificultan el desempeño y éxito en el sistema educacional” (MDS, 2015, p. 1) y “está dirigido a niños y niñas del primer y segundo nivel de transición de educación parvularia y del primer ciclo básico, sus padres y el equipo docente, que provengan de establecimientos educacionales (...) con alto índice de vulnerabilidad socioeconómica y psicosocial” (MDS, 2015, p. 1).

El PHPV se implementa a través de un “modelo de intervención Psicosocial que promueve estrategias de auto cuidado y desarrolla habilidades para la convivencia de los diferentes subsistemas de la comunidad escolar” (JUNAEB, 2014, p. 25). Este modelo es realizado por los equipos psicosociales⁴ de los departamentos de educación y corporaciones municipales, a través de la coordinación de los actores locales que participan en la implementación, tales como, estudiantes de Pre kínder a 4° básico, sus padres, profesores, directivos, salud primaria, entre otros (JUNAEB, 2015). Según datos JUNAEB (2014), en el año 2014, el programa contó con un presupuesto de MM\$4.439 y logro una cobertura de 313.638 estudiantes beneficiarios y se desarrolló en 131 comunas.

El programa se rige por los siguientes principios:

- En la construcción del comportamiento infantil son preponderantes el rol y el sentido que tienen las interacciones con los adultos significativos en los ámbitos cotidianos: hogar y escuela.
- El jardín infantil y la escuela son la mejor alternativa para proteger a niños vulnerables, minimizar daños en su desarrollo biopsicosocial y disminuir así problemas psicosociales futuros.
- Las intervenciones tempranas son más efectivas y eficientes si se insertan en los contextos naturales en los que crecen y se desarrollan los niños: en el hogar y la comunidad educativa.
- El desarrollo de intervenciones protectoras y preventivas constituyen una eficiente “vacuna” psicosocial que protege, en el largo plazo, a los niños más vulnerables.
- Las intervenciones preventivas focalizadas, requieren la detección de riesgo psicosocial

³ El año 2008 el programa aumentó su rango de acción hacia los niños y niñas de 5° a 8° básico, esta intervención es conocida como “Habilidades para la Vida II”. Este programa tuvo un presupuesto de MM\$312 y una cobertura de 17.407 estudiantes el año 2013. Dado que tanto el periodo de implementación como la cobertura son menores al programa inicial, solo se observa en esta investigación el “Programa Habilidades para la Vida I.

⁴ Se entenderá por equipo psicosocial al compuesto por los psicólogos que trabajan en la entidad ejecutora y son responsables de la implementación del programa.

específico en la población a intervenir, para garantizar los resultados de estas acciones.

- Los programas de intervención psicosocial, para su instalación a nivel comunal, requieren de una Red local que facilite y asegure una coordinación eficiente entre la escuela y los servicios de apoyo psicosocial requeridos” (JUNAEB, 2015, p. 22).

El propósito del programa se declara con una perspectiva temporal y se resume en el siguiente cuadro:

Tabla 1 Propósito del programa

Propósito de corto plazo	Propósito de largo plazo
Aumentar el éxito en el desempeño escolar observable en altos niveles de aprendizaje, baja repetición y abandono	Elevar calidad de vida (bienestar, competencias personales y esperanza de vida) y prevenir daños en salud mental asociados a conductas violentas, depresión, consumo abusivo de alcohol y drogas.

Fuente: Elaboración propia en base a JUNAEB 2014.

Desde el punto de vista del sistema escolar, el propósito de corto plazo de este programa aborda, principalmente la problemática de la deserción escolar⁵ pues al mejorar el desempeño de los estudiantes se mejoran la repitencia escolar que es la antesala de la deserción. Un estudio realizado el 2011 realizado por Guzmán et al, detectó que “La presencia de problemas de salud mental en 1º básico fue uno de los predictores más fuertes de bajos resultados en rendimiento en prueba SIMCE 3 años después” (Guzman, et al., 2011, p. 193), este estudio reafirma la importancia de medir y tratar los problemas de salud mental de los estudiantes a edad temprana pues afecta los resultados académicos en el futuro.

El programa se focaliza en estudiantes de los primeros años de la edad escolar dado que es en esta etapa de la vida donde es posible prevenir trastornos mentales dado que, según la OMS (2013), hasta un 50% de los trastornos mentales que afectan a los adultos empieza antes de los 14 años de edad, por tanto, la focalización del programa responde a que las edades priorizadas (desde los 4 hasta los 8 años aproximadamente) es la edad propicia para realizar este tipo de intervenciones.

2.4.2.1 Detección de los Problemas y Conductas de Riesgo

Según De la Barra, et al. (1995), el momento de ingreso al sistema educativo chileno “pone a prueba sus capacidades cognitivas afectivas y relacionales” (De la Barra, et al., 1995, p. 67) lo anterior ocurre pues en ese momento, las familias se alejan de los

⁵ Según un estudio publicado por MINEDUC (2013) se señala que la tasa de incidencia (estudiantes que no tienen matrícula el 2011 pero que sí tenían el 2010) de la deserción del año 2011 es de 1,9% y la tasa de deserción (estudiantes que tienen matrícula el 2011 pero no terminaron) del mismo año es de un 3%. La tasa de prevalencia (estudiantes que teniendo la edad para estudiar no están matriculados en el sistema) es de 9,5% para el rango de edad de los 15 y 19 años y de 16% para el tramo de 20 a 24 años. Finalmente el informe señala que la deserción se da, en su mayoría, en la transición entre la educación básica y media, además la deserción se acrecenta en el sector municipal.

servicios de salud primaria y consideran que la escuela también debe hacerse cargo del cuidado de los niños. En ese sentido, los autores plantean que la escuela es un lugar donde se puede promover o deteriorar la salud mental de los niños y niñas. Además los autores plantean que las conductas desadaptativas⁶ que se pesquisen en la edad escolar temprana, son capaces de predecir el desempeño posterior de los estudiantes tales como la repitencia y la deserción.

Para detectar si los niños beneficiados tienen algún riesgo psicosocial, se aplican cuestionarios a padres y a profesores reconociendo que ambos son actores fundamentales que pueden identificar este tipo de problemas en los niños y niñas. Los profesores pueden aportar con información en torno al comportamiento en el establecimiento educacional, necesidades especiales para el aprendizaje en el aula y posibles signos de maltrato en los niños y niñas. Para recolectar esta información se aplica el instrumento Tocar-R (Teacher Observation of Classroom Adaptation). Además, los padres aportan información del estado del desarrollo y condiciones de los niños y niñas; y con información de factores de riesgo y protectores, tales como enfermedades de los padres, redes de apoyo de la familia, ausencia de alguno de los padres, entre otros. Para recoger esta información se aplica a los padres el instrumento PSC (cuestionario para padres). Ambos instrumentos tanto el TOCA –R y PSC validados previo a la implementación del programa para su uso en Chile dado que fueron elaborados en EEUU (De la Barra, et al., 1995).

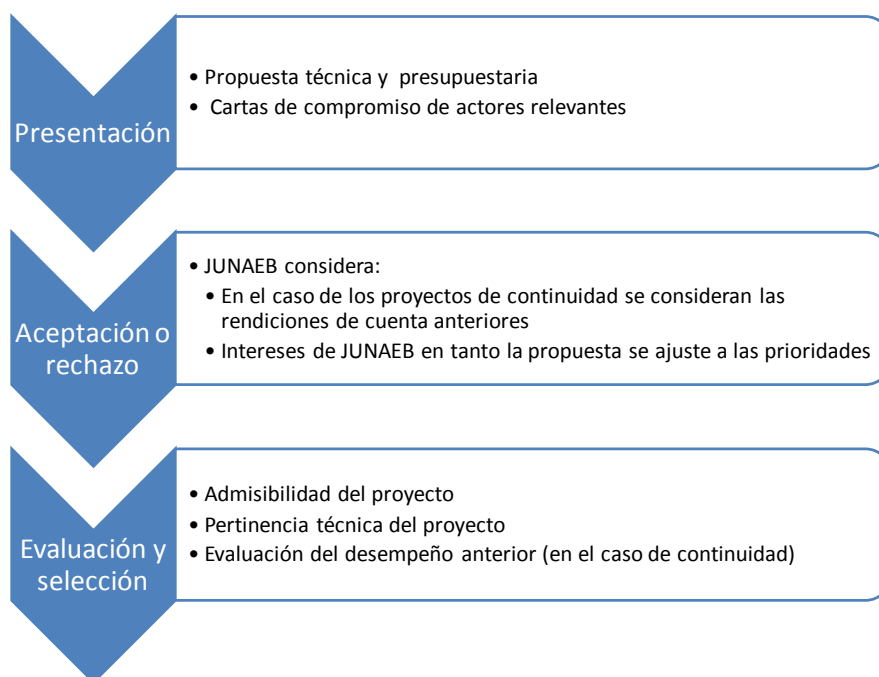
2.4.2.2 Implementación del Programa

El programa se implementa a través entidades ejecutoras que pueden ser municipalidades, corporaciones municipales, servicios de salud o universidades estatales. En el año 2015 el programa se implementó en 170 comunas (MDS, 2015). Las entidades ejecutoras concursan para ser parte del programa según lo descrito en el “Esquema 3 Concurso de entidades ejecutoras”. En la etapa inicial del concurso, las entidades ejecutoras presentan el proyecto que contiene una carta de presentación del representante legal de la entidad ejecutora donde se señala que ésta conoce los requisitos para concursar; la propuesta técnica y presupuestaria, que contiene la programación de las actividades por componente de la población a beneficiar y el presupuesto solicitado (corresponde al 80% del monto total) y el presupuesto propio o de terceros (que debe estar fundamentado con carta de compromiso); además se solicitan cartas de compromiso de los sostenedores y directores de los establecimientos beneficiados con el programa. En la etapa de aceptación o rechazo del proyecto presentado JUNAEB revisa, en el caso de entidades ejecutora de continuidad, la rendición de cuentas pasada y la conformidad técnica del proyecto finalizado; además puede considerar la priorización ya sea presupuestaria, de cobertura o de calidad de la propuesta para rechazar o aceptar la propuesta. En la etapa de evaluación y selección la JUNAEB revisa la admisibilidad del proyecto en términos formales (uso de formatos) y cumplimiento de requisitos básicos (ajuste a los requerimientos presupuestarios); además revisa la pertinencia y administrativa del proyecto; finalmente, se evalúa el

⁶ Se entiende por conductas desadaptativas a aquellas que los” estudiantes presentan en su contexto natural e intervienen constantemente de manera negativa dificultando el aprendizaje personal y grupal al interior de la sala de clases y dentro de la escuela en general, éstas conductas son observables en la sala de clases por sus profesores/as y en el hogar por sus padres” (Thomes & Díaz, 2012, p. 123).

desempeño anterior del ejecutor en el caso de proyectos de continuidad) (JUNAEB, 2015).

Esquema 3 Concurso de entidades ejecutoras



Fuente: Elaboración propia en base a JUNAEB(2015, pp. 5-7)

Una vez finalizado el concurso se firma un convenio de tres años donde se establece el presupuesto y las funciones de la entidad ejecutora. JUNAEB acompaña a las entidades ejecutoras con capacitaciones, materiales técnicos y asesorías además de realizar una supervisión de la implementación a cargo del nivel regional. Se puede decir entonces que el PHPV tiene una lógica de implementación desde el nivel local a través de instituciones ejecutoras externas, con el acompañamiento de los niveles regionales y nacionales de JUNAEB.

La estrategia de implementación del programa se realiza mediante componentes (bienes y servicios) que se entregan a los usuarios de forma progresiva. A continuación, se despliega la información de la implementación desde la descripción de cada componente del programa.

2.4.2.2.1 Componentes del PHPV

El programa tiene seis componentes que “se desarrollan en los distintos niveles en forma continua y progresiva” (JUNAEB, 2014, p. 3) estos componentes pueden ser entendidos como la estrategia de implementación. Cada componente y su relación entre sí se describen a continuación.

Esquema 4 Componentes programa habilidades para la vida



Fuente JUNAEB 2014 p 3

2.4.2.2.1.1 Promoción Bienestar Psicosocial en la Comunidad Educativa

El objetivo de este componente es “desarrollar en la comunidad educativa, comportamientos y relaciones promotoras de salud mental y el autocuidado, favoreciendo los factores protectores en los profesores, padres y niños” (JUNAEB, 2015, p. 23). Para la realización de este objetivo el componente realiza una estrategia que se enfoca en el “autocuidado del profesor, el clima emocional positivo en el aula y la interacción positiva entre padres y docentes” (JUNAEB, 2015, p. 23). La estrategia además contempla la realización de guías y orientaciones técnicas para la realización de las siguientes actividades.

Las actividades de este componente son:

- a) Taller de padres y educadoras de nivel de transición 1 y 2
Cuestionario PSC: uso y análisis de información
- b) Autocuidado docente
Taller de autocuidado del profesor y educadora
Acompañamiento al autocuidado
Incorporación 4º básico en autocuidado.
- c) Asesoría a profesores para el trabajo de aula (conductas saludables)
Orientaciones trabajo de aula 4º básico
- d) Asesoría a profesores para reuniones de Padres y apoderados
Orientaciones trabajo reunión de padres en 4º básico

2.4.2.2.1.2 Detección Factores de Riesgo y Conductas Desadaptativas: Hogar – escuela

El objetivo de este componente es detectar a través de la aplicación de los instrumentos, que evalúan tanto el desempeño de los estudiantes en la sala de clases y el comportamiento de los niños en el hogar. Este instrumento se aplica al 100% de la matrícula del establecimiento focalizado de 1º básico y se realiza una aplicación en 3º

básico. Con esta información se realiza un procesamiento de datos generando la clasificación de los estudiantes según su riesgo psicosocial.

2.4.2.2.1.3 Prevención de Problemas Psicosociales y Conductas de Riesgo

Una vez realizada la aplicación de instrumentos y con el diagnóstico y clasificación hecho, el componente de prevención “busca la reducción del impacto negativo de los factores de riesgo (agresividad, bajos logros cognitivos, hiperactividad, timidez, entre otros) y el fomento de factores protectores (comunicación, sociabilidad, expresión de sentimientos), con el propósito de estimular el desarrollo de competencias y habilidades en los niños, de manera integrada y adaptativa al entorno escolar” (JUNAEB, 2015, p. 41). Para lograrlo, realiza talleres diferenciados según el riesgo de los niños y niñas.

Las actividades de este componente son:

- a) Conformación del taller preventivo
- b) Convocatoria al taller (sesiones con niños, con padres y con profesores)
- c) Diseño de la intervención preventiva
- d) Evaluación y seguimiento

2.4.2.2.1.4 Derivación de niños a atención de salud mental

En los casos de riesgo más graves, se requiere derivación de los niños y niñas al sistema de salud mental comunal. Los niños que son derivados requieren un diagnóstico y un tratamiento de salud mental.

Las actividades que realizan son:

- a) Identificación, priorización y derivación a atención en salud mental
- b) Seguimiento a la atención

2.4.2.2.1.5 Desarrollo Red de Apoyo Local

El objetivo de este componente “es articular y desarrollar la Red de Apoyo Comunal a la salud mental en la Escuela promoviendo un mayor compromiso de las autoridades locales en la toma de decisiones, la asignación de recursos y la asesoría técnica a nivel de la comuna con el Programa” (JUNAEB, 2015, p. 44). En este componente se realizan reuniones con el equipo de gestión escolar donde se realiza una evaluación del avance y consolidación del programa. Además, se identifican y se establecen instancias de coordinación con los actores relevantes en la implementación del programa.

2.4.2.2.1.6 Evaluación y Seguimiento

El componente tiene por objetivo “evaluación regular y permanente de la marcha del Programa y de la efectividad del modelo de intervención propuesto” (JUNAEB, 2015, p. 44). En este componente se realiza un levantamiento de información de la satisfacción del programa y la utilidad de las acciones realizadas en el modelo de intervención psicosocial para la evaluación constante del programa.

2.5 Evaluaciones anteriores del programa

El programa cuenta con dos evaluaciones a la fecha, una que tiene relación con el componente promocional y la otra que dice relación el efecto que tiene la participación de los estudiantes beneficiarios en los talleres preventivos componente de prevención. La evaluación del componente promocional (Maturana & Flotts, 2009) se realiza a través de una metodología cualitativa de análisis de discurso de los actores de una muestra de 51 actores involucrados en el programa, que pretendía recoger información de las cinco dimensiones que se presentan en la tabla 2 -2 con sus respectivos hallazgos.

Tabla 2 Dimensiones y hallazgos de la evaluación del componente promocional

Dimensiones del estudio	Descripción	Hallazgos
Visibilidad del programa en las escuelas	Identificación y diferenciación con respecto a otros programas de intervención en la escuela por parte de la comunidad escolar.	Programa visible e identificado
Percepción de la calidad del programa por parte de los usuarios	Percepción general del programa y su nivel de satisfacción con el mismo.	Tendencia a evaluar positivamente el programa
Identificación de cambios positivos percibidos por los distintos miembros de la comunidad escolar en torno al clima escolar	En torno al desempeño cotidiano de las tareas y en torno a la relación que los usuarios establecen entre estos cambios y las actividades del P-HPV.	Consenso en relación a los cambios percibidos donde por ejemplo se perciben cambios conductuales en los niños, hay un mejor manejo de conflictos al interior de las escuelas, mayor participación de los padres, entre otros.
Diferenciación de las características del clima en el aula antes y después de la implementación del Programa	Identificar si los miembros de la comunidad escolar logran identificar cambios en el clima del aula en base a la intervención del P-HPV.	Se percibe el cambio antes – después del PHPV
Identificación del desarrollo de habilidades de mediano y largo plazo	Busca identificar si los miembros de la comunidad escolar que llevan 3 o más años con el programa han logrado desarrollar y mantener habilidades y prácticas cotidianas que mejoran su desempeño y el clima escolar.	Desarrollo de habilidades para abordar diferentes situaciones donde se percibe, por ejemplo, un mayor empoderamiento de apoderados.

Fuente: Elaboración propia en base a (Maturana & Flotts, 2009, pp. 14-38)

En esta evaluación se afirma que, “los actores involucrados destacan y perciben cambios positivos en el comportamiento de los alumnos y un incremento de las competencias personales, además de establecer un mejor clima laboral y en el aula” (Maturana & Flotts, 2009, p. 54). En esta evaluación, se muestran algunos problemas en la implementación del programa a nivel local tales como la rotación de los equipos ejecutores del programa de forma anual; el poco involucramiento de actores claves como los directores de los establecimientos educacionales; y finalmente la falta de

coordinación de las actividades del programa con las actividades de los establecimientos.

La segunda evaluación (Leiva, et al., 2015) es una que a través de un diseño ex-post-facto, longitudinal prospectivo, con mediciones pre y post (Leiva, et al., 2015, p. 4) que “busca evaluar la diferencia de los factores evaluadores pre y post intervención según: (i) la regularidad de asistencia al taller de los niños y niñas, (ii) la asistencia de los padres; (iii) la asistencia de los profesores a las sesiones y, por último, (iv) analizar si la asistencia a los talleres por parte de los niños y niñas, padres y profesores tiene alguna asociación” (Leiva, et al., 2015, p. 4). Los seis factores evaluadores son los que se miden en los instrumentos de recolección de información para padres y para profesores. Estos factores se resumen en la tabla a continuación.

Tabla 3 Factores evaluadores

Factor	Descripción
Atención y concentración	Persistencia en la tarea y grado de distractibilidad
Logros cognitivos	Motivación en el trabajo y el desempeño escolar
Aceptación de la autoridad	Permite identificar la desobediencia, la tolerancia a la frustración y las reacciones agresivas físicas y verbales
nivel de actividad	Conducta hiperactiva
contacto social	Evalúa la integración e interacción con pares y la participación en actividades
madurez emocional	Considera la autonomía respecto a las actividades escolares y la dependencia emocional

Fuente: Elaboración propia en base a Leiva, et al. (2015, p. 35)

Este estudio concluyó que existen cambios favorables en las variables de concentración, logros cognitivos, aceptación de la autoridad, nivel de actividad, contacto social, madurez emocional y disfunción psicosocial, después de participar del programa. En este estudio se afirma que hay mejores resultados en las variables cuando los padres y los profesores asisten a los talleres preventivos. Lo anterior releva la importancia de la participación de los actores relevantes en la implementación del programa.

3 MARCO METODOLÓGICO

Luego de la presentación del marco de referencia, se presentan las definiciones metodológicas, donde se describe el problema de investigación, la pregunta y objetivos de investigación, la descripción de la metodología de la investigación y la operacionalización del objeto de estudio.

3.1 Problema de investigación

El diseño del programa habilidades para la vida, contempla una implementación que se sustenta en seis componentes los que en su mayoría requieren la generación del trabajo con diferentes actores tanto dentro de la comunidad educativa (profesores, dupla psicosocial, equipo de gestión del establecimiento y padres), como de actores vinculados a la salud primaria y actores provenientes del contexto de la implementación en el municipio. Las interacciones exitosas entre estos actores y los equipos implementadores son requeridas para la realización de la mayoría de las actividades contempladas en las bases técnicas que deben cumplir los equipos implementadores. En ese contexto, se puede afirmar que la implementación del programa depende de múltiples y diversos actores que necesariamente deben interactuar con el equipo del programa para su adecuado desarrollo. Dado lo anterior, la relevancia de esta investigación radica en que se configura una forma de implementación que no solo depende de un agente estatal, sino que depende de múltiples actores que provienen del Estado, la sociedad o incluso el mercado. Es necesario entonces, explorar cómo se configuran estas interacciones y cómo estas afectan el desempeño de la implementación del programa desde el punto de vista de los equipos implementadores.

Además de lo anterior, este estudio es relevante debido a que no se han realizado investigaciones que indaguen este aspecto del programa Habilidades para la Vida. De manera que este estudio, pretende entregar información acerca del funcionamiento de las mencionadas interacciones y permite observar los aspectos que requieren mejora y los que funcionan para la toma de decisiones de formulación de políticas.

Desde el punto de vista de la gobernanza, la consideración de actores para la implementación de políticas, es un reconocimiento de la complejidad que existe en la acción pública donde no es solo el Estado el que debe resolver las problemáticas públicas, sino que la sociedad y el mercado también deben ser parte de la búsqueda de soluciones. En ese sentido la interacción entre los actores de diversas naturalezas es el centro del análisis de la gobernanza interactiva. Entonces, es posible entender a las interacciones, como el centro de la estrategia de implementación, es por eso es necesario estudiar este aspecto de las políticas públicas.

Dado lo anterior, la presente investigación se propone explorar y describir cómo los equipos implementadores, perciben el efecto que tienen las interacciones en la implementación del programa.

3.2 Preguntas y objetivos de la investigación

Pregunta de investigación

¿Cómo las interacciones entre los actores relevantes con los equipos del programa habilidades para la vida, permiten y/o modifican la implementación del programa en términos de gobernanza interactiva?

Objetivo General

El objetivo general de la investigación es describir el efecto que tienen las interacciones del equipo implementador con los actores relevantes, en la implementación del programa Habilidades para la Vida mediante la aplicación del modelo de gobernanza interactiva en dos comunas.

Objetivos Específicos

- Describir el sistema en el que se genera la implementación según el modelo de gobernanza interactiva de Kooiman.
- Describir el efecto que tienen las interacciones de los actores relevantes con el equipo, en la implementación del programa.

