

Elementos del Contexto Interno que Facilitan y Obstaculizan la Implementación de un Programa en Salud Mental Escolar

Internal Contextual Elements that Facilitate and Hinder the Implementation of a School Mental Health Program

Loreto Leiva, Daniela Barría y Gloria Zavala-Villalón

Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile

El propósito de esta investigación fue identificar aquellas dimensiones del Contexto Interno de Implementación que facilitaban u obstaculizaban la ejecución de un programa público de salud mental escolar (SME) basado en la comunidad. Se entrevistaron a 51 miembros de las comunidades educativas en las cuales se ejecuta el programa. Las entrevistas semiestructuradas fueron analizadas mediante el análisis de contenido cuantitativo y cualitativo. Los resultados permitieron (1) identificar tres categorías principales: escenario organizacional, gestión de información y receptividad organizacional, las que daban cuenta de los principales contenidos destacados por quienes participaban en el programa y (2) establecer, según la valoración positiva o negativa otorgada, aquellas dimensiones que operaban como facilitadoras u obstaculizadoras en la implementación del programa, las cuales fueron señaladas como aspectos centrales y críticos para comprender el desempeño y efectividad del programa estudiado. Se discuten las implicancias, limitaciones y proyecciones de lo encontrado.

Palabras claves: contexto interno, implementación de programas, programas de salud mental escolar, facilitadores del contexto interno, obstaculizadores del contexto interno

The purpose of this research was to identify those dimensions of the Internal Implementation Context that facilitated or hindered the implementation of a community-based public school mental health (SMH) program. Fifty-one members of the educational communities in which the program is implemented were interviewed. The semi-structured interviews were analyzed using quantitative and qualitative content analysis. The results made it possible to (1) identify three main categories: organizational scenario, information management and organizational receptivity, which accounted for the main contents highlighted by those participating in the program and (2) establish, according to the positive or negative evaluation given, those dimensions operated as facilitators or hinderers in the implementation of the program, which were pointed out as central and critical aspects to understand the performance and effectiveness of the program studied. Implications, limitations and projections of the findings are discussed.

Keywords: internal context, program implementation, school mental health programs, internal context facilitators, internal context obstacles

Salud mental escolar y ciencia de la implementación

Investigaciones llevadas a cabo en los últimos dos décadas, dan cuenta que la base para la salud mental y el bienestar se establece en los primeros años de vida y que la escuela, como entorno comunitario, es un escenario privilegiado para llevar a cabo intervenciones de salud mental basadas en la comunidad (Bjørnsen et al., 2019; Castillo et al., 2019).

Loreto Leiva  <http://orcid.org/0000-0003-0837-3699>

Daniela Barría  <https://orcid.org/0009-0009-8660-6284>

Gloria Zavala-Villalón  <http://orcid.org/0000-0002-3732-4602>

Este estudio recibió apoyo económico de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile, a través del proyecto FONDECYT 1171634. El artículo es parte de la tesis para optar al Grado de Magister en Psicología mención Psicología Comunitaria de la Universidad de Chile. No existe ningún conflicto de interés que declarar.

La correspondencia relativa a este artículo debe ser dirigida a Loreto Leiva, Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Avda. Capitán Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago, Región Metropolitana, Chile. Email: loretoleivab@u.uchile.cl

En efecto, las comunidades escolares favorecen el establecimiento de relaciones y construcciones que generan sentido de pertenencia, relaciones estrechas y percepción que las necesidades de quienes la componen se cumplirán a través de sus interacciones (Grover, et al., 2015).

Las intervenciones en las escuelas se basan en un principio socioecológico, asumiendo que la participación activa de las comunidades es un medio para producir cambios en el entorno social. Esta es una aproximación transformadora que cierra la brecha entre la ciencia y la práctica a través del compromiso comunitario y la acción social para aumentar la equidad en salud (Wallerstein & Duran, 2010).

En el caso específico de las escuelas, los programas basados en la comunidad incluyen iniciativas desarrolladas por agencias sin fines de lucro y de servicios sociales que pueden funcionar fuera y dentro de las comunidades educativas (Harris & Kiyama, 2015). Como definición general, las intervenciones de salud basadas en la comunidad cumplen las características necesarias para generar cambios en la salud de las personas en un entorno comunitario, permitiendo la reducción de enfermedades, afecciones y riesgos, así como la creación de un ambiente de apoyo para el mantenimiento de los cambios de comportamiento (Wallerstein & Duran, 2010).

En esta línea, estas intervenciones, difieren de las acciones llevadas a cabo por proveedores de salud en entornos clínicos, que implican interacciones de persona a persona, pues integran grupos de individuos y se llevan a cabo en cualquiera de los diferentes lugares que conforman una comunidad, es decir, escuelas, iglesias, centros comunitarios, bibliotecas, entre otros (Guttmacher et al., 2010).

Las escuelas son espacios centrales para la promoción del bienestar de los estudiantes (Domitrovich et al., 2017; Panayiotou et al., 2019). Es considerada uno de los ambientes más apropiados para llevar a cabo intervenciones que promuevan el desarrollo global de los/as estudiantes existiendo consenso en que es un lugar ideal para realizar intervenciones protectoras, compensadoras y reparadoras de salud mental (Leiva, George, Antivilo, et al., 2015; Leiva, George, Squicciarini, et al., 2015; Weist et al., 2017).

En el espacio escolar es posible el desarrollo de iniciativas que promueven tanto competencias sociales y emocionales, como aprendizajes académicos. Esto se traduce en una oportunidad para la intervención temprana y una mayor posibilidad de influir en el desarrollo social y cognitivo de los niños/as y adolescentes, especialmente para aquellos que se encuentran en condiciones más desfavorables (Fazel et al., 2014; Barry et al., 2013). De hecho, el trabajar la salud mental en las escuelas implicaría una mejor adaptación al contexto escolar, aumento de las conductas prosociales y reducción de conductas externalizantes e internalizantes, así como un mejor rendimiento académico y una disminución del ausentismo (Suldo et al., 2014; Weist et al., 2014; Leiva, George, Antivilo, et al., 2015).

De esta manera, y considerando el potencial e importancia de las intervenciones de salud mental escolar (SME), es necesario incluir en ellas la evaluación científica de su implementación y su eficacia.

Uno de los desarrollos teóricos que puede aportar en la validación de las intervenciones basadas en la comunidad es la Ciencia de la Implementación, la que, comúnmente, incluye un conjunto secuenciado de pasos principales de diagnóstico y evaluación comunitaria, planificación, intervención y evaluación (McLeroy et al., 2003).

Un objetivo de la Ciencia de la Implementación es desarrollar conocimiento generalizable que pueda ser aplicado más allá del sistema individual de estudio, además de su mantención en contextos reales, puesto que la efectividad de las intervenciones variará dependiendo del entorno y sus condiciones, de ahí la necesidad de evaluar y monitorear cada situación específica (Bauer et al., 2015; Durlak & DuPre, 2008).

Entre los modelos de desarrollo que ofrece una tipología general para promover el desarrollo de la teoría de implementación y la verificación sobre qué funciona, dónde y por qué, considerando múltiples contextos, está el Consolidated Framework for Implementation Research (CFIR). Este es un marco ampliamente utilizado en investigación de la implementación (Birken et al., 2017; Kirk et al., 2016; Warner et al., 2018) y puede usarse en la evaluación del contexto de forma prospectiva, por ende, la información obtenida a través de la utilización de este modelo ayudará a guiar las decisiones sobre los tipos de estrategias que pueden ser apropiadas y que coinciden con las necesidades del contexto local (Waltz, et al., 2019).

