



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

BARRERAS Y FACILITADORES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA DE SALUD MENTAL EN CHILE

Memoria para optar al título de psicólogo.

Autor

Sebastián Aravena León

Profesora Patrocinante

Gloria Zavala Villalón

Profesional Colaborador

Rodrigo Rojas-Andrade

Memoria asociada a Proyecto Fondecyt Regular N° 1171634 “La implementación como elemento clave en el éxito de una intervención en salud mental escolar: Un estudio mixto de los dominios generales y las dimensiones locales involucrados”

Santiago, Chile

2018

Índice

1. Resumen.....	3
2. Introducción	4
2.1. Facilitadores y Obstaculizadores.....	6
2.1.1. Facilitadores y Obstaculizadores que emergen de los participantes	7
2.1.2. Facilitadores y Obstaculizadores de las características de la escuela	8
2.1.3. Facilitadores y Obstaculizadores del entorno Sociopolítico	9
2.2. Problema y objetivo de estudio	10
3. Método	13
3.1. Enfoque metodológico y tipo de investigación	13
3.2. Participantes	13
3.3. Procedimiento	14
3.4. Consideraciones éticas	16
3.5. Análisis de datos	16
4. Resultados	18
5. Conclusión y discusión	34
6. Referencias Bibliográficas	38
7. Anexos	48
7.1. Anexo 1. Pauta de Entrevista	48
7.2. Anexo 2. Consentimiento informado	48

Resumen

Antecedentes: Los resultados de los programas pueden ser entendidos como un coproducto de las acciones ejecutadas y los factores que obstaculizan y/o facilitan su implementación, lo que es especialmente relevante en salud mental escolar dada la gran heterogeneidad y complejidad de las escuelas. Sin embargo, las investigaciones que los han identificado aún son incipientes, especialmente en países latinoamericanos.

Objetivos: El propósito de este estudio fue identificar barreras y facilitadores de la implementación del programa público Habilidades para la Vida, el que ha sido reconocido internacionalmente como uno de los más grandes del mundo.

Método: Se realizaron entrevistas a 4 coordinadores nacionales y 4 coordinadores de la región metropolitana. Asimismo, se entrevistaron a 7 ejecutores locales y se revisaron los manuales y orientaciones técnicas. Se utilizó análisis de contenido cualitativo y la codificación solo considero barreras y facilitadores.

Resultados: Se identificaron una serie de factores obstaculizadores para la implementación (disponibilidad de recursos dentro del programa, la red profesional, los tiempos y características de la escuela) y factores dinámicos, pero escasos facilitadores (información de apoyo y la red universitaria), distribuidos en distintos niveles contextuales del soporte organizacional (conductores de competencias, administrativo y de liderazgo) y del contexto externo (nivel sociopolítico, escolar y de los participantes).

Palabras clave

Ciencia de la Implementación, Salud Mental Escolar, Factores Contextuales, Soporte Organizacional.

Introducción

En las últimas décadas se ha reconocido que la escuela es el lugar ideal para abordar los problemas de salud mental de los estudiantes (Evans, Stephan & Sugai, 2014), debido a la gran cobertura que alcanzan los programas realizados en este contexto (Poduska, Kellam, Wang Brown, Ialongo & Toyinbo, 2008; Farmer, Burns, Phillips, Angold & Costello, 2003) y los significativos impactos en la disminución de los problemas emocionales y de conducta, así como en el incremento de desempeño académico (Payton et al., 2008; Durlak & DuPre, 2008; Forman et al., 2013; Sarno et al., 2014). Entidades gubernamentales y privadas han recopilado evidencia sobre los logros de distintos programas en repositorios online (por ejemplo: www.casel.org; www.blueprintsprograms.com) para ser difundidos y aplicados en las escuelas (Elliott & Mihalic, 2004; Kutash, Duchnowski, & Lynn, 2006; Weare & Nind, 2011), sin embargo, no son mayormente adoptados; y aquellas instituciones que lo hacen, tienden a obtener resultados inferiores a lo esperado en relación a lo reportado en las investigaciones sobre eficacia en contextos controlados (Bhattacharyya, Reeves, & Zwarenstein, 2009; Hohmann & Shear, 2002; Proctor et al., 2009).

Ante la necesidad de estudiar y comprender el proceso de implementación, así como las variables que influyen en los resultados obtenidos en contextos naturales o de aplicación, común en distintos campos de intervención (Eccles & Mittman, 2006), nace la ciencia de la implementación, definida como el estudio científico de los procesos y componentes de la puesta en marcha de modelos de intervención basados en la evidencia, en contextos cotidianos de aplicación (Rojas, Leiva, Vargas & Squicciarini, 2017). Entre las variables estudiadas, los factores del contexto representan un aspecto crítico en el estudio de la implementación en las

escuelas (Domitrovich et al., 2008; Hoagwood & Erwin, 1997; Schoenwald & Hoagwood, 2001), dada la heterogeneidad y particularidad de dichos contextos.

A pesar de su importancia en el estudio de la implementación de programas en la escuela, el contexto es una variable poco explorada por la literatura (Clarke, O'Sullivan & Barry, 2010; Domitrovich et al., 2008), cuya función y definición en la investigación ha sido ampliamente discutida (Nielsen 2015).

En cuanto a su función, los estudios de eficacia, que evalúan si una intervención funciona a través de métodos experimentales en condiciones controladas (Silverman & Hinshaw, 2008), han considerado el contexto como una variable interviniente o de confusión, ya que representa una fuente de variabilidad en la observación de la relación entre intervención y variable objetivo o dependiente (Walshe, 2007). Esta visión releva la importancia de los estudios de efectividad, entendidos como aquellos que evalúan si determinada intervención tiene efectos en contextos cotidianos de implementación, para la evaluación de los programas y sus resultados (Silverman & Hinshaw, 2008; Hoagwood, Hibbs, Brent & Jensen, 1995) y del contexto en cuanto condiciones naturales para la implementación de programas, siendo los resultados de implementación un co-producto entre la intervención, las variables objetivo y el contexto en que se implemente (Walshe, 2007). Si bien, el estudio controlado de las intervenciones es un aspecto de gran importancia para el desarrollo de programas efectivos, el estudio y comprensión de los factores contextuales que influyen en la implementación permite desarrollar estrategias para optimizar los resultados en ambientes naturales (Evans, Stephan & Sugai, 2014).

Respecto a su definición, la discusión se ha centrado en la amplitud del contexto. Nilsen (2015) destaca que no hay consenso entre los autores sobre qué factores son relevantes para el estudio de la implementación, existiendo investigaciones que lo definen como el ambiente o

espacio físico en que se lleva a cabo el proceso de cambio (ej.: McCormack, Kitson, Harvey, Rycroft-Malone, Titchen & Seers, 2002; Kitson, Harvey & McCormack, 1998), y otras que lo asumen como un complejo activo y dinámico (ej: Nutley, Walter & Davies, 2007; Castillo et al., 2016), lo que plantea una evidente dificultad: la definición de contexto depende principalmente de los investigadores. Al respecto, una definición demasiado amplia (que considere a todo lo que rodea la implementación) se puede convertir en una variable inmanejable y poco provechosa para la investigación, pero una definición demasiado acotada supone un análisis pobre y limitado. Así, una definición que suponga el contexto como el lugar físico en que se implementa el programa, omitirá aquellos factores no físicos, como serían las dinámicas políticas y marcos legales en que se desarrollan (May, Jonhson & Funch, 2016). Por su parte, Pfadenhauer y sus colegas (2016) sugieren la incorporación de las interacciones y relaciones entre la intervención y su contexto, lo cual permite conceptualizar a este último como una variable relacional, donde el contexto físico es el resultado de una serie de logros continuos que requieren de un trabajo constante entre la intervención y el medio para seguir avanzando (May, Jonhson & Funch, 2016), en el que los factores contextuales desempeñan un rol dinámico para el cumplimiento de dichos logros.

A partir de lo ya expuesto, el presente estudio entiende el contexto como un sistema adaptativo complejo, compuesto por distintos factores que desempeñan un rol dinámico en el cumplimiento de los objetivos de la implementación, dada la particularidad de los contextos y las relaciones que puedan o no establecerse entre los distintos factores.

Facilitadores y obstaculizadores

Respecto al rol dinámico del contexto, los modelos que han centrado su atención en los factores contextuales que influyen en la implementación, así como la exigua y emergente investigación en el tema, han reconocido distintos niveles contextuales en los que se agrupan factores (ej.: Damschroder, Aron, Keith, Kirsh, Alexander & Lowery, 2009; Domitrovich et al., 2008; Fixsen et al., 2005) que pueden actuar como facilitadores (habilitadores) u obstaculizadores (barreras, impedimentos) para los objetivos de implementación (Nielsen, 2015). En salud mental escolar (SME), uno de los modelos más utilizados para el estudio de los factores que influyen la implementación de programas basados en la evidencia (PBE) es el propuesto por Domitrovich et al. (2008), el cual sugiere que la calidad de la implementación en la escuela (disminución de la heterogeneidad de la implementación) está influenciada por una amplia gama de factores interdependientes a distintos niveles (macro, escuela, individual y sistema de soporte). A nivel macro, los factores refieren al contexto sociopolítico en que está inserta la escuela. A nivel escolar, es la escuela, como organización, la que influye en la calidad de la implementación. A nivel individual o de los participantes, las interacciones de los distintos actores en la comunidad educativa con los programas también influyen la implementación de la intervención a través de sus actitudes y características. Finalmente, a nivel de sistema de soporte o entrega, se identifican factores o conductores organizacionales (Fixsen et al., 2005; Fixsen, Blase, Naom & Duda, 2015) propios de los programas, referentes a aspectos y características administrativas, de competencia y de liderazgo de las entidades implementadoras.