3.3 Descripción metodológica de la investigación

Se utiliza una metodología de carácter cualitativo del tipo exploratorio y descriptivo. Esto implica que la aproximación al fenómeno se realiza desde los significados que le otorgan los equipos implementadores del programa y que pretende obtener una primera aproximación descriptiva del fenómeno.

Para la recolección de información se utilizan dos técnicas, la primera es el análisis de documentación institucional entregada por el programa para describir, parcialmente, el sistema en el cual se implementa el programa.

Tabla 4 Documentos institucionales revisados

Tipo de documento revisado	Cantidad
Orientaciones técnico administrativas	1
Manual de apoyo técnico	1
Reportes banco integrado de proyectos sociales	4
Total	6

Fuente: Elaboración propia.

La segunda técnica, es el uso de entrevistas semi estructuradas que fueron aplicadas en el marco de la investigación “La configuración del campo técnico del psicólogo en las políticas sociales: análisis de la formulación e implementación de programas sociales con componente psicosocial” que a través de entrevistas a equipos implementadores de las regiones Metropolitana y Araucanía, recoge información acerca de las

configuraciones de las interacciones y permite complementar la descripción del sistema en el cual se implementa el programa.

Dado lo anterior, la investigación está centrada en las percepciones de los equipos implementadores acerca de las interacciones que les permiten o no realizar el programa debido a que son quienes pueden describir el sistema teniendo en consideración el diseño del programa.

En este contexto, se analizan las siguientes entrevistas por región.

Tabla 5 Entrevistas analizadas

Región	Tipo entrevista	Cantidad
Nivel central	Entrevista a equipo nacional	3
Metropolitana	Entrevista grupal a equipo implementador	1
	Entrevista a coordinador de programa a nivel local	1
Araucanía	Entrevista grupal a equipo implementador	1
	Entrevistas a equipo implementador	2
	Entrevista a coordinador de programa a nivel local	1
	Entrevista a coordinador de programa a nivel regional	1
Total		10

Fuente: Elaboración propia.

3.4 Operacionalización del objeto de estudio

Dado que la revisión conceptual presenta el análisis de política desde el modelo de gobernanza interactiva, se propone una operacionalización que se basa en el marco para la evaluación de la gobernabilidad de Chuenpagdee (2008). Este marco, es propuesto para el sistema de pesca, por lo que fue modificado considerando que se utilizará en análisis de implementación de un programa social y de acuerdo al propósito de la investigación. Para esta operacionalización, se utiliza como base los objetivos específicos de la investigación definiendo dimensiones de análisis junto a las variables a observar. A continuación, se presenta una tabla explicativa.

Tabla 6 Operacionalización del objeto de estudio

Objetivo específico	Dimensiones	Sub dimensiones	Variables
Describir el sistema en el que se genera la implementación según el modelo de gobernanza interactiva de Kooiman	Diversidad complejidad y dinamismo de los actores de la implementación del programa	Diversidad de actores en la estructura de la implementación junto con el tipo de relaciones existentes	Identificación de actores de la implementación
			Identificación de tipo de actores y de donde provienen
			Identificación del tipo de relaciones existentes
		Complejidad de las relaciones entre los actores	Identificación de la complejidad de las relaciones de los actores de la implementación de política
		Dinamismo	Identificación las tensiones entre las interacciones de los actores de la implementación

Objetivo específico	Dimensiones	Sub dimensiones	Variables
	Elementos de la gobernanza y su grado de ajuste	Elementos de la gobernanza	Identificación de las imágenes
			Identificación de los instrumentos
			Identificación de la acción
	Capacidad de respuesta de los modos de gobernanza de la implementación	Grado de ajuste de los elementos	Evaluación del grado de relación entre los elementos de la gobernanza
		Modos de la gobernanza	Identificar la configuración de los modos de la gobernanza
	Órdenes de la gobernanza y sus interacciones	Capacidad de respuesta de los modos	Identificar la capacidad de respuesta:
		Identificar los órdenes de la gobernanza	Identificar elementos del primer orden de gobernanza
			Identificar elementos del segundo orden de gobernanza
			Identificar elementos de la meta gobernanza
		Capacidad de los órdenes de lograr los resultados esperados	Identificar y describir las interacciones entre los órdenes
	Describir la capacidad de los órdenes para lograr los resultados esperados		
Describir el efecto que tienen las interacciones de los actores con el equipo, en la implementación del programa.	Las interacciones y valoración de su aporte a la implementación	Descripción de las interacciones	Identificar el nivel intencional de las interacciones
			Identificar el nivel estructural de las interacciones
			Identificar el tipo de interacciones
			Identificación de la calidad de las interacciones
		Efectos de las interacciones	Identificar los efectos de las interacciones en la valoración de los resultados

Fuente: Elaboración propia en base a Chuenpagdee, 2008, p. 4

Tal como se señala en la tabla 6, la operacionalización cuenta con 5 dimensiones de análisis, 12 sub dimensiones y 24 variables, que se describen a continuación.

3.4.1 Diversidad complejidad y dinamismo de los actores de la implementación del programa

Se entiende como la caracterización del sistema mediante la descripción de la diversidad, complejidad y dinamismo de los actores del sistema donde se implementa el programa

I. Diversidad de actores y relaciones existentes en la estructura de la implementación

A. *Identificación de actores de la implementación:* identificar a los actores relevantes con lo que se deben relacionar lo equipos implementadores.

B. Identificación de tipo de actores y de donde provienen: identificar qué tipo de actores son dependiendo de donde provienen (Estado, Sociedad o Mercado).

C. Identificación del tipo de relaciones existentes: entendiendo estas relaciones como estado – estado, estado – sociedad, estado - mercado o relaciones híbridas.

II. Complejidad de las relaciones entre los actores

A. Identificación de la complejidad de las relaciones de los actores de la implementación de política: entendida como el nivel de cooperación o conflictos entre los actores de la implementación.

III. Dinamismo

A. Identificación las tensiones entre las interacciones de los actores de la implementación: se entenderá como las tensiones que se generan en las interacciones y como estas tensiones posibilitan o impiden un cambio dentro del sistema de la implementación del programa.

3.4.2 Elementos de la gobernanza y su grado de ajuste

Se entiende como la descripción de los elementos de la gobernanza donde se implementa el programa donde las imágenes se planifican en instrumentos y se materializan en acciones.

I. Elementos de la gobernanza

A. Identificación de las imágenes: entendido como metas, objetivos y visiones del programa.

B. Identificación de los instrumentos: entendido como los dispositivos seleccionados en el diseño del programa para la implementación del programa.

C. Identificación de la acción: entendida como lo que ocurre en la implementación, se referirá al *análisis de cómo los actores aplican los instrumentos*.

II. Grado de ajuste de los elementos:

A. Evaluación del grado de relación entre los elementos de la gobernanza: entendido como las variaciones que ocurren entre lo planificado y lo ejecutado durante la implementación.

3.4.3 Capacidad de respuesta de los modos de gobernanza de la implementación

Se entiende como la identificación y descripción del tipo de modo o combinación de modos que se utilizan en la implementación y este modo o combinación de modos son capaces de responder a los desafíos de la gobernanza.

I. Modos de la gobernanza:

A. Identificar la configuración de los modos de la gobernanza: se entiende como la identificación y descripción de cómo se utilizan los

modos de gobernanza en la implementación, tanto desde el punto de vista de lo diseñado, como lo que ocurre en la práctica.

II. Capacidad de respuesta de los modos:

A. Identificar la capacidad de respuesta: se entiende como la evaluación de si conduce a soluciones satisfactorias a los desafíos que existen dentro del sistema en el que se implementa el programa, es su capacidad de hacer frente a los problemas que se presentan.

3.4.4 Órdenes de la gobernanza y su capacidad

Se entiende como la identificación y descripción de los órdenes de la gobernanza y como estos funcionan para lograr los resultados esperados para la implementación del programa.

I. Identificar los órdenes de la gobernanza

A. Identificar elementos del primer orden de gobernanza: se entiende como la manera en que los equipos implementadores enfrentan los problemas y crean oportunidades en el trabajo diario.

B. Identificar elementos del segundo orden de gobernanza: se entiende como la construcción, mantenimiento y la reconstrucción de las instituciones que influyen en la implementación del programa.

C. Identificar elementos de la meta gobernanza: se entiende como el lugar donde los principios normativos para el gobierno se formulan y se aprueban.

II. Capacidad de los órdenes de lograr los resultados esperados

A. Identificar y describir las interacciones entre los órdenes: se entiende por la descripción de las relaciones que existen entre los órdenes de la gobernanza en la implementación del programa.

B. Describir la capacidad de los órdenes para lograr los resultados esperados: se entiende como la descripción de como las interacciones entre los órdenes permiten que se logren los resultados propuestos en el diseño del programa y que se evidencian en las bases técnicas. Describiendo la habilidad del sistema de transformar problemas en oportunidades, de adaptar los diseños institucionales para tratar los problemas sociales y establecer principios de gobernanza de acuerdo a la norma social.

3.4.5 Las interacciones y valoración de su aporte a la implementación

Entendido como la presencia o ausencia de relaciones multilaterales entre actores y las entidades en un sistema. Estas interacciones, ocurren tanto en un nivel intencional y estructural.

I. Descripción de las interacciones

A. Identificar el nivel intencional de las interacciones: se entiende como la intención en los actores que puede definir, generar o determinar el curso de una interacción de la implementación.

B. Identificar el nivel estructural de las interacciones: son patrones estables de larga duración que permiten que las interacciones no se terminen.

C. Identificar el tipo de interacciones: se entiende por la clasificación del tipo de interacción entendida como Reciprocidad, Interferencia e intervención.

D. Identificación de la calidad de las interacciones: se entiende como la participación, efectividad de la comunicación y los flujos de información entre los actores.

II. Efectos de las interacciones

A. Identificar los efectos de las interacciones: se entiende como la valoración de los resultados de estas interacciones por parte de los participantes de la investigación.

3.5 Análisis de información

El análisis de información se realiza mediante la sistematización de las entrevistas provistas y análisis documental, según las categorías presentadas en la operacionalización del objeto de estudio. Luego de la sistematización, se presentan los hallazgos que den cuenta de los objetivos de esta investigación. Debido a que se trata de un estudio exploratorio descriptivo, no existe hipótesis que se deba comprobar.

El análisis de información se presenta en atendiendo a la respuesta de la pregunta de investigación y su extensión varía de acuerdo a los hallazgos por variable observada. Además, se realiza usando el software NVivo 11 pro.

4 ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los resultados se presentan en base a la respuesta de la pregunta de investigación y en consecuencia, a los objetivos de la investigación. Este apartado se divide en dos secciones. En la primera sección se describe el sistema en el cual se implementa el programa y en la segunda sección se presentan los hallazgos del efecto que tienen las interacciones de los actores con el quipo implementador.

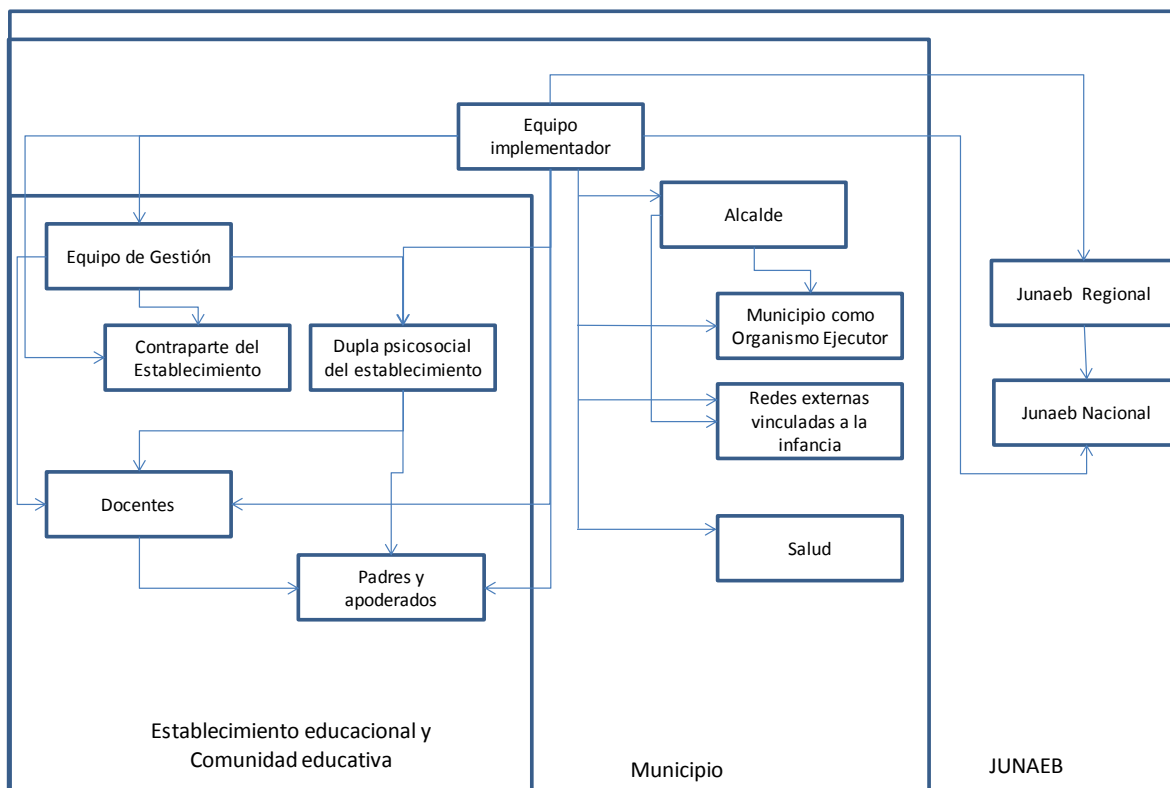
4.1 Sistema que se gobierna y el sistema de gobierno

El sistema que se gobierna se describe desde la caracterización hecha por los equipos implementadores acerca de la diversidad de actores, la complejidad de las relaciones entre los actores y el dinamismo del sistema. A continuación, se presenta el sistema de gobierno que contiene la descripción de los elementos de la gobernanza donde se implementa el programa donde las imágenes se planifican en instrumentos y se materializan en acciones; además contiene la identificación y descripción del tipo de modo o combinación de modos que se utilizan en la implementación y este modo o combinación de modos son capaces de responder a los desafíos de la gobernanza; finalmente contiene la identificación y descripción de los órdenes de la gobernanza y como estos funcionan para lograr los resultados esperados para la implementación del programa.

4.1.1 Diversidad, complejidad y dinamismo de los actores de la implementación del programa

Para realizar la descripción de la diversidad, complejidad y dinamismo es necesario primero caracterizar a los actores identificados por los equipos implementadores, describiendo el rol que ejercen en la operación del programa. En ese sentido, la caracterización se puede dividir en tres tipos de actores, los que provienen del establecimiento educacional, los que provienen del entorno local y los actores de Junaeb. Para esta descripción se presenta un mapa de actores, con la identificación de las interacciones según lo descrito por los participantes para luego proceder a la descripción del rol que ejercen en la implementación. Finalmente se presenta una tabla con los hallazgos de la caracterización del sistema de gobierno.

Esquema 5 Mapa de Actores



Fuente: Elaboración propia.

4.1.1.1 Caracterización de los actores del establecimiento educacional

Equipo de gestión: El equipo de gestión se entiende como el equipo responsable del establecimiento que encabeza el Director y está compuesto por los cargos de su elección, en el que pueden participar los Jefes de Unidad Técnico Pedagógica (UTP), orientadores u otros que el director determine.

El equipo de gestión del establecimiento, es el primer vínculo, donde se genera la autorización inicial para comenzar la gestión del programa donde es necesario obtener la validación del mismo para obtener las fechas para ejecutar el trabajo con los profesores, padres y apoderados y estudiantes. Este vínculo es reconocido como el más importante para la implementación del programa, la construcción de este vínculo es considerado por el equipo implementador como algo que se debe “ganar” y que el factor determinante para que ocurra es que el programa funcione o haya funcionado en años anteriores. Este vínculo se complementa con la validación que tiene el equipo directivo del programa, lo que determina su implementación. En este punto se señala que la disposición del equipo de gestión es el que permite la implementación, es decir, la disposición al programa es vista como componente intencional de las interacciones y que permite la implementación del programa.

Dado lo anterior, los participantes relataron que existen vínculos débiles con algunos equipos de gestión, donde además de la autorización inicial, no existe una mayor interacción que influya en la implementación del programa.

Acerca del actor Director del establecimiento educacional, los participantes señalan que se trata de un actor que es la puerta de entrada al establecimiento y que genera la autorización inicial, acá se menciona que debido a la alta jerarquización del establecimiento educacional es el Director quien toma la decisión de ingreso y continuidad. Este vínculo, según lo descrito por los participantes, permite posicionar al programa dentro de las personas que trabajan en el establecimiento, lo que ayuda a generar la disposición necesaria del resto de los actores para su participación en las actividades. Los participantes señalan que hay establecimientos donde la relación con el director es lejana en cuanto desconoce cómo va el programa en el establecimiento.

Contraparte del establecimiento: Dentro del establecimiento se designa a una contraparte que puede ser tomado por el jefe técnico, orientador o un profesor quien es responsable de ser el vínculo del equipo ejecutor del programa con el equipo directivo y es descrito por los participantes como un facilitador que es responsable de coordinar las actividades del programa desde la programación anual y las convocatorias lo que permite la realización de las actividades. Dada la naturaleza de su rol, los participantes señalan que son fundamentales para la implementación del programa. En la descripción de este actor, los participantes señalan que la disposición de la contraparte es variable de establecimiento en establecimiento dejando en evidencia que su disposición personal al programa se constituye como un componente intencional de las interacciones de la contraparte con el equipo ejecutor.

Dupla psicosocial del establecimiento: el rol ejercido por la dupla psicosocial del establecimiento, es un rol de colaboración en la implementación, donde se complementa el trabajo principalmente en las derivaciones a la red de salud mental que se dejan en manos de la dupla psicosocial. Además de esta complementariedad, los participantes señalan que a menudo, se presentan confusiones en los roles de los profesionales debido a que ambos abordan la convivencia escolar en el establecimiento, lo que genera confusiones en el equipo de gestión y con los padres y apoderados acerca de qué resuelve cada uno.

Docentes: El rol que ejercen los profesores en la implementación del programa es de suma importancia debido a que su participación en las actividades es crítica. Para lograr esta participación, se mencionan dos factores que deben ocurrir, el primero es el interés del docente; y el segundo es su aceptación del programa que, según los participantes, es posible de lograr debido a que el programa da buenos resultados y se considera la opinión de los profesores a la hora de implementar el programa. Ambos factores pueden ser considerados como componente intencional de las interacciones del equipo ejecutor y los docentes.

Además, señalan que en la relación con los profesores se pueden dar dos situaciones que pueden afectar el funcionamiento del programa, la primera dice relación con el

agobio que se describe como el cansancio de los profesores producto del contexto donde desempeñan su trabajo que se describe como “muy difícil” debido a que enfrentan situaciones problemáticas con los alumnos; además el agobio se produce debido a que el sistema de evaluaciones estandarizadas genera una presión por lo cognitivo por sobre la salud mental de los niños lo que provoca que los profesores tengan poco tiempo para el programa. La segunda situación que se presenta es que se entre los docentes, en algunos casos, el trabajo se dificulta debido a la crítica que existe acerca del programa debido a que no es posible ver cambios inmediatos en los niños y niñas, esto genera, en algunos profesores, que no exista el compromiso necesario además de esa crítica del resultado, se presentan casos donde a los docentes critican que se utilice el tiempo del docente para implementar el programa y no se use un tiempo diferente.

Padres y apoderados: Los padres y apoderados son también parte fundamental del programa debido a que ellos tienen el vínculo más fuerte con los alumnos y que puede modificar el perfil de riesgo de los estudiantes, en ese sentido, los participantes plantean que es necesario aumentar el conocimiento de estos actores acerca del programa, debido a que no conocen el trabajo del HPV. Este desconocimiento genera que el apoderado no tome un rol activo lo que se denomina como una baja adhesión al programa que ocurre debido a que, en el caso de los niños de más alto riesgo, que requieren derivación el proceso de atención en la red de salud es muy lento, además de estas dos causas se mencionan, en el caso de lugares con alta ruralidad, se atribuye a la distancia entre el establecimiento y las viviendas de los padres como otra causa de la baja adhesión. Esta baja adhesión se manifiesta en una baja asistencia en las actividades lo que impide su realización.

4.1.1.2 Caracterización de los actores del entorno local

En la definición del entorno local se identifican cuatro actores relevantes, el primero es el municipio con sus funciones de organismo ejecutor, los actores de salud, la red externa vinculadas a la infancia y el actor Alcalde.

Municipio como organismo ejecutor: El rol que ejerce el municipio como organismo ejecutor es el de responsable técnico y administrativo del cumplimiento del convenio de colaboración que se suscribe con Junaeb, por tanto, son quienes posibilitan la implementación del programa. En ese sentido, los participantes describen que, así como posibilita la implementación del programa, también la influencia de dos maneras descritas, la primera es que, al ser parte del municipio, le solicitan al equipo implementador ser parte de actividades diferentes al programa como apoyo en contingencias lo que genera cansancio en el equipo. La segunda forma en la que influyen la implementación es mediante la solicitud de temas diferentes a lo que se señala en las orientaciones técnicas, específicamente se refiere a la medición de la calidad de la educación donde el equipo ejecutor debe adaptar los contenidos de las diferentes actividades a estos requerimientos.

Salud: El rol que ejercen los actores vinculados a la salud se describe como una buena relación que se coordina desde la jerarquía del municipio que permite, desde la estructura del proveedor de salud primaria, agilizar la referencia de casos.

Redes externas vinculadas a la infancia: Se describe a la red como una serie de organizaciones que se agrupan debido a la jerarquía municipal, cuyo tema en común es la infancia, la materialización de esta red toma la forma de mesas de infancia, que puede ser coordinada por la Dirección de Desarrollo Comunitario o la Oficina de Protección de Derechos de la Infancia. En esta Red se coordinan actividades en conjunto y se comparten experiencias similares de trabajo.

Si bien es cierto los participantes señalan que el trabajo en red es importante, señalan que la participación en el red comunal es lejana en el trabajo diario, en ese sentido, se señalan dos beneficios que tiene el trabajo en red y que se esperan lograr mediante la coordinación con otros programas, el primero es evitar la sobre intervención entre programas de infancia pues se relata que en el establecimiento educacional se encuentran con otros programas y las reuniones de coordinación pueden ayudar a prevenir ese fenómeno. El segundo beneficio es el acceso a la información de los niños, en el relato de los participantes se señala que hay bajo acceso a los datos de los niños que tienen otros programas y, que para acceder a ellos, es necesario tener una buena relación personal con los trabajadores de los otros programas, pues de otra manera no es posible conocer esa información, donde queda de manifiesto que las relaciones interpersonales con las personas de otros programas, pueden ser clasificadas como componente intencional de las interacciones que pueden favorecer o retrasar el funcionamiento del programa.

Alcalde: El rol del alcalde es reconocido como uno de los más importantes dentro del programa, debido a que es el quien realiza autorización inicial para ejecutar el programa en la comuna y también puede cancelar la renovación del convenio con Junaeb. Se describe que el equipo implementador tiene poca interacción con el alcalde debido a que está en un rango jerárquico superior.

4.1.1.3 Caracterización de los actores de Junaeb

Los participantes realizan una diferenciación entre las funciones de Junaeb nivel regional y nacional que se describen a continuación.