Igualmente, este modelo forma parte de los esfuerzos realizados dentro de la Ciencia de la Implementación para determinar la efectividad de las intervenciones, analizando e interviniendo en aquellos procesos y factores que se asocian a transferencia y mantención efectiva de intervenciones basadas en evidencia en diferentes contextos e identificando facilitadores y obstaculizadores del proceso de implementación, con el fin de encontrar las estrategias más adecuadas al contexto, pudiendo utilizarse en

todas las etapas de la implementación (Damschroder et al., 2009; Forman et al., 2013; Kirk et al., 2016; Proctor et al., 2011). Gracias a esta exhaustividad y flexibilidad, puede ajustarse a las necesidades de los escenarios de implementación cambiantes en países de bajos y medianos ingresos, al establecer conceptos y terminologías comunes que se pueden aplicar a través de estudios y entornos de investigación dispares (Means et al., 2020).

En la investigación de implementación, “contexto” es el conjunto de circunstancias o factores únicos que rodean un esfuerzo de implementación particular. Dentro del CFIR se utiliza este concepto para aludir a un amplio alcance de circunstancias y características compuestas por una constelación de variables interactivas activas (Damschroder et al., 2009).

Existirían dos tipos de contextos: interno y externo. Generalmente, el contexto externo incluye el entorno económico, político y social dentro del cual reside una intervención, y el contexto interno incluye características de la estructura, entornos culturales y políticos a través de los cuales se desarrollarían ideas y acciones para el cambio (Damschroder et al., 2009). Sin embargo, la línea entre la configuración interna y externa no siempre es clara y la interfaz puede ser dinámica y un tanto difusa.

El considerar los factores específicos como “dentro” o “fuera” dependerán del contexto del esfuerzo de implementación y que los contextos (interno y externo) reflejarían la naturaleza compleja, multicapa y altamente interactiva del contexto socioecológico que se observa en muchos marcos de implementación (Damschroder et al., 2009).

Particularmente, el Contexto Interno de las implementaciones, se define como un conjunto de circunstancias y factores únicos que rodean un esfuerzo de implementación y considera un conjunto importante de constructos que pueden influir directamente en el proceso de implementación de nuevos hallazgos de investigación (Damschroder et al., 2009; Fernandez et al., 2018; Keith et al., 2017). Se compone de variadas dimensiones, que pueden influir directamente en el proceso, al transformarse en facilitadoras u obstaculizadoras de la implementación (Keith et al., 2017). Por ello, el identificar estos componentes y establecer qué estrategias de implementación serán las encargadas de abordarlos, es central para encontrar las estrategias más adecuadas al contexto en el que se interviene (Waltz et al., 2019).

En relación a la salud mental escolar, muy pocos estudios han utilizado marcos de implementación para comprender las principales barreras y facilitadores para implementar programas de salud basados en la escuela (Hudson et al., 2020). No obstante, existe evidencia que a nivel organizacional la implementación exitosa de programas de salud mental requiere un liderazgo comprometido, la asignación de recursos suficientes y procedimientos de contratación cuidadosos (Leiva et al., 2021).

Estudios recientes (Leiva et al., 2021), han mostrado que es necesario profundizar en aquellos elementos que son sensibles para el logro de estas intervenciones. Por ello, lo que esta investigación pretende –a través del estudio de un programa de Salud Escolar basado en la comunidad– es identificar aquellos elementos del contexto interno, que facilitan o entorpecen la implementación de una intervención en Salud Mental Escolar. Esto debido a que históricamente se ha puesto mayor énfasis en los elementos individuales asociados a las prácticas basadas en la evidencia, por lo que existe una menor cantidad de estudios que se centren en los factores contextuales de las intervenciones (Allen et al., 2017).

Para lograr el propósito planteado se trabajó con el Programa Habilidades para la Vida (HpV), el cual es implementado en escuelas y liceos de Chile.

Programa Habilidades para la Vida

El programa HpV es uno de los programas públicos de SME más grandes a nivel mundial y cuenta con un amplio reconocimiento internacional (Murphy et al., 2017), de ahí la relevancia de poder observar aquellos elementos que inciden –positiva o negativamente– en su implementación, pues al tratarse de un programa de largo alcance, sus prácticas dan cuenta de lo que se realiza a nivel nacional en una intervención específica.

Este es un programa orientado a la comunidad educativa, se implementa a nivel nacional en el 1er y 2do ciclo de enseñanza básica (HpV I y HpV II respectivamente) y en la enseñanza media (HpV III) y busca que se aborden acciones tempranas sobre conductas de riesgo que podrían implicar trastornos mentales futuros. Su modelo está diseñado desde los tres niveles que recomienda la OMS (Mrazek & Haggerty, 1994), y considera en su ejecución: (1) actividades de promoción o prevención universal, donde se fortalecen las condiciones que permiten una sólida SM; (2) actividades de prevención selectiva, donde se detectan niños, niñas y adolescentes (NNA) con riesgo de sufrir problemas de SM y se interviene preventivamente –taller–;

y (3) tratamiento o prevención indicada, donde los NNA con riesgo alto son derivados a servicios externos de SM (Murphy et al., 2017).

Este modelo implica el desarrollo de estrategias promocionales y preventivas para todos los actores de la comunidad educativa, independiente del ciclo de escolaridad al cual se dirige la intervención. Las actividades promocionales o de prevención universal están dirigidas a profesores y padres; mientras que las actividades de prevención selectiva e indicadas se dirigen a escolares identificados en riesgo (Gallardo et al., 2015; Leiva, George, Squicciarini, et al., 2015). Dado los niveles y los actores involucrados en la ejecución del programa este es considerado un programa que se basa o ancla en la comunidad pues en él participa toda la comunidad educativa (estudiantes, profesores, directivos y padres). Además, al estar anclado en la comunidad, genera cambios en la salud de las personas en un entorno comunitario lo que se traduce en la reducción de enfermedades, afecciones y riesgos, así como la creación de un ambiente de apoyo para el mantenimiento de los cambios de comportamiento. Se debe subrayar que estas intervenciones son diferentes a aquellas llevadas cabo por proveedores de salud en entornos clínicos, pues estas implican interacciones de persona a persona, en cambio las intervenciones de salud basadas en la comunidad involucran grupos de individuos y se llevan a cabo en cualquiera de los diferentes lugares que conforman una comunidad, es decir, escuelas, iglesias, centros comunitarios, bibliotecas, entre otros (Guttmacher et al., 2010). Además, el foco de estas intervenciones es trabajar cuidadosamente con las unidades naturales de solución (como la escuela) y fortalecerlas para que satisfagan de la mejor manera sus necesidades, lo cual requiere una evaluación cuidadosa de las estructuras de la comunidad y sus procesos, y también requiere una comprensión interna de la comunidad (McLeroy et al., 2003). Esto implica un alto grado de participación como elemento esencial para el éxito sostenido de los resultados, organizando los recursos internos de la comunidad con la inclusión de actores y recursos externos a la comunidad.

En su estructura el programa HpV considera tres niveles de organización: nacional, regional y comunal. La Dirección Nacional se encarga del diseño, monitoreo, evaluación y control del programa, a un nivel técnico y administrativo; la Dirección Regional, supervisa, realiza seguimiento y acompañamiento administrativo y técnico, a las entidades ejecutoras o comunales del programa por medio de la figura de coordinadores regionales; y a nivel Comunal, a través de municipalidades, coordinan acciones con las escuelas, sus autoridades y otros actores de la red local, siendo responsable del cumplimiento de la administración del equipo técnico o ejecutor del programa (Zavala-Villalón et al., 2020).