Así, es posible identificar aquellas variables contextuales que se sitúan en cada uno de estos niveles actuando como barreras o facilitadores para el cumplimiento de los objetivos de la implementación, los cuales se presentan en detalle a continuación.

Facilitadores y Obstaculizadores que emergen de los participantes

El nivel más cercano a la intervención es el que contempla a los participantes de esta (administradores, directores, profesores y apoderados), sus características, habilidades, percepciones y actitudes. Al respecto, las características personales de los participantes, así como el compromiso las percepciones y habilidades de los profesores sobre la intervención juegan un rol facilitador para la implementación en contexto escolar (Castillo et al., 2016, Pinkelman, McIntosh, Raspilca, Berg, & Stricklan-Cohen, 2015). Por su parte, la falta de compromiso de los participantes (profesores y apoderados) actúa como obstaculizador (Forman, Olin, Hoagwood, Crowe, & Saka, 2009).

Facilitadores y Obstaculizadores de las características de la escuela

Este nivel refiere a la escuela como organización, considerando los factores relacionados con sus características organizacionales y sociales, como estructura; políticas o normativas; recursos disponibles para apoyar la implementación y la cultura escolar (Domitrovich et al., 2008). En este nivel, se han identificado facilitadores como la integración de los programas al curriculum escolar (Forman, Olin, Hoagwood, Crowe, & Saka, 2008), el liderazgo en la escuela (entendido como la existencia de un liderazgo fuerte y capaz de guiar la escuela), la planificación conjunta de las actividades, la disposición para el cambio, (Mendenhall, Iachini, & Anderson-Butcher, 2013) la disponibilidad de tiempo para la implementación y el número reducido de alumnos (Castillo et al., 2016). En cuanto a los obstaculizadores se han identificado; otras prioridades o responsabilidades de la escuela (distintas a las metas y objetivos educativos de cada establecimiento), los recursos con que cuenta, el alto número de alumnos y la escasez de tiempo dispuesto por los establecimientos (Forman et al., 2009; Langley, Nadeem, Kataoka, Stein, &

Jaycox, 2010; Medenhall et al., 2013; Pinkelman et al, 2015; Castillo et al., 2016), siendo este último una de las barreras más reportado en la literatura.

Facilitadores y Obstaculizadores del entorno sociopolítico

Se trata del nivel más amplio y alejado de la intervención, el cual incluye factores sociopolíticos que influyen en la implementación de programas de SME. Este nivel no se restringe al sistema educacional, en general, sino que además incorpora instituciones y entidades gubernamentales y de las comunidades en que están insertas las escuelas en que se implementa (Domitrovich et al., 2008). La existencia de una red de profesionales en la región en que se lleve a cabo la intervención juega un papel facilitador (Langley et al., 2010). Por su parte, las políticas asociadas a la ejecución de las intervenciones (Castillo et al., 2016) pueden actuar como facilitadores o como barreras (Forman et al., 2009), debido a que el marco legal cambia según el momento histórico y el país o estado en que se intervenga.

Facilitadores y Obstaculizadores del soporte organizacional

Mientras que los anteriores niveles hacen referencia a factores que se ubican externamente a la intervención, se ha propuesto que el Soporte Organizacional (Fixsen et al., 2005; Fixsen, Blase, Naoom & Duda, 2015) o Sistema de Entrega (Domitrovich, 2008) representa un nivel contextual interno, el cual se relaciona con conductores de carácter administrativo (aquellos mecanismos que dan forma al sistemas y ambientes organizacionales que sostengan la implementación), formativos (mecanismos que permitan asegurar las competencias de quienes ejecutan la implementación) y de liderazgo (estrategias que permitan hacer frente a los desafíos del trabajo) propios de los programas, a través de los cuales se implementa. Respecto a los factores en este nivel, el apoyo y preparación de los directores y profesores como implementadores, junto con la disponibilidad de recursos y el desarrollo profesional actúan como

facilitadores para el cumplimiento de los objetivos de implementación (Forman et al., 2009; Langley et al., 2010; Medenhall et al., 2013; Pinkelman et al., 2015; Castillo et al., 2016). En la misma línea, la falta de apoyo técnico a directores, profesores y al staff de la intervención, así como la insuficiencia de recursos para implementar actúan como barreras (Forman et al., 2009; Langley et al., 2010; Pinkelman et al., 2015; Castillo et al., 2016).

Problema y objetivo del estudio

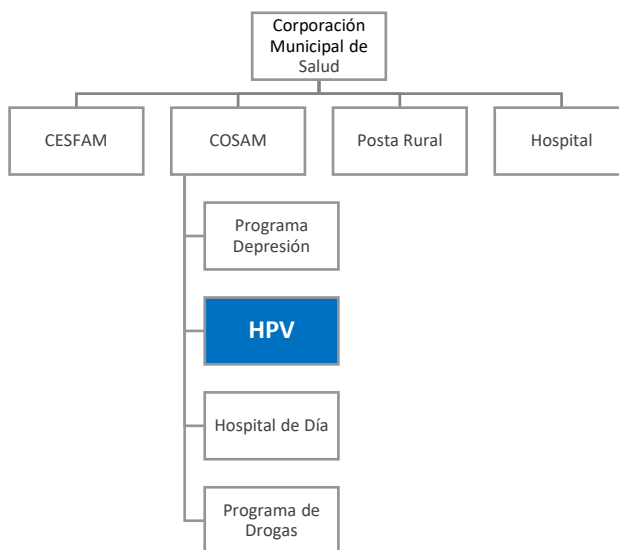
La investigación en implementación de programas de salud mental escolar ha puesto su atención principalmente en la eficacia de las intervenciones (Silverman y Hinshaw, 2008; Sarno et al., 2014), sin enfatizar mayormente en el rol que cumplen los factores contextuales. Respecto a la exigua literatura el contexto (Clarke et al., 2010), principalmente se concentra en países angloparlantes (Barry, Clarke, Jenkins & Patel, 2013; Atilola & Ola, 2016), destacando la necesidad de investigar la temática en regiones como Latinoamérica donde la realidad escolar varía en distintos niveles contextuales, sin considerar las diferencias respecto a los resultados reportados (Fazel, Patel, Thomas & Tol 2014). Así, el estudio de los factores contextuales es de especial relevancia para intervenciones como el Habilidades Para la Vida (HPV), un programa de SME complejo y de gran escala (Doak, 2016) realizado en Chile.

El HPV es una de las intervenciones públicas de SME más grande del mundo (Guzmán et al., 2015), cuyo objetivo es mejorar el desempeño escolar, el bienestar psicosocial, las competencias personales y disminuir la deserción escolar, así como los problemas de SME, como depresión, suicidio, consumo de drogas y conductas violentas. Este programa es financiado por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) y depende administrativamente de las distintas entidades ejecutoras locales asociadas. JUNAEB es un organismo dependiente del Ministerio de Educación (MINEDUC) encargado de entregar productos y servicios que permitan

ayudar a jóvenes en desventaja social, económica, psicológica y/o biológica, y así favorecer su mantención y éxito en el sistema educacional chileno (Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas [JUNAEB], 2018). En este nivel se pueden reconocer implementadores o coordinadores nacionales y regionales, los que desarrollan y supervisan técnicamente la ejecución del programa, respectivamente. Se entiende por coordinadores nacionales a aquellos que han participado en la creación, elaboración y reelaboración del programa, mientras que se entenderá por coordinadores regionales a aquellas personas que ocupan cargos de coordinación tanto a nivel central, regional y local que supervisan, evalúan y monitorean la adecuada implementación del programa.

Por su parte, las entidades ejecutoras corresponden a organismos asociados con JUNAEB para la administración y ejecución del programa a nivel comunal o local. Estas corresponden, generalmente, a organismos dependientes de los municipios (administración distrital), tales como Centros Comunitarios de Salud Mental (COSAM), Direcciones de Desarrollo Comunitario (DIDECO), Direcciones de Administración de Educación Municipal (DAEM) o Corporaciones municipales. La figura número 1 muestra un ejemplo de estructura, visibilizando al equipo ejecutor y su dependencia administrativa. Los equipos ejecutores (los equipos conformados por quienes ejecutan la intervención a nivel local) dependen administrativamente de estas entidades, con las cuales planifican y rinden sus acciones, gastos y recursos.

Figura 1. Ejemplo de estructura de dependencia de los equipos de HPV



Elaboración proyecto Fondecyt Regular No 1171634 “La implementación como elemento clave del éxito de una intervención en salud mental escolar: un estudio mixto de los dominios generales y las dimensiones locales involucrados”.