Junaeb Nacional: el rol que ejerce Junaeb nacional es descrito como “el dueño del programa” donde es este actor el que realiza las definiciones del programa. Además, este actor entrega los recursos al municipio para la realización de actividades y las contrataciones de los profesionales. Este actor también es responsable de entregar las orientaciones técnicas y capacitaciones a los equipos ejecutores.

Junaeb Regional: el rol que ejerce Junaeb regional en la implementación tiene cuatro funciones principales, la primera es la función administrativa que se relaciona con la gestión de convenios. La segunda función es la de supervisión de la implementación, que se ejerce de manera parcial y cuando es necesario por la presencia de problemas a

resolver por parte del coordinador regional en el terreno. La tercera función que se presenta es la de apoyo técnico a los equipos ejecutores, lo que se traduce en apoyo con las bases técnicas, haciendo una diferenciación entre los equipos comunales con mayor o menor experiencia, entregándole un mayor apoyo a las nuevas comunas. La cuarta función se relaciona con la conexión a nivel regional con las Seremías de Educación y los jefes de servicio de salud correspondientes, específicamente en el área de salud mental de dichos servicios.

4.1.1.4 Identificación de tipo de actores y de donde provienen

Dada la descripción anterior, es posible realizar la categorización del tipo de actores propuesto en el marco de referencia donde se identifica que los actores provienen mayoritariamente desde el Estado. En ese sentido es necesario aclarar que la categorización del actor “padres y apoderados” se realiza considerándolo como parte del establecimiento educacional.

Tabla 7 Categorización de Actores

	Actor	Clasificación
Establecimiento educacional	Equipo de gestión	Variable según dependencia del establecimiento educacional, en su mayoría pertenecen al Estado
	Contraparte	
	Dupla Psicosocial	
	Docentes	
	Padres y apoderados	
Entorno local	Alcalde	Pertenecen al Municipio por lo que se clasifican como Estado
	Municipio como organismo ejecutor	
	Redes externas vinculadas a la infancia	
	Salud	
Junaeb	Junaeb regional	Son un servicio público dependiente del Ministerio de Educación por tanto pertenecen al Estado
	Junaeb nacional	

Fuente: Elaboración propia.

4.1.1.5 Identificación del tipo de relaciones existentes

Dada la clasificación anterior, es posible afirmar que las relaciones que se generan en la implementación, son principalmente de actores que provienen del Estado, por tanto son relaciones entre actores estatales o “Estado – Estado”. Sin embargo, es posible desagregar que estos diferentes actores estatales provienen de diferentes dependencias lo que no necesariamente los hace actuar como un solo ente estatal.

En el caso del establecimiento educacional, se trata de organismos descentralizados que, en el caso de los públicos, dependen administrativamente del sistema municipal, pero con una reconocida autonomía técnica del equipo directivo. En el caso de los establecimientos particulares subvencionados, dependen del sostenedor privado.

En el caso del Municipio, se trata de organismos descentralizados que tienen presupuesto y patrimonio encabezada por el Alcalde que es elegido mediante elecciones populares. Es el municipio además responsable de la implementación de una gran mayoría de programas sociales, lo que hace que tenga muchos programas a su cargo que provienen de diferentes organismos públicos, por tanto, recibe diferentes orientaciones técnicas de reparticiones diversas. Una de las formas que utilizan los municipios para agrupar y coordinar estos diversos programas, es a través de mesas por temática, en el caso de esta investigación, se presenta el caso de la mesa de infancia donde concurren programas que provienen del sector educación, justicia, prevención del delito entre otros.

Junaeb, por su parte, es un servicio público centralizado del sector educación que, que, en este caso a través de su orgánica e instrumentos, posibilita la implementación del programa.

De esa forma es posible afirmar que los actores, a pesar de provenir del Estado, responden a diferentes dependencias jerárquicas, que incluso podrían generar que cada actor responda a objetivos diferentes, lo que supone un desafío para los equipos implementadores en balancear la participación que cada actor asume en la implementación del programa.

Finalmente, es posible afirmar que estas diferencias entre los actores aportan a la diversidad del sistema.

4.1.1.6 Complejidad de las relaciones entre los actores

Para revisar la complejidad de las relaciones entre los actores, y teniendo en cuenta la diversidad ya descrita es posible identificar la cooperación o conflictos que existen en las relaciones del equipo implementador con los actores.

Con el equipo de gestión existe una cooperación que es clave para la incorporación del programa, sin embargo, una vez que se logra esta cooperación inicial, los participantes describen que el vínculo se debilita una vez que el programa ya está en funcionamiento en el establecimiento. En relación a la contraparte del establecimiento, los participantes describen que existe una relación de cooperación durante la ejecución de las actividades. En relación a la dupla psicosocial, señalan que existe una relación de cooperación que se manifiesta en el esfuerzo de complementariedad en el trabajo. Con los docentes se evidencia que la relación puede ser de cooperación o conflicto dependiendo de la disposición de los profesores, su aceptación del programa, si presentan o no agobio laboral y si cuestionan el programa. Con los padres y apoderados se evidencia una relación lejana que puede ser clasificada como neutra.

En el caso de los actores el entorno local, con el municipio ejerciendo su rol de ejecutor del programa es posible encontrar cooperación en la en la gestión del programa y conflicto en relación a la influencia que ejercen en el programa debido a que según lo compartido por los participantes afecta negativamente al programa. En el caso de los actores de salud con los que se vinculan se describe una relación de cooperación. Con

las redes externas vinculadas a la infancia se describe una relación que se espera sea de cooperación, sin embargo, según los participantes es lejana del trabajo diario, además se señala que es posible observar un conflicto con algunos programas que no les entregan información de los casos a menos que exista una buena relación interpersonal entre los integrantes de los programas. Finalmente, con el Alcalde se describe una relación de cooperación inicial, debido a que autoriza el programa y lejana durante el proceso de implementación.

En el caso de los actores de la Junaeb regional y nacional se describe una relación de cooperación debido a su apoyo para la implementación del programa.

4.1.1.7 Dinamismo

El dinamismo del programa puede ser explicado desde las tensiones que ocurren en las interacciones de los actores de la implementación y como estas tensiones posibilitan el cambio dentro del programa. En ese sentido, es posible identificar dos tensiones que las interacciones de los actores que se describen a continuación con su relación con el dinamismo del programa.

La primera tensión con el municipio en el ejercicio de su rol como ejecutor del programa, es posible observar que la tensión en la interacción que afecta y modifica la implementación es posible de resolver mediante la autonomía que se entrega a los equipos ejecutores quienes determinan el curso de acción frente a esta tensión según sea el requerimiento.

La segunda tensión se refiere a la dificultad de conseguir información con otros programas vinculados a la infancia donde es posible observar que esta tensión en la interacción lo que, si bien es cierto, es abordado desde la formulación, donde se señala que debe existir un acercamiento de trabajo conjunto de redes con estos actores, este trabajo conjunto no se evidencia en la interacción por lo que es posible afirmar que el programa no es capaz de responder a esta tensión.

4.1.2 Elementos de la gobernanza y su grado de ajuste

Los elementos de la gobernanza permiten observar la coherencia de la formulación con la implementación, para la presentación de estos resultados, se presentan primero cada uno de los elementos de la gobernanza y luego se presenta una valoración del grado de ajuste.

4.1.2.1 Elementos de la gobernanza

Tal como señala el modelo de análisis, la descripción de los hallazgos de los elementos de la gobernanza se presenta en imágenes, instrumentos y acción.

4.1.2.1.1 Imágenes

Para la identificación de las imágenes se utiliza la información recopilada de las entrevistas a los equipos de la formulación y a los objetivos declarados en la revisión documental. Esta descripción se divide en dos partes, la primera contiene el objetivo del

programa junto a las consideraciones acerca de la implementación; la segunda contiene las apreciaciones respecto a la gestión de la red que hacen los participantes del equipo de formulación.

Desde la formulación es posible encontrar los objetivos del programa y la intención del despliegue sobre la cual los actores de la formulación orientan a los equipos locales para desarrollar su trabajo. Los objetivos planteados por los formuladores de condicen con lo señalado en la revisión documental donde se señala que el programa pertenece al área de salud escolar donde específicamente se trata el tema de salud mental con la comunidad educativa, entregando apoyos en salud a los estudiantes para la equidad, buen desempeño, éxito de los estudiantes al interior de las escuelas.

Para lograr este objetivo declarado, el programa se implementa considerando el contexto donde se realiza el programa considerando a las escuelas y su comunidad educativa. Donde el foco del programa se trata de lo promocional y preventivo. En ese sentido, el programa se basa en intervenir en las interacciones básicas de la escuela como son las que se generan entre profesor – alumno y familia - escuela donde, con las actividades que se realizan, se espera impactar positivamente en estas interacciones para lograr los objetivos del programa.

Se considera al profesional desde su actuación en el programa como un factor de éxito del programa tal como lo señala el Manual de talleres preventivos donde se señala que “en general, la actitud del profesional es fundamental para motivar a niños y niñas hacia las actividades, que se sientan con la libertad de participar y crear un clima afectivo de comunicación, aceptación y confianza”.

Dado que las actividades de la implementación del programa tienen como factor crítico la participación de otros actores, la definición de las imágenes de la red de la implementación entrega la posición en la que los actores de la formulación se posicionan para la toma de decisiones. Desde los actores de la formulación es posible observar que el uso y generación de una red es fundamental en la implementación, donde se señala que el programa no podría funcionar sin red debido a que el programa entrega empoderamiento a los equipos de los establecimientos y con el modelo de implementación en red es posible lograrlo. Las conversaciones con los actores relevantes de la implementación en el establecimiento educacional permiten hacer seguimiento del programa, compartir las visiones para mejorar la implementación.

Además de la importancia del trabajo en red en el establecimiento, los formuladores relevan la importancia de la negociación dentro de la red, donde se señala que los equipos implementadores deben convencer a las autoridades locales y directivos de los establecimientos de la importancia del programa. En ese sentido, desde la formulación del programa se menciona como miembros de la red a los alcaldes, Consultorios, Centros de salud familiar y organizaciones comunitarias.

4.1.2.1.2 Instrumentos

La descripción de los instrumentos se realiza desde las decisiones administrativas que se toman desde la formulación para poder implementar el programa para luego describir los instrumentos técnicos que considera la implementación.

Desde la formulación, el instrumento escogido para generar el vínculo de trabajo es la generación de un concurso cerrado donde las instituciones participan para recibir los recursos y ejecutar el programa. Este concurso comienza con la invitación de la Junaeb regional que solicita a municipalidades o centros de salud, que presenten su propuesta. En este convenio se establecen responsabilidades compartidas como el financiamiento que se divide en la proporción 80% correspondiente al aporte Junaeb y 20% correspondiente al aporte de la entidad ejecutora. En ese sentido la entidad ejecutora está a cargo de la gestión administrativa financiando el espacio físico y la gestión del convenio; y Junaeb financia principalmente, el personal técnico para ejecutar el programa.

Se privilegia la suscripción de convenio con entidades públicas por sobre las entidades privadas lo que se refleja en que se trata de un concurso cerrado. En la elección de instrumentos, es posible visualizar que la interacción que se establece entre Junaeb y la entidad implementadora corresponde a una intervención debido a que se trata de un instrumento formalizado donde se obliga a las partes a cumplir con lo establecido en el convenio. De esta forma, también es posible afirmar que este convenio entendido como instrumento de la gobernanza es parte del nivel estructural de la interacción entre ambos actores.

Otra decisión administrativa que se materializa en un instrumento es la elegibilidad del programa, es decir, es el establecimiento, a través del director, quien define si participará o no del HPV, permitiéndole al establecimiento evaluar y definir respondiendo a sus necesidades y la capacidad de respuesta del establecimiento. Esta decisión administrativa se configura como el componente estructural de la relación entre el establecimiento y el equipo ejecutor. En este instrumento se puede identificar una interacción del tipo de reciprocidad, donde se generan compromisos entre el establecimiento y el programa.

Los instrumentos técnicos que se pueden identificar se organizan en la formulación del programa como unidades o componentes, que a su vez se desagregan en actividades. Estos instrumentos técnicos del programa develan las decisiones que los equipos implementadores toman en torno a las interacciones esperadas por para implementar el programa constituyéndose como el componente estructural de las interacciones entre los equipos y los actores relevantes de la implementación. En el cuadro siguiente, se sistematiza qué actividades se relacionan a la interacción esperada con el equipo implementador.

Tabla 8 Actividades como componente estructural de las interacciones

Unidades o componentes del programa	Actividades identificadas como componente estructural de las interacciones	Interacción esperada del equipo implementador
Promoción del bienestar y desarrollo psicosocial en la comunidad educativa	Taller de padres y educadoras de nivel de transición 1 y 2	Profesores Padres y Apoderados
	Auto cuidado docente	Profesores
	Asesoría a profesores para el trabajo de aula y reuniones con padres y apoderados	Profesores
Detección de problemas psicosociales y conductas de riesgo	Aplicación de instrumentos	Padres y apoderados
		Profesores
Prevención de problemas psicosociales y conductas de riesgo en los niños y niñas	Generación de talleres preventivos	Profesores
		Padres y apoderados
Derivación a Atención y seguimiento de niños detectados con problemas de salud mental y/o psicosociales	Identificación, priorización y derivación a atención en salud mental	Padres y apoderados Servicio de salud, institución educacional o comunal
	Seguimiento a la atención	Servicio de salud, institución educacional o comunal
Red de apoyo local al programa habilidades para la vida	Reuniones de coordinación con el equipo de gestión escolar (E.G.E)	Equipo de gestión del establecimiento
	Jornada comunal de trabajo de evaluación y programación	Autoridades comunales relevantes vinculados al HPV
	Acciones de Difusión	Autoridades comunales relevantes vinculados al HPV
		Padres y apoderados
Evaluación y seguimiento de las acciones y los resultados	Aplicación de encuestas a usuarios	Profesores
		Directivos
		Actores comunales relevantes vinculados al HPV
		Profesores

Fuente: Elaboración propia en base a JUNAEB, 2015.

De este resumen se extrae que la mayoría de las actividades que componen el programa, sustentan su éxito en la participación de los actores relevantes. De estos instrumentos, descritos junto a su desagregación, es posible la interacción planificada es la de reciprocidad donde se espera que tanto los equipos implementadores como los actores relevantes busquen alcanzar objetivos conjuntos.

Finalmente es posible afirmar, con el análisis de los instrumentos, entendidos como la toma de decisiones de las autoridades formuladoras para la implementación, que el instrumento mayoritario es la organización, debido a que se evidencia que el programa requiere de otros actores para funcionar, lo que se traduce en una pérdida de autonomía. Es decir, Junaeb, con la elección de instrumentos y la planificación de ese tipo de interacciones reconoce que requiere de otros para lograr sus objetivos. A pesar de ser el instrumento mayoritario, también es posible encontrar el instrumento de

aplicación de reglas, que se manifiesta en la firma del convenio que supone un acuerdo entre Junaeb y el Municipio en sus roles de mandante y ejecutor, respectivamente, donde se obliga a las partes a cumplir con lo estipulado en las bases técnicas. Lo anterior se condice con la interacción predominante entre Junaeb y Municipio de intervención.

En términos de las características del sistema donde se formula e implementa el programa, los instrumentos pueden ser analizados desde el dinamismo, la diversidad y la complejidad. Desde el punto de vista de la diversidad de actores que se encuentran en el programa que es su mayoría proviene del mundo estatal, pero de diferentes estructuras lo que le entrega una alta diversidad a los mismos, de manera tal que el desarrollo de los instrumentos se hace cargo de esta diversidad. En el caso del convenio, permite establecer un acuerdo entre la Junaeb y el municipio que obliga a las partes a cumplir con lo establecido a través de la entrega de recursos para la gestión, considerando herramientas de rendición de cuentas para que desde el organismo municipal hacia el organismo central se presente la evidencia administrativa de la implementación. Otro punto que se aborda con el convenio y también con la participación del concurso cerrado, es la elegibilidad del programa, donde desde este instrumento se espera que tanto las comunas, como los establecimientos educacionales accedan al programa de manera consensuada. Lo anterior es evidencia de que los instrumentos reconocen la diversidad de los actores donde se entiende que cada actor proviene de su propia estructura sobre la cual los instrumentos se adaptan para la instalación del programa en el territorio.

4.1.2.1.3 Acción

Para la descripción de la acción como elemento de la gobernanza y con énfasis en el componente intencional de las interacciones sobre las cuales se sustenta la implementación, se utiliza la información recogida de las entrevistas a equipos implementadores. Esta descripción se circunscribe a la aplicación de los instrumentos identificados anteriormente.

En el instrumento de vinculación con Junaeb, se evidencia la influencia que tiene el cumplimiento de los requisitos formales del convenio pues permiten el financiamiento para el pago de remuneraciones de los profesionales que componen el equipo implementador. En ese sentido, uno de los participantes de la investigación, señala que el retraso en la entrega de recursos genera inestabilidad y desgaste en los equipos implementadores. Específicamente, el retraso relatado por el participante, se debe a que en caso que el convenio supere cierto monto, se debe enviar a la Contraloría para su aprobación, sin ese trámite no se pueden entregar los pagos y, en este caso, el olvido de esta tramitación generó el retraso.

En términos del instrumento de la elegibilidad, los participantes señalan que, en la práctica, los compromisos adquiridos en relación a la disponibilidad del establecimiento para participar son diferentes en cada establecimiento. Donde se encuentran diferentes condiciones y espacios para la implementación dependiendo de la voluntad del equipo de gestión dentro de cada establecimiento. Esto se materializa, según los participantes,

en la disponibilidad de horas para la ejecución de las actividades y en el reconocimiento de los objetivos que cumplen los equipos en el establecimiento. En ese sentido en la implementación, es posible encontrar mayor o menor apertura y facilidades para ejecutar las actividades; y es posible encontrar una confusión acerca de su rol como HPV con salud mental y con el tratamiento de los temas de convivencia al interior del establecimiento. Ambos fenómenos se atribuyen al compromiso que el equipo de gestión tiene con el programa y a su voluntad de permitir la operación del programa en el establecimiento.

En términos de los instrumentos técnicos, los participantes se refieren a su aplicación en el programa y describen cómo ocurren en la práctica. En ese sentido es posible afirmar que los participantes muestran un alto grado de apego a las orientaciones técnicas que el programa entrega, donde los participantes de la investigación señalan que Junaeb, entrega sustento técnico a través de orientaciones el que permite guiar el proceso de implementación y que está sustentado en las diferentes investigaciones que se han realizado en el programa. Los participantes señalan que la implementación se realiza apegándose a estas orientaciones, las que, a pesar de ser muy completas, les entrega espacio para realizar innovaciones que les permiten contextualizar el programa a las necesidades del establecimiento educacional. A continuación, se presentan los hallazgos encontrados para cada componente.

En relación al componente de “Promoción del bienestar y desarrollo psicosocial en la comunidad educativa”, los participantes hacen mención a las actividades relacionadas al autocuidado docente, donde los participantes mencionan que esta actividad, la realizan los profesionales del equipo implementador independiente de su formación inicial, a pesar que en las orientaciones técnicas se señale que el profesional idóneo para ejecutar esta tarea sea el psicólogo. Además, señalan que la implementación de estas actividades, se contextualizan según los requerimientos y necesidades del establecimiento educacional. Finalmente, los participantes comparten que no siempre es posible ejecutar la cantidad de autocuidados que se solicitan en las orientaciones técnicas lo que genera frustración en el equipo implementador por no cumplir con lo mandatado.

En torno al componente detección de problemas psicosociales y conductas de riesgo, los participantes describen su aplicación, sobre la cual no se observan diferencias a lo planificado en la formulación del programa, debido a que la descripción señala que se aplican dos instrumentos el TOCAR (Teacher Observation of Classroom Adaptation) que se aplica a los profesores y el PSC (cuestionario para padres) que se aplica a los estudiantes. Con estos instrumentos se detecta el perfil de riesgo de los niños, estos instrumentos se aplican en 1° y 2° año básico. Con el resultado de la aplicación de estos instrumentos se realiza el taller preventivo. Estos resultados de los instrumentos se digitan, lo que permite medir si hay cambios en el perfil.

Con el componente de Prevención de problemas psicosociales y conductas de riesgo en los niños y niñas, los participantes se refieren a la realización de talleres preventivos. Los talleres preventivos, se realizan con los niños que se determina según el resultado

de la aplicación de los instrumentos, en estos talleres que ocurren durante un año escolar completo, se busca fortalecer sus habilidades sociales a través actividades lúdicas.

Estos talleres, se realizan por la dupla psicosocial, pero dependiendo del nivel de experiencia que tenga la dupla trabajando junta, se permite que se dividan y que hagan trabajo párelo. La cantidad de talleres preventivos es determinada por bases técnicas, pero con autorización del nivel central de Junaeb es posible cambiar este número, es importante obtener esta autorización pues se reporta la cantidad de talleres preventivos que se realizan y se deben generar las condiciones para que los talleres ocurran sin imprevistos, se señala como ejemplo que no exista movilización para realizarlo.

Además, los participantes agregan que, en la implementación de los talleres preventivos, se da espacio para la contextualización del programa a la realidad particular de cada establecimiento, de manera de dar respuesta a los requerimientos de los actores de los establecimientos. Se señala que, por ejemplo, los profesores solicitan cambio en las temáticas a tratar y el equipo implementador, debe estar disponible para hacer la readecuación.

En el componente Derivación a Atención y seguimiento de niños detectados con problemas de salud mental y/o psicosociales, los participantes señalan que la actividad de derivación se realiza con los niños que se detectan con alto riesgo en la aplicación de los instrumentos. Esta derivación se realiza al sistema de salud primaria. En la derivación se encuentra una actividad propia de los psicólogos, pues son estos profesionales quienes la realizan. Ahora bien en este punto es posible encontrar una diferenciación de las comunas observadas en la región de la Araucanía y la región Metropolitana, donde, en la región de la Araucanía, se hace mención a que la derivación la realiza efectivamente el equipo implementador con la red de salud comunal que maneja el municipio; en cambio, en la región metropolitana, se señala que la mayoría de las derivaciones son realizadas por la dupla psicosocial del establecimiento educacional y que tiene labores vinculadas a la convivencia escolar, esto ocurre debido a que la relación con la red de salud, en esa comuna la maneja la dupla e internamente se define ese curso de acción.

En el componente Red de apoyo local al programa habilidades para la vida, se presentan hallazgos relacionados con las actividades de difusión y coordinación con actores relevantes, donde los participantes señalan que ambas actividades permiten un buen funcionamiento del programa, debido a que ayudan a la permanencia del programa en la comuna y en el establecimiento pues es posible mostrar los resultados del programa; además ayuda a prevenir la sobre intervención a través de la mejora de la coordinación con programas similares; finalmente los participantes señalan que tienen una alta valoración al trabajo en red con actores relevantes debido a que les permite alcanzar las metas del programa.

En relación al componente Evaluación y seguimiento de las acciones y los resultados, no se encontraron hallazgos.

4.1.2.2 Grado de ajuste de los elementos de la gobernanza

Dada la identificación anterior, se observa un alto grado de ajuste en el programa de los tres elementos donde es posible encontrar un relato coherente desde los objetivos del programa, los medios para lograrlo, y su ejecución. Esto se evidencia desde el discurso de los actores participantes de la investigación que en ambos niveles coinciden con la descripción de los objetivos del programa. Lo mismo ocurre con la aplicación de instrumentos en la práctica, donde los actores de la implementación reconocen que siguen las orientaciones del programa.