La importancia del programa radica en que este ha demostrado a través de la evidencia que sus intervenciones preventivas en las escuelas generan efectos positivos en el desempeño escolar y de conducta en NNA que participan de la intervención (Guzman et al., 2011; Leiva, George, Antivilo, et al., 2015).

De esta forma, el sumergirse en este programa permitió, mediante el estudio del contexto responder a la pregunta: ¿cuáles son los elementos del contexto interno que operan como facilitadores y obstaculizadores en la implementación de un programa público de salud mental escolar basado en la comunidad?.

Metodología

Diseño, muestreo y participantes

El estudio fue descriptivo secuencial y el muestreo intencionado, tratando de lograr la mayor representatividad de la muestra dentro de la población estudiada, pero sujeto a la disponibilidad y la accesibilidad de los participantes.

Participaron 51 miembros de las comunidades educativas en las cuales se ejecuta el programa HpV. En específico, se entrevistaron a 30 miembros de los equipos ejecutores (10 coordinadores comunales y 20 ejecutores), 17 miembros de las comunidades educativas (8 directivos y 9 profesores) y 4 coordinadores regionales pertenecientes a las regiones de Coquimbo, Valparaíso, O'Higgins y Metropolitana. La elección de estas regiones responde a un criterio de accesibilidad, pero también considera la diversidad de contextos en los cuales se ejecuta el programa estudiado, lo cual permitió acceder a aquellos elementos del contexto interno que son relevantes y comunes para estas regiones a pesar de su diversidad en la ejecución de la intervención.

En su gran mayoría, los miembros de los equipos ejecutores y los coordinadores eran psicólogos, trabajadores sociales y profesionales del área de las ciencias sociales. Del total de participantes el 68,62% eran mujeres.

Estrategias de recopilación

La técnica utilizada para la recolección de la información fueron entrevistas semiestructuradas que abordaron temáticas del Dominio Contexto Interno propuesto por el modelo CFIR (Damschroder et al., 2009). Las entrevistas se realizaron presencialmente entre abril del 2018 y agosto del 2019.

La información recopilada apuntó a identificar las características del contexto interno en el marco de los talleres preventivos (estrategia preventiva selectiva) que se desarrolla en el HpV. Esta recopilación se estructuró a partir de las dimensiones y subdimensiones del dominio utilizado. Sus características, así como las preguntas consideradas en la pauta de entrevista son presentadas en detalle en la tabla 1.

Tabla 1

Dimensiones y subdimensiones del Contexto Interno según el modelo CFIR

<p>Dimensión Redes y comunicaciones</p> <p>Aspectos que la componen: naturaleza y calidad de las redes sociales y de las comunicaciones formales e informales dentro de la organización.</p> <p>Preguntas consideradas en las entrevistas: ¿Qué formas y medios de comunicación se utilizan para la coordinación de esta estructura (formales e informales)? ¿Qué aspectos podrían definirse como facilitadores, y cuáles como obstaculizadores, en términos de las comunicaciones?.</p>
<p>Dimensión Cultura organizacional</p> <p>Aspectos que lo componen: normas, valores y supuestos básicos de una organización determinada.</p> <p>Preguntas consideradas en las entrevistas: ¿Qué valores cree que son relevantes para la entidad ejecutora/ equipo ejecutor? ¿Qué normas cree que son relevantes para la entidad ejecutora/equipo ejecutor? ¿Qué conductas se premian y qué conductas se castigan?.</p>
<p>Dimensión Clima de implementación</p> <p>Aspectos que lo componen: capacidad de absorción para el cambio, receptividad compartida de las personas involucradas a una intervención, y medida en que el uso de esa intervención será recompensado, apoyado y esperado dentro de su organización.</p> <p>Subdimensión Tensión para el cambio: un clima en el que a) los líderes expresan su propia falibilidad y la necesidad de asistencia y aportes de los miembros del equipo; b) los miembros del equipo sienten que son socios esenciales, valorados y conocedores en el proceso de cambio; c) las personas se sienten psicológicamente seguras para probar nuevos métodos y d) hay suficiente tiempo y espacio para el pensamiento reflexivo y la evaluación.</p> <p>Preguntas consideradas en las entrevistas: ¿Existen instancias en donde se pueda reflexionar sobre la práctica y/o plantear nuevas ideas? ¿En qué se caracterizan? ¿Cuáles son? En caso de no existir estas instancias ¿por qué no existen?.</p> <p>Subdimensión Compatibilidad: grado de ajuste entre significado y valores asociados a la intervención por parte de los involucrados, alineación con normas, valores, riesgos y necesidades percibidos, y cómo la intervención se ajusta a los flujos de trabajo y sistemas existentes.</p> <p>Preguntas consideradas en las entrevistas: ¿La intervención es compatible con los tiempos y formas de trabajo del equipo ejecutor y las coordinaciones nacional y regional? ¿Es necesario adaptarla para compatibilizarlos y/o alinearlos? ¿Los miembros de los equipos ejecutores implementan los talleres de la misma manera? ¿Hay alguna(s) exigencia(s) por implementar en tiempos o formas específicas? ¿De dónde proviene esa exigencia?.</p> <p>Subdimensión Prioridad relativa: la percepción compartida de las personas de la importancia de la implementación dentro de la organización.</p> <p>Preguntas consideradas en las entrevistas: ¿Qué relevancia tienen los talleres preventivos para el equipo ejecutor/entidad ejecutora?.</p> <p>Subdimensión Incentivos y recompensas organizacionales: incentivos extrínsecos tales como compartir objetivos, premios, revisiones de desempeño, ascensos y aumentos salariales, e incentivos menos tangibles como mayor estatura o respeto.</p> <p>Preguntas consideradas en las entrevistas: ¿Se incentiva (de manera tangible e/o intangible) a los miembros del equipo ejecutor a participar de la implementación? ¿Cómo?.</p> <p>Subdimensión Metas y comentarios: grado en que los objetivos se comunican claramente, se actúa sobre ellos y se retroalimenta al personal y la alineación de esos comentarios con los objetivos.</p> <p>Preguntas consideradas en las entrevistas: ¿Cómo se resuelven dudas relativas a la implementación de los talleres? ¿Hay capacitación, supervisión, acompañamiento durante el proceso? ¿Existen instancias de coordinación, encuadre común y retroalimentación hacia los miembros de los equipos ejecutores, respecto del cumplimiento de los objetivos de la intervención? Por ejemplo: reuniones de coordinadores regionales del HPV con equipos ejecutor, con DAEM, con escuela, etc.</p>

(continúa)

Tabla 1 (Conclusión)*Dimensiones y subdimensiones del Contexto Interno según el modelo CFIR*