El programa está dirigido a estudiantes de nivel parvulario, y primer y segundo ciclo de enseñanza básica, sus padres y el equipo docente, que provengan de Establecimientos Educacionales Municipales (administrados y financiados por municipios) o Particulares Subvencionados (con financiamiento compartido entre el estado y los apoderados y administrados por privados), con alto índice de vulnerabilidad socioeconómica y psicosocial en las que se realizan distintas intervenciones según el nivel de riesgo. A nivel universal, se trabaja con los equipos directivos de la escuela, a través de Talleres de Alfabetización en Salud Mental Escolar y talleres de autocuidado; profesores, por medio de asesorías en el manejo conductual en el aula y en relaciones Familia y Escuela; y con profesoras y padres, madres y apoderados, con los que se realizan talleres de alfabetización emocional y parentalidad. A nivel selectivo e indicado se trabaja con estudiantes a través de Talleres Grupales Preventivos y consulta y tratamiento psicológico, respectivamente.

Considerando la importancia de los factores contextuales para la implementación de programas de SME como el HPV, así como la ausencia de investigaciones comprehensivas que exploren las barreras y facilitadores en la región, e integre a diferentes actores dentro de la intervención, el propósito del presente estudio es identificar los factores que actúan como barreras o facilitadores para la implementación del HPV desde la mirada de coordinadores nacionales, regionales y ejecutores locales.

Método

Enfoque metodológico y tipo de investigación

Para lograr los objetivos propuestos por la presente investigación se adoptó un diseño cualitativo descriptivo, el cual se caracteriza por basarse en una lógica y proceso de carácter inductivo que explora y describe el fenómeno, para poder desarrollar explicaciones teóricas (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista-Lucio, 2006), siendo coherente con el propósito de describir los factores contextuales que influyen en la implementación del programa HPV. Asimismo, la escasa bibliografía que trate el tema (en especial en la región), así como el carácter dinámico, complejo y relacional del contexto, perfilan como adecuado el uso de un enfoque cualitativo ya que permite explorar el contexto sin suponer la presencia o ausencia de determinados factores. Finalmente, el estudio es de carácter descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, 1998), en cuanto se detallaron aspectos y elementos considerados relevantes para los objetivos de investigación.

Participantes

Los participantes fueron definidos a partir de un muestreo por caso típico (Hernández-Sampieri et al., 2006) incorporando distintos actores que desempeñan diferentes roles dentro del programa. Gran parte de la bibliografía que trata los factores contextuales se ha centrado en tan

solo un actor relevante para la implementación (por ejemplo: Forman et al., 2009; Langley et al., 2010; Castillo et al., 2016), por lo que la integración de distintos actores relevantes para la implementación del programa permite desarrollar un abordaje más comprehensivo del fenómeno, aportando información relevante para la identificación de factores en distintos niveles contextuales.

Los criterios de selección fueron: que los participantes fueran tuvieran una relación laboral vigente con el programa al momento de contacto y que calificaran ya sea como coordinador nacional, regional o ejecutor. Se entiende por coordinadores nacionales quienes participaron en la creación, elaboración y reelaboración del programa, mientras que los supervisores regionales corresponden a aquellas personas que ocupan cargos de coordinación, tanto a nivel central como regional, y que supervisan, evalúan y monitorean la implementación del programa. Finalmente, se entenderá por ejecutores a aquellas personas que implementan el programa. En el caso de los ejecutores y de los coordinadores regionales, se siguió el criterio geográfico delimitado a la región metropolitana, por conveniencia y factibilidad del trabajo en terreno.

De esta manera, la muestra integró a quince sujetos: cuatro supervisores nacionales, cuatro supervisores regionales y siete ejecutores de distintas comunas de la región metropolitana de Chile. Así, se integraron tanto las coordinaciones como los ejecutores, equiparando su peso en la muestra. Los participantes fueron clasificados según su rol y luego se les asignó un número correlativo, siguiendo el orden en que fueron entrevistados. La tabla 1 muestra el posicionamiento de los participantes del estudio.

Tabla 1. Posiciones enunciativas de los participantes

Rol en el programa	Participantes	Comuna (ejecutores)
Coordinadores Nacionales	Coordinador Nacional 1	
	Coordinador Nacional 2	
	Coordinador Nacional 3	
	Coordinador Nacional 4	
Coordinadores Regionales	Coordinadores Regional 1	
	Coordinadores Regional 2	
	Coordinadores Regional 3	
	Coordinadores Regional 4	
Ejecutores	Ejecutor 1	Maipú
	Ejecutor 2	Cerrillos
	Ejecutor 3	Recoleta
	Ejecutor 4	La Florida
	Ejecutor 5	Macul
	Ejecutor 6	Isla de Maipo
	Ejecutor 7	Maipú

Elaboración propia

Procedimiento

Los participantes fueron contactados mediante llamada telefónica, en la que se explicó el propósito del estudio y se consultó sobre el interés de participar en este. Una vez obtenida la aprobación, se procedió a fijar reuniones con cada uno de los participantes en su lugar de trabajo para entrega y firma del consentimiento informado y efectuar la entrevista.

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a cada participante, entendidas como un dialogo, previamente diseñado y organizado, en el que participa un entrevistado y un entrevistador, con el objetivo de indagar en la experiencia de los sujetos (Álvarez-Gayou, 2003). Su carácter semiestructurado radica en el curso del relato definido por temas previamente establecidos, pero sin perder la fluidez y espontaneidad del dialogo y la interacción.

Dichas entrevistas fueron grabadas, previa autorización del entrevistado y transcritas para su posterior análisis. El contenido, como lo muestra la pauta de entrevista (Anexo 1) se orientó a

conocer el programa, sus objetivos e intervenciones; el contexto escolar y su relación con la implementación del programa; la influencia de la entidad ejecutora en la implementación; la percepción de los participantes del programa (profesores, estudiantes, directores y otros profesionales); funcionamiento del programa; y los obstaculizadores y facilitadores para la implementación. Finalmente, las entrevistas tuvieron una duración de una hora a una hora y media.

Consideraciones éticas

Para resguardar los aspectos éticos, se elaboró un documento de consentimiento informado mediante el cual se señaló a los participantes la finalidad del estudio en cuestión (anexo 2). Adicionalmente se requirió la autorización para grabar la instancia, enfatizando el carácter de confidencial de esta y el anonimato del participante. Todos los entrevistados accedieron a la solicitud y firmaron el consentimiento.

Análisis de datos

Los datos fueron analizados siguiendo los procedimientos propios del análisis de contenido temático con categorías emergentes (Braun y Clarke, 2006). Si bien existen modelos que consideran los factores contextuales, dado el carácter dinámico y complejo del contexto, se optó por sistematizar y categorizar los datos a partir de los datos entregados por los propios entrevistados, pero considerando los distintos niveles planteados por el modelo ecológico de Domitrovich y sus colegas (2008) y los conductores de implementación propuestos por Fixsen y colaboradores (2015), ya mencionados anteriormente.

Respecto la codificación, se consideraron en el análisis todas aquellas citas que hicieran mención a las barreras y/o facilitadores para la implementación del programa. Se entiende como barrera u obstaculizador aquellos elementos, aspectos, características u otro que dificulten,

impidan, obstaculicen, eviten y/o entorpezcan el cumplimiento de los objetivos del programa. En cuanto a los facilitadores, son entendidos como cualquier elemento, aspecto, característica u otro que facilite, permita, favorezca, promueva y/o posibilite el cumplimiento de los objetivos del programa, fueron consignados como facilitadores. De esta manera los factores fueron identificados, categorizados y definidos a partir de su relación con la implementación del programa.

Respecto a los resultados, los factores encontrados a nivel de sistema de apoyo en los conductores de competencias fueron: reclutamiento y selección; desarrollo profesional; y supervisión técnica. En cuanto a los conductores administrativos se encontró: la estructura administrativa; los recursos del programa; y la información de apoyo. Finalmente, para el conductor de liderazgo, sólo se encontró el liderazgo como factor de relevancia.

En cuanto al contexto externo a la implementación, se encontró a nivel sociopolítico: la asociación con la comunidad universitaria; el entorno político; y la red de profesionales en el país. A nivel de la escuela se identificaron: las características del equipo directivo; tiempos en la escuela; y las características de la escuela. Finalmente, a nivel de los participantes se identificaron los siguientes factores: las características de los profesores; y las percepciones y actitudes de los participantes.

Resultados

1. Sistema de apoyo

1.1. Conductores de competencias.

1.1.1. Reclutamiento y selección.

El proceso de reclutamiento y selección de ejecutores es llevado a cabo por las entidades ejecutoras, sin consulta de otros actores interesados como las coordinaciones nacionales y regionales. Esto relega a dichos actores a la mera confirmación de las decisiones tomadas por las entidades ejecutoras en esta materia:

Es el municipio el que contrata al profesional [...] nosotras ni siquiera participamos en la evaluación [...]. Solamente se nos informa el profesional que está llegando al equipo [...] Y nosotros hacemos una aprobación, [...], es una elección que queda en manos de los municipios [...] que puede ser también nefasta porque es el amigo del amigo o el amigo del partido o el (coordinador regional 1).

La limitada participación de las coordinaciones nacional y regionales obstaculiza la contratación de personal idóneo para la ejecución del programa, debido a que responde, principalmente, a los criterios e intereses de las entidades ejecutoras.

1.1.2. Desarrollo profesional

Las instancias de desarrollo profesional pueden ser categorizadas en dos tipos: instancias formales de formación y la inducción.