En torno a la importancia de las interacciones sobre las cuales se sustenta el programa, que están diseñadas desde la formulación del programa y se configuran como el componente estructural de las interacciones que ocurren en la implementación, se observa una alta correspondencia donde los participantes, señalan que las interacciones ocurren en concordancia a lo establecido en las orientaciones técnicas, donde el factor de éxito para que ocurran es la voluntad personal de cada actor relevante, es decir se evidencia que el componente intencional de estas interacciones planificadas desde la formulación tienen su factor de éxito en la disposición de cada actor, lo que implica que los equipos implementadores deben convencer a las autoridades, pero principalmente a los actores del establecimiento, acerca de la importancia del programa para que esta disposición a participar ocurra.

En la aplicación de instrumentos técnicos se encuentran dos diferencias. La primera se presenta en el caso de la ejecución de talleres preventivos y/o autocuidado docente, donde se sugiere que el profesional a cargo tenga la profesión de psicólogo, sin embargo, en la práctica esta labor es realizada por otros profesionales sin que esto se constituya como un obstáculo para cumplir con los objetivos del programa. La segunda se presenta en el caso de la derivación, son las condiciones de vinculación y la red que existen en el territorio las que hacen la diferencia sobre cómo se proceder a la hora de hacer la derivación de los casos más críticos identificados en el territorio. Estas diferencias se configuran como diferencias de procedimiento que, según los participantes, no afectan el funcionamiento del proceso de derivación.

4.1.3 Capacidad de respuesta de los modos de gobernanza de la implementación

La descripción de los modos de gobernanza en el programa habilidades para la vida se realiza identificando desde el diseño del programa cuales son las decisiones que se toman al respecto, es decir describiendo la configuración de los modos que se planifica para la implementación. Luego de esta descripción, se evalúa, con la información disponible de los actores de la implementación acerca de cómo esta configuración planeada responde a la resolución de problemas que se enfrentan.

4.1.3.1 Configuración de los modos de la gobernanza

Desde el punto de vista de la gobernanza jerárquica, es posible encontrar elementos que la configuran como el principal modo utilizado, donde se planifica que las interacciones que ocurren entre Junaeb y el equipo implementador tenga un componente jerárquico que se materializa en el convenio. Con el municipio también se

configura una relación jerárquica debido a que se configura como el empleador directo del equipo implementador. A esto se suma que, en la práctica, además de esta interacción del tipo jerárquica establecida, se menciona una relación del tipo jerárquica con el establecimiento a través de la relación con el equipo de gestión. Esto es descrito por los participantes como la triple dependencia, que se manifiesta en la intervención del municipio y del establecimiento en los temas que se tratan en la implementación del programa donde son los equipos implementadores quienes deben realizar una negociación entre los que les solicitan y sus conocimientos.

En la configuración del modo jerárquico, se puede observar una tensión descrito como la triple dependencia, donde además de las relaciones jerárquicas planificadas, los participantes describen que hay una tercera relación jerárquica con el equipo directivo del establecimiento individualizado en el cargo de director. Esta triple dependencia manifiesta su tensión en el énfasis de las temáticas que deben integrar los equipos implementadores en las diferentes actividades del programa, específicamente se manifiesta que los establecimientos educacionales y municipios que tienen una visión enfocada en los resultados de las pruebas estandarizadas, les solicitan a los equipos que las actividades con profesores y alumnos se enfoquen en la mejora de los resultados en la evaluación SIMCE. Otra tensión que se observa con el municipio como empleador de los equipos implementadores, es que éste les solicita tareas adicionales para participar de tareas extra de municipio lo que genera cansancio de los equipos de trabajo.

Otra manifestación de la gobernanza jerárquica, se relaciona con la importancia del cumplimiento del convenio para contar con el presupuesto para la implementación del programa lo que incide en el pago de sueldos de los equipos implementadores. En este sentido, se relata que el cumplimiento de las obligaciones adquiridas en el convenio por parte del equipo implementador en tanto reportes del trabajo realizado, permite cumplir con el envío del presupuesto por parte de Junaeb regional. Se relata también que la ocurrencia de retrasos en los pagos del convenio tiene un gran impacto en los equipos implementadores debido a la relación directa con el pago de sueldos. Aquí se observa el tipo de interacción de control entre la Junaeb y el equipo implementador.

En términos de cogobernanza, se observa que desde el diseño se planea que los equipos implementadores tengan interacciones horizontales con los actores relevantes que se encuentran a nivel local, por tanto, es posible afirmar que el programa se sustenta desde la cogobernanza debido a que las interacciones horizontales, ocurren sin la intervención de Junaeb central o regional. Es importante señalar que, si están establecidas dentro de las bases técnicas de implementación del programa, pero según los actores de la implementación, se realiza sin mayor apoyo ni orientación detallada. Los participantes señalan que este trabajo horizontal con los actores de la implementación les aporta para mejorar el trabajo. Esta horizontalidad se puede observar con la contraparte del establecimiento, con los profesores y con la dupla psicosocial dentro del establecimiento.

En términos de la auto gobernanza, es posible observar que se diseñan espacios de autonomía que pueden ser interpretados como autogobernanza. Los espacios de autonomía señalados por los actores de la implementación se relacionan con la aplicación de los instrumentos dentro del establecimiento donde los equipos implementadores declaran tener autonomía en la cómo y cuándo abordar las temáticas en las actividades con profesores y padres y apoderados. Esta autonomía también se manifiesta en la adaptación del programa a las necesidades de los establecimientos, donde cada equipo, contextualiza la implementación del programa de manera que al establecimiento “le haga sentido” y le sirva el programa.

4.1.3.2 Capacidad de respuesta de los modos

Como se puede observar en la sección anterior, es posible encontrar elementos de los tres modos de gobernanza, donde el modo predominante es la gobernanza jerárquica. Esto puede ser explicado debido a que el contexto estatal en el cual se implementa el programa, es a su vez, altamente jerarquizado. Esta jerarquía se evidencia en la relación que se establece desde Junaeb (nacional y regional) con el municipio donde se genera una relación de mandante y ejecutor; también se evidencia en la relación de empleador del municipio con el equipo ejecutor; y finalmente se manifiesta en la organización del establecimiento educacional, que, según los participantes, es altamente jerarquizado.

Este modo jerárquico es entonces el que predomina en la configuración y el que permite la implementación del programa debido a que posibilita las interacciones, sin embargo, esta alta jerarquización interviene con los elementos de la cogobernanza debido a que es contradictoria con la esperada coordinación entre los actores locales que, según la formulación, deben configurar una red de trabajo. En ese sentido, se evidencia que la interacción de los actores de la red ocurre bajo el mandato de la autoridad comunal y no por el mandato de Junaeb, o por que sea estrictamente necesario en el proceso de implementación. A pesar de lo anterior, los participantes señalan que el trabajo en red, liderado desde la decisión jerárquica del municipio, no afecta la implementación del programa debido a que la influencia que tienen estos actores es menor en el contexto del establecimiento educacional.

Además de esta contradicción que no tiene mayores efectos en la implementación, la relación que existe entre la autogobernanza y la gobernanza jerárquica es de dependencia debido a que es el mandato jerárquico el que permite los espacios de autonomía para adaptar la implementación. Dado lo anterior se evidencia una alta concordancia para resolver los problemas entre estos modos de gobernanza.

4.1.4 Ordenes de la gobernanza y su capacidad

4.1.4.1 Identificación de los órdenes de la gobernanza

En el siguiente apartado, se describen los elementos encontrados en los tres órdenes de la gobernanza, en el caso del primer orden de la gobernanza la información proviene de lo compartido por los equipos ejecutores, la descripción del segundo orden de la gobernanza se realiza tanto de lo compartido por equipos implementadores como de la

revisión de documentos institucionales, finalmente, la descripción del tercer orden de la gobernanza proviene de lo compartido por los equipos formuladores.

4.1.4.1.1 Primer orden de la gobernanza

La adecuación del programa, puede ser entendida como la herramienta para la resolución de los problemas y oportunidades que se presentan en la implementación. En ese sentido se describe primero las razones por las cuales se hacen las modificaciones (problemas y oportunidades) y luego se describen las adecuaciones que se hacen (cómo se solucionan los problemas y se responde a las oportunidades).

Los participantes de la investigación mencionan ocho fuentes mediante las cuales se justifica la adaptación del programa. La primera se relaciona con que, según los participantes, el programa admite realizar adaptaciones y lo requiere, esto se sustenta en que los participantes afirman que el programa permite desarrollar una planificación para abordar a cada actor pues existe margen para hacer cambios sin salirse de las orientaciones, sobre las cuales se manifiesta que, si bien existen manuales, es posible proponer temas y metodologías utilizando estos manuales como referencia, además de proponer temas, los participantes señalan que cada participante decide en que momento ver cada temática. Finalmente, los participantes señalan que no es posible ejecutar las orientaciones al pie de la letra pues dado que cada escuela es diferente se debe pensar en una implementación que le haga sentido a la escuela.

La segunda fuente se relaciona con el contexto en el cual se encuentra el establecimiento educacional donde se menciona la importancia de adaptar el programa a la política nacional, comunal y la del establecimiento manteniendo de base los instrumentos del programa, pero con posibilidad de adaptar de manera de no ser “un cuadrado tratando de meterse en un círculo”. En ese sentido se ejemplifica con la incorporación de la nueva institucionalidad del Ministerio de Educación donde se crea la agencia de calidad de la educación y se introducen como criterios de calidad ocho indicadores donde se incluye la autoestima, la motivación escolar y la convivencia y eso permite que el programa se presente con una oferta al establecimiento con este cambio en la política educativa. Además de considerar la política educativa como contexto del establecimiento, los participantes señalan que la realidad propia de cada establecimiento es otro factor de contexto a considerar donde cada implementador realizando un diagnóstico y conociendo cómo funciona el establecimiento debe hacer adecuaciones. Finalmente, el último factor de contexto mencionado es que cuando los establecimientos son rurales y hay difícil acceso a ellos, también es necesario adecuar el programa.

La tercera fuente de cambio proviene de los requerimientos que tienen los establecimientos educacionales, donde se menciona que existe una distancia entre las bases técnicas del programa y los requerimientos del colegio donde se relata que, si el establecimiento tiene un requerimiento para el equipo, aunque se aleje de las bases del programa, se hace para mejorar la integración del HPV en los establecimientos. Otro requerimiento que se observa se relaciona con el interés que demuestran los establecimientos en poner foco en los aprendizajes debido al Simce, por tanto, los

establecimientos piden que se las temáticas que se traten en la implementación del programa se relacionen con eso. Además de los requerimientos de los establecimientos, se consideran los requerimientos de los profesores debido a que los implementadores consideran que son un apoyo hacia el trabajo de los profesores y es muy importante estar atentos a sus necesidades y disponibilidad.

La cuarta fuente de la adaptación proviene de la disponibilidad horaria del establecimiento, donde se señala que es necesario adaptarse a los tiempos lo que implica modificar horarios y fechas de las actividades lo que apoya la inserción del programa en el establecimiento.

La quinta fuente para la adaptación es la baja participación de apoderados que se manifiesta en su baja asistencia a los talleres, esto se transforma en un problema debido a que no les permite ejecutar las actividades. Por tanto, es necesario adaptar el programa para responder a esta dificultad.

La sexta fuente proviene desde las necesidades de los niños y niñas beneficiarios de la intervención, donde se señala que el equipo implementador considera su conocimiento acerca del beneficiario para hacer la adaptación. Además, señalan que el contexto sobre el cual se implementa tiene a niños y niñas donde es necesario hacer intervenciones más que prevención y promoción lo que denota que ya no es suficiente para superar las problemáticas de los niños y por tanto se debe adecuar la implementación en ese sentido.

La séptima fuente proviene la existencia de profesionales que pertenecen al programa de integración escolar, PIE y que se materializa con la contratación de psicólogos y trabajadores sociales que puede realizar acciones que están contempladas en el Habilidades, en ese sentido, los equipos ejecutores se abstienen de realizar dichas actividades para no sobre intervenir a los beneficiarios del programa.

Finalmente, la última fuente de las adaptaciones proviene de los requerimientos del municipio como entidad ejecutora donde se relata que, por solicitud del municipio se generan actividades vinculadas a temas diferentes a los del programa como la autoestima de los niños, lo que se vincula a los otros indicadores de la calidad mencionados anteriormente.

La descripción de las adecuaciones que hacen en el programa se puede dividir en tres, las adaptaciones generales, las adaptaciones a las actividades o componentes del programa y las herramientas específicas elaboradas como parte de estas adaptaciones.

Dentro de las adaptaciones generales se menciona que la metodología que utiliza cada equipo varía de escuela en escuela. Además, se menciona que se hacen cambios en los temas que se tratan incorporando el Simce, intervención a los casos de los beneficiarios y autoestima. Finalmente, los participantes señalan que existe adaptación en las diferenciaciones profesionales señaladas en las bases técnicas, donde indican

que el autocuidado lo realiza indistintamente un psicólogo o trabajador social a pesar que en las bases técnicas se señala que debe hacerlo un psicólogo.

En relación a las adaptaciones en las actividades y componentes, el primer cambio que se señala es en el autocuidado para docentes se adapta a la disponibilidad de tiempo de los establecimientos. En relación al trabajo con niños se realiza una adaptación para evitar la sobre intervención con el trabajo que realiza la dupla psicosocial, en ese sentido se acuerda que la dupla realiza su intervención con los niños de manera coordinada. En relación a la orientación de docentes, se realiza la adaptación del ingreso del psicólogo al aula cuando el equipo ejecutor lo considera necesario debido a que permite la instalación del programa en el establecimiento y permite dinamizar el espacio de trabajo con los niños. En relación a los talleres preventivos, los participantes relatan que son realizados por una dupla pues consideran que permite complementar las experiencias profesionales, a pesar que no está indicado en las bases técnicas. Finalmente se relata que en el trabajo con los apoderados se generan estrategia de participación per permitan que los talleres para padres sean más significativos para poder mejorar su adhesión al programa.

Finalmente, se mencionan dos herramientas específicas elaboradas por los equipos ejecutores participantes de la investigación. El primero es el cuadernillo donde agrupan las acciones del año y permite llevar registro y presentarlos ordenadamente al establecimiento año a año. La segunda herramienta es el semáforo, que consiste en un tablero de monitoreo semanal de convivencia, donde los profesores van moviendo a los niños según sus conductas en la sala de clases, donde además se les entrega un premio a los niños como una forma de motivarlos, según lo participantes, esta herramienta motiva a los niños.

4.1.4.1.2 Segundo orden de la gobernanza

Las instituciones sobre las cuales los actores de la implementación se enfrentan a los problemas y generan las soluciones, provienen principalmente del Estado. Como ya se describió, estas instituciones provienen estructuras estatales diferentes, con recursos y objetivos propios por lo que el arreglo institucional que se realiza para que ocurra la implementación del programa debe responder a esta diversidad.

En primer lugar, es necesario a Junaeb como una institución que toma el rol de mandante, la cual mediante los instrumentos ya descritos asegura la implementación del programa utilizando el convenio y la entrega de recursos para obligar a las partes y utiliza las orientaciones técnicas para dirigir el programa a través de los componentes (descritos como instrumento anteriormente). En este sentido, es posible encontrar una diferencia con los participantes de la investigación. Donde desde la formulación se señala que existe un espacio de discrecionalidad en la implementación de los componentes, pero donde se señala que no deben hacer cambios sustanciales. Sin embargo, uno de los participantes de la formulación, señala que, en su opinión, existe una extrema interpretación de las bases técnicas y de la aplicación de los componentes. En ese sentido y según los hallazgos del primer orden de gobernanza, la adaptación de las bases responde a la búsqueda de soluciones a los problemas que se

les presentan en la implementación. Se presenta entonces un desafío establecer límites y claridades acerca de cómo se entiende el espacio de discrecionalidad y como este afecta o mejora la implementación.

El segundo punto a mencionar en la descripción del arreglo institucional, se relaciona con el municipio en el ejercicio de su rol como ejecutor quien, tiene asignado un rol eminentemente administrativo y de gestión de recursos, debido a que la implementación técnica se asigna al equipo implementador en base a los instrumentos técnicos ya descritos. A pesar de lo anterior, es posible observar que también ejerce un rol técnico pidiéndoles a los equipos ejecutores la incorporación de temas, donde los participantes señalan el Simce como el más relevante. En ese sentido, también se presenta un desafío donde se hace necesario establecer claramente el rol técnico del municipio.

El tercer punto a mencionar es que los establecimientos educacionales adquieren un rol de participantes clave dentro de la implementación, donde su participación es voluntaria y donde no se suscriben instrumentos que tengan carácter de obligatoriedad de participación, por tanto, se hace necesario que los equipos implementadores hagan la labor de convencimiento a los establecimientos para implementar y mantener el programa.

Finalmente, es posible afirmar que el arreglo institucional que se genera entre Junaeb – Municipio – Establecimiento, se constituye como el componente estructural de las interacciones, siendo la base de las interacciones ya descritas.

4.1.4.1.3 Tercer orden de la gobernanza

La identificación de elementos del tercer orden o meta gobernanza, se basa en reconocer las bases sobre las que se sustenta el programa según lo señalado por los participantes de la formulación del programa. En ese sentido, se presentan tres elementos, el primero se relaciona con la dependencia del programa, el segundo con las características del modelo del programa y el tercero se refiere a las tensiones en las percepciones de los actores acerca de la salud mental y como el programa responde a esas tensiones.

En relación a la dependencia del programa y debido a la forma en la que inició el programa en a través del Ministerio de salud y luego derivado a Junaeb, donde según una participante, el programa ha sido abordado en su totalidad por el sector educación ni por el sector de salud, por tanto, según la participante, no existe una priorización que se manifieste en una expansión de la cobertura del programa. Además, en esta misma línea, se afirma que el fin del programa supera las definiciones estratégicas de la Junaeb.

El segundo elemento de la meta gobernanza se refiere a las características del modelo de intervención, donde se relata que el enfoque de salud mental que se utiliza considera al contexto, en este caso, al establecimiento educacional y comunidad escolar en su conjunto. Otro foco esencial de la intervención es que para realizarla se

deben tomar distintos niveles, en este caso se trabaja desde la promoción y la prevención.

El tercer elemento de la meta gobernanza, que se identifica es el de la salud mental que se aborda desde las tensiones que ocurren acerca de cómo abordarla en el programa y las consideraciones acerca de cómo debiera abordarse en el sistema de salud y como se aborda desde el programa. Respecto de la tensión que ocurre al tratarse de un programa que aborda la salud mental, hay una discusión que proviene del sector educación y del poder legislativo, donde se les pide que no solo se hagan cargo de la detección de casos que se derivan a la red asistencial de salud, sino que también realicen el tratamiento del caso. Esta petición se sustenta en que Junaeb, si se hace cargo de la resolución de otros problemas de salud como la entrega de anteojos. Sin embargo, en el caso de la salud mental, los participantes plantean que su resolución es más compleja y costosa que en los casos de oftalmología. En este sentido, los participantes señalan que la resolución de casos debe ser resuelta por el sistema de salud, evitando crear una red diferente. Con esta concepción a la base, el programa entonces sustenta que el enfoque que utiliza es de promoción y prevención, dejando la resolución de los casos a la red existente de salud.

4.1.4.2 Capacidad de los órdenes de lograr los resultados esperados

Es posible observar en los órdenes de la gobernanza, una alta capacidad de resolver los problemas que se presentan en la implementación. Esto se refleja desde la declaración de principios de la formulación donde se señala que el programa es de promoción y prevención y sobre esa base construye un marco institucional robusto que le permite tanto administrativa como técnicamente implementar el programa a los equipos ejecutores dejándoles un espacio de discrecionalidad que a su vez les permite resolver las tensiones que se presentan por los diversos intereses de los actores y resolver los problemas que se les presentan a la hora de ejecutar el programa en los establecimientos educacionales.

4.2 Efectos de las interacciones

En esta sección se realiza una sistematización de los hallazgos presentados en las cuatro dimensiones anteriores realizando una descripción de las interacciones y su efecto en la implementación.

4.2.1 Descripción de las interacciones

A continuación, se presenta una tabla que sistematiza el tipo de interacción que, el nivel intencional el nivel estructural y la calidad de la interacción.

Tabla 9 Sistematización de las interacciones del equipo con los actores de la implementación

	Interacción con	Nivel Intencional	Nivel Estructural	Tipo	Calidad
Actores del Establecimiento Educativo	Equipo de gestión	La disposición del equipo de gestión y en especial el director, son quienes permiten que el programa ingrese y se mantenga en el establecimiento.	<ul style="list-style-type: none"> - Instrumento de elegibilidad - Reuniones de coordinación - Aplicación de encuesta a usuario 	Reciprocidad	Baja calidad debido a que la comunicación con el equipo de gestión se debilita una vez que se realiza la autorización inicial.
	Contraparte del establecimiento	Disposición depende la implementación del programa debido al rol de facilitador de la implementación que debe ejercer.	No se encuentran hallazgos	Reciprocidad	Calidad de la interacción varía dependiendo del componente intencional.
	Dupla psicosocial	No se encuentran hallazgos.	Acuerdo informal para evitar duplicidad	Reciprocidad	Se evidencia buena calidad de comunicación con el actor debido a la coordinación que realizan.
	Docentes	En la relación con los docentes se presenta evidencia que el interés y su aceptación del programa son los componentes intencionales de la interacción debido a que permiten la ejecución de las actividades.	<ul style="list-style-type: none"> - Taller de padres y educadoras. - Autocuidado docente. - Asesoría a profesores. - Aplicación de instrumentos. - Generación de talleres preventivos. - Acciones de difusión. - Aplicación de encuesta a usuarios. 	Reciprocidad	Se evidencia que hay una buena calidad de la comunicación con los profesores.
	Padres y apoderados	No se encuentran hallazgos.	<ul style="list-style-type: none"> - Taller de padres y educadoras. - Aplicación de instrumentos. - Generación de talleres preventivos. - Identificación, priorización y derivación a atención en salud mental. - Acciones de difusión. 	Interferencia	Se evidencia baja calidad de las comunicaciones debido a que se indica que hay un bajo conocimiento del programa.

	Interacción con	Nivel Intencional	Nivel Estructural	Tipo	Calidad
Actores del Entorno Local	Municipio como organismo ejecutor	Intereses del Municipio al incorporar temas que genera adaptación del programa y la petición de actividades extra	- Jornada comunal de trabajo de evaluación y programación. - Aplicación de encuesta a usuarios.	Intervención	Hay una buena calidad de comunicación y flujos de información
	Salud	No se encuentran hallazgos	- Identificación, priorización y derivación a atención en salud mental. - Seguimiento a la atención.	Reciprocidad	Se evidencia una buena calidad de la interacción debido a que las derivaciones ocurren sin contratiempos.
	Redes externas	En el acceso a los datos de los niños donde los participantes relatan que solo en el caso de tener buenas relaciones personales con otros programas, es posible obtener esa información	- Jornada comunal de trabajo de evaluación y programación. - Acciones de difusión. - Aplicación de encuestas a usuarios.	Reciprocidad	Con las redes externas se evidencia una baja calidad de la interacción debido a que se evidencia que no hay fluidez en la comunicación.
	Alcalde	No se encuentran hallazgos	No se encuentran hallazgos	Intervención	Baja calidad de la comunicación debido a que no se relata que exista interacción el equipo con este actor más allá de la autorización inicial
Junaeb	Junaeb	No se encuentran hallazgos	Convenio que se establece entre Junaeb y Municipio	Intervención	Se encuentran hallazgos de buena comunicación con la Junaeb debido a que a través de la estructura regional se entrega apoyo y supervisión de manera sistemática

Fuente: Elaboración propia.