<p>Dimensión Clima de implementación</p> <p>Subdimensión Clima de aprendizaje: corresponde a prácticas y creencias interrelacionadas que apoyan y permiten el desarrollo, el aprendizaje y el crecimiento de las habilidades organizativas y de los empleados para maximizar la capacidad de absorción de una organización para nuevos conocimientos y métodos. En este contexto 1) los líderes expresan su propia falibilidad y la necesidad de asistencia y contribución de los miembros del equipo; 2) los miembros del equipo sienten que son socios esenciales, valiosos y conocedores en el proceso de cambio; 3) las personas se sienten psicológicamente seguras para probar nuevos métodos y 4) hay suficiente tiempo y espacio para reflexionar y evaluar.</p> <p>Preguntas consideradas en las entrevistas: ¿Existen instancias en donde se pueda reflexionar sobre la práctica y/o plantear nuevas ideas? ¿En qué se caracterizan? ¿Cuáles son? (Si no hay, preguntar por qué).</p>
<p>Dimensión Preparación para la implementación: indicadores tangibles e inmediatos del compromiso de la organización con su decisión de implementar una intervención.</p> <p>Subdimensión Compromiso de Liderazgo: compromiso, participación y responsabilidad de los líderes y directivos con la implementación de la intervención.</p> <p>Preguntas consideradas en las entrevistas: ¿Cómo definiría el compromiso de los líderes y directivos en cuanto a la implementación de los talleres preventivos?</p> <ol style="list-style-type: none"> i. Municipio-Corporación/Contraparte (coordinadores municipales): entidad ejecutora, EGE. ii. Coordinadores regionales y nacionales, etc.
<p>Subdimensión Recursos disponibles: el nivel de recursos de la organización dedicado para la implementación y las operaciones en curso, incluido el espacio físico y el tiempo.</p> <p>Preguntas consideradas en las entrevistas: ¿Con qué recursos- financieros, físicos, materiales, humanos y de tiempo se cuenta durante la implementación de los talleres preventivos?</p>
<p>Subdimensión Acceso al conocimiento e información: facilidad de acceso a información digestible y conocimiento sobre la intervención y cómo incorporarla a las tareas laborales.</p> <p>Preguntas consideradas en las entrevistas: ¿Cómo describiría el acceso a la información en el proceso de implementación de los talleres preventivos? ¿Es suficiente? ¿Es posible incorporarla a las labores cotidianas? ¿Por qué? ¿De qué manera?</p>

Fuente: Elaboración propia, basada en Damschroder y colaboradores (2009).

Análisis de la información

Se llevó a cabo un análisis de contenido, cuyo fin es describir las características del contenido de un documento, determinando y examinando de forma rigurosa y sistemática quién dice que, a quién se lo dice y con qué efecto (White & Marsh, 2006).

En un primer momento se realizó un análisis de contenido cuantitativo. Primeramente, se estableció que las unidades de registro fueran temas (frases, conjunto de palabras) asociados a las dimensiones y subdimensiones preestablecidas del dominio estudiado, las cuales se codificaron, es decir, fueron transformadas desde los datos recogidos en la entrevista, hasta la representación vía indicadores discretos. Estas unidades de registro fueron identificadas y enumeradas según su frecuencia, contabilizando la cantidad de veces que aparecían mencionadas en las entrevistas, entendiendo que, a mayor frecuencia, mayor era la importancia del código (White & Marsh, 2006). Así, las respuestas fueron codificadas en una planilla de registro. Con estas medidas se identificaron cuáles eran las dimensiones y subdimensiones más relevantes del Contexto Interno de implementación a juicio de los entrevistados.

Posteriormente, y considerando la jerarquía establecida de las dimensiones y subdimensiones, se llevó a cabo un análisis de contenido cualitativo, que permitió identificar conceptos y patrones asociados al propósito de la investigación. Así, fue posible agrupar conceptualmente, en tres categorías principales (1) escenario organizacional, (2) gestión de información y (3) receptividad organizacional. Lo interesante de esta agrupación es que permitió una mirada global de cómo los distintos elementos que componen al Contexto Interno, al ser priorizados por una comunidad escolar, responden a una estructura macro (categorías), que contienen a estas dimensiones y subdimensiones, y que a su vez permiten comprender y abordar conceptualmente los resultados. Estas nuevas categorías, mediante su profundización, posibilitaron estructurar la información en facilitadores y barreras de intervención. La información recolectada fue sistematizada utilizando el paquete de software AtlasTi versión 7.1.8.

Procedimiento del estudio

Para la ejecución del estudio se contactó en primer lugar a la Coordinación Nacional del Programa HpV, quienes solicitaron a la dirección de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) el apoyo para esta investigación. Una vez gestionadas las autorizaciones, los miembros de la Coordinación Nacional del programa facilitaron la comunicación con las Coordinaciones Comunales; quienes fueron contactadas inicialmente por vía telefónica y por correo electrónico. Posteriormente a cada una de ellas, de manera presencial, se les comunicaron los propósitos del estudio, explicitando en cada momento la voluntariedad del estudio y resolviendo aquellas dudas que surgieron respecto al proceso investigativo. En total fueron contactados 12 coordinadores comunales, aceptando participar solo nueve. Estos a su vez permitieron el contacto con los equipos ejecutores del programa en la comuna. Cabe mencionar que además de la disponibilidad, se resguardó que cada equipo ejecutor tuviese una antigüedad de al menos tres años a fin de conocer a cabalidad el modelo del programa. Finalmente, estos equipos, basados en su experiencia y trabajo cotidiano, identificaron a aquellos miembros de la comunidad educativa (directivos y profesores) que fuesen susceptibles de aceptar participar, lo cual facilitó el nexo del equipo de investigación con los directores y profesores.

Dado que se trató de un trabajo mancomunado entre las distintas estructuras que componen el programa HpV y en vista que siempre se resguardó e insistió en la voluntariedad de la participación –de hecho, aquellos que no quisieron participar no lo hicieron–, no fue necesario establecer mecanismos particulares de negociación.

Consideraciones éticas

Teniendo en cuenta las características del procedimiento del estudio, en todo momento se resguardó la libre y voluntaria participación, y se garantizó la confidencialidad y el anonimato de cada participante. En el caso específico de este estudio se contó con el apoyo y autorización de JUNAEB y la Coordinación Nacional del Programa Habilidades para la Vida. Además, el estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, institución a la que pertenecen todas las autoras.

Resultados

1. Categorías de las dimensiones del Contexto Interno de Implementación

Fueron tres las categorías que daban cuenta de los contenidos principales destacados por quienes participaban en el programa de SME aludido. Se contabilizaron 1202 citas que aludían a algunas de las dimensiones o subdimensiones del Contexto Interno del modelo CFIR. Estos datos fueron agrupados según la cantidad de menciones dentro de los discursos de los participantes y la coherencia teórica de los mismos. Esto permitió identificar tres grandes categorías, las cuales presentaron niveles de prioridad distintos según el porcentaje de aparición, siendo las dimensiones de la categoría Escenario organizacional las más aludidas (59,89% de aparición) seguidas por la Gestión de información (24,21% de aparición) y la Receptividad organizacional (12,64% de aparición). No obstante, y a pesar de las diferencias en termino de prioridad en el discurso de los participantes, todas las categorías y las dimensiones contenidas en ellas dan cuenta de aquellos elementos relevantes del contexto interno para la implementación de un programa público de salud mental (tabla 2).

Cabe mencionar que, para efectos de este estudio, “organización” refiere a la entidad implementadora del programa HpV, es decir, organismos centrales de JUNAEB y equipos ejecutores. Mientras que lo “organizacional” refiere a los elementos y dinámicas presentes dentro de esta organización.

Tabla 2
Datos dimensión Contexto Interno organizados según su relevancia

Categoría	Dimensiones	Nº Citas	Porcentaje de aparición
Escenario organizacional	Compatibilidad	270	22,46
	Clima de aprendizaje	173	14,39
	Compromiso de liderazgo	145	12,06
	Recursos disponibles	132	10,98
Gestión de información	Redes y comunicaciones	106	8,82
	Metas y comentarios	104	8,65
	Acceso a conocimientos e información	81	6,74
Receptividad organizacional	Incentivos y recompensas	54	4,49
	Prioridad relativa	50	4,16
	Tensión para el cambio	48	3,99
	Cultura	39	3,24
	Total	1202	100

Escenario organizacional. Este incluye las condiciones básicas presentes dentro de la organización implementadora que hacen posible su funcionamiento y su ejecución. Dentro de esta categoría se encuentran las subdimensiones de compatibilidad, clima de aprendizaje, compromiso de liderazgo y recursos, constituyéndose en los elementos a los que mayor relevancia se le otorga de parte de las personas involucradas en la implementación.