Las instancias formales de formación corresponden a la capacitación anual y los encuentros de buenas prácticas. La capacitación anual es un curso teórico acerca del funcionamiento del programa entregado únicamente durante el primer semestre del año, suponiendo un problema para los ejecutores que se integran después de dicha instancia. Respecto

al diseño de dichas capacitaciones, las coordinaciones regionales no participan del desarrollo de la instancia, generando problemas en la comunicación y supervisión de los ejecutores:

Los coordinadores regionales no estamos convocados a las orientaciones, a las capacitaciones que hacen con los ejecutores. Por lo tanto, los ejecutores van y nos cuentan lo que ellos quieren [...]. Entonces se crean estas como interrupciones de comunicación, [...] lo que decimos nosotros versus lo que se dijo en esa capacitación, que se utiliza mucho (coordinador regional 3).

La marginación de los actores encargados de entregar el programa a los equipos ejecutores del diseño y desarrollo de la instancia formativa genera problemas de comunicación entre ambos actores, debido a que no se asegura que los contenidos tratados representen los intereses formativos del programa.

Por su parte, los encuentros de buenas prácticas son instancias de carácter obligatorio en las que los equipos de distintas comunas se reúnen para tratar aspectos y/o problemáticas en la implementación del programa:

En general es el momento en donde traen dudas, se motivan, se encuentran con otros que hacen tareas similares en contextos similares o diferentes [...] y nos da la forma de generar el vínculo con el modelo a través de las personas que estamos encargadas de la bajada del modelo, que somos nosotras (coordinador nacional 2).

Este tipo de instancias facilitan la formación de los ejecutores, identificando los desafíos y brechas de capacitación a partir de la propia labor, integrando las visiones de otros equipos y de los coordinadores. De igual importancia es su contribución a la motivación y los vínculos entre los distintos actores dentro del programa.

Finalmente, la inducción de personal ejecutor es un proceso en el que los equipos ejecutores asesoran a los nuevos integrantes en su trabajo, entregando los elementos prácticos y aconsejando sobre aspectos de relevancia. El proceso se caracteriza por ser acotado, rápido y en

paralelo a la ejecución: “es como tirarse a los leones en parte [...] porque igual generalmente las personas entran sobre la marcha de las acciones, entonces, es la práctica donde uno va aprendiendo” (ejecutor 1). Su carácter reactivo dificulta que la instancia sea coherente con las visiones de las coordinaciones, a menos que estas participen del proceso.

En general, si bien las distintas instancias de formación entregan herramientas y conocimientos para la ejecución del programa, se constituyen como obstaculizadores debido a su desarticulación con las coordinaciones del mismo o con las necesidades prácticas de los ejecutores, ya que no permite asegurar las competencias y conocimientos básicos y necesarios para la implementación del HPV, siendo el encuentro de buenas prácticas la única excepción a la regla, ya que integra la labor de los ejecutores y la visión de los coordinadores.

1.1.3. Supervisión Técnica

El proceso de evaluación del trabajo de los equipos ejecutores es realizado tanto por los coordinadores como por los ejecutores del programa.

En primera instancia, los equipos ejecutores se encargan de su propia supervisión. Esta puede llevarse a cabo por medio de reuniones de equipo o registros y reuniones dirigidas por el coordinador del equipo ejecutor:

En la reunión por equipo se ve lo macro, y con cada profesional se ve “qué te está pasando”, “por qué no se ha hecho esta actividad”, [...] y tratamos de buscar [...] la estrategia para que pase, para [...] que se cumpla el objetivo propuesto ese psicólogo (ejecutor 1)

Estas formas de supervisión permiten planificar, seguir y cumplir los objetivos propuestos por cada equipo ejecutor, funcionando como un facilitador para la implementación del programa.

Los coordinadores regionales y nacionales también evalúan las intervenciones a través de informes, observaciones planificadas, formularios, encuestas de satisfacción a los colegios y reuniones con los equipos ejecutores. Al respecto, las comunicaciones, asesorías, supervisión y la

retroalimentación a los equipos no tienen, por diseño, suficiente continuidad ni frecuencia como para representar un apoyo a la ejecución, por ejemplo:

A final de año nos escribió, “les puedo ir a ver una intervención” porque a ella se la piden para rendir porque ella tiene que declarar que [...] vino a hacernos un acompañamiento. [...] ella no está ni ahí con lo que se está hablando, qué nos cuesta, qué nos favorece (ejecutor 7).

A la poca frecuencia se agrega, entonces, la poca preocupación y vínculo que tienen algunos de los coordinadores con los equipos ejecutores, reduciendo la supervisión a su mínima expresión.

Por otra parte, los resultados se consolidan en registros que no necesariamente dan cuenta de las necesidades y problemas emergentes de los distintos equipos:

Cuando tú vayas a terreno, te vas a encontrar con una práctica distinta a lo que en definitiva es el modelo. Y a veces se puede tornar incluso preocupante, respecto de lo que ejecutan verdaderamente a lo que dicen en los informes de avance. [...] lo hemos conversado este año con los equipos y que nos dicen, nosotros hacemos los informes de avance de programación e informe final como quiere leerlos JUNAEB. (coordinador regional 3).

Los informes no dan cuenta de la labor de los ejecutores, dificultando la evaluación del proceso, ya sea porque estos no responden ni consideran la totalidad del trabajo desempeñado o porque los ejecutores modifican los reportes para obtener una mejor calificación.

1.2. Conductores administrativos.

1.2.1. Estructura administrativa.

Las distintas entidades ejecutoras municipales con la que esté asociado el programa a nivel local, de las que dependen directamente los equipos ejecutores, tienen la función de supervisar el avance de los equipos, de contratar al personal, pagar sueldos y gestionar la rendición de cuentas de los equipos:

Si, ellos no son empleados nuestros [...], y por eso tenemos un montón de problemas cuando [...] la gente cuenta las condiciones laborales que tiene, [...] hay proyectos donde [...] no le garantizan doce meses de sueldo, sino que le dicen que el programa se ejecuta de marzo a diciembre, lo cual es un error, que las escuelas estén cerradas no significa que no haya H.P.V. [...]. Eso pone en riesgo la continuidad de los profesionales en el programa (coordinador nacional 2).

Las condiciones para la ejecución del programa varían según la entidad ejecutora, lo cual puede obstaculizar o facilitar la implementación y su continuidad.

Por otra parte, las características de la entidad ejecutora actuarán como facilitadores u obstaculizadores para el acceso a los colegios y el trabajo que se realice en él:

El Dideco [...] tiene el gran pro de que se vincula a políticas educativas del área de infancia [...] entonces les interesa donde estén los niños, y además se vinculan mucho más fácilmente al Chile Crece Contigo [...] pero el contra de eso es que son áreas mucho más politizadas, entonces el vaivén que se pasa cada cuatro años en todos los proyectos es mucho más fuerte ahí, porque son cargos de interés político [...], entonces a nosotros se nos desarman mucho más los equipos cuando cambian los alcaldes [...]. Y en el caso de salud y educación, educación tiene ese pro, que está mucho más relacionado incluso jerárquicamente con las escuelas, entonces tú tienes una forma de entrar mucho más directa con los directores y también con los profesores. Los permisos para que los profesores hagan jornadas y todas las cosas que se hacen son mucho más fáciles de conseguir que estando en otras áreas, pero tienes una dificultad muy grande en términos de que la mirada es muy administrativa, entonces para ellos, administrativamente todo lo que es el sector particular subvencionado es competencia, y no es responsabilidad de ellos (coordinador nacional 1).

Las entidades ejecutoras orientadas al desarrollo comunitario facilitan la vinculación con otras redes y reducirán los prejuicios respecto a los colegios con los que se trabaja, pero están vulnerables a los ciclos políticos. Mientras que entidades orientadas a la educación facilitan el

acceso a los colegios y la realización de actividades, pero obstaculizan el acceso a colegios con determinada administración (particulares subvencionados).

Cada entidad determina sus propias condiciones laborales, rendición de cuentas, contratación, selección y reclutamiento, entre otras tareas, y sus características representan facilitadores y obstaculizadores para el acceso, vinculación y mantención del vínculo con los colegios; el mantenimiento del vínculo entre el programa y las entidades ejecutoras; el acceso a redes; e incluso, para las intervenciones que realizaran los equipos ejecutores.

1.2.2. Recursos del programa.

A nivel de coordinación se señala que hay gran disponibilidad de recursos, lo cual facilita la ejecución del programa:

Es súper atingente. Tiene buenas lucas, yo creo que es un programa que reparte buena cantidad de recursos a los municipios o las corporaciones, no es menor el staff de profesionales que tú puedes contratar con los recursos (coordinador regional 1).

Sin embargo, a nivel de ejecutores se señala que hay equipos que no cuentan con los recursos materiales necesarios para llevar a cabo la implementación:

Yo creo que, si no tienes un espacio, una oficina...nosotros empezamos sin oficina, entonces estábamos, así como que en una mesa nos juntábamos todo, hasta que nos ganamos el espacio de una oficina, el tener un espacio físico donde guardar todas estas cosas porque por ejemplo (ejecutor 1).

Algunos equipos no cuentan con equipos ni redes de comunicación en sus oficinas (internet o línea telefónica), lo cual dificulta las comunicaciones con las escuelas y las Coordinaciones.

Si bien, a nivel de coordinadores se reconoce la gran cantidad de recursos con los que cuenta el programa en términos generales, estos no parecen ser suficientes para garantizar los materiales, servicios y espacios necesarios para la ejecución del programa, ya que estos últimos

dependen de las entidades ejecutoras. Por tanto, más allá de que en general haya un gran presupuesto para la implementación, este no necesariamente se refleja en la disponibilidad de bienes y servicios que den respuesta a todas las necesidades de los equipos ejecutores, sino que dependerá de cada municipalidad y entidad ejecutora.