4.2.2 Efecto de las interacciones en la implementación del programa

Dada la descripción realizada del sistema donde se implementa el programa, es posible realizar una sistematización acerca del efecto de las interacciones descritas en la implementación. Esta sistematización recoge lo descrito en las secciones anteriores del análisis de resultados en la siguiente tabla.

Tabla 10 Sistematización de los efectos de las interacciones en la implementación

	Interacción con	Efecto en la implementación
Actores del Establecimiento Educativo	Equipo de gestión	Permite la instalación del programa en el establecimiento educacional
	Contraparte del establecimiento	Facilita el día a día para la organización y ejecución del programa
	Dupla psicosocial	Se organiza una interacción no planificada que permite dividir las funciones duplicadas y organizar el trabajo.
	Docentes	Interacción con alto impacto en la implementación del programa que está condicionada por el componente estructural y por el contexto en el cual los docentes desarrollan su labor
	Padres y apoderados	Interacción de baja calidad que afecta el programa debido a que hay una baja participación en las actividades que los equipos ejecutores deben realizar.
Actores del Entorno Local	Municipio como organismo ejecutor	El efecto es dual, genera las condiciones administrativas y técnicas para ejecutar el programa; además utiliza el tiempo laboral de los equipos en temas propios del municipio
	Salud	No se evidencia efecto relevante de esta interacción en la implementación debido a que se limita a la referencia de casos que requieren atención.
	Redes externas	No se evidencian efectos relevantes de esta interacción en la implementación
	Alcalde	La interacción del alcalde con el equipo ejecutor permite acceder a la autorización inicial del programa en el territorio, sin embargo, no se evidencian interacciones con el equipo ejecutor que afecten el curso del programa de manera cotidiana.
Junaeb	Junaeb	La interacción principal es la de apoyo técnico que recae en el coordinador regional que permite la supervisión de la implementación y la resolución de problemas que se presentan.

Fuente: Elaboración propia

5 CONCLUSIONES

Las conclusiones se presentan en cuatro secciones, la primera contiene las conclusiones respecto al efecto de las interacciones en la implementación del programa; el segundo apartado aborda las conclusiones respecto a la utilización del modelo de Kooiman para el análisis de una política social diferente al uso de recursos naturales; la tercera contiene los alcances y límites de la presente investigación; y la última sección contiene las proyecciones de la investigación.

5.1 El efecto de las interacciones en la implementación del programa

El efecto de las interacciones en la implementación del programa puede ser explicado en ocho conclusiones que se detallan a continuación.

5.1.1 La multidependencia jerárquica como contexto a la implementación del programa

El modelo de gobernanza interactiva permite identificar la configuración que existe entre los tres modos de la gobernanza de manera de identificar el marco en el que ocurren las interacciones. Con la aplicación del modelo en la implementación del programa, es posible afirmar que el modo de gobernanza predominante es el jerárquico. Esto se explica por la naturaleza estatal de los actores y por las decisiones administrativas para la implementación del programa.

La manifestación más relevante es la definida como la triple dependencia donde los equipos implementadores señalan que, debido a la alta jerarquización del establecimiento educacional, el municipio y Junaeb actúan en la práctica como tres jefaturas. Esta situación de triple dependencia afecta las interacciones del equipo implementador debido a que estas tres “dependencias” intentan influenciar en el curso del programa respondiendo a sus propios intereses. Esta situación entonces dificulta la implementación del programa.

5.1.2 La jerarquía como generadora de condiciones para la implementación

Tal como se señaló en el apartado anterior, el modo jerárquico es predominante en la implementación. Esto se ve reflejado en cómo se configuran las interacciones del equipo ejecutor con los actores que ejercen una jerarquía formal (el municipio, el alcalde y con Junaeb) donde se evidencia que existe una interacción del tipo *intervención*. Este tipo de interacción implica que ambas partes asumen obligaciones formales que regulan la implementación.

Además de lo anterior es relevante mencionar que estas interacciones coinciden con los instrumentos que posibilitan tanto administrativa como técnicamente el programa, es decir permite que se establezcan las condiciones previas a la llegada al establecimiento como lo son el establecimiento del convenio de colaboración con el municipio y el apoyo y supervisión con la Junaeb.

5.1.3 El componente intencional influye en la implementación

El análisis del componente intencional de las interacciones permite entender cómo la disposición de las personas, sus metas e intereses interfieren positiva o negativamente en la implementación. En ese sentido, en la interacción de los equipos implementadores se encuentran las manifestaciones de componente intencional según el actor que se detallan en la tabla siguiente.

Tabla 11 Manifestación del componente intencional

Actor	Manifestación del componente intencional
Equipo de gestión	Permite que ocurra tanto la autorización inicial en el establecimiento y determina la fluidez del trabajo diario
Contraparte del establecimiento	Facilita el trabajo diario y si tiene disposición, hay fluidez en el trabajo
Docentes	Para implementar el programa necesitan el interés del docente en el programa
Municipio como organismo ejecutor	Interés de influir técnicamente en el programa
Redes externas	para acceder a los datos de los niños es necesario tener una buena relación interpersonal

Fuente: Elaboración propia

Estas manifestaciones del componente intencional son relevantes especialmente en el caso de la dinámica con el establecimiento pues la disposición de los actores es clave para la fluidez de la implementación. Su interés por participar determina que las actividades funcionen o no. Por tanto, si se considera que la ejecución exitosa de las actividades permite el logro de los componentes (o unidades) del programa los que a su vez aportan a la resolución del problema público que aborda el programa, es posible afirmar que la disposición de los actores cumple un importante rol en la resolución del problema que borda la política.

Se abre entonces un espacio que se debe considerar desde la formulación de la política, de manera de reconocer este componente intencional y entregar herramientas a los formuladores para abordarla desde la diversidad de intereses que se presentan.

5.1.4 El componente estructural regula la implementación

El componente estructural se entiende como los patrones estables y de larga duración que permiten que las interacciones no se terminen. En ese sentido, en el análisis del programa es posible identificar que el componente estructural se traduce en los instrumentos identificados. La sistematización de los instrumentos como componente estructural se presenta en la tabla siguiente.

Tabla 12 Componente estructural por actor

Interacción	Nivel Estructural
Equipo de gestión	- Instrumento de elegibilidad - Reuniones de coordinación - Aplicación de encuesta a usuario
Contraparte del establecimiento	No se encuentran hallazgos
Dupla psicosocial	Acuerdo informal para evitar duplicidad
Docentes	- Taller de padres y educadoras. - Autocuidado docente. - Asesoría a profesores. - Aplicación de instrumentos. - Generación de talleres preventivos. - Acciones de difusión. - Aplicación de encuesta a usuarios.
Padres y apoderados	- Taller de padres y educadoras. - Aplicación de instrumentos. - Generación de talleres preventivos. - Identificación, priorización y derivación a atención en salud mental. - Acciones de difusión.
Municipio como organismo ejecutor	- Jornada comunal de trabajo de evaluación y programación. - Aplicación de encuesta a usuarios.
Salud	- Identificación, priorización y derivación a atención en salud mental. - Seguimiento a la atención.
Redes externas	- Jornada comunal de trabajo de evaluación y programación. - Acciones de difusión. - Aplicación de encuestas a usuarios.
Alcalde	No se encuentran hallazgos
Junaeb	Convenio que se establece entre Junaeb y Municipio

Fuente: *Elaboración propia*

El hecho que el componente estructural asimilable a los instrumentos del programa, indica que las interacciones son planificadas y a través de obligatoriedad del cumplimiento del convenio, se asegura que las actividades ocurran. En la práctica es posible observar que hay una alta correlación entre las interacciones planificadas y las que efectivamente ocurren. De tal manera que es este componente estructural el que con una alta correlación de lo planificado la da marco a las interacciones de la implementación y por ende regula lo que se debe hacer con cada actor para la ejecución del programa.

La excepción a esta correlación es la interacción que ocurre con la red externa sobre la cual se aborda más adelante.

Dentro de las interacciones que no tienen una estructura definida desde los instrumentos del programa, se destaca la que ocurre con la dupla psicosocial que es una interacción no planificada que se crea para evitar duplicidad y que es creada por

los equipos de manera informal, en el sentido que esta fuera de la planificación del programa. Entonces existe una interacción que se repite desde el acuerdo al que se llega con la dupla psicosocial configurándose un componente estructural.

5.1.5 El tipo de interacciones entre pares condicionado desde la jerarquía

El programa en su formulación reconoce que la forma de abordar la implementación, es con la participación de otros. En el caso de los actores que no tienen un rol jerárquico con el equipo implementador, la relación es del tipo “reciprocidad”. Esto significa que hay una horizontalidad jerárquica, donde cada actor comparte objetivos que puede lograr mediante esta interacción. En el caso del establecimiento educacional sus actores son parte de la implementación y participan de las actividades del programa y a su vez les permiten a los equipos ejecutores realizar el programa lo que puede ser interpretado como la consecución de objetivos conjuntos. Ahora bien, para que ocurra esta relación de reciprocidad, primero se debe lograr la autorización inicial con el director del establecimiento quien, desde la jerarquía con la que se manejan los establecimientos, permite que ocurran estas interacciones.

En el caso de las redes externas comparten los objetivos vinculados a la infancia y tienen el mismo nivel jerárquico dentro del municipio. En el caso de estos actores, es posible visualizar que ocurren al alero de municipio y que son propiciadas desde la jerarquía.

Es posible afirmar que si bien es cierto ocurren interacciones de reciprocidad, para ellos es necesario que desde la jerarquía se autoricen. Dicho de otra manera, incluso cuando las relaciones son entre pares, es el modo de gobernanza jerárquico el que predomina por sobre la cogobernanza y concepto de red.

5.1.6 Interacciones con los padres y apoderados afecta la implementación del programa

Para este programa, la participación de los padres y apoderados es clave para mejorar el perfil de riesgo de los estudiantes beneficiarios. Es por eso que se planifica una interacción de “interferencia” donde se espera que, a través de la participación del apoderado en las actividades, se modifique el involucramiento de los padres y apoderados en las temáticas del programa. Sin embargo, los equipos plantean que hay una desconexión con los padres y apoderados pues no participan de las actividades. Esto se atribuye al bajo conocimiento que existe entre los padres y apoderados acerca de los beneficios del programa.

Por tanto, es posible afirmar que, según los equipos implementadores, es el desconocimiento del programa el que genera la ausencia de interacción con este actor y esto afecta el cumplimiento de los objetivos del programa.

5.1.7 La implementación en red es intraescuela

Dado el relato observado desde el equipo formulador, es posible afirmar que el diseño del programa contempla una implementación que considera que el programa actúa en red con los actores relevantes del entorno local. Esto se traduce en la formulación de un componente (o unidad) de “desarrollo de red local” que tiene su foco de acción tanto con el equipo de gestión del establecimiento como con actores fuera del establecimiento con quienes se deben desarrollar coordinaciones relevantes para la implementación.

En la práctica este componente de red es altamente valorado por los equipos implementadores, se reconoce el valor de la red para difundir el programa en el entorno local, prevenir la sobre intervención y alcanzar objetivos conjuntos. Sin embargo, en la práctica las actividades de red ocurren bajo el alero e impulso de la jerarquía, ejemplo de ello es que la participación en la red de infancia local sea propiciada por el municipio pero que no impacte mayormente en el trabajo diario.

Dado lo anterior es posible afirmar que el componente de red de circunscribe a lo que ocurre dentro del establecimiento educacional, por tanto la implementación ocurre en cada establecimiento educacional con sus propias características. Se puede configurar entonces que la red no es externa sino que es “intraescuela” donde en cada escuela esta red funciona diferente. En ese contexto la adaptación del programa toma relevancia para responder a los múltiples requerimientos que eso supone.

5.1.8 La adaptación como herramienta para responder a las necesidades de los actores

En el día a día de la implementación los equipos ejecutores deben responder a los problemas y oportunidades que se les presentan. En ese sentido, encuentran en la adaptación del programa el espacio de discrecionalidad necesario. La adaptación está validada por los actores pues es utilizada como una herramienta para acercarse a los actores, sus necesidades y contexto en la interacción.

En este punto es necesario plantear la pregunta acerca de cómo se entienden estos espacios de discrecionalidad desde el diseño y como se materializan en las orientaciones y supervisión técnica que realiza el organismo mandante.

Además sobre este mismo punto, se requiere aclarar el rol técnico que solicita el municipio debido a que, en la práctica, interviene en la implementación y esto no está claramente definido en los instrumentos técnicos.

5.2 Respecto del modelo utilizado para el análisis

El modelo de gobernanza interactiva de Kooiman, permite observar las políticas desde la concepción que la resolución de los problemas públicos no solo puede ser resuelta por un agente estatal, es necesaria la participación de diversos actores. En ese sentido, este programa reconoce que para mejorar el perfil de riesgo de los niños y niñas

beneficiarias del programa, se requiere la colaboración de diversos actores que deben trabajar con conjunto para el logro de los objetivos.

Este reconocimiento de la necesidad de múltiples actores que realiza el programa permite poder analizar el programa HPV bajo la óptica del modelo propuesto. En ese sentido, este modelo permitió observar al programa como un sistema diverso, complejo y dinámico. Este sistema cuenta con elementos de la gobernanza robustos validados y legitimados que se evidencian en la alto grado de correlación entre las imágenes - instrumentos – acción. Este sistema además presenta una alta preponderancia jerárquica lo que se explica por la naturaleza mayoritariamente estatal de los actores involucrados, que sin embargo, es capaz de implementar el programa. Finalmente este programa tiene una alta capacidad de resolver las tensiones que se presentan en la implementación principalmente a través de la utilización de la adaptación del programa dependiendo de las necesidades de los actores relevantes.

A esta caracterización del sistema se le suma la teorización de Kooiman acerca de las interacciones. En este programa estudiado, el componente intencional se transforma en un elemento clave para comprender cómo funcionan los vínculos entre los diversos actores. En este programa la buena disposición es un factor de éxito para el logro de los objetivos.

Con esta aplicación del modelo y dados sus resultados se puede concluir que el modelo de gobernanza interactiva sí puede ser aplicado a este programa social debido a que permite observar con variadas definiciones que aportan a la comprensión del programa.

5.3 Alcances y límites de la investigación

La presente investigación utiliza la información aportada por el nivel nacional y regional de Junaeb en torno a la implementación que junto a lo entregado por los equipos ejecutores constituye la base de la descripción del sistema. Se deja fuera de la investigación la percepción de los actores del establecimiento educacional y del entorno local, debido a que el objetivo se centra en la percepción de los equipos ejecutores.

5.4 Proyecciones de la investigación

La proyección de la investigación se relaciona con el nuevo cambio en la institucionalidad educativa, donde en el mediano plazo se espera reemplazar totalmente el sistema descentralizado de administración educacional municipal por un sistema de agrupaciones comunales llamadas servicios locales de educación que asumirán, con patrimonio y presupuesto propio, la administración de los establecimientos educacionales municipales. En ese sentido, las dinámicas de red descritas pueden aportar al diseño de la inserción de la ejecución del programa en estas nuevas estructuras institucionales.

En la misma línea anterior, es importante indicar que los servicios locales reemplazaran a las corporaciones educacionales y departamentos de educación realizando un traspaso de todo el personal de la escuela a los servicios locales, dejando al personal que depende del municipio, como el personal que implementa el HPV, sujeto a concurso. Es entonces relevante evaluar la manera en que el programa con la estructura actual de convenios de colaboración se inserta administrativamente para el cumplimiento de los objetivos en este contexto.

Es importante considerar entonces que la permanencia del programa en el nivel municipal mantiene la cobertura en los establecimientos particulares subvencionados que, por ser administrados por un privado, no se acogen a la nueva institucionalidad y, al mismo tiempo, genera un nuevo actor más lejano con el cual se debe conseguir la autorización de funcionamiento del programa en los establecimientos de su jurisdicción.

Por otro lado, el cambio de entidad ejecutora del convenio de colaboración desde el municipio a los servicios locales, altera la relación con los establecimientos particulares subvencionados debido a que, atender a esos establecimientos desde estos servicios atentaría con su naturaleza de ser los sostenedores públicos. Además, genera una lejanía con la red local de infancia, que si bien es cierto, no evidencia mayor influencia en la implementación, sí tiene relación con los beneficiarios y sus familias.

Sobre este mismo punto es posible vislumbrar otra posible área de investigación que se relaciona con la ausencia del Ministerio de Educación como entidad rectora del sistema educativo, donde si bien es cierto se menciona con la inserción de los otros indicadores de la calidad, no es posible evidenciar desde lo relatado por los participantes, que exista coherencia entre las políticas que les afectan en el territorio mostrando incluso que existen contradicciones, ejemplo claro es la inserción de las duplas psicosociales que se relacionan con la convivencia escolar y que tienen roles duplicados. Por tanto, una posible área de investigación es observar la coherencia de las políticas relacionadas con los objetivos que abordan el programa y que son comunes a otras políticas del sector educación.

6 BIBLIOGRAFÍA

Agencia de Calidad de la Educación, 2015. *Reporte de calidad: Evolución de los indicadores de calidad de la educación en Chile*, Santiago: Agencia de Calidad de la Educación.

Aguilar Villanueva, L., 1993. Estudio introductorio. En: L. Aguilar Villanueva, ed. *La implementación de las políticas*. Ciudad de México: Porrúa, pp. 15-92.

Chaqués, L., 2004. *Redes de Políticas Públicas*. 1° ed. Madrid: CIS.

Contreras, M., Corbalán, F. & Redondo, J., 2007. *Cuando la suerte está echada: Estudio cuantitativo de los factores asociados al rendimiento en la PSU*. Santiago: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

Cortázar, J., 2007. *Entre el diseño y la evaluación*. Washington: BID.

De la Barra, F. y otros, 1995. Características de la familia y conducta de niños de seis años evaluada por sus padres y profesores. *Revista de psiquiatría*, XII(2), pp. 67-73.

Elacqua, G. & Santos, H., 2013. *Espacio Público*. [En línea] Available at: <http://www.espaciopublico.cl/publicaciones/detalle.tpl?id=7> [Último acceso: 8 diciembre 2015].

Guzman, M. y otros, 2011. La salud mental es importante en la educación básica: pesquisa en 1° básico predice resultados académicos en SIMCE de 4° básico. *Rev. Chil. Psiquiatr. Neurol. Infanc. Adolesc*, 22(3), pp. 192-207.

Hill, M. & Hupe, P., 2002. *Implementing Public Policy*. 1° ed. London: SAGE.

JUNAEB, 2014. *Programa Habilidades para la Vida Resumen Ejecutivo*, Santiago: s.n.

JUNAEB, 2015. *Orientaciones Técnicas y Administrativas para la Presentación de Proyectos de Continuidad Programa Habilidades para la Vida I*, Santiago: s.n.

Klijin, E., 1998. Policy Networks: An Overview. En: W. J. M. Kickert & J. Koppenjan, edits. *Managing Complex Networks*. London: SAGE.

Kooiman, J., 1993. Social-Political Governance: Introduction. En: J. Kooiman, ed. *Modern governance*. London: SAGE, pp. 1-8.

Kooiman, J., 2003. *Governing as governance*. 1° ed. London: SAGE.

Kooiman, J., 2005. Gobernar en Gobernanza. En: A. Cerrillo, ed. *La Gobernanza Hoy: 10 Textos de Referencia*. Madrid: INAP, pp. 57-82.

Kooiman, J., 2008. Exploring the Concept of Governability. *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*, 10(2), pp. 171-190.

Kooiman, J. y otros, 2008. Interactive governance and governability: an introduction. *Journal of Transdisciplinary Environmental Studies*, 7(1), pp. 1-11.

Lahera, E., 2006. Del dicho al hecho: ¿cómo implementar las políticas?. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, Volumen 35.

Leiva, L. y otros, 2015. Salud mental escolar: Logros de una intervención preventiva en salud mental en niños y niñas del primer ciclo de enseñanza básica. *Psicoperspectivas*, 14(1), pp. 31-41.

Maturana, C. & Flotts, M., 2009. *Evaluación Cualitativa Componente Promocional Programa Habilidades para la Vida JUNAEB*, Santiago: JUNAEB.

MDS, 2015. *Ficha 2015 programa de habilidades para la vida*. [En línea] Available at: http://www.programassociales.cl/pdf/2015/PRG2015_3_571.pdf [Último acceso: 24 agosto 2015].

MINEDUC, 2012. *Medidas de segregación escolar: discusión para el caso chileno*, Santiago: Mineduc.

MINEDUC, 2013. *Medición de la deserción escolar en Chile*, Santiago: Mineduc.

MINSAL, 2011. *Estrategia Nacional de Salud para el Cumplimiento de los Objetivos Sanitario de la década 2011 – 2020*. [En línea] Available at: <http://web.minsal.cl/portal/url/item/c4034eddbc96ca6de0400101640159b8.pdf> [Último acceso: 4 noviembre 2015].

Mizala, A. & Torche, F., 2013. *Espacio Público*. [En línea] Available at: <http://www.espaciopublico.cl/publicaciones/detalle.tpl?id=19> [Último acceso: 8 diciembre 2015].

Parsons, W., 2007. *Políticas Públicas. Una Introducción a la Teoría y la Práctica del Análisis de Políticas Pública*. 1° ed. Ciudad de México: Flacso.

Pülz, T. & Treib, O., 2007. Implementing Public Policy. En: F. Fisher, G. Miller & M. Sidney, edits. *Handbook of public policy analysis: theory, politics, and methods*. Boca Raton: Taylor & Francis Group, pp. 89-108.

R. Chuenpagdee, J. K. R. P., 2008. Assessing governability in capture fisheries, aquaculture and coastal zones. *The Journal of Transdisciplinary Environmental Studies*, 7(1), pp. 1-20.

Ruano, J., 2002. *La gobernanza como forma de acción pública y como concepto analítico*. Lisboa, CLAD, p. 9.

Squicciarini, A. M., 2015. *Entrevista contacto inicial* [Entrevista] 2015.

Strauss, A. & Corbin, J., 2002. *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Primera Edición ed. Antioquia: Editorial Universidad de Antioquia.

Taylor, S. & R., B., 1984. *Introducción a métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Thomes, M. & Díaz, M., 2012. *Influencia socioeducativa del Programa Habilidades para la Vida Primer ciclo básico de colegios municipales de La Florida Tesis para optar al Título de Asistente Social*. Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

WHO, 2013. *Plan de acción integral sobre salud mental 2013 – 2020*. [En línea] Available at: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/97488/1/9789243506029_spa.pdf [Último acceso: 8 noviembre 2015].