Los resultados encontrados destacan la valoración positiva que tienen los participantes acerca de la flexibilidad de los lineamientos del programa, lo cual permite adecuar las actividades de acuerdo con el escenario de intervención dentro de las comunidades educativas. Esto es visualizado como un elemento crítico para incidir en el contexto de intervención, dado que la flexibilidad no solo es requerida para lograr una adecuada ejecución, sino también para asegurar que la intervención obtenga el resultado o el impacto esperado en la población objetivo:

Claro, y que el modelo es muy bueno, (...), para mi funciona muy bien, pero por supuesto que, si tu no lo bajas adaptado a la realidad, al contexto de esa escuela probablemente el éxito no sea el mismo y el impacto tampoco. (Coordinadora Región Metropolitana).

Eso si está bien establecido, pero como el objetivo y las orientaciones respecto a ese ámbito, uno igual se puede apropiar eso, y yo creo que eso también es lo que hace enriquecedor el programa y que uno pueda bajarlo a su territorio, y a las necesidades del territorio. (Ejecutora Región Coquimbo).

Lo anterior se relaciona con la percepción de adaptabilidad de la intervención a los territorios en los que se inserta y a los flujos de trabajo de los equipos ejecutores. Los discursos analizados develan que la percepción de compatibilidad con el contexto es positiva pues los lineamientos del programa tendrían la capacidad de adaptarse al territorio y el poder moldear las actividades del programa en diferentes contextos:

Eso si está bien establecido, pero como el objetivo y las orientaciones respecto a ese ámbito, uno igual se puede apropiar eso, y yo creo que eso también es lo que hace enriquecedor el programa y que uno pueda bajarlo a su territorio, y a las necesidades del territorio. (Coordinadora Región Metropolitana).

No obstante, esta capacidad es identificada claramente en contextos urbanos, quedando lo rural rezagado. Esta capacidad de adaptabilidad sería más compleja en contexto no urbanos, al requerir mayores especificidades y particularidades dado el contexto de ejecución: “La estructura está pensada para una gran comuna, para una población urbana, alguien la hizo muy bonita detrás de un escritorio, pero en el contexto rural no hay ningún sustento” (Coordinador Región O’Higgins).

Por otra parte, y referido igualmente a los flujos de trabajo de los ejecutores, estos explicitan que su carga laboral es alta, lo que se traduce en la imposibilidad de desarrollar determinadas actividades que se encuentran contempladas dentro de los lineamientos del programa y en la percepción de incompatibilidad entre la cantidad de labores que deben desarrollar y el tiempo que tienen disponible para ejecutarlas.

La verdad es que estamos con mucho trabajo, y ha sido difícil, hay ciertas acciones del programa que es como, ya lo que hay que hacer... sabemos lo importante que es trabajar con la comunidad, pero la verdad que no tenemos tiempo, estamos colapsados” (Ejecutora Región Metropolitana).

Otro elemento de esta categoría es el clima de aprendizaje al interior del programa. En él destaca la experiencia positiva de aprendizaje con otros equipos, permitiendo el intercambio de experiencias prácticas, establecimiento de redes con pares de otras comunas y desarrollo de estrategias de aprendizaje colaborativo. “Hay oportunidad en que se reúnen todos los equipos ejecutores y hay posibilidad de intercambiar buenas prácticas” (Coordinadora Región O’Higgins). “Hay una experiencia buena en La Calera. Y si Valparaíso tiene un problema con más o menos algo parecido, entonces hacemos pasantías, el de allá lo recibe y ambos aprenden” (Coordinadora Región Valparaíso).

Igualmente, relevante es la destinación de tiempos para reflexión y evaluación, lo cual contribuye al desarrollo de estrategias de intervención y monitoreo de las actividades que se están realizando. Como parte de los espacios de reflexión y evaluación, los equipos identifican las competencias que son mayormente valoradas por ellos y que corresponden a elementos que pueden aportar en el desarrollo de instancias de aprendizaje, tales como el trabajo en equipos interdisciplinarios y transdisciplinarios.

Acá el equipo es, yo creo que lo transdisciplinario se ve como en todo su esplendor, como el no, que no están definidos los roles, como este es el rol del terapeuta ocupacional, este es el rol del trabajador social, este es el rol del psicólogo, sino que como que se van mermando un poco, cada uno va ejecutando las actividades desde su disciplina, desde su perspectiva, o va presentando o proponiendo cosas desde su profesión pero, al momento de ejecutar, como que ahí todos somos profesionales sociales no más. (Ejecutora Región Metropolitana).

Un tercer elemento contenido dentro de esta categoría es la dimensión de compromiso de liderazgo, que refiere a la implicación y rendición de cuentas de líderes y gerentes con la implementación de la innovación. Respecto al compromiso de las jefaturas, destaca la valoración positiva que se hace de la coordinación regional y su compromiso con la implementación del programa. Destaca una comunicación y presencia continua en las labores de los equipos.

A nivel regional nos coordina X, él es bien...es bien interesado digamos, en cómo se está desarrollando el programa en nuestra comuna, generalmente tenemos visitas de él dos o tres veces al año, y siempre nos está orientado, siempre hemos contado con él. (Coordinador Región O’Higgins).

La última dimensión que se encuentra en la categoría Escenario organizacional corresponde a los recursos organizacionales dedicados a la implementación y las operaciones en curso, incluyendo el espacio físico y el tiempo. Los recursos son referidos y valorados como un elemento importante para el desempeño laboral. De los participantes que aluden a esta categoría estos indican la existencia de una cantidad suficiente de recursos materiales disponibles para la ejecución de las actividades realizadas por los equipos.

No obstante, en cuanto a recursos humanos y las condiciones laborales ofrecidas a los miembros de los equipos ejecutores, tanto el tipo de contrato, falta de remuneración en meses de inactividad de los establecimientos educacionales, disparidad de remuneraciones entre comunas, así como la falta de profesionales para cubrir las actividades planificadas, promueven la percepción de inestabilidad laboral y su consecuente rotación de personal.

La rotación por la situación más bien contractual, porque tenemos contrato a plazo fijo, entonces todos los años nos renuevan, y este año pasé a indefinido, entonces igual es un tema importante... O sea, lo que ha pasado en años anteriores es que el contrato era de marzo a diciembre, enero y febrero estábamos a honorarios, y por la mitad del sueldo, y después nos volvían a contratar de marzo a diciembre. (Ejecutora Región O’Higgins)

Estos aspectos, conllevan una percepción de los profesionales, del programa como un empleo temporal que será reemplazado cuando se obtenga un puesto laboral con mayor estabilidad: “Todos los que somos ejecutores estamos a honorarios, acá siempre ha habido rotación de personal, de hecho, los personales duran 2 o 3 años, no duran más que eso” (Coordinador Región O’Higgins).

Gestión de información. Esta segunda categoría considera elementos relacionados con el acceso, comunicación y generación de información. Contempla las dimensiones de redes y comunicaciones, metas y comentarios y acceso a conocimientos e información.

Redes y comunicaciones proporciona información referida a instancias de reunión entre los equipos ejecutores. De los equipos consultados, la totalidad afirma mantener reuniones en las que se trabaja sobre aspectos técnicos de la intervención. A pesar de no existir indicaciones o protocolos respecto a la periodicidad y organización de estas reuniones y cómo esto puede incidir en la implementación, estos espacios son valorados de forma positiva por parte de los equipos pues contribuyen en la planificación, organización y retroalimentación de las labores que deben realizar: “Si, reuniones técnicas todas las semanas los jueves en la tarde, entonces ahí como que hacemos cada dupla cuenta en lo que esta, lo que ha logrado, que es lo que falta, dudas respecto a algo, sugerencias y retroalimentación” (Ejecutora Región Metropolitana).