1.2.3. Información de apoyo.

Para realizar las intervenciones, los equipos utilizan distintas fuentes de información, por ejemplo: el manual de Taller preventivo (que funciona como protocolo para dicha intervención); las distintas guías que orientan el trabajo de los profesionales tanto en aspectos técnicos como administrativos del programa (guía de actividades promocionales y preventivas, guía para el trabajo promocional, guía para el trabajo con padres y educadores). Estas guías y protocolos cumplen la función de establecer una base de conocimientos para implementar el programa:

La forma de asegurar es primero establecer un marco. Y ese marco son las orientaciones técnicas del programa que te entregan, te dan a conocer el modelo y le van a decir al que ejecuta, esto es lo que tú tienes que hacer, en este marco tienes que moverte y esta es la fundamentación para hacerlo (coordinador nacional 4).

Aun así, algunos protocolos pueden ser demasiado generales y fallan en definir adecuadamente las intervenciones:

Y me parece que la asesoría en aula, claro, que es débil, yo creo que son orientaciones muy generales, muy básicas, no alcanzan a dar una idea de que es lo que se espera de una asesoría en aula. Y eso abre una gama de posibilidades de que los equipos experimenten con otro tipo de cosas (coordinador regional 4).

Por su parte, los datos que se obtienen sobre la vulnerabilidad y cobertura dispuestos por JUNAEB, las redes de salud pública o de los colegios, permiten orientar y apoyar la toma de decisiones y optimizar la intervención, focalizándola en quien la necesita: “Nosotros recogemos

la información que nos manda la JUNAEB, [...] o, vemos con la red quiénes son los que están en el PIE, entonces intervenimos solos los que estarían sin ninguna intervención” (ejecutor 2).

Tanto las guías como los datos sobre los estudiantes se configuran como herramientas para la toma de decisiones de los ejecutores, representando un marco para la implementación de la intervención más que la intervención en sí misma, constituyéndose como un facilitador para esta.

1.3. Liderazgo.

Las formas de organización de los equipos respecto de un líder no representan un problema en sí mismo, a menos que la figura de coordinador no comparta el mismo espacio físico y sea parte de la toma de decisiones y la planificación de las actividades. En este sentido, la presencia del coordinador local, más allá de la forma de organizar las tareas, facilita la planificación de tareas y la instalación de los equipos en las escuelas:

Cuando entra el ejecutor, el equipo ejecutor no conoce las escuelas, entonces necesitamos que esas diez horas semanales del coordinador se traduzcan en un trabajo efectivo. Cuando hay un trabajo efectivo de presentación [...], cuando el modelo se aplica de esa manera, con la presencia de un coordinador, es muy factible que el equipo se instale rápidamente. No así cuando tenemos un equipo nuevo sin el apoyo (coordinador regional 3).

Independiente de las distintas formas de organización de los equipos, es relevante que la presencia y la disponibilidad de los coordinadores locales facilita la planificación, la organización de las tareas y la instalación de los equipos ejecutores en las escuelas, por lo que su presencia se vuelve un facilitador, mientras que su ausencia en el espacio físico que comparte el equipo se configura como un obstaculizador.

2. Contexto externo

2.1. Factores a nivel sociopolítico.

2.1.1. Asociación con la red universitaria.

El programa se asocia con la red universitaria de, al menos, tres formas: a través de estudios, de las capacitaciones y de la implementación del programa.

Si bien, los estudios realizados por las universidades pueden representar una carga extra para el programa, son instancias beneficiosas para el mismo: “A veces se tienden a sobrepasar un poco con estos programas, con encuestas que llegan, con estudios también y, pero igual logran responder y logran, se logra hacer un trabajo en conjunto” (ejecutor 4).

A nivel de capacitaciones, las universidades dan respaldo a las instancias a través de las acreditaciones, lo que aumenta la motivación de los ejecutores:

Porque yo siento que hay algunas cosas instaladas que están como los trabajadores cuando hay un derecho adquirido, entonces, la certificación de la Chile está vista como una cuestión que es súper positiva y en mi modelo probablemente eso no va a estar (coordinador nacional 2).

Finalmente, las universidades también han actuado como entidad ejecutora, en caso de que los municipios no puedan hacerse cargo de la implementación: “Ahí tratamos de convencer de todas las maneras al municipio y no hubo caso, lo que hubo fue buscar a otro ejecutor, que fue la Universidad de Tarapacá que se hizo cargo de las particulares subvencionadas afectadas por polimetales” (coordinador nacional 1).

En cada caso, la participación de las universidades ha generado beneficios para la implementación, configurándose como un facilitador, posicionándose como un aliado importante.

2.1.2. Entorno político.

El programa se ha visto influido por distintos factores de carácter político. Ya en sus orígenes, las políticas internacionales facilitaron su creación a través de los fondos y requisitos establecidos por el Banco Mundial, que presiona para la acción del Estado en ciertos ámbitos de la sociedad, en este caso: la salud mental:

Eran períodos de 4 años que se establecían, con platas del Banco Mundial, y que de a poco se iba sumando el estado, pero las platas iniciales son del Banco Mundial. Proporcionalmente, iba creciendo el Estado e iba bajando el Banco Mundial. Entonces ahí se establecen cuatro áreas prioritarias de trabajar en el área de la salud escolar, que son tres áreas de salud biológica o física, que son oftalmología, otorrino y traumatología, [...] más una cuarta área que era la salud mental (coordinador nacional 1)

Las relaciones que establece el país con organismos internacionales tienen gran impacto en el desarrollo de políticas públicas alineadas a los objetivos de dichos organismos. En este caso, el Banco Mundial representó una fuente importante de recursos para el desarrollo de iniciativas destinadas al área de salud, entre ellas la salud mental, permitiendo el desarrollo y nacimiento del programa HPV.

Por otro lado, a nivel nacional, el programa nace y depende de JUNAEB, lo cual ha facilitado el acceso y la permanencia de este. Las percepciones que existen a nivel estatal sobre la JUNAEB representan un factor protector para la estabilidad y continuidad del programa a pesar de los cambios gubernamentales:

Yo creo que la invisibilidad de la JUNAEB ha permitido cierta permanencia [...] para la gente es simplemente las personas que dan comida [...] Nadie le va a negar un plato de comida a un cabro chico, nadie, y menos a familias pobres (coordinador nacional 3).

Si bien los cambios de gobierno suponen ajustes programáticos y presupuestarios que pueden propiciar o limitar el crecimiento del programa, la percepción de asistencia a la pobreza, ligada a JUNAEB, ha permitido su mantención, estabilidad y continuidad.

2.1.3. Red de profesionales.

A nivel nacional, la poca especialización de los profesionales en el área de salud mental y la variable calidad formativa de estos, según la región en que se encuentren obstaculiza la

implementación del programa en otras regiones del país, por ejemplo: “Generalmente en regiones no trabajan los mejores profesionales [...] Y que eso pasa mucho más en regiones que se incorporan profesionales que quizás no tienen las competencias suficientes para eso” (coordinador nacional 3).

Los profesionales aptos para la ejecución del programa se concentran principalmente en la capital y en las ciudades más importantes del país, lo cual supone un problema para la contratación de profesionales competentes para la implementación del programa en otras regiones o zonas de difícil acceso.

2.2. Factores a nivel escolar.

2.2.1. Características del equipo directivo.

Se pueden reconocer dos aspectos de los equipos directivos (órgano dentro de una escuela conformado por el director, orientador y el jefe de la unidad técnico-pedagógica) que pueden influir en la implementación del programa. Las características personales de los miembros del equipo directivo y el tipo de liderazgo que ejercen pueden obstaculizar la intervención:

A mí me tocó ver como una escuela rechazó el programa [...] no quiso intervenir y ya le pedimos al director que por favor ya, como que renunciara porque en realidad el director estaba en una pésima posición con el programa, pero era una característica netamente del director, o sea, súper autoritario, muy conflictivo (coordinador regional 1).

Las características personales sumadas a un estilo autoritario de liderazgo se configuran como un obstaculizador en cuanto a que se oponen directa mente a la ejecución de la intervención. Sin perjuicio de lo anterior, un equipo directivo con miembros comprometidos facilita la ejecución de las intervenciones: “En las que mejores funcionamos son escuelas que el equipo directivo tiene un alto grado de compromiso, con, desde lo académico hasta la convivencia. Se preocupan mucho de fortalecer esa, como esa área” (ejecutor 3). El compromiso

con el programa y sus metas representan un facilitador, en cuanto mejora el funcionamiento de los equipos ejecutores y la coordinación con la escuela. Cabe destacar que la estructura administrativa, en cuanto que la entidad ejecutora esté relacionada con educación, y el establecimiento sea municipal, se constituirá como un facilitador, permitiendo la destitución o reemplazo del director u otro miembro del equipo directivo.

2.2.2. Tiempos en la escuela

El tiempo en la escuela que se traduce en obstaculizadores para la implementación del programa. En primer lugar, la rutina escolar plantea limitaciones en la ejecución de las intervenciones:

Es imposible hacer ciento veinte minutos porque el tiempo pedagógico de los colegios, o sea, como entre campana y campana no son ciento veinte y ya que suene la campana mientras uno está en taller implica que los niños quieran salir a recreo (ejecutor 4).