7 ANEXO

7.1 Base de nodos utilizado en la investigación

7.1.1 Diversidad, Complejidad y Dinamismo

Nombre	Recursos	Referencias
1. Actores y su efecto Nivel establecimiento educacional	0	0
01. Equipo de gestión o directivo	0	0
00. Equipo directivo en general	0	0
1. Deciden la continuación del programa en el establecimiento	0	0
A veces las escuelas renuncian porque hay diferencias de expectativas	1	1
Como hay otros programas que intervienen es necesario ser cuidadoso para no pasar a ser rechazados por el establecimiento	1	1
En las escuelas el equipo directivo tiene la capacidad de decisión, no el programa	1	1
La Escuela decide si sigue o no	1	1
Tenemos que estar dispuestos a que un colegio nos diga que no	1	1
2. Hay un vínculo débil con el equipo de gestión del establecimiento	0	0
el equipo de gestión no sabe lo que hago	1	1
no pude cerrar el programa porque no hubo espacio de contarle al equipo de gestión en qué estaba	1	1
No puedo valorar la relación con el equipo de gestión. porque no existe	1	1
yo hago mis cosas en el colegio y el equipo de gestión ni saben si estoy o no estoy	1	1
3. Disposición del equipo de gestión como componente intencional de las interacciones	0	0
El colegio como actor con mayor disposición para con el programa.	1	1
Los establecimientos donde está habilidades es porque el equipo de gestión está muy interesado	1	1
Más allá de las cosas adicionales la disposición del equipo de gestión es base para que el programa trabaje bien	1	1
Si uno no le simpatiza a alguien de la municipalidad o el colegio, se ponen a retrasar procesos	1	1
4. El vínculo con el equipo de gestión es el más importante	0	0
cuando entro a una escuela miro el vínculo de gestión que se debe hacer para instalar el programa	1	1
El vínculo con las escuelas es un proceso difícil.	1	1

Hay ganarse el vínculo con el colegio.	1	1
la relación con el equipo directivo también es importante	1	1
5. La validación del programa en el establecimiento depende del equipo directivo	0	0
La diferencia en la implementación del programa entre establecimientos está en los equipos directivos	1	1
La validación es buena en general, pero distinta según establecimiento	1	1
cada colegio es un mundo	1	1
el programa está bien inserto en la escuela	1	1
El programa está fuertemente instalado en las escuelas	1	1
en el colegio trabajan demasiado disgregado	1	1
es complejo entrar a una escuela	1	1
hay colegios donde el establecimiento sabe exactamente que le está pasando a los niños	1	1
mi colegio es bueno y siento que logré instalar bien el programa ahí valoran el trabajo	1	1
Se reconoce que por parte de la escuela, cualquier instancia que signifique apoyo es bienvenido.	1	1
Vínculos con los encargados de convivencia del colegio y con UTP	1	1
01.Director	0	0
1. Director como puerta de entrada al EE desde la jerarquía	0	0
Actor director de establecimiento, él genera la autorización inicial	1	1
el director es nuestra primera cabeza debido a que la escuela es tremendamente jerarquizada	1	1
El director está abierto a la implementación del programa, en cuanto a que es un apoyo para el colegio.	1	1
El director, si bien acoge la implementación del programa, se desliga de este.	1	1
implementación del programa_ se consigue la primera autorización con el director	1	1
Primer vínculo con el colegio es el director.	1	1
2. Director como aliado para el funcionamiento del programa	0	0
Alianza con el director para posicionarse dentro del colegio.	1	1
El director como persona que autoriza, y a veces facilita, la inserción del programa en la escuela.	1	1
Importancia del vínculo con el director para posicionar el programa dentro del colegio.	1	1
Los profesores y la dirección de colegios son quienes tienen más poder	1	2
se negocia con el director y la corporación para resolver las situaciones	1	1
si no trabajamos con el director o no nos valida no nos dan fechas para ejecutar el trabajo	1	1
3. Débil relación con el director en la implementación del programa	0	0
Desconocimiento del director acerca de cómo va el programa en el establecimiento.	1	1
no tenemos comunicación fluida con la directora pero nos informamos por correos electrónicos y por lo que nos cuenta el orientador	1	1
Obstaculizador al trabajo del programa es que el director esté presente en las instancias de autocuidado para profesores.	1	1
el programa sí está visibilizado entre los profesores y los directivos, pero no está visibilizado en los apoderados ni	1	1

en los chiquillos		
En los establecimientos interactuamos con la contraparte y los directores de establecimientos	1	1
Sobredemanda por parte del director del colegio al psicólogo por desconocimiento de su rol.	1	1
Trabajo en conjunto con el director para reunir a los apoderados.	1	1
Vínculos con la dirección del colegios	1	1
04. La disponibilidad horaria del establecimiento es crítica para la implementación del programa	0	0
El tiempo que dispone la escuela es escaso.	1	1
El tiempo que tienen los colegios para dedicarse al programa.	1	1
En algunos establecimientos está validado pero es difícil que den espacios para hacer las actividades	1	1
Independiente de la motivación del equipo de gestión los docentes tienen poco tiempo	1	1
La disposición temporal de los colegios como causa del desgaste.	1	1
Los principales obstáculos del programa, en relación con la escuela, son el tiempo y el espacio.	1	1
05. Derivación	0	0
A los colegios no les gusta la derivación de niños en cuanto a que exponen sus problemas.	1	1
A veces, no se hace la derivación para no deteriorar la relación con la escuela.	1	1
En ocasiones, el director se resiste a derivar casos por una cuestión de imagen del establecimiento.	1	1
06. Importancia de la jerarquía en el establecimiento	0	0
el equipo directivo es importante para el accesos de los horarios para hacer la intervención	1	1
El protocolo de relación con la escuela es ir por estamentos (director y encargado).	1	1
En los establecimientos con equipos de gestión poco interesados cuesta entrar	1	1
Es importante cuidar el trabajo con la escuela y seguir sus procedimientos y protocolos	1	1
las relaciones de la red del HPV son jerarquizadas porque la escuela es jerarquizada	1	1
08. Los intereses de los establecimientos modifican el programa	0	0
El que los establecimientos se centren en lo cognitivo le quita espacio a la salud mental infantil	1	1
Esta disposición, a ampliar el enfoque de la educación, se establece como causa de la buena acogida que tiene el programa en los colegios.	1	1
Hay equipos directivos que se van por lo más académico e inmediato	1	1
Hay establecimientos que son muy demandantes, que piden cosas que no están en los términos de referencia	1	1
Los establecimientos a veces piden otras cosas porque les parece necesario, pero es importante porque tienen disposición	1	1
Del colegio, no se sale.	1	1
Desde los colegios creen que uno va con la píldora mágica para cambiar a los niños	1	1
En los colegios son reconocidos como los ejecutores del programa, y no por su profesión.	1	1
02. Contraparte del establecimiento	0	0
00. Descripción del vínculo	0	0
El encargado del programa como facilitador del vínculo entre programa y la escuela.	1	1

El vínculo más cercano es con el encargado del programa.	1	1
En los establecimientos interactuamos con la contraparte y los directores de establecimientos	1	1
en un colegio la orientadora nos facilitaba el trabajo peor no se visualizaba bien mi rol ni el de la dupla	1	1
la orientadora no estaba y no podía hablar directamente con la dirección, así que terminé coordinándome directamente con los profesores	1	1
la relación con el orientador del colegio afecta el trabajo	1	1
le entregué a la orientadora la planificación que igual yo hago mis cosas independientes y ella no sabe lo que hago	1	1
no tenemos comunicación fluida con la directora pero nos informamos por correos electrónicos y por lo que nos cuenta el orientador	1	1
Relación más importante es entre ejecutor y encargado.	1	1
si no tuviéramos al orientador como facilitador sería muy compleja la ejecución	1	1
Vínculo con el encargado del programa en el colegio.	1	1
01. Quien asume el rol	0	0
Actor jefe técnico con el que se ven las horas para hacer el auto cuidado con los profesores	1	1
En el establecimientos hay una persona que cumple el rol de nuestra contraparte	1	1
en mi caso el orientador nos facilita las cosas y canaliza todo a la directora	1	1
La contraparte del establecimiento en general no es el encargado de convivencia porque no es un cargo tan consolidado	1	1
La contraparte del establecimiento puede ser un profesor	1	1
Lo ideal es que la contraparte del establecimiento fuese el encargado de convivencia	1	1
02. Funciones del rol	0	0
1. Facilitador del trabajo	0	0
El encargado del programa como facilitador del vínculo entre programa y la escuela.	1	1
El encargado del programa en la escuela como facilitador del vínculo entre escuela y programa.	1	1
el orientador es quien hace el vínculo con el equipo directivo	1	1
en mi caso el orientador nos facilita las cosas y canaliza todo a la directora	1	1
en mi caso tengo una orientadora muy facilitadora, que le gusta trabajar en equipo, es proactiva y trabajamos muy bien	1	1
Me relaciono con un encargado de programa en el colegio _ conozco a los profesores _ sé cuáles son fáciles y cuáles son complejo de llegar	1	1
2. Coordinar las actividades	0	0
A principio de año nos juntamos con la contraparte del establecimiento y se decide el trabajo del año	1	1
Actor jefe técnico con el que se ven las horas para hacer el auto cuidado con los profesores	1	1
con el actor orientador se ven los temas de convivencia	1	1
implementación del programa_ los psicólogos participan del consejo de profesores y ahí hacemos calzar el	1	1

programa y tenemos relación con el orientador para ver el tema de convivencia		
implementación del programa_ se consigue autorización y se trabaja en la hora de orientación con el profesor en el aula	1	1
La contraparte del establecimiento se encarga de coordinar las acciones que va a realizar el programa	1	1
La contraparte del establecimiento se encarga de coordinar reuniones con profesores	1	1
La contraparte se encarga de agendar fecha y convocar a la gente	1	1
La idea es que cuando uno llegue, la contraparte se haya encargado que todos sepan de la actividad	1	1
03. Importancia de la contraparte del establecimiento	0	0
Causa del autoritarismo con el cual se relaciona el encargado con los profesores son las facultades que le otorga el director.	1	1
En ocasiones, el encargado del programa es autoritario en su relación con los profesores.	1	1
La contraparte del establecimiento es fundamental para el programa	1	1
La importancia del buen vínculo con el encargado del programa en el colegio.	1	1
Los encargados y directivos de los colegios son fundamentales para la implementación del programa	1	1
Queremos potenciar el rol de la contraparte del establecimiento, interiorizándolo más sobre el programa	1	1
03. Dupla Psicosocial del establecimiento educacional	0	0
01. Descripción del trabajo con la dupla psicosocial del establecimiento educacional	0	0
con el psicólogo de la dupla y del consultorio tenemos algunas acciones en común	1	1
debe hacer un trabajo bien coordinado con la dupla, con el PIE (escolar) con el inspector para saber que está pasando con el niño (formar una red intraescolar)	1	1
el HPV con las duplas hacen la misma programación lo que facilita la coordinación entre actores	1	1
el trabajo con la dupla influye en el HPV, nosotros ampliamos esta relación más allá de las bases técnicas	1	1
el trabajo se complementa con una mirada de convivencia escolar donde la escuela mira la individualidad de cada niño y ahí nos complementamos con la dupla (red)	1	1
en año anteriores se ha trabajado con la dupla de la escuela sin separación de aguas eso ha hecho que no nos diferenciemos PIE escolar y HPV	1	1
en el HPV se trabaja con la dupla psicosocial de la escuela (SEP)	1	1
este programa se relaciona con la dupla psicosocial del establecimiento	1	1
la dupla influye mucho en el HPV	1	1
Los profesionales psicosociales de los establecimientos también son importantes porque también acompañan a los estudiantes	1	1
RED_ esta visión recíproca la hemos trabajado mucho (refiriéndose a salud y a la dupla)	1	1
tenemos relación con salud y con la dupla lo que permite hacer derivaciones y obtener información de manera fluida	1	1
Vínculos programas de convivencia escolar aulas de bienestar	1	1
02. Se delega la responsabilidad de interacción de la red externa en la dupla psicosocial	0	0

la dupla conoce la oferta de la comuna, los vínculos, los protocolos pues cada instancia tiene una línea distinta de derivar, es la dupla la que tiene todo ese capital	1	1
la interacción con redes externas la toma la dupla psicosocial del establecimiento	1	1
la relación con la red externa se hace con la dupla	1	1
las derivaciones se hacen en red con la dupla psicosocial	1	1
no le afecta a la implementación del HPV que el contacto con el EE sea a través de la dupla	1	1
parte del objetivo del programa es el trabajo con redes pero se descansaba en el trabajo en red que hacia la dupla	1	1
04. Docentes	0	0
01. Importancia del vínculo con el profesor	0	0
La importancia del vínculo con el profesor.	1	1
Los profesores acogen el programa dado sus buenos resultados.	1	1
Relación más importante es entre ejecutor y docente.	1	1
Se respeta la opinión del profesor vínculo de red	1	1
Vínculos con los profesores	1	1
02. Disposición de los profesores al programa	0	0
Buena disposición de los profesores hacia el programa.	1	1
Causa de la buena llegada que tiene el programa en los colegios es que no demanda mayor trabajo por parte del profesor.	1	1
El modo en cómo se presenta el programa a los profesores, influye en el vínculo con este.	1	1
El programa como apoyo a los profesores.	1	1
El programa no demanda mayor trabajo para el profesor.	1	1
En el profesor descansa el mayor poder en la implementación del programa.	1	1
Independiente de la motivación del equipo de gestión los docentes tienen poco tiempo	1	1
la relación con los profesores es súper buena	1	1
Los profesores se pueden negar a participar en el programa	1	1
Por parte de los profesores, existe una buena valoración del programa.	1	1
Respeto por la opinión del profesor, en cuanto a que de ello depende si el programa funcione o no.	1	1
Se considera la opinión y disposición del profesor para la implementación del programa.	1	1
03. Profesores como actor crítico del sistema educacional y del programa	0	0
Agobio	0	0
Producto del agobio profesores no le toman peso al tema de la salud mental infantil	1	1
Profesores agobiados por el poco tiempo y el foco en lo cognitivo	1	1
Se reconoce un grupo de profesores que está desencantado de su profesión dado al contexto laboral en que se desenvuelven.	1	1
Crítica al programa	0	0

Los profesores critican el programa dado a que los resultados no son mediatos, y existen otros tantos programas trabando en ello.	1	1
Por parte de los profesores, existe una crítica en relación al funcionamiento del sistema educativo.	1	1
Se postula que dentro del trabajo con profesores , existe un grupo con que se hace más complejo (mucha crítica, mucho cuestionamiento)	1	1
05. Padres y apoderados	0	0
01. Importancia de trabajar con apoderados	0	0
el HPV requiere la relación con los padres	1	1
Nos queremos visibilizar con el apoderado porque sería importante que los padres entiendan que hay un programa del habilidades	1	1
Nos queremos visibilizar con el apoderado porque si los apoderados entienden el habilidades serían actores más activos	1	1
nos queremos visibilizar porque los apoderados solo conocen el PIE escolar y no el programa habilidades	1	1
Padres y apoderados considerados como parte fundamental del desarrollo de los niños.	1	1
02. Dificultades del trabajo con los padres y apoderados	0	0
Baja participación de los apoderados como obstáculo a la implementación del programa.	1	1
Des ligación por parte de los apoderados.	1	1
el programa sí está visibilizado entre los profesores y los directivos, pero no está visibilizado en los apoderados ni en los chiquillos	1	1
El vínculo con los apoderados es difícil.	1	1
La baja adhesión de los apoderados se debe a lo lento que es el proceso de derivación a salud.	1	1
La distancia como obstáculo a que los apoderados participen.	1	1
Muchas veces, por parte de los apoderados, se sobrevalora el rol del psicólogo, por desconocimiento de su rol.	1	1
2. Actores y su efecto Nivel entorno local	0	0
2. Organismo ejecutor	0	0
01. Importancia del Municipio	0	0
Desde Junaeb está el coordinador regional y desde la Municipalidad está el DIDECO como jefe directo	1	1
Es importantes que los técnicos administrativos y al alcalde sepan lo que se hace	1	1
Existe un reconocimiento del programa por parte de DIDECO y JUNAEB.	1	1
La motivación del municipio es importante porque sin ellos el programa no se podría generar	1	1
La responsabilidad última de la implementación del Convenio es la Municipalidad a través de DIDECO	1	1
Para el programa es positivo que la autoridad comunal conozca el programa y sus logros	1	1
Si no estuviera la contraparte municipal no podríamos funcionar	1	1
Vínculo con DIDECO es de aprobación y apoyo en acciones a nivel comunal o local.	1	1
02. Influencia del Municipio en la implementación del programa	0	0
1. Solicitud de tareas extras al programa	0	0

Alta demanda por parte de la municipalidad.	1	1
Demandas, por parte de la municipalidad, que van más allá de la profesión.	1	1
Hay mucha demanda municipal de trabajo extra_ eso afecta al equipo _ cansancio _ menos creatividad	1	1
Hay sobre demanda de trabajo del municipio	1	1
Relación actor Municipalidad	1	1
2. Solicitud de temas diferentes en el programa	0	0
a veces hay tensión entre lo que quiere la corporación y lo que quiere el director	1	1
la corporación nos pide abordar temas a fines con educación por ejemplo el SIMCE	1	1
la corporación nos pidió trabajar los otros indicadores de calidad de la agencia	1	1
3. Salud	0	0
La red de salud mental funciona a nivel comunal. DIDECO y Salud.	1	1
Vínculo con Salud	0	0
Buen vínculo del programa con la encargada de salud mental infantil.	1	1
Buena comunicación entre el programa y la red de salud mental.	1	1
con el psicólogo de la dupla y del consultorio tenemos algunas acciones en común	1	1
Con salud hemos tenido reuniones de coordinación y se estableció una línea de comunicación para los casos	1	1
Con salud regional ya se hizo una primera reunión para retomar el vínculo	1	1
El trabajo en red no es solo derivación, no es unilateral es recíproco donde el HPV genera una oferta a la escuela y el consultorio me genera una oferta.	1	1
La buena comunicación entre el programa y la red de salud mental permite agilizar el proceso de derivación y atención.	1	1
La red de salud mental funciona rápido.	1	1
Se crearon protocolos informales de relación con la red salud.	1	1
4. Redes externas vinculadas a la infancia	0	0
1. Características generales de la relación con la red comunal o externas	0	0
Agrupación y coordinación de programas en torno a la infancia por parte de DIDECO.	1	1
Con las redes externas no tenemos contacto directo	1	1
Con quienes más se trabaja es con los programas más vinculados a infancia	1	1
El programa es parte de la política comunal de infancia.	1	1
El programa, como parte de la política comunal de infancia, trabaja directamente con salud y educación.	1	1
El trabajo con la red es desvinculado	1	1
el tribunal de familia es muy cerrado uno envía información pero no envían nada de vuelta	1	1
En conjunto se realizan actividades de promoción	1	1
en el equipo hay buena comunicación con las redes externas	1	1
en la comuna hay amplias redes que están bien dirigidas	1	1
en la red se trabaja con intermediarios que es la dupla	1	1

HPV como parte de DIDECO y su política de infancia.	1	1
la comuna se identifica por un fuerte trabajo en redes externas	1	1
La comunicación entre el DIDECO y los programas es directa a través de teléfono o mensajes	1	1
La mesa de convivencia se encarga de la política comunal de infancia	1	1
La OPD como entidad que agrupa y coordina los programas de la red infancia, pero las iniciativas vienen de los programas mismos.	1	1
Las actividades de promoción no se hace por razones tan técnicas del programa o por la aplicación de intervenciones	1	1
las intervenciones son independientes y autónomas de lo que ocurre en la red	1	1
Los otros programas son secundarios, pero igual importantes	1	1
Necesidad de visibilizarse en la red externa	0	0
en la red podrían pedirnos apoyo por nuestra relación con el establecimiento	1	1
es un desafío participar más de la RED externa por ejemplo en la mesa de infancia	1	1
estar en la red nos permitiría hacer una intervención más alineada con las prioridades comunales	1	1
nos queremos visibilizar para que el resto de la red nos vea como un apoyo dentro de la escuela para hacer intervenciones más completas	1	1
nos queremos visibilizar porque nos ayudaría a activar rápidamente la red en beneficio de un niño	1	1
nos queremos visibilizar porque es uno de los pocos programas que trabaja a nivel promocional y preventivo	1	1
por no estar en la red de infancia no accedemos a la capacitaciones relevantes	1	1
necesitamos llegar a las redes de forma diferenciada	1	1
No nos comunicamos con las redes externas el trabajo está orientado al trabajo en duplas	1	1
no somos parte de una red externa	1	1
Peñalolén tiene una red muy grande, eso está a nuestro favor	1	1
Política en infancia.	1	1
Red de trabajo en infancia agrupa y coordina, a nivel comunal, todos los programas a favor de los niños, niñas y adolescentes.	1	1
Se interactúa con otros programas del municipio no por necesidad técnica, sino por solicitud municipal	1	1
También nos vinculamos con otros programas municipales vinculados a infancia	1	1
2. Organización del trabajo entre programas	0	0
2. Acceso a la información de los niños	0	0
la OPD a veces entrega información	1	1
no tengo acceso a los datos del niño	1	1
otros programas son súper independientes y no mandan nada de información	1	1
pedir información de los niños cae en el favorcito y si el otro tiene ganas lo hace	1	1
pierdo tiempo tratando de saber quién tiene los datos del niño	1	1
si estuviéramos más conectados a la red podríamos hacer mayor uso de los recursos	1	1

3. Acceso a información de otros programas que trabajan con los niños	0	0
(otros programas) son como egoístas, aparecen cuando necesitan no es importante la retroalimentación para ellos	1	1
como no hay lineamiento conjunto con las otras redes comunales, no sabemos qué está pasando y la familia recibe sobre intervención	1	1
estar en la red nos permitiría saber al tiro a quien (de la red) acudir	1	1
hay niños que se ´se pierden´ de la red de atención	1	1
no hay claridad acerca de qué otros programas están trabajando con el niño	1	1
no se cuál es el recelo pero finalmente se pierde el niño (en relación a qué otros programas lo atienden)	1	1
para ellos (otros programas) no es importante lo que está pasando con el niño en la escuela	1	1
queremos visibilizarnos para que se expanda la red de apoyo a los niños	1	1
si estoy haciendo un taller de sexualidad, y no sé si ese niño tiene problemas de abuso, no sé si el taller le va a afectar porque no estamos en la red	1	1
si supiéramos que el niño está en algún programa el trabajo sería más ágil no tendríamos que pedir por favor la información	1	1
4. Sobre intervención	0	0
Estamos lejos de la DAEM_evitamos la sobre intervención_ evitamos chocar con las intervenciones de los colegios	1	1
Nos topamos con los otros programas por los tiempos reducidos de las escuelas	1	1
Para complementar el trabajo son importantes las reuniones con la red de infancia	0	0
Agrupación y coordinación entre programas de la red de infancia, deriva en actividades en conjunto.	1	1
Con quienes más se trabaja es con los programas más vinculados a infancia	1	1
Hemos tenido reuniones con los otros equipos para alinearnos y ver qué actividades tenemos en común	1	1
Interacción, intercambio, coordinación con programas sociales en la mesa comunal de infancia	1	1
Se han desarrollado reuniones entre contrapartes de los programas, que han resultado positivas por el intercambio de experiencias	1	1
Vínculos con la red de infancia	1	2
5. Alcalde	0	0
Alcalde_Actor relevante	1	1
Complejidad del vínculo con el Alcalde	1	1
Cuando el alcalde decide que el programa se vaya... simplemente se va	1	1
El equipo es único que entiende de qué se trata ...ellos deben motivar al técnico y al alcalde	1	1
Importancia de la relación con el Alcalde	1	1
La forma de relacionarse con el Alcalde es determinante	1	1
Relevancia del color político del alcalde	1	1
Se reconoce que el programa está validado a nivel comunal.	1	1