La forma de comunicarse que resulta más relevante dentro de los discursos es la utilización de la aplicación de mensajería WhatsApp (90% de los equipos consultados), quienes lo destacan como un medio de comunicación de carácter informal, de rápido acceso y respuesta. El segundo medio más utilizado por los equipos y al que se le atribuye un carácter de formalidad es el correo electrónico (70% de los equipos consultados).

Pero el mail con todos. sí, podríamos llamarlo formal, a pesar de que no sea legalmente formal que es el Whatsapp, a través de eso funcionamos un Whatsapp de equipo que se transforma en una forma rápida de gestionar cosas, y desde coordinación y desde más arriba se mandan la información y se pide que se transmita a través de este mismo medio porque es rápido, y las cosas más formales, que tienen que ver con colegios quizás, con informaciones, con invitaciones es a través de mail, y ahí todo el equipo va copiado al mail. (Ejecutor Región Metropolitana).

Se muestra que el uso de la tecnología, principalmente a través de teléfonos inteligentes, forma parte esencial y actúa como un facilitador en la manera de comunicarse entre los equipos y con los participantes de la intervención.

Como parte de la dimensión de metas y retroalimentación se puede destacar el proceso de inducción como una forma de transmitir información de la implementación a profesionales nuevos, proceso percibido como deficiente e insuficiente, particularmente debido a su inexistencia en algunas comunas, tardanza en la ejecución o falencias en el proceso.

Esa capacitación nacional es como general del programa, no...no te capacita técnicamente para ejecutar el programa. De hecho, cuando yo llegué acá, como ejecutor acá de la parte de derivaciones y trabajo de red y difusión nunca tuve ninguna capacitación. (Coordinador Región O’Higgins).

Otro elemento de esta dimensión es la percepción de la cantidad y calidad de las supervisiones y evaluaciones realizadas desde las jefaturas (Coordinaciones regionales y comunales). Esta es mayormente favorable (69,56%) pues se considera que desde las coordinaciones regionales existe disponibilidad para resolver dudas y orientar sobre diferentes temáticas que se presentan en la ejecución de las actividades.

Por ejemplo, la regional, en caso de algo o llama nuestro coordinador o llama a la psicóloga o me llama a mí. Entonces igual es súper presente porque en el caso de que yo tengo algún problema yo llamo al coordinador regional, o si él tiene una duda nos llama a nosotros o a la psicóloga igual... Cuando vienen a supervisarnos, uno tiene una duda y el coordinador regional o la encargada de finanza como que son súper abiertos a responder las dudas, las consultas, una queda igual más clara. (Ejecutora Región O’Higgins).

El acceso a conocimientos e información es la última dimensión perteneciente a esta categoría y apunta a la facilidad de acceso a información y conocimiento asimilable sobre la intervención y cómo incorporarla a las tareas de trabajo. En general, se menciona que existen instancias de capacitación principalmente para profesionales nuevos, pero que estas no llegan a tiempo y/o no existen cupos suficientes para todos los profesionales que quieren participar. Como consecuencia de esto, muchos equipos instauran sus propias rutinas de autocapacitación apoyados por los manuales técnicos disponibles para la orientación estratégica.

Receptividad organizacional. Esta apunta a la sensibilidad que demuestra la organización ante las necesidades de los empleados, configurándose por las dimensiones de incentivos y recompensas, prioridad relativa, tensión por el cambio y cultura.

Respecto a los incentivos y recompensas, si bien este no es un tema recurrente dentro de los discursos analizados (cantidad de citas), sí es una temática aludida por los participantes de la investigación (n=22). Se menciona la existencia de recompensas intangibles tales como felicitaciones y satisfacción personal por el trabajo desempeñado: “Si es gratificante cuando uno manda las evaluaciones para Rancagua y el coordinar regional dice “si bien esto, bien eso otro”, eso sí es gratificante, aunque sea un papel” (Coordinador Región

O’Higgins). Sin embargo, estas recompensas intangibles se consideran insuficientes si no van acompañadas de recompensas tangibles que estimulen y refuercen la motivación de los equipos: “Nos van a pagar lo mismo, por lo menos para nosotros mejorar, tratar de hacer las cosas mejor no es por un tema de lucas, porque sabemos que no va a pasar nada por ahí” (Ejecutora Región Valparaíso).

La prioridad relativa es el segundo elemento de esta categoría. A nivel individual la percepción de relevancia del programa es mayormente positiva (76,92%) de parte de quienes aluden a esta categoría, destacándose la percepción positiva de parte de los integrantes de equipos ejecutores y profesores de las comunidades educativas en las que interviene el programa HpV. Sin embargo, la percepción que tienen los participantes de la investigación respecto de la valoración del programa de parte de las organizaciones involucradas (tales como los organismos ejecutores y Ministerio de Educación) es mixta (tanto positiva como negativa) y depende de cada situación particular de las comunas.

2. Facilitadores y obstaculizadores del Contexto Interno de Implementación

Cada uno de los discursos referentes a las dimensiones del contexto interno según la categoría de pertenencia al modelo CFIR fueron analizadas cualitativamente según su comportamiento facilitador u obstaculizador de la implementación del programa estudiado, según la valoración de los entrevistados. A partir de este análisis se observó que una misma dimensión podía en algunas ocasiones actuar a la vez como facilitador y obstaculizador; en cambio otras dimensiones solo actuaban ya fuera facilitando o bien entorpeciendo la ejecución del programa (tabla 3).

Tabla 3

Facilitadores y obstaculizadores del Contexto Interno de Intervención

	Escenario Organizacional (Relevancia alta)	Gestión de información (Relevancia media)	Receptividad Organizacional (Relevancia baja)
Facilitadores	Compatibilidad: flexibilidad Clima de aprendizaje en equipos Compromiso liderazgo Recursos tangibles	Redes y comunicaciones: tecnologías Metas y comentarios: supervisiones y evaluaciones	No se identifica
Obstaculizadores	Compatibilidad: alto flujo y carga laboral Recursos: inestabilidad laboral, recursos insuficientes Compromiso liderazgo	Metas y comentarios: proceso de inducción Acceso a conocimiento e información: capacitaciones	Incentivos y recompensas: tangibles Cultura: contexto rural

Facilitadores de implementación. En el Escenario organizacional, la implementación del programa se ve facilitada gracias a la flexibilidad que poseen los lineamientos técnicos del programa, lo cual permite adaptar la intervención según los requerimientos y necesidades locales. Igualmente, la implementación se ve facilitada por un clima de aprendizaje, contenedor y seguro, al momento de expresar las ideas, así como por el desarrollo de instancias de aprendizaje entre pares y con integrantes de otras comunas.

Otro elemento destacado es el compromiso del liderazgo, que refiere a la implicación y rendición de cuentas de líderes y gerentes con la implementación de la innovación. En los discursos analizados, el compromiso de los líderes con el programa y sus objetivos son valorados positivamente a la hora de facilitar la implementación. Donde la coordinación regional posee una valoración positiva sobre su compromiso, destacando una comunicación y presencia continua en las labores de los equipos, mientras que las coordinaciones comunales muestran una percepción mixta, tanto positiva como negativa frente a su compromiso con el programa. Sumado a esto, se percibe que los recursos materiales son en general suficientes, lo que también actuaría como un factor facilitador de la ejecución.