La jornada escolar se divide en bloques de cuarenta y cinco minutos, lo cual no se ajusta al tiempo establecido por el programa para intervenir. Esto obliga a que los ejecutores modifiquen la exposición a la intervención para poder adaptarla al tiempo pedagógico definido por las escuelas.

Asimismo, el transcurso del año escolar, sus momentos y eventos limitan la implementación: “Que a veces igual como que tienen muchas cosas también, y sobre todo a final de año que se sobre saturan en las bitácoras que tienen que hacer ¿cachai? Entre las evaluaciones” (ejecutor 6). El ciclo escolar tiene momentos de alta saturación debido a la gran cantidad de actividades que se realizan. Estos periodos son, generalmente, a finales de semestre, en donde los profesores deben realizar las últimas evaluaciones, reduciendo la disponibilidad de tiempo para implementar y limitando la participación de alumnos y profesores.

2.2.3. Características de las escuelas

El programa trabaja con escuelas municipales y subvencionadas, lo cual tiene efectos diferenciales para la implementación. Las escuelas municipales tienen gran cantidad de programas interviniendo, lo cual supone un problema para la coordinación entre los programas, el HPV y la escuela:

Una escuela particular subvencionada que te reciba te va a recibir con los brazos abiertos. Va a decir, genial, tener psicólogo nos va a atender, a no súper bien, así test, pruebas, profes; feliz. Y te abre todas las puertas del universo. Pero un municipal te las va a abrir porque su director DAE te dijo, entre, pero él tiene mi presente, el pase, no el pase HPV, el pase de pasar a la media, universidades que le van a pedir espacios para hacer propedéuticos o varios más ¿Cachai? Privados, como Falabella, Movistar que también tienen proyectos (ejecutor 6).

En contraposición, las escuelas particulares subvencionadas tienen muy pocos programas interviniendo (si es que tienen), por lo que son más receptivas a la implementación del programa, considerándolo un “valor agregado”. Este factor interactúa con la estructura administrativa del programa, actuando como facilitador u obstaculizador dependiendo de las características de la entidad ejecutora y de la escuela.

Por otra parte, las escuelas se caracterizan por tener alto nivel de vulnerabilidad, junto con problemas de delincuencia y alta rotación de niños, lo cual genera inseguridad en los ejecutores y obstaculiza las medidas de seguimiento de los casos.

Yo insisto en que estás metido en una, en un lugar donde no es agradable hoy en día estar, que son los colegios, con el nivel de estrés que tienen los profesores, con la agresividad que presentan los niños, con el entorno [...]. Entonces también no es una pega que te llame todos los días a levantarte con sonrisas, entonces, claro, sino te gusta, te vas (ejecutor 6)

Las escuelas en las que interviene el programa tienen condiciones particulares que representan dificultades para los ejecutores. Vulnerabilidad, estrés laboral, agresividad y violencia suponen desafíos importantes para la implementación del programa, lo que interactúa con estructura administrativa y el reclutamiento y selección de personal ejecutor, ya que no aseguran las condiciones necesarias para el trabajo en estas escuelas y la continuidad del personal en el programa.

2.3. Factores a nivel individual.

2.3.1. Características de los profesores.

Las características de los profesores que obstaculizan la implementación del programa son: la poca experiencia y el final de la etapa laboral (jubilación), generando dificultades para la ejecución de intervenciones, ya que no dan suficiente importancia a los tiempos del programa o no lo consideran como algo relevante en su quehacer:

Hay profesores que de repente los nuevos, les cuesta porque hay que empezar a enseñarles de nuevo, [...] y algunos con la dificultad del instrumento de repente, por ejemplo, como que este año tuvimos la dificultad con un profesor [...] que no quiso entregarlos [...] y era una profesora de excelencia, y nosotros quedamos como “¡ugh!”, y después vimos que este año esta profesora jubila entonces lo único que quería era terminar (ejecutor 1).

La etapa en la que estén los profesores puede retrasar la coordinación y la ejecución de las intervenciones principalmente por la poca relevancia que se le da respecto a la labor del propio docente.

2.3.2. Percepciones y actitudes

Las percepciones y actitudes deben ser analizadas considerando a los distintos actores de la comunidad educativa.

A nivel de equipo directivo, la validación del HPV como un apoyo constante a la escuela facilita la permanencia y continuidad del programa. Aun así, la poca claridad respecto de las funciones de los ejecutores (por ejemplo, sobre las actividades e intervenciones que realizan o la frecuencia con la que deben permanecer en la escuela), así como la percepción que tienen los distintos actores en la escuela sobre la entidad ejecutora, dificulta el acceso y mantenimiento del programa en las escuelas. Asimismo, la poca familiaridad con el programa y sus ejecutores, se constituyen como dificultades para coordinar y ejecutar las distintas intervenciones, mientras una participación constante y el vínculo de los ejecutores con la escuela facilitan la implementación del programa:

Nosotros somos un programa externo y cuesta leerlo como parte de la escuela. Entonces, que este allá abajo, participando con las profesoras, que las profesoras lo vean, se favorece un vínculo y eso hace que tenga una mejor llegada en asesoría en aula. [...]. Si el profe no te conoce, no te llama por tu nombre ni nada. Rara vez te va a hacer el favor de decirte “pucha, que el niño salga otro rato” (ejecutor 2)

Si bien el carácter de externo que tiene el programa es un obstaculizador para la coordinación y planificación con profesores, el vínculo creado a partir del trabajo constante representa un importante facilitador para el trabajo con profesores y permite mejorar la coordinación con entre estos y los ejecutores.

En cuanto a los apoderados, consideran que el programa es un apoyo, lo cual facilita el trabajo con ellos: “algunos papás aceptan venir a las atenciones sin ningún problema y quieren y como que estaban esperando ese apoyo” (ejecutor 1).

Así las buenas percepciones y actitudes que se construyen a través de la vinculación y el trabajo constante con las escuelas y sus actores se constituyen como facilitadores que permiten la coordinación de las intervenciones. Esto supone que la instalación del programa, en primera

instancia, dependiendo de las características de las escuelas y la entidad ejecutora, plantea un obstaculizador en tanto que es visto como algo externo, ajeno, lo cual dificulta la implementación.

Resumen de resultados

De esta manera se observa que, a nivel de Soporte Organizacional, en el conductor de competencias, el desarrollo profesional; la supervisión técnica y el reclutamiento y la selección cumplen un rol dinámico en la implementación, es decir, según sus características puede ser un obstaculizador o facilitador. En cuanto al conductor administrativo, la estructura administrativa es un factor dinámico; los recursos del programa se constituyen como un obstaculizador; y la información de apoyo representa un facilitador. Finalmente, el liderazgo asume un rol dinámico con la implementación.

Respecto al contexto externo, a nivel sociopolítico, la asociación con la red de universidades del país asume un rol facilitador; el entorno político, debido a sus características, representa un factor dinámico; y la la red de profesionales disponibles para implementar actúa como obstaculizador para la implementación del HPV. A nivel escolar, las características de la escuela y la de los equipos directivos, son un factor dinámico, ya que su valencia varía según la escuela en que se intervenga; mientras que los tiempos en la escuela representan un obstáculo para la implementación. Finalmente, a nivel de características de los profesores son un obstaculizador; y las percepciones y actitudes de los participantes, las cuales varían según escuela y participante, asumen un rol dinámico.

Conclusión y discusión

El propósito de este estudio fue identificar los factores contextuales que operan como barreras y facilitadores para la implementación del programa de salud mental escolar Habilidades Para la Vida. Para lograrlo, se realizaron entrevistas semiestructuradas a 15 personas que desempeñan distintos roles dentro del programa (Coordinadores Nacionales, Regionales y Ejecutores). Las entrevistas fueron tratadas mediante análisis de contenido con categorías emergentes (Braun y Clarke, 2006), considerando la definición para barreras y facilitadores propuesta por Pinkelman et al. (2015), y los factores obtenidos fueron organizados según los niveles propuestos por Fixsen et al. (2015), para el sistema de apoyo, y por Domitrovich et al. (2008), para contexto externo, obteniendo siete factores para el sistema de soporte y ocho para el contexto externo de la implementación (distribuidos entre los distintos niveles).

La inclusión de distintos actores dentro del programa ha permitido obtener una mirada panorámica y comprehensiva sobre el contexto. A pesar de que la intención del estudio no es comparar las visiones ni opiniones de los coordinadores y ejecutores, es relevante destacar que los coordinadores han permitido identificar, principalmente, factores en los distintos conductores del Soporte Organizacional y a nivel sociopolítico, mientras que los ejecutores, principalmente, brindaron información que permitió identificar factores a nivel de la escuela y de los participantes. Sin la incorporación de coordinadores nacionales, regionales y ejecutores, no habría sido posible identificar factores en los distintos niveles propuestos y su influencia en un programa de SME en Chile.

Respecto a los resultados obtenidos, se observa que, del total de factores identificados, la mayor parte (diez factores dinámicos, tres obstaculizadores y dos facilitadores) asume un rol dinámico. Los facilitadores y factores dinámicos identificados se distribuyen de manera

equitativa entre el soporte organizacional y el contexto externo. En cuanto a los obstaculizadores, el contexto externo se incluye una barrera más que el sistema de soporte.