3. Actores y su efecto Nivel nacional y Regional	0	0
01. Junaeb nivel central	0	0
0. Junaeb es dueño del programa	0	0
El actor más relevante es JUNAEB porque es el dueño del Programa	1	1
JUNAEB como actor, fuera del programa, con mayor poder. En cuanto a que ellos otorgan sugerencias y evalúan la implementación del programa.	1	1
1. Junaeb entrega recursos	0	0
El sistema de contrataciones va a depender de los ingresos que llegan desde JUNAEB.	1	1
Junaeb entrega los recursos para sueldos y actividades	1	1
Junaeb pone los recursos, pero somos contratados por la Municipalidad	1	1
2. JUNAEB otorga lineamientos teóricos y técnicos.	1	1
3. Junaeb otorga capacitaciones certificadas en Santiago.	1	1
02. Junaeb nivel regional	0	0
0. Coordinador es de dedicación exclusiva HPV	0	0
El coordinador regional anterior le dedicaba poco tiempo a los equipos	1	1
Hasta antes del 2015 el profesional regional no se dedicaba exclusivamente al programa	1	1
Hoy el programa tiene dos profesionales regionales exclusivo	1	1
1. Funciones administrativas	0	0
Actor_Empresa externa que evalúa los convenios	1	1
El coordinador regional del programa tiene que ver los temas de convenios, contratos, todos los temas administrativos	1	1
JUNAEB regional como contraparte de la municipalidad.	1	1
2. Supervisión	0	0
La supervisión regional es más bien en caso de incendios, porque tienen poco personal	1	1
La última vez que vino el supervisor fue a principios del 2015, a ver cómo estábamos, pero siempre está la disposición	1	1
No creo que sea necesaria tanta supervisión porque tenemos la instancia de reunirnos todas las comunas cada dos meses	1	1
Supervisión por parte Junaeb regional	1	1
3. Reuniones bimensuales del programa en la región	0	0
El coordinador regional del programa lidera las reuniones mensuales o bimensuales con los equipos a nivel regional	1	1
En las reuniones bimensuales el coordinador regional guía si las intervenciones se están yendo del camino o necesitan algún énfasis	1	1
En las reuniones bimensuales podemos tratar las inquietudes o problemas que podamos tener	1	1
En las reuniones bimensuales se comparten las buenas experiencias con el resto de los equipos	1	1

Interactúo con el Coordinador Regional del programa en las reuniones mensuales y por temas administrativos y técnicos	1	1
Las ideas de los equipos son conversadas con el coordinador regional	1	1
Las reuniones bimensuales de trabajo regional son también una instancia de autocuidado de los equipos	1	1
Las reuniones bimensuales son positivas porque permiten ver las experiencias de implementación de los otros	1	1
Las reuniones también son una instancia para conversar de otros temas	1	1
4. Apoyo a los equipos ejecutores	0	0
Apoyo técnico y autorización para modificación de actividades	1	1
Con el coordinador regional nos contactamos para cosas puntuales por email o correo, funciona bien	1	1
El coordinador regional del programa es el que tiene que ver con los lineamientos técnicos	1	1
El coordinador regional del programa tiene que ver todos los temas técnicos	1	1
Es necesario apoyar a los equipos independientemente de su antigüedad	1	1
Es necesario apoyar a los equipos que no dicen nada incluso, cuando están callados es peligroso	1	1
Se apoya a las comunas más nuevas de una forma y a las antiguas de otra	1	1
5. Está pendiente la coordinación con instancias regionales como la seremia de educación, el servicio de salud, salud mental	1	1

7.1.2 Elementos de la Gobernanza

Nombre	Recursos	Referencias
1. Elementos de la gobernanza	0	0
1. Identificación de las imágenes	0	0
1. objetivo del programa como se debería implementar	0	0
1. Características de la intervención	0	0
1. se debe abordar el contexto que son las escuelas o las comunidades	1	1
imágenes este es un programa comunitario que se gestiona a nivel local	1	1
Imágenes, el programa aborda salud escolar, específicamente salud mental	1	1
Imágenes_ desde JUNAEB el programa entrega apoyos en salud a los estudiantes para la equidad, buen desempeño, éxito de los estudiantes al interior de las escuelas	1	1
Lo que busca es intervenir en la salud mental de los NNA y se trabaja con la comunidad educativa	1	1
2. Lo promocional y preventivo	0	0
2. el programa tiene un modelo preventivo donde se detecta los factores de riesgo individuales para trabajar focalizadamente entre ellos	1	2
Imágenes _ no es un diagnóstico clínico es un diagnóstico de desarrollo pues estamos midiendo potencialidades	1	1
3. en lo promocional se busca actúa sobre las interacciones básicas de la escuela (profesor - alumno y Familia escuela)	1	1
imágenes_ hay equipos que tienen más énfasis en la prevención y otros que tienen más en la promoción	1	1
Imágenes_ lo prioritario de la intervención es la promoción y la intervención	1	1
3. Objetivo - autocuidado el programa busca desarrollar competencias en la escuela con un enfoque de pares	1	1
4. Objetivo trabajo con padres - se trabaja con los docentes para que se cree un trabajo cooperativo respecto a la enseñanza del niño	1	1
5. Objetivo asesoría de aula - con el profesor se trabaja como mejorar el clima en el aula	1	1
6. Objetivo talleres preventivos - se busca el desarrollo de competencias de los niños para que su desempeño y desarrollo escolar sea mejor	1	1
2. Red	0	0
1. El trabajo en red es fundamental	2	2
3. Quienes conforman la red	0	0
Imágenes _con los alcaldes se tienen problemas políticos y se debe negociar con ellos	1	1
imágenes en la formulación la red está compuesta por cesfam, consultorios y organizaciones sociales	0	0
imágenes_ el equipo implementador debe trabajar en red y vender el programa a los que toman decisiones	1	1

(salud, municipalidad)		
Imágenes_ hay que negociar con consultorios, con cesfam organizaciones comunitarias y alcaldes esa es la red	1	1
2. Identificación de los instrumentos	0	0
1. Generación del convenio	0	0
1. Concurso cerrado	0	0
instrumentos_ el convenio se firma como consecuencia del concurso y está sujeta a la legislación de convenios con rendición de cuentas en el caso de las municipalidades	1	1
proyectos concursable para municipios principalmente	1	1
2. Financiamiento compartido	0	0
el convenio establece que el financiamiento es compartido con un 80 (Junaeb) 20 (organismo implementador)	1	1
3. entidad ejecutora está a cargo de la gestión administrativa	0	0
Gestión de los convenios	1	2
Instrumento se le asigna a la comuna ejecutora la responsabilidad de contratar al coordinador RR.HH., operación apoyo administrativo e infraestructura para la implementación haciendo una responsabilidad conjunta	1	1
4. Junaeb financia el personal técnico para ejecutar el programa	0	0
el convenio establece que el financiamiento es compartido con un 80 (Junaeb) 20 (organismo implementador)	1	1
5. Elegibilidad del programa	0	0
Instrumento Elegibilidad del proyecto, las escuelas toman la decisión de participar del proyecto	1	1
instrumentos_ para postular se requiere autorizaciones de las autoridades comunales junto con el compromiso de aportes y compromiso de los directores participantes	1	1
invitación de la autoridad regional para participar (instrumentos aspecto estructural de las interacciones)	1	1
6. Establecimiento del convenio	0	0
Convenio de colaboración de Junaeb con el municipio	1	1
2. Actividades como componente estructural de las interacciones	0	0
1. Actividades e interacciones del componente bienestar y desarrollo psicosocial	1	1
2. Actividades e interacciones del componente Detección de problemas psicosociales y conductas de riesgo	1	1
3. Actividades e interacciones del componente PREVENCIÓN DE PROBLEMAS PSICOSOCIALES Y CONDUCTAS DE RIESGO EN LOS NIÑOS Y NIÑAS	1	1
4. Actividades e interacciones del componente DERIVACIÓN A ATENCIÓN Y SEGUIMIENTO DE NIÑOS DETECTADOS CON PROBLEMAS DE SALUD	1	1
5. Actividades e interacciones del componente Red de apoyo local al programa habilidades para la vida	1	1
6. Actividades e interacciones del componente EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO DE LAS ACCIONES Y LOS RESULTADOS	1	1
3. Identificación de la acción	0	0
0. Funciones del Municipio como organismo ejecutor responsabilidades del convenio	0	0

1. Dentro del HPV hay dos coordinadores Técnico y administrativo dentro del Técnico está el Equipo Ejecutor	1	1
1. Función Técnica	0	0
Actores coordinadores técnicos tienen dialogo directo con el municipio	1	1
El Coordinador Técnico hace el nexo entre Municipio y equipo	1	1
Es importante entregarle al equipo las condiciones necesarias de trabajo para que realicen bien el trabajo técnico	1	1
Rol coordinador técnico	1	2
2. Función Administrativa	0	0
Como soy coordinador, interactúo con el Departamento de Finanzas y Administración de la Municipalidad	1	1
Dideco es el encargado administrativo	1	1
DIDECO facilita recursos, los cual se encuentra importante.	1	1
El Coordinador Administrativo lo pone la Municipalidad	1	1
El programa es parte de la DIDECO.	1	1
La contraparte municipal provee de las dependencias, de vehículos municipales	1	1
La función de la contraparte es ser un facilitador de los temas administrativos	1	1
Rol coordinador administrativo	1	1
2. Función de gestión de personal	0	0
Cuando el coordinador de un equipo no funciona hay que hablar con el DIDECO	1	1
Selección conjunta de los profesionales_ Municipio y HPV	1	1
Con la municipalidad el obstaculizador es la burocracia administrativa	1	1
1. Retraso en el pago por tramitación en CGR	0	0
Desgaste en equipo y en la supervisora generado por deposito atrasado de cuotas	1	1
Existencia e Importancia Contraloría	1	2
Retraso de pago de cuota por error administrativo	1	1
2. Elegibilidad y disponibilidad horaria del establecimiento	0	0
a la escuela le debe hacer sentido la programación sino le hace sentido, no me sirve	1	1
Desde el establecimiento toda la programación se hace en marzo, aunque es flexible	1	1
implementación del programa_ con el jefe técnico se ven las horas que se asignaran para autocuidado de los profesores	1	1
La coordinación en el colegio es entre el coordinador y dos personas del programa a cargo de las actividades	1	1
La planificación del trabajo contempla buscar el espacio (horas disponibles) para ejecutar la asesoría de aula, la orientación de la escuela donde se ejecuta e auto cuidado	1	1
Todo se dialoga y define con el colegio (fechas, horarios). Nos acomodamos a la disponibilidad	1	1
3. Alto grado de apego a las orientaciones técnicas para implementar los componentes	0	0
1. Centralidad y legitimidad de las bases técnicas	0	0
Centralidad del manual	1	1

Centralidad del Manual de ejecución del programa	1	1
Centralidad del Modelo	1	1
El general, el programa se implementa en base a las orientaciones técnicas otorgadas por JUNAEB.	1	1
El programa es amplio en unidades (componentes), coordinadas entre sí.	1	1
El trabajo científico y el registro del Programa es un respaldo de calidad	1	1
2. Operacionalización del componente promoción del bienestar	0	0
Autocuidado docente	0	0
actor profesores con los que se trabaja en aula y auto cuidado	1	1
Autocuidado con profesores.	1	1
cuando la escuela está en paro se genera mal clima laboral en el establecimiento y si quieres hacer el autocuidado se termina haciendo una catarsis de la situación	1	1
El programa como apoyo a los profesores.	1	1
Instancia de autocuidado con profesores.	1	1
Se cumplen en la implementación concreta del programa.	1	1
se generan instancias de autocuidado con profesores	1	1
Descripción de actividad de Asesoría del Trabajo en Aula	1	1
A los profesores se les asesora en el trabajo de aula, específicamente para el clima en aula	1	1
A los profesores se les asesora para las reuniones de padres y apoderados	1	1
Asesoría con profesores.	1	1
Asesoría del trabajo en aula. Convivencia y Salud Mental.	1	1
Asesoría para profesores en la reunión de apoderados.	1	1
Asesoría para reunión de apoderados.	1	1
Asesorías en el aula.	1	1
El trabajo con apoderado se hace en conjunto con el profesor.	1	1
En el habilidades se hacen asesorías para todos los niños	1	1
en la asesoría de aula se tratan temas de autoestima y motivación que son temas que le interesan a la escuela con el cambio de política educativa	1	1
se realiza trabajo con profesores en aula y sistema educacional que contiene la vulnerabilidad	1	1
Talleres para párvulos, docentes y apoderados.	1	1
El programa tiene un componente preventivo en donde se trabaja con los profesores, apoderados y niños	1	1
Taller de padres	0	0
Con los apoderados también se hacen talleres para NT1 y NT2	1	1
El psicólogo se encarga de hablar con los papás respecto al niño.	1	1
El trabajo con apoderado se hace en conjunto con el profesor.	1	1
El trabajo con apoderados se hace en conjunto con el profesor conforme a su legitimidad.	1	1
La primera entrevista generalmente es con el apoderado.	1	1

Por parte de los apoderados, existe una disposición respecto al programa.	1	1
Se agiliza el proceso de intervención conforme a la adhesión de los apoderados.	1	1
Se busca desarrollar el vínculo entre los profesores y el apoderado, con los niños.	1	1
Se condensan las acciones para aprovechar el tiempo con los apoderados.	1	1
Se generan estrategias de participación para los apoderados.	1	1
Se reconoce que dentro de los apoderados, hay un grupo que participa activamente y otro no.	1	1
se trabaja en NT1 y NT2 con los padres	1	1
Talleres para párvulos, docentes y apoderados.	1	1
Trabajo con apoderados.	1	1
Trabajo preventivo, con profesores y apoderados, en niños que presentan déficits en la conducta.	1	1
Vínculos con los colegios y los apoderados	1	1
Talleres para párvulos, docentes y apoderados.	1	1
3. Operacionalización del componente de detección	0	0
el habilidades tiene una primera fase donde se aplica un instrumento de detección	1	1
el HPV hace una detección de los niños con más dificultades que son los que van al taller y los que van a derivados	1	1
El HPV no genera sobre intervención porque los estudiantes son seleccionados por un instrumento, la intervención es por un periodo acotado y no se trabaja con las familias	1	1
en la fase uno se detectan las problemáticas de los niños	1	1
hay acciones de detección o de derivación que son para los niños con más complejidad	1	1
Los niños que participan en el taller son seleccionados a través de 2 instrumentos específicos	1	1
Solo está estandarizado el taller preventivo	1	1
Un instrumento es aplicado a profesores y otro directamente a los estudiantes	1	1
4. Operacionalización del componente de prevención de problemas psicosociales y conductas de riesgo Talleres preventivos	0	0
Centralidad del Modelo_ Talleres preventivos	1	1
Centralidad del Taller Preventivo	1	1
el HPV hace una detección de los niños con más dificultades que son los que van al taller y los que van a derivados	1	1
En los talleres se trabajan distintas actividades lúdicas para fortalecer sus habilidades sociales	1	1
Los talleres preventivos se hacen con los niños detectados por el instrumento aplicados el año anterior	1	1
Los talleres preventivos se realizan en duplas de hombre-mujer, dado a su efectividad en la percepción de los niños.	1	1
Luego de la coordinación pueden ir otros profesionales a hacer los talleres	1	1
Puede que a veces coordine uno u otro_ pero en los Talleres Preventivos siempre van los dos	1	1
Se interactúa con los niños mediante los talleres preventivos.	1	1

Solo en los talleres preventivos se trabaja con niños.	1	1
Talleres con niños.	1	1
Talleres preventivos con niños.	1	2
Trabajo preventivo, con profesores y apoderados, en niños que presentan déficits en la conducta.	1	1
Vínculos con los niños _talleres preventivos	1	1
5. Operacionalización del componente de derivación	0	0
1. Rol de los profesores en la derivación	0	0
De los talleres surgen derivaciones espontáneamente con los papás y educadores de párvulos.	1	1
El profesor deriva al alumno, y el psicólogo lo pesquisa.	1	1
los profesores están cansados y para ellos es más fácil derivar a los niños a salud que buscar alternativas de solución	1	1
Reunión con profesores previo a la derivación del alumno.	1	1
2. La derivación se hace a la red pública de salud	4	4
3. A quién se Deriva	2	2
este trabajo implica una vía de derivación para los niños y un trabajo en red con otros	1	1
4. Quien hace la derivación	0	0
A veces por un tema ético tienes que hacer la activación judicial en caso de niños vulnerados	1	1
Al psicólogo le compete la derivación a salud.	2	2
hay algunas derivaciones a salud que hace el habilidades	1	1
hay casos que se derivan sin pasar por la dupla	1	1
la mayoría de las derivaciones a salud las hace la dupla psicosocial del establecimiento	2	2
Se agilizan los procesos de derivación dado a que los apoderados lo encuentran muy lento.	1	1
tenemos relación con salud y con la dupla lo que permite hacer derivaciones y obtener información de manera fluida	1	1
5. De los talleres surgen derivaciones espontáneamente con los papás y educadores de párvulos.	1	1
6. Como programa se evita la derivación del niño a salud, mirando de manera más acabada (el psicólogo) las variables en juego.	1	1
7. Dificultades de la derivación con el establecimiento	0	0
A los colegios no les gusta la derivación de niños en cuanto a que exponen sus problemas.	1	1
A veces, no se hace la derivación para no deteriorar la relación con la escuela.	1	1
8. Problemas con la OPD y derivación de niños a salud, dado a que colegios no les gusta.	1	1
9. Salud tiende a trabajar pocas sesiones y tiende a perderse la continuidad por problemas en la asistencia	1	1
6. Operacionalización del componente de Red	0	0
1. Características de la red de infancia	0	0
Agrupación y coordinación de programas en torno a la infancia por parte de DIDECO.	1	1
Con quienes más se trabaja es con los programas más vinculados a infancia	1	1

El programa es parte de la política comunal de infancia.	1	1
El programa, como parte de la política comunal de infancia, trabaja directamente con salud y educación.	1	1
En conjunto se realizan actividades de promoción	1	1
HPV como parte de DIDECO y su política de infancia.	1	1
La comunicación entre el DIDECO y los programas es directa a través de teléfono o mensajes	1	1
La mesa de convivencia se encarga de la política comunal de infancia	1	1
La OPD como entidad que agrupa y coordina los programas de la red infancia, pero las iniciativas vienen de los programas mismos.	1	1
Las actividades de promoción no se hace por razones tan técnicas del programa o por la aplicación de intervenciones	1	1
Política en infancia.	1	1
Red de trabajo en infancia agrupa y coordina, a nivel comunal, todos los programas a favor de los niños, niñas y adolescentes.	1	1
Se interactúa con otros programas del municipio no por necesidad técnica, sino por solicitud municipal	1	1
También nos vinculamos con otros programas municipales vinculados a infancia	1	1
1. Características generales de las redes comunales	0	0
en la comuna hay amplias redes que están bien dirigidas	1	1
la comuna se identifica por un fuerte trabajo en redes externas	1	1
Peñalolén tiene una red muy grande, eso está a nuestro favor	1	1
2. Características generales de la relación con la red comunal o externas	0	0
Relaciones con la red externa	0	0
en el equipo hay buena comunicación con las redes externas	1	1
Necesidad de visibilizarse en la red externa	0	0
en la red podrían pedirnos apoyo por nuestra relación con el establecimiento	1	1
es un desafío participar más de la RED externa por ejemplo en la mesa de infancia	1	1
estar en la red nos permitiría hacer una intervención más alineada con las prioridades comunales	1	1
nos queremos visibilizar para que el resto de la red nos vea como un apoyo dentro de la escuela para hacer intervenciones más completas	1	1
nos queremos visibilizar porque nos ayudaría a activar rápidamente la red en beneficio de un niño	1	1
nos queremos visibilizar porque es uno de los pocos programas que trabaja a nivel promocional y preventivo	1	1
por no estar en la red de infancia no accedemos a la capacitaciones relevantes	1	1
necesitamos llegar a las redes de forma diferenciada	1	1
No nos comunicamos con las redes externas el trabajo está orientado al trabajo en duplas	1	1

no somos parte de una red externa	1	1
Características de la interacción con los actores	0	0
Con las redes externas no tenemos contacto directo	1	1
El trabajo con la red es desvinculado	1	1
el tribunal de familia es muy cerrado uno envía información pero no envían nada de vuelta	1	1
en la red se trabaja con intermediarios que es la dupla	1	1
las intervenciones son independientes y autónomas de lo que ocurre en la red	1	1
Los otros programas son secundarios, pero igual importantes	1	1
3. Organización del trabajo entre programas	0	0
Sobre intervención	0	0
Estamos lejos de la DAEM_ evitamos la sobre intervención_ evitamos chocar con las intervenciones de los colegios	1	1
Nos topamos con los otros programas por los tiempos reducidos de las escuelas	1	1
Para complementar el trabajo son importantes las reuniones con la red de infancia	0	0
Acceso a la información de los niños	0	0
la OPD a veces entrega información	1	1
no tengo acceso a los datos del niño	1	1
otros programas son súper independientes y no mandan nada de información	1	1
pedir información de los niños cae en el favorcito y si el otro tiene ganas lo hace	1	1
perdo tiempo tratando de saber quién tiene los datos del niño	1	1
si estuviéramos más conectados a la red podríamos hacer mayor uso de los recursos	1	1
Acceso a información de otros programas que trabajan con los niños	0	0
(otros programas) son como egoístas, aparecen cuando necesitan no es importante la retroalimentación para ellos	1	1
como no hay lineamiento conjunto con las otras redes comunales, no sabemos qué está pasando y la familia recibe sobre intervención	1	1
estar en la red nos permitiría saber al tiro a quien (de la red) acudir	1	1
hay niños que se ´se pierden´ de la red de atención	1	1
no hay claridad acerca de qué otros programas están trabajando con el niño	1	1
no se cuál es el recelo pero finalmente se pierde el niño (en relación a qué otros programas lo atienden)	1	1
para ellos (otros programas) no es importante lo que está pasando con el niño en la escuela	1	1
queremos visibilizarnos para que se expanda la red de apoyo a los niños	1	1
si estoy haciendo un taller de sexualidad, y no sé si ese niño tiene problemas de abuso, no sé si el taller le va a afectar porque no estamos en la red	1	1
si supiéramos que el niño está en algún programa el trabajo sería más ágil no tendríamos que	1	1

pedir por favor la información		
Agrupación y coordinación entre programas de la red de infancia, deriva en actividades en conjunto.	1	1
Con quienes más se trabaja es con los programas más vinculados a infancia	1	1
Hemos tenido reuniones con los otros equipos para alinearnos y ver qué actividades tenemos en común	1	1
Interacción, intercambio, coordinación con programas sociales en la mesa comunal de infancia	1	1
Se han desarrollado reuniones entre contrapartes de los programas, que han resultado positivas por el intercambio de experiencias	1	1
Vínculos con la red de infancia	1	2
este trabajo implica una vía de derivación para los niños y un trabajo en red con otros	1	1
2. Grado de ajuste de los elementos de la gobernanza	0	0
1. Descripción de los objetivos desde el equipo ejecutor	0	0
1. Objetivos vinculados a educación	0	0
El foco de acción del programa son los déficits en la conducta de los niños.	1	1
el foco principal del HPV es abordar los problemas de aprendizaje desde la vulnerabilidad infantil (complejidad social, económica)	1	1
el HVP hace una intervención general en la escuela	1	1
es un programa de salud administrado desde educación	1	1
los objetivos apuntan hacia la educación	1	1
nosotros abordamos el aprendizaje desde la prevención de conductas de riesgo	1	1
nosotros hacemos una intervención psicosocial a la comunidad educativa en la línea de prevención y promoción de la salud	1	1
2. Objetivos de Salud	0	0
el programa viene de salud y de ahí se adecua a las escuelas	1	1
es un programa de salud administrado desde educación	1	1
nosotros hacemos una intervención psicosocial a la comunidad educativa en la línea de prevención y promoción de la salud	1	1
3. Mejora los vínculos dentro del establecimiento	0	0
Crear instancias que no existen en los colegios, como aquellas que promocionan el vínculo entre profesores.	1	1
Se busca desarrollar el vínculo entre el profesor y los niños.	1	1
Se busca desarrollar el vínculo entre los profesores y el apoderado, con los niños. (Nodos)	1	1
Se busca fortalecer el vínculo entre escuela y familia.	1	1
4. el HPV desde la mirada psicosocial entra a la escuela y facilita mirar a los niños desde la individualidad	1	1
5. el HPV desde la vulnerabilidad mira el contexto educativo con los profesores y con el equipo de gestión en el auto cuidado con reflexión en las prácticas	1	1