En lo referido a la Gestión de Información, destaca como facilitador la dimensión de redes y comunicaciones, valorándose la existencia de instancias donde los miembros de los equipos puedan resolver dudas y realizar comentarios de forma directa y presencial a través de reuniones técnicas periódicas. Por su parte, ya sea entre los equipos o con las escuelas, se destaca también la utilización de nuevas tecnologías de intercambio de información (teléfonos inteligentes y sus aplicaciones).

En cuanto a la dimensión de metas y retroalimentación, se destaca el componente de intercambio de ideas y comentarios contenido dentro de esta dimensión. Los equipos valoran las supervisiones y evaluaciones del trabajo en terreno de parte de JUNAEB como de los miembros del equipo que cumplen la función de referentes técnicos, reconociéndolas en su mayoría como suficientes en número y un aporte para su labor.

Obstaculizadores de Implementación. A nivel de Escenario organizacional la dimensión de compatibilidad muestra que los altos flujos de trabajo de los equipos son percibidos como una barrera de la implementación. Específicamente, en los discursos analizados se percibe una sobrecarga en la cantidad de acciones y la cantidad de establecimientos educacionales donde deben intervenir, produciendo una tensión entre cantidad y calidad de las acciones que precisan realizar. A lo anterior se adiciona la inestabilidad laboral, representada por el tipo de contrato, escasez de personal y remuneraciones dispares entre diferentes comunas, los cuales entorpecen la ejecución y la sostenibilidad a largo plazo de la intervención.

Igualmente se identifica como la percepción de un bajo compromiso de líderes y de los ejecutores puede tener una influencia negativa directa en la motivación, moral e innovación del equipo, elementos que a su vez influyen en los resultados de la implementación. Cabe mencionar que el compromiso de liderazgo tiene una relación estrecha con prioridad relativa y recursos disponibles, debido a que la participación de los líderes a menudo se demuestra por sus acciones en reforzar la prioridad de los programas y ayudar a obtener los recursos necesarios para la implementación.

Otra barrera de la implementación aludida es la concerniente a la dimensión de metas y retroalimentación. Es relevante mencionar que el diseño del programa funciona con una lógica de estandarización de las prácticas con orientaciones estratégicas a través de guías y manuales que tienen como principal objetivo orientar y regular los aspectos administrativos y técnicos, pero que dejan espacios para innovar y adaptarse a las comunidades escolares. No obstante, estos lineamientos son transmitidos a través de instancias de inducción anuales para profesionales nuevos y debido a esta frecuencia, en muchas oportunidades llegan de forma tardía, debiendo buscar estrategias autónomas para interiorizarse en las orientaciones estratégicas.

La dimensión de acceso a conocimientos e información es igualmente visualizada como una barrera de implementación, ya que, si bien los equipos disponen de manuales de orientación estratégica y acceso a capacitaciones, estos son percibidos como insuficientes, por lo que a pesar del escaso tiempo del que disponen, buscan estrategias para suplir la carencia de recursos destinados a este tema a través de autocapacitaciones e instancias de aprendizaje con otros equipos.

Otros elementos que obstaculizan la implementación son incentivos/recompensas y prioridad relativa. Respecto a la primera se reconoce la existencia de políticas organizacionales de incentivos y recompensas tangible en la forma de felicitaciones y evaluaciones positivas de su labor, pero esto resulta insuficiente para lograr que los equipos se sientan motivados y valorados dentro de la organización. Referente a prioridad relativa, desde los equipos ejecutores no se percibe una valoración de la intervención de parte de niveles centrales de la organización.

Finalmente, la dimensión de cultura también es reconocida como una barrera de implementación por quienes trabajan en comunas con población rural, y en condiciones sociales y educativas diferentes a las vistas en las áreas urbanas. La capacidad de adaptación de los lineamientos técnicos mencionado anteriormente se encuentra con un limitante definido por la cultura de la población que es objeto de la intervención, ya que si bien, ha demostrado poseer la capacidad de adaptarse a diferentes contextos escolares no ha podido moldear sus lineamientos para que funcionen en un contexto rural.

Discusión

El presente estudio buscó identificar aquellas dimensiones del contexto interno contenidas dentro de un modelo para la investigación del proceso de implementación que resultaran relevantes y mayormente aludidas por los participantes de un programa público de salud mental en la escuela, con el fin de identificar la forma en que se estructuran y sobre todo con el propósito de reconocer su rol como facilitadoras u obstaculizadoras del programa en cuestión.

Para realizar lo expuesto, se consideró como campo de estudio la dimensión de Contexto Interno contenida dentro del Marco Consolidado CFIR (Damschroder et al., 2009), el cual es uno de los modelos más

utilizados dentro de la investigación de la Implementación (Birken et al., 2017; Kirk et al., 2016; Warner et al., 2018). Específicamente como objeto de estudio, el Contexto Interno de Implementación fue observado en el programa de salud mental escolar estudiado.

A partir de los análisis efectuados, fue posible identificar y construir tres categorías en las que pueden agruparse las diferentes dimensiones del Contexto Interno según la prioridad otorgada por los participantes del estudio: (a) Escenario organizacional, (b) Gestión de información y (c) Receptividad organizacional. Esta construcción permitió categorizar según su nivel de relevancia las diferentes dimensiones estudiadas, asimismo se pudo establecer la valoración positiva y negativa de las mismas, a través de su identificación como facilitadores u obstaculizadores de la implementación.

Así, se encontró que la valoración de las dimensiones de cada una de las categorías podría actuar facilitando (valoración positiva) o entorpeciendo (valoración negativa) la ejecución del programa, pero también podían tener un comportamiento o valoración mixta. Es decir, actuar en algunos momentos como facilitador u obstaculizador, transformándose en elementos centrales y críticos para comprender el desempeño y efectividad del programa estudiado.

Respecto a los facilitadores, la posibilidad de adaptar elementos de la intervención a las necesidades locales fue uno de los elementos evaluados positivamente, lo cual hace suponer que esto facilitaría la implementación del programa. De hecho, se menciona que el grado en que la intervención se puede ajustar o reinventar en respuesta al contexto es destacable sobre todo en aquellos equipos más exitosos desde el punto de vista de los resultados de una intervención en el ámbito escolar (Leiva et al., 2021).

Tal como lo descrito por Leiva et al. (2021), igualmente se encontró que la existencia de experiencias de aprendizaje con equipos de otras comunas, impulsadas a través de niveles centrales de la organización o bien a través de instancias establecidas de forma independiente, se traducen en un vínculo entre el éxito y las prácticas positivas de aprendizaje desplegadas por los miembros del equipo y la escuela. Esto se puede asociar con lo planteado por Lave (1991) sobre modelos de aprendizaje a través de un conjunto complejo de relaciones sociales dentro de una comunidad practicante, que apoya el aprendizaje y pertenencia a un dominio de conocimiento y a un campo de práctica específico. Específicamente se reconoce que la atmósfera creada por un equipo que promueve el aprendizaje y brinda a los participantes la libertad de resolver problemas utilizando nuevos enfoques, afecta positivamente el desarrollo de la seguridad psicológica para innovar (Leiva et al., 2021).

Asimismo el compromiso del liderazgo también es un elemento que influye en las organizaciones (Berson et al., 2015). El compromiso de los líderes con el programa y sus objetivos poseen una alta valoración, mostrando la importancia otorgada por ellos a los objetivos de la Implementación referentes a la promoción y prevención de la salud mental infanto-adolescente y su repercusión en la vida adulta (Rojas-Andrade et al., 2017; Domitrovich et al., 2017; Panayiotou et al., 2019). Sumado a esto, los recursos materiales serían igualmente un factor que promovería la Implementación. En efecto, se menciona que, si los recursos son reducidos, estos podrían entorpecer la implementación de un programa planificado y hacer que no tenga éxito. De hecho, los equipos que logran mejores resultados son aquellos que logran beneficiarse de la cantidad de recursos disponibles junto con la facilidad para poder acceder a ellos (Leiva et al., 2021; Levin et al., 2016).