A pesar de la exigua literatura sobre el tema y su concentración en países angloparlantes, la gran mayoría ya han sido pesquisados por otras investigaciones. A nivel de Soporte Organizacional, se han identificado barreras como el desarrollo profesional (Kincaid, Childs, Blase y Wallace, 2007; Forman et al., 2009; Mendenhall et al., 2013; Castillo et al., 2016); la estructura administrativa; y el liderazgo, así como la disponibilidad de datos, protocolos e información de apoyo (Kincaid et al., 2007) en tanto facilitador. Por su parte, el desarrollo profesional la estructura administrativa; los datos, protocolos e información de apoyo; y el liderazgo fueron identificados tanto facilitadores tanto como barreras.

En cuanto al Contexto Externo, se han pesquisado barreras como la capacidad comunitaria nacional (Castillo et al., 2016); las características del equipo directivo (Langley et al., 2010); la cultura escolar, específicamente el tiempo disponible en las escuelas (Forman et al., 2009; Pinkelman, et al., 2015); las características de la escuela (Mendenhall et al., 2013); y las características de los profesionales en la escuela (Castillo et al., 2016); mientras que factores como las políticas y financiamiento a nivel nacional (Langley et al., 2010); y las percepciones y actitudes hacia la intervención (Kincaid et al., 2007; Pinkelman, et al., 2015) han sido identificados como facilitadores para la implementación. Cabe señalar que la mayoría de los factores referidos también han sido pesquisados en el rol contrario (Forman et al., 2009; Seffrin et al., 2009; McIntosh et al., 2014; Castillo et al., 2016).

Si bien se pone en cuestión la particularidad que supone el contexto chileno en el complejo de intervención, sin embargo, también es necesario resaltar que en ninguna de las investigaciones citadas se reportaron mayor cantidad de factores de carácter dinámico que de facilitadores y

obstaculizadores juntos (por ejemplo: Kincaid et al., 2007), lo que resulta especialmente relevante para el caso del Soporte Organizacional, ya que es contradictorio con la función de reducir la heterogeneidad de la implementación (Fixsen et al., 2015; Domitrovich et al., 2008) que lo caracteriza. Considerando los resultados, es necesario considerar el papel que juegan el nivel Sociopolítico (contexto externo) y el Conductor Administrativo (Soporte Organizacional) en la configuración de un contexto eminentemente dinámico.

De acuerdo con los resultados expuestos, el nivel Sociopolítico tiene gran importancia en el contexto de implementación del programa, debido a su relación directa e indirecta con factores de otros niveles contextuales (ya sea definiendo el financiamiento y, con ello, los recursos disponibles para la implementación, o dificultando el reclutamiento y selección de personal capacitado en localidades alejadas de los principales centros urbanos del país). Así, este nivel plantea un marco de desarrollo para el Soporte Organizacional, específicamente para el Conductor Administrativo, el cual se configura como dinámico en relación con el nivel Sociopolítico, atendiendo al dinamismo del Entorno Político que lo influye y limita.

Por su parte, el Conductor Administrativo se relaciona con los distintos conductores del Soporte Organizacional, con los que interactúa directamente, resultando en que la selección y reclutamiento, la supervisión técnica y el liderazgo se comporten como factores dinámicos, el cual se definirá por la entidad ejecutora con la que se asocie el programa. Además, el Conductor administrativo interactúa con factores a nivel escolar y de participantes, generando un complejo donde lo facilitador u obstaculizador está dado por la interacción de dos o más factores.

Esto es coherente con la diferencia que plantea la administración del HPV respecto de otras intervenciones de gran escala. Mientras que los programas tratados por la literatura han sido diseñados por privados e implementados a través de los profesores o personal de las escuelas

(por ejemplo: Clarke et al., 2010; Sugai & Horner, 2009), el programa HPV es una iniciativa diseñada y desarrollada por el estado de Chile, a través de la JUNAEB, e implementada en colaboración con municipios (administración política distrital) a través de las entidades ejecutoras. Esta administración permite diferencias en la implementación por parte de los equipos, ya que delega aspectos de gran importancia (selección y reclutamiento de personal, gestión de recursos y supervisión) a entidades con distintas características y objetivos. Esto sugiere que el sistema de apoyo y, específicamente, la estructura administrativa son aspectos que considerar en la implementación de programas de similares características.

Asimismo, los aspectos de las políticas del país representan otro importante punto en el estudio e implementación por su influencia en los aspectos administrativos de los programas (financiamiento, recursos y estructura administrativa) y en la ejecución de este, resultando especialmente relevante en países con condiciones Sociopolíticas cambiantes e inestables. Finalmente, es necesario resaltar que la asociación con la red universitaria y la distribución de los profesionales son condiciones relevantes para la implementación de programas, por lo que deben ser valoradas y consideradas en esta.

A pesar de la amplitud de la presente investigación sobre las barreras y facilitadores para la implementación de programas de salud mental en Chile, esta supone la apertura del campo de investigación hacia el estudio de nuevos contextos, donde futuras investigaciones deberán profundizar en los factores e incorporar a nuevos actores para mejorar la comprensión, en aras de optimizar la implementación de programas de SME en contextos naturales.

Referencias bibliográficas

- Atilola, O., y Ola, B. (2016). Towards school mental health programmes in Nigeria: systematic review revealed the need for contextualised and culturally-nuanced research. *Journal of Child & Adolescent Mental Health*, 28(1), 47-70.
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. Barcelona, España: Paidós.
- Barry, M., Clarke, A., Jenkins, R., y Patel, V. (2013). A systematic review of the effectiveness of mental health promotion interventions for young people in low and middle income countries. *BMC Public Health*.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101.
- Bhattacharyya, O., Reeves, S., y Zwarenstein, M. (2009). What Is Implementation Research?: Rationale, Concepts, and Practices. *Research on Social Work Practice*, 19(5), 491–502.
- Clarke, A. M., O’Sullivan, M., & Barry, M. M. (2010). Context matters in programme implementation. *Health Education*, 110(4), 273–293.
- Castillo, J., Wolgemuth, J., Barclay, C., Mattison, A., Tan, S. Y., Sabnis, S., Brundage, A. y Marshall, L. (2016). A qualitative study of facilitators and barriers related to comprehensive and integrated school psychological services. *Psychology in the Schools*, 53, 641–658.

- Eccles, M. P., & Mittman, B. S. (2006). Welcome to Implementation Science. *Implementation Science*, *1*(1). Recuperado de <http://implementationscience.biomedcentral.com/articles/10.1186/1748-5908-1-1>
- Elliott, D. y Mihalic, S. (2004) Issues in disseminating and replicating effective prevention programs. *Prevention Science*, *5*, 47–53.
- Evans, S., Stephan, S. y Sugai, G. (2014) Advancing Research in School Mental Health: Introduction of a Special Issue on Key Issues in Research. *School Mental Health*, *6*, 63-67.
- Fazel, M., Patel, V., Thomas, S., Tol, W. (2014) Mental health interventions in schools in low-income and middle-income countries. *Lancet Psychiatry*, *1*, 388–398.
- Damschroder, L., Aron, D., Keith, R., Kirsh, S., Alexander, J. y Lowery, J. (2009) Fostering implementation of health services research findings into practice: a consolidated framework for advancing implementation science. *Implement Science*, *4*(50)
- Domitrovich, C., Bradshaw, C., Poduska, J., Hoagwood, K., Buckley, J., Olin, S., Hunter, L., Leaf, P., Greenberg, M., y Ialongo, N. (2008). Maximizing the implementation quality of evidence-based preventive interventions in schools: A conceptual framework. *Advances in School Mental Health Promotion*, *1*(3), 6-28.
- Durlak, J., y DuPre, E. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, *41*(3–4), 327–350.

- Farmer, E., Burns, B., Phillips, S., Angold, A y Costello E (2003) Pathways into and through mental health services for children and adolescents. *Psychiatric Services*, 54 60–6.
- Fixsen, D. L., Blase, K. a., Naoom, S. F., & Wallace, F. (2009). Core Implementation Components. *Research on Social Work Practice*, 19(5), 531–540.
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M. y Wallace, F. (2005). *Implementation Research: A Synthesis of the Literature*. Tampa, FL: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network (FMHI Publication #231).
- Forman, S., Olin, S., Hoagwood, K., Crowe, M., y Saka, N. (2009). Evidence-based interventions in schools: Developers' views of implementation barriers and facilitators. *School Mental Health*, 1(1), 26-36.
- Forman, S. G., Shapiro, E. S., Coddling, R. S., Gonzales, J. E., Reddy, L. A., Rosenfield, S. A., y Stoiber, K. C. (2013). Implementation science and school psychology. *School Psychology Quarterly*, 28(2), 77-100.
- Guzmán, M., Jellinek, M., George, M., Hartley, M., Squicciarini, A.M., Canenguez, ...Murphy, J.M. (2011). Mental health matters in elementary school: first-grade screening predicts fourth grade achievement test scores. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 20(8), 401-411.
- Hoagwood, K., & Erwin, H. D. (1997). Effectiveness of school-based mental health services for children: A 10-year research review. *Journal of Child & Family Studies*, 6, 435–451.