6. Promoción y prevención	0	0
El programa aborda el bienestar emocional de los niños	1	1
el programa permite responder a las problemáticas de los niños ya sea necesidades de prevención como de derivación	1	1
en el programa se hace atención temprana	1	1
objetivo del programa _la promoción y prevención es prevenir conductas de riesgo en contexto vulnerables y promover formas de vida saludable	1	1
7. en este programa no solo se preocupa de lo que pasa con el niño en la escuela sino que mira el sistema	1	1
8. un trabajo bien hecho de nuestra parte sería que más adelante en la vida del niño no aparecieran los problemas (conductas riesgo)	1	1
9. Detección temprana	0	0
en el programa se hace atención temprana	1	1
marco institucional_ este programa trata de detección temprana	1	1

7.1.3 Modos de la Gobernanza

Nombre	Recursos	Referencias
1. Gobernanza Jerárquica	0	0
1. Convenio de colaboración como relación jerárquica	0	0
jerárquica Cuando el alcalde decide que el programa se vaya... simplemente se va	1	1
Jerárquica La responsabilidad última de la implementación del Convenio es la Municipalidad a través de DIDECO	1	1
jerárquica se hace un convenio (Junaeb - Municipio) y se espera que se cumpla	1	1
2. Triple dependencia	0	0
1. Establecimiento educacional	0	0
Director rol jerárquico en la implementación	0	0
el director es nuestra primera cabeza debido a que la escuela es tremendamente jerarquizada	1	1
Importancia de la jerarquía en el establecimiento	0	0
el equipo directivo es importante para el accesos de los horarios para hacer la intervención	1	1
El protocolo de relación con la escuela es ir por estamentos (director y encargado).	1	1
En los establecimientos con equipos de gestión poco interesados cuesta entrar	1	1
Es importante cuidar el trabajo con la escuela y seguir sus procedimientos y protocolos	1	1
las relaciones de la red del HPV son jerarquizadas porque la escuela es jerarquizada	1	1
Los intereses de los establecimientos modifican el programa	0	0
El que los establecimientos se centren en lo cognitivo le quita espacio a la salud mental infantil	1	1
Esta disposición, a ampliar el enfoque de la educación, se establece como causa de la buena acogida que tiene el programa en los colegios.	1	1
Hay equipos directivos que se van por lo más académico e inmediato	1	1
Hay establecimientos que son muy demandantes, que piden cosas que no están en los términos de referencia	1	1
Los establecimientos a veces piden otras cosas porque les parece necesario, pero es importante porque tienen disposición	1	1
2. Municipio	0	0
Municipio como empleador directo	0	0
El seguir los procedimientos establecidos genera el reconocimiento y la valoración de las jefaturas	1	1

Jerárquica Demandas, por parte de la municipalidad, que van más allá de la profesión.	1	1
Respecto a su dependencia Municipal	0	0
El programa es parte de DIDECO en la comuna	1	1
En otras comunas el programa pertenece al DAEM	0	0
Junaeb pone los recursos, pero somos contratados por la Municipalidad	1	1
Sería mejor pertenecer al DAEM ya que tiene que ver con educación directamente	0	0
Siempre informamos de cualquier cambio a nuestros superiores (JUANE B y DIDECO)	1	1
Solicitud de tareas extras al programa	0	0
Alta demanda por parte de la municipalidad.	1	1
Demandas, por parte de la municipalidad, que van más allá de la profesión.	1	1
Hay mucha demanda municipal de trabajo extra_ eso afecta al equipo _ cansancio _ menos creatividad	1	1
Hay sobre demanda de trabajo del municipio	1	1
Relación actor Municipalidad	1	1
Solicitud de temas diferentes en el programa de parte del municipio	0	0
a veces hay tensión entre lo que quiere la corporación y lo que quiere el director	1	1
la corporación nos pide abordar temas a fines con educación por ejemplo el SIMCE	1	1
la corporación nos pidió trabajar los otros indicadores de calidad de la agencia	1	1
3. Junaeb como mandante	0	0
Con JUNAEB el problema es que a veces no llega la información tan organizada	1	1
el vínculo con JUNAEB se hace a través de la coordinadora	1	1
En JUNAEB todo se canaliza jerárquicamente a través del supervisor directo. No se puede hablar directamente con el nacional	1	1
Jerárquica El sistema de contrataciones va a depender de los ingresos que llegan desde JUNAEB.	1	1
Jerárquica Hay que cumplir siempre con las normativas y los términos de referencia	1	1
Jerárquica JUNAEB como actor, fuera del programa, con mayor poder. En cuanto a que ellos otorgan sugerencias y evalúan la implementación del programa.	1	1
Jerárquica Lejanía del nivel central con el equipo ejecutor	0	0
Desde Santiago no se ve cuando las condiciones de los colegios no dan para cumplir los logros	1	1
El equipo central trabaja bien, pero en investigaciones, alejados de las regiones	1	1
Es difícil llegar a JUNAEB central	1	1
Los profesionales de los programas no participamos mucho de las investigaciones, en los cambios de los fundamentos del programa	1	1
Los profesionales se podrían involucrar más en el programa si pudieran intervenir o sugerir	1	1

modificaciones a los TTRR		
No ha habido desde el nivel central disposición a conversar con nosotros sobre los fundamentos del programa	1	1
Si los profesionales pudieran incidir en los TTRR sería más grato y más consciente del trabajo	1	1
Si pudiéramos incorporar la experiencia en el diseño habría un modelo más realista de trabajo	1	1
jerárquica Evaluación Junaeb	0	0
la Relación con Junaeb es a través de informes semestrales donde se da cuenta del cumplimiento en base a las líneas técnicas	1	1
la retroalimentación de Junaeb es en general positiva	1	1
la retroalimentación de Junaeb se hace por internet	1	1
lo que mide Junaeb es muy cuantitativa no evalúan lo que hacen en la sala	1	1
no hay una retroalimentación en términos de calidad, de contenidos	1	1
una retroalimentación cuantitativa no aporta porque no genera crecimiento	1	1
una retroalimentación cuantitativa no entrega los puntos que se deben corregir solo se preocupa de cumplir con la meta cuantitativa	1	1
Junaeb entrega los recursos para sueldos y actividades	1	1
La salida de una escuela supuso un reporte a Santiago por cambio de presupuesto	1	1
Necesidad de autorizar desde Santiago los cambios en la aplicación del programa	1	1
No se consiguen más cosas hablando directamente con el nacional	1	1
Siempre informamos de cualquier cambio a nuestros superiores (JUANEb y DIDECO)	1	1
2. Cogobernanza	0	0
1. Desde el Diseño	0	0
cogobernanza desde el diseño el trabajo en red es fundamental	1	1
cogobernanza desde el diseño hay que negociar con consultorios, con cesfam organizaciones comunitarias y alcaldes esa es la red	1	1
imágenes en la formulación la red está compuesta por cesfam, consultorios y organizaciones sociales	0	0
imágenes sin red este programa no es nada	1	1
2. Se está desarrollando una iniciativa piloto que busca coordinar todos los programas, si resulta sería positivo	1	1
3. Autogobernanza	0	0
1. Desde el Diseño	0	0
autogobernanza desde el diseño_ el modelo de gestión apuesta a que la intervención se trabaja y adapta localmente	1	1

autogobernanza desde el diseño_ el modelo tiene mucho de centralizado desde el encuadre pero la responsabilidad es local lo que permite equilibrar la adaptación local	1	1
autogobernanza desde el diseño_ gran parte del esfuerzo del programa es generar competencia en los niveles locales	1	1
2. Adaptación del programa	0	0
1. Por qué se debe adecuar el programa	0	0
1. El programa lo permite y lo requiere	0	0
1. el programa permite desarrollar una planificación para abordar a los diferentes actores y permite poder mirar desde las distintas dimensiones	1	1
2. hay margen para hacer cambios pero sin salirse mucho de las orientaciones	1	1
3. Si bien existen los términos de referencia y algunos manuales con temas, nosotros podemos proponer temas y metodologías	1	1
4. Los lineamientos teóricos y técnicos otorgados por JUNAEB, son referencias sobre las cuales se actúa.	1	1
5. cada una ve en que momento ver las temáticas. el programa es muy independiente	1	1
6. no se pueden ejecutar las orientaciones tal cual están escritas	1	1
7. estos programas tienen que tener una posibilidad de innovación para no implementar programas que no le hacen sentido a la escuela	1	1
2. El contexto del establecimiento lo requiere	0	0
1. el HPV se debe instalar mirando la política educativa comunal y la política educativa de la escuela con las orientaciones técnicas como base para asegurar que se implemente el HPV	1	1
2. sin considerar la política educativa del municipio y de la escuela eres un cuadrado tratando de meterte en un círculo	1	1
3. la política educativa cambia, con la incorporación de los otros indicadores de la calidad se le da importancia a la motivación, autoestima y convivencia lo que nos cabida para trabajar	1	2
4. las actividades del HPV están contenidos en el PME y en el PADEM eso significa que el programa está inserto dentro de la política educativa comunal	1	1
5. un programa que trabaja en educación y en la escuela debe estar muy atento al cambio de política educativa	1	1
6. Las orientaciones técnicas otorgadas por JUNAEB, por ejemplo, para los talleres preventivos, se actualizan según el contexto presente del colegio.	1	1
7. Las orientaciones técnicas otorgadas por JUNAEB, se actualizan según el contexto presente en cada colegio.	1	1
8. La implementación del programa se adapta al contexto del colegio. Por ejemplo, si es rural.	1	1
3. Los requerimientos del establecimientos y del profesor	0	0

1. Distancia entre los requerimientos del programa y los del colegio.	1	1
2. Se consideran los requerimientos del colegio para lograr una mejor inserción.	1	1
3. ahora los establecimientos se van a enfocar más en los aprendizajes cosa que antes no estaba pensando	1	1
4. ahora todos los establecimientos se van a fijar en el SIMCE	1	1
5. La idea es adecuarse a las necesidades del establecimiento, por el tema de aulas de bienestar	1	1
6. Los cambios puede ser un problema, pero si se adapta a las necesidades del colegio se puede ser flexible	1	1
7. Se considera la opinión y disposición del profesor para la implementación del programa.	1	1
8. Innovar en los lineamientos técnicos otorgados en post del vínculo con los profesores.	1	1
9. también hay que no necesita la intervención ahora y se debe readecuar	1	1
4. La disponibilidad horaria del establecimiento lo requiere	0	0
Flexibilizar la intervención conforme a los tiempos de la escuela favorece la inserción en el colegio.	1	1
Flexibilizar la intervención conforme a los tiempos de la escuela.	1	1
5. Baja participación de apoderados	0	0
Baja participación de los apoderados como obstáculo a la implementación del programa.	1	1
6. nos adaptamos desde el destinatario	1	1
Deberíamos hacer promoción y prevención pero estamos en un contexto en que más que nada se debe intervenir en los casos pues se debió prevenir antes	1	1
7. Se considera si el PIE está trabajando en el colegio para no sobre intervenir.	1	1
8. El organismo ejecutor pide hacer adecuaciones	0	0
comunalmente estamos trabajando las mismas temáticas que se vinculan a los intereses de la corporación	1	1
si el proyecto fuera de salud no trabajaríamos autoestima y motivación académica	1	1
si fuéramos parte del COSAM las temáticas no serían tan diferentes porque también trabajarían la deserción y la eficacia escolar	1	1
si no fuéramos de educación habríamos elegido otras temáticas	1	1
tratar estos indicadores de calidad de la agencia se aleja de los lineamientos de la Junaeb	1	1

7.1.4 Ordenes de la gobernanza

Nombre	Recursos	Referencias
1. Ordenes de la gobernanza	0	0
1. Identificar elementos del primer orden de gobernanza	0	0
1. Adecuación del programa	0	0
1. Por qué se debe adecuar el programa (problemas y oportunidades a los que se enfrentan)	0	0
1. El programa lo permite y lo requiere	0	0
1. el programa permite desarrollar una planificación para abordar a los diferentes actores y permite poder mirar desde las distintas dimensiones	1	1
2. hay margen para hacer cambios pero sin salirse mucho de las orientaciones	1	1
3. Si bien existen los términos de referencia y algunos manuales con temas, nosotros podemos proponer temas y metodologías	1	1
4. Los lineamientos teóricos y técnicos otorgados por JUNAEB, son referencias sobre las cuales se actúa.	1	1
5. cada una ve en que momento ver las temáticas. el programa es muy independiente	1	1
6. no se pueden ejecutar las orientaciones tal cual están escritas	1	1
7. estos programas tienen que tener una posibilidad de innovación para no implementar programas que no le hacen sentido a la escuela	1	1
2. El contexto del establecimiento lo requiere	0	0
1. el HPV se debe instalar mirando la política educativa comunal y la política educativa de la escuela con las orientaciones técnicas como base para asegurar que se implemente el HPV	1	1
2. sin considerar la política educativa del municipio y de la escuela eres un cuadrado tratando de meterte en un círculo	1	1
3. la política educativa cambia, con la incorporación de los otros indicadores de la calidad se le da importancia a la motivación, autoestima y convivencia lo que nos cabida para trabajar	1	2
4. las actividades del HPV están contenidos en el PME y en el PADEM eso significa que el programa está inserto dentro de la política educativa comunal	1	1
5. un programa que trabaja en educación y en la escuela debe estar muy atento al cambio de política educativa	1	1
6. Las orientaciones técnicas otorgadas por JUNAEB, por ejemplo, para los talleres preventivos, se actualizan según el contexto presente del colegio.	1	1
7. Las orientaciones técnicas otorgadas por JUNAEB, se actualizan según el contexto presente en cada colegio.	1	1
8. La implementación del programa se adapta al contexto del colegio. Por ejemplo, si es rural.	1	1

3. Los requerimientos del establecimientos y del profesor	0	0
1. Distancia entre los requerimientos del programa y los del colegio.	1	1
2. Se consideran los requerimientos del colegio para lograr una mejor inserción.	1	1
3. ahora los establecimientos se van a enfocar más en los aprendizajes cosa que antes no estaba pensando	1	1
4. ahora todos los establecimientos se van a fijar en el SIMCE	1	1
5. La idea es adecuarse a las necesidades del establecimiento, por el tema de aulas de bienestar	1	1
6. Los cambios puede ser un problema, pero si se adapta a las necesidades del colegio se puede ser flexible	1	1
7. Se considera la opinión y disposición del profesor para la implementación del programa.	1	1
8. Innovar en los lineamientos técnicos otorgados en post del vínculo con los profesores.	1	1
9. también hay que no necesita la intervención ahora y se debe readecuar	1	1
4. La disponibilidad horaria del establecimiento lo requiere	0	0
Flexibilizar la intervención conforme a los tiempos de la escuela favorece la inserción en el colegio.	1	1
Flexibilizar la intervención conforme a los tiempos de la escuela.	1	1
5. Baja participación de apoderados	0	0
Baja participación de los apoderados como obstáculo a la implementación del programa.	1	1
6. nos adaptamos desde el destinatario	1	1
Deberíamos hacer promoción y prevención pero estamos en un contexto en que más que nada se debe intervenir en los casos pues se debió prevenir antes	1	1
7. Se considera si el PIE está trabajando en el colegio para no sobre intervenir.	1	1
8. El organismo ejecutor pide hacer adecuaciones	0	0
comunalmente estamos trabajando las mismas temáticas que se vinculan a los intereses de la corporación	1	1
si el proyecto fuera de salud no trabajaríamos autoestima y motivación académica	1	1
si fuéramos parte del COSAM las temáticas no serían tan diferentes porque también trabajarían la deserción y la eficacia escolar	1	1
si no fuéramos de educación habríamos elegido otras temáticas	1	1
tratar estos indicadores de calidad de la agencia se aleja de los lineamientos de la Junaeb	1	1
2. Qué adecuaciones se hacen (cómo solucionan los problemas)	0	0
1. Adaptaciones generales	0	0
1. en la metodología	0	0
Centralidad del modelo pero la metodología tiene que ver con ellos (los profesionales)	1	1
La metodología de cómo trabajar varía de colegio a colegio	1	1
2. En los temas que se tratan	0	0
en el colegio se hace mucho más que promoción y prevención	1	1
en el resto de los temas (que no son SIMCE) tengo autonomía para ejecutar los temas que a mí me parezcan	1	1
en la asesoría de aula se tratan temas de autoestima y motivación que son temas que le interesan a la	1	1

escuela con el cambio de política educativa		
las bases T. dicen que debemos trabajar convivencia escolar pero estamos trabajando en autoestima o evaluando	1	1
nos piden trabajar bullying que se debe tratar con intervención y ahí nos salimos de la prevención y promoción que es el objetivo del programa	1	1
trabajar los temas Simce, afecta el lineamiento del programa (la corporación de educación cambia la implementación del programa)	1	1
3. en las diferenciaciones profesionales	0	0
Los talleres preventivos se realizan en dupla, pese a que no esté indicado en las bases técnicas.	1	1
T social hace el trabajo que está indicado para psicólogo en las bases técnicas	1	1
2. Adaptaciones en las actividades o componentes del programa	0	0
1. En el autocuidado	0	0
cuando se hace autocuidado en contexto de paro, las relaciones de los profesores están quebradas y no puedes hacer un autocuidado descontextualizado el programa tiene una mirada local respecto de lo que pasa en la escuela	1	1
Las instancias de autocuidado en los colegios va a depender del contexto de este.	1	1
2. En el trabajo con los niños	0	0
como se resuelve la duplicidad con la dupla del EE el habilidades hace trabajo con profesores y la dupla se dedica a los niños y a sus problemáticas	1	1
para que ciertos niños avancen, hay que generar ciertas estrategias que los ayuden (de manera individual y dejando de mirar al conjunto)	1	1
3. En las orientaciones de aula	0	0
en las bases técnicas se establece que el psicólogo no entra al aula pero nosotros hemos establecido que a veces es necesario, esto ha servido para la instalación del programa	1	1
Marco institucional_ Junaeb se imagina en las orientaciones técnicas que solo se hace asesoría a los profesores, pero en la práctica también participamos en el aula	1	1
4. En los talleres preventivos	0	0
Los talleres preventivos se realizan en dupla, pese a que no esté indicado en las bases técnicas.	1	1
Los talleres preventivos se realizan en duplas de hombre-mujer, dado a su efectividad en la percepción de los niños.	1	1
Los talleres son atingentes a la realidad dentro del colegio.	1	1
5. En el trabajo con apoderados	0	0
Se condensan las acciones para aprovechar el tiempo con los apoderados.	1	1
Se generan estrategias de participación para los apoderados.	1	1
3. Herramientas elaboradas	0	0
1. Cuadernillo	0	0

Cuadernillo como ejemplo de acciones que buscan innovar sobre la implementación.	1	1
El registro por establecimiento surgió como una iniciativa del equipo ante la solicitud de los establecimientos de los registros	1	1
Estamos generando un registro por establecimiento para que quede la información de lo trabajado en el año	1	1
2. Semáforo	0	0
el semáforo (practica elaborada por el equipo) le ha hecho sentido a la escuela y a los niños los motiva	1	1
innovación de bases técnicas_ se premia el buen comportamiento de los niños con el tablero de monitoreo semanal	1	1
innovaciones de bases técnicas_ hacemos tableros de monitoreo semanal respecto de los temas de convivencia	1	1
innovaciones de bases técnicas_ con el tablero de monitoreo de convivencia donde con un semáforo los profesores mueven a los niños dependiendo de cómo se han portado al final de la semana premian a los niños que se portan bien	1	1
2. Identificar elementos del segundo orden de gobernanza	0	0
nosotros hemos hecho innovaciones y nuestra supervisora nos dice que no nos distanciamos tanto de la orientación	1	1
en el equipo se conversan los cambios en la implementación y cómo abordarlos con las bases técnicas	1	1
JUNAEB le pide a las comunas nuevas en el HPV que hagan el programa tal como está en el libro	1	1
3. Identificar elementos de la meta gobernanza (valores y principios subyacentes)	0	0
2. Características del modelo de intervención	0	0
metagobernanza concepción acerca de cómo se interviene e infancia_ en infancia se interviene de forma promocional y preventiva que es mejor que hacer atención	1	1
metagobernanza_ el modelo de intervención es de la OMS	1	1
metagobernanza_ existe una discusión acerca de la duración del programa en el establecimiento y si es pertinente o no su salida del mismo	1	2
metagobernanza_ se debe abordar integralmente la intervención	1	1
Metagobernanza_ hay distintos niveles de intervención por eso se trabaja en lo promocional y preventivo	1	1
1. Dependencia del programa	0	0
metagobernanza_ el programa es guacho no del ministerio de salud ni del de educación cada año debemos pelear el ppto con la Junaeb para obtener más cupos	1	1
metagobernanza_ los enfoques teóricos que sustentan al programa superan la misión de JUNAEB	1	1
metagobernanza_ este programa es como un niño guacho bonito pero que no tiene plata	1	1
3. Salud mental	0	0
1. Tensión de resolución de los casos	0	0
metagobernanza el Mineduc nos pide que nos hagamos cargo de la resolución de los casos de salud mental y les pedimos que hagan reasignación de recursos para el trastorno hiperquinético	1	1
metagobernanza_ existe una discusión en torno a que el programa se haga cargo de la resolución de la	1	1

atención de salud mental		
metagobernanza_ hacer resolución de los casos es hacer otro programa acá hacemos prevención y contratamos profesionales de esa índole y no clínicos	1	2
metagobernanza_ hay una demanda de los parlamentarios que tiene presión en su región para que hiciéramos resolución de los casos de salud mental	1	1
metagobernanza_ hay una demanda por la resolución de los problemas de salud mental Minsal no se hace cargo	1	1
metagobernanza_ la resolución de salud mental es mucho más compleja y costosa que en casos de oftalmología, por ejemplo	1	2
metagobernanza_ se espera que tal como el resto de la Junaeb, nos hagamos cargo de la resolución de los casos	1	1
2. Deber ser - cómo se debiera abordar la salud mental y como se aborda en el programa	0	0
metagobernanza en salud mental se requiere de la red existente del MINSAL	1	1
metagobernanza_ acá la concepción de la salud mental es preventiva	1	1
metagobernanza_ en salud mental se requiere armar una red de atención	1	1
metagobernanza_ hay dos concepciones de cómo debe ser la salud mental en la infancia una curativa y una preventiva	1	1
metagobernanza_ la red de atención de salud no es fácil de armar por eso es competencia del ministerio de salud	1	1
metagobernanza_ la salud mental de los niños está muy relacionada y contextualizada con los adultos significativos entonces eso se aborda en el programa	1	1