Otro elemento que facilitaría la implementación del programa estaría en las redes y las comunicaciones. El hecho que los equipos puedan contar con mecanismos de comunicación y retroalimentación facilita su trabajo y potencia el programa. En efecto, se menciona que uno de los principales aspectos que caracteriza a un buen equipo es la existencia de mecanismos formales de comunicación y retroalimentación (Leiva et al., 2021). Cabe destacar el uso de nuevas tecnologías de mensajería a través de teléfonos inteligentes, revelando que las formas de comunicación han cambiado, habilitado el aprendizaje móvil y ubicuo en un nivel diferente (So, 2016). Particularmente, el tipo de comunicación más usada por los equipos es la aplicación WhatsApp, la cual emerge como una herramienta organizativa de colaboración de los años recientes (Calleja-Castillo & Gonzalez-Calderon, 2018; Zhang, et al., 2018).

Finalmente, el último facilitador identificado refiere a la dimensión de metas y retroalimentación, en específico el componente de retroalimentación, lo cual es relevante considerando que la realimentación a los profesionales sobre sus buenas prácticas supone un refuerzo para promover las prácticas basadas en la mejor evidencia, pudiendo configurarse como un elemento crítico para el éxito de las implementaciones (Feldstein & Glasgow, 2008; Wisdom et al., 2014).

Respecto a los obstaculizadores de la implementación, variadas dimensiones están presentes, siendo la sobrecarga e inestabilidad laboral aquellas que irrumpen con más fuerza dentro del Escenario organizacional; lo cual podría traducirse en insatisfacción, ausentismo y rotación laboral (Yu et al., 2015).

Específicamente, se percibe una sobrecarga en la cantidad de acciones al momento de ejecutar la intervención, produciéndose una tensión entre cantidad y calidad de las acciones que se deben realizar (Moura et al., 2016). La dificultad radica en que si esta forma de trabajo se mantiene constante en el tiempo, se corre el riesgo que los trabajadores sufran patologías como el síndrome de Burnout, trastorno que implica una disminución en la calidad del trabajo y efectos negativos tanto en la salud física como psicológica (Maslach & Leiter, 2016).

Por otra parte, la percepción de inseguridad o inestabilidad laboral afectaría el compromiso organizacional de los empleados y sería uno de los indicadores más importantes sobre el desempeño laboral (Becker et al., 2013). De hecho, en el contexto laboral los empleadores y los empleados desarrollan relaciones basadas en la reciprocidad, llamadas contratos psicológicos, que pueden ser fundamentales para determinar qué tan bien realizan su trabajo los diferentes grupos dentro de las organizaciones (Conway & Coyle-Shapiro, 2012).

Igualmente, se observó que en aquellos espacios donde se percibe un bajo compromiso por parte de quienes lideran, hay una mayor probabilidad que esto repercuta negativamente en la motivación, la moral y la innovación del equipo, elementos que a su vez influirían en los resultados de la Implementación (Damanpour & Schneider, 2009; Levin et al., 2016; Wisdom et al., 2014). Desde una concepción ideal de liderazgo, Damschroder y Lowery (2013) distinguen como facilitadores de la Implementación a líderes que ayudaron a resolver problemas, obtener los recursos necesarios y motivar a los equipos a desarrollar un trabajo multidisciplinario. En este caso de estudio, se reconocen ciertas figuras individuales de liderazgo que poseen comportamientos de compromiso con la Implementación, pero al parecer esto no corresponde a un estilo de líderes promovido desde instancias más institucionales, lo que desde una visión amplia hace que los equipos perciban –en muchas ocasiones– a la organización con un bajo compromiso.

Otro aspecto mencionado y que podría entorpecer la implementación se relaciona con la dimensión de metas y comentarios. Investigaciones previas reconocen la importancia en este programa de contar con orientaciones estratégicas a través de guías y manuales técnicos (Zavala-Villalón et al., 2020). Sin embargo, si la inducción es de forma tardía, esto se constituye en una barrera de implementación, debido a que la existencia de enfoques de intervención planificados de formación y entrenamiento tienen un impacto significativo en el cumplimiento de las metas y objetivos organizacionales (Kraiger et al., 2004).

Igualmente, el desempeño exitoso dentro de las implementaciones es más probable si los equipos tienen acceso continuo a información sobre la intervención y suficiente capacitación y apoyo en las tareas para adaptar la intervención al trabajo diario (Levin et al., 2016; Wisdom et al., 2014). En el caso estudiado, la dimensión de acceso a conocimientos e información es visualizado como una barrera de implementación, pues es evaluado de manera insuficiente.

Respecto a la dimensión incentivos/recompensas, estos serían insuficientes, lo cual es particularmente sensible pues existe evidencia de que la falta de recompensas e incentivos dentro de equipos constituye una fuerte barrera para la motivación de entablar diferentes tareas específicas de parte de los profesionales encargados de la Implementación (Muddu et al., 2020). Referente a prioridad relativa, desde los equipos ejecutores no se percibe una valoración de la intervención por las instancias superiores de administración, lo cual probablemente se condice con la tendencia mundial de que las intervenciones en población infanto-adolescente tienden a realizarse sin el apoyo de investigaciones que apoyen su efectividad (Garland et al., 2010).

Por último, dentro de la dimensión de cultura, una de las barreras identificadas es no considerar la condición de ruralidad al momento de intervenir, pues las intervenciones en estos contextos se caracterizarían por altos niveles de vulnerabilidad, instalaciones inadecuadas, escasez de materiales pedagógicos, difícil accesibilidad, condiciones difíciles para los docentes y bajo nivel de logro de aprendizajes (Arriagada & Calzadilla, 2018), todo lo cual repercutiría al momento de ejecutar una intervención. En efecto, la falta de adecuación de una intervención se puede explicar porque los programas son diseñados por estamentos gubernamentales que tienden a homogeneizar a los participantes, dejando de lado a sectores con características particulares como las rurales, por lo que uno de los desafíos para los programas es plantear una intervención adaptada a su entorno y la capacidad de moldear sus bases técnicas para que puedan adecuarse a diferentes contextos (Zavala-Villalón et al., 2020).

Limitaciones. Como parte de las limitaciones del presente estudio, es posible mencionar el instrumento de recolección de información, ya que al ser una entrevista semiestructurada podría arrojar contenidos dispares respecto a determinadas dimensiones de estudio. No obstante, esto también podría ser interpretado como una ventaja, en el sentido que a través de esta técnica son aludidas las categorías que los participantes consideran más relevantes.

Otro aspecto que debiese ser evaluado con cautela, se refiere a la identificación misma de los facilitadores y obstaculizadores de la implementación del programa, en el sentido que el programa se encuentra en marcha y las recomendaciones realizadas y derivadas de los resultados pueden ser complejas de aplicar, sobre todo por tratarse de un programa con cobertura a nivel nacional. A esto se adiciona, que al ser un programa de largo alcance, que se ejecuta en condiciones reales y naturales, las variaciones en torno a su implementación (e.g recursos con los cuales se cuenta, dependencia administrativa, tipo de colegio con el cual se trabaja, etc.) pueden ser diversas y por ende tener un impacto diferencial y singular en los resultados, por lo cual se sugiere explorar en profundidad aspectos relativos a la implementación de esta intervención considerando los