- Hoagwood, K., Hibbs, E., Brent, D., & Jensen, P. (1995). Introduction to the special section: Efficacy and effectiveness in studies of child and adolescent psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *63*, 683–687.
- Hohmann, A., y Shear, M. (2002). Community-based intervention research: coping with the “noise” of real life in study design. *American Journal of Psychiatry*, *159*(2), 201–207.
- Hernández, S., Fernández C., & Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (2018) JUNAEB. Santiago, Chile. Recuperado de <https://www.junaeb.cl/>
- Kincaid, D., Childs, K., Wallace, F. & Blase, K. (2007). Identifying barriers and facilitators in implementing school-wide positive behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *9*, 174-184.
- Kitson AL, Harvey G, McCormack B. (1998) Enabling the implementation of evidence-based practice: a conceptual framework. *Qual Health Care*, *7*, 149–158.
- Kutash, K., Duchnowski, A. J., y Lynn, N. (2006). *School-based mental health: An empirical guide for decision-makers*. Tampa, FL: University of South Florida, The Louis De La Parte Florida Mental Health Institute, Department of Child and Family Studies, Research and Training Center for Children's Mental Health.

- Langley, A. K., Nadeem, E., Kataoka, S. H., Stein, B. D., & Jaycox, L. H. (2010). Evidence-based mental health programs in schools: Barriers and facilitators of successful implementation. *School Mental Health, 2*, 105–113.
- May, C., Johnson, M., y Finch, T. (2016) Implementation, context and complexity. *Implementation Science, 11*(1).
- McCormack, B., Kitson, A., Harvey, G., Rycroft-Malone, J., Titchen, A. and Seers, K. (2002), Getting evidence into practice: the meaning of `context'. *Journal of Advanced Nursing, 38*, 94–104.
- McIntosh, K., Kelm, J. L., Canizal Delabra, A. (2015). In search of how principals change: Events that help and hinder administrator support for school-wide positive behavioral interventions and supports. *Journal of Positive Behavior Interventions*. Advance online publication.
- Mendenhall, A. N., Iachini, A., & Anderson-Butcher, D. (2013). Exploring Stakeholder Perceptions of Facilitators and Barriers to Implementation of an Expanded School Improvement Model. *Children & Schools, 35*(4), 225-234
- Nilsen, P. (2015). Making sense of implementation theories, models and frameworks. *Implementation Science, 10*(1), 1. Recuperado de <http://implementationscience.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13012-015-0242-0>
- Nutley SM, Walter I, Davies HTO. Using evidence: how research can inform public services. Inglaterra, Bristol: The Policy Press; 2007.

- Payton, J., Weissberg, R., Durlak, J., Dymnicki, A., Taylor, R., Schellinger, K., y Pachan, M. (2008). The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Pfadenhauer, L., Rohwer, A., Burns, J., Booth, A., Lysdahl, K., Hofmann, B., Gerhardus, A., Mozygamba, K., Tummers, M., Wahlster, P. y Rehfues, E. (2016) Guidance for the Assessment of Context and Implementation in Health Technology Assessments (HTA) and Systematic Reviews of Complex Interventions: The Context and Implementation of Complex Interventions (CICI) Framework [Online]. Available from: <http://www.integrate-hta.eu/downloads/>
- Pinkelman, S., McIntosh, K., Rasplica, C., Berg, T., Strickland-Cohen, M. K. (2015). Perceived enablers and barriers related to sustainability of school-wide positive behavioral interventions and supports. *Behavioral Disorders*, 40, 171–183.
- Proctor, E. K., Landsverk, J., Aarons, G., Chambers, D., Glisson, C., y Mittman, B. (2009). Implementation research in mental health services: An emerging science with conceptual, methodological, and training challenges. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 36(1), 24–34.
- Rojas-Andrade, R., Leiva, L., Vargas, B., y Squicciarini, A. M. (2017). Efectos de la Fidelidad de la implementación sobre los resultados de una intervención preventiva en salud mental escolar: Un Análisis multinivel. *Psychosocial Intervention*, 26(3), 147-154

- Sarno, J., Lyon, A. R., Brandt, N. E., Warner, C. M., Nadeem, E., Spiel, C., y Wagner, M. (2014). Implementation Science in School Mental Health: Key Constructs in a Developing Research Agenda. *School Mental Health, 6*(2), 99–111.
- Silverman, W. K., & Hinshaw, S. P. (2008). The second special issue on evidence-based psychosocial treatments for children and adolescents. A ten-year update. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology. Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 37*(1), 1–7
- Schoenwald, S. y Hoagwood K.. (2001) Effectiveness, transportability, and dissemination of interventions: What matters when? *Psychiatric Services, 52*, 1190–1197.
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2009). Responsiveness-to-intervention and school-wide positive behavior supports: Integration of multi-tiered approaches. *Exceptionality, 17*, 223-237.
- Walshe, K. (2007) Understanding what works—and why—in quality improvement: the need for theory-driven evaluation. *International Journal for Quality in Health Care, 12*(2), 57-59.
- Weare, K., y Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: What does the evidence say? *Health Promotion International, 26*(1).

Anexos

Anexo 1. Pauta de entrevista

PAUTA DE ENTREVISTA

Sub-dimensiones	Pregunta Gatilladora
Objetivos Intervención Determinantes	Cuéntame del programa habilidades para la vida ¿De qué se trata? ¿cuáles son los fundamentos teóricos del programa? ¿En qué se diferencia el HPV de otros programas? DIFERENCIACION*
Pre implementación: <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de la escuela • Capacidad de la organización implementadora • Reconocimiento de problema • Compromiso para el cambio • Incentivos para el cambio • Historia de éxito del programa 	¿Con qué escuelas trabaja el HPV? ¿Cómo son? ¿Qué opinan al comienzo? Características <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué opinan del programa los miembros de la escuela? Aceptación • ¿De qué manera se involucran en las actividades del programa los miembros de la escuela? Adopción • ¿Cuál es el grado de compromiso que tienen los profesores con el programa? RECEPTIVIDAD DE LOS PARTICIPANTES* • ¿Les gusta el taller a los estudiantes? RECEPTIVIDAD DE LOS PARTICIPANTES • ¿Saben los profesores y estudiantes que el programa es más que el taller preventivo? • ¿Se apropian de programa? ¿Cómo se ajusta el programa a las actividades de la escuela? Apropiación •
Organización implementadora <ul style="list-style-type: none"> • Estructura de entrenamiento y supervisión • Contenidos del entrenamiento y supervisión • Duración del entrenamiento y supervisión • Sistema de monitoreo de la implementación 	¿Qué piensa el equipo de la estructura organizacional del HPV? ¿Cuál es el rol de los coordinadores el HPV? ¿Cómo se supervisa que se estén ejecutando las intervenciones de manera adecuada? *CALIDAD DEL SERVICIO ¿Cómo se aprende a implementar el HPV?
Implementadores del programa. <ul style="list-style-type: none"> • Percepción de los implementadores • Habilidades • Conocimiento • Creencias 	¿cómo son los equipos que trabajan en el HPV? ¿Qué opinan los miembros del equipo del programa HPV? *CALIDAD DEL SERVICIO ¿Qué competencias son necesarias para ejecutar con éxito el HPV? ¿Cómo se articulan los conocimientos y experiencias previas con el modelo HPV?
Protocolos de intervención y entrega de servicios	¿Cómo implementan el programa los profesionales en las escuelas? ¿se cumplen las planificaciones anuales? ¿qué es lo que menos se cumple? ¿qué es lo que más se cumple? ¿por qué? Hablamos de los protocolos y manuales que tiene el HPV. ¿cuál es su importancia para la implementación del programa? ¿cómo son (diseño y tipo)? ¿cuáles son las adaptaciones que deben realizar los equipos en las escuelas? ¿por qué? ADHERENCIA* ¿Cómo hace el equipo para lograr la cantidad y duración de sesiones programas? ¿Cada cuánto tiempo se realizan los talleres? EXPOSICIÓN* ¿De que dependen el éxito del programa?
Otros programas	¿Cómo se relaciona el HPV con los otros programas de la red comunal?
Obstaculizadores	¿Cuáles son los problemas que enfrentan los equipos para implementar el programa? ¿Qué hace que el programa sea lleve tanto tiempo funcionando?

Anexo 2. Consentimiento informado



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Santiago,de.....2016

Yo.....declaro que participo voluntariamente en la investigación realizada en el marco de los estudios de Doctorado en Psicología de la Universidad de Chile que lleva por título “**Barreras y facilitadores de la calidad de la implementación de programas de Salud Mental Escolar: Contribuciones desde la experiencia chilena del programa HPV**”. Asimismo, declaro estar en conocimiento de que el propósito de esta, se orienta a establecer un modelo comprensivo de la implementación de programas públicos en salud mental escolar.

En este contexto, estoy en conocimiento de que mi participación se materializa en una entrevista que debe ser grabada, y que la utilización y manejo de los resultados de esta será estrictamente confidencial y anónimo, en tanto no se me identificará en las presentaciones o publicaciones que deriven de este estudio.

Se me ha informado claramente sobre los posibles beneficios derivados de la participación en el estudio, y que cuento con el derecho de retirarme en cualquier momento que considere conveniente.

Finalmente, el investigador responsable se compromete a entregar una copia del resultado final del estudio. Ante cualquier duda y/o consulta respecto su participación en el estudio contactarse con el investigador responsable Mg. Rodrigo Rojas Andrade, al correo electrónico r.rojas.andrade@gmail.com

Otras consideraciones

.....
.....
.....

DATOS GENERALES DEL PARTICIPANTE

SEXO.....

EDAD.....

PROFESION.....

CARGO EN EL PROGRAMA.....

Firma investigador

Firma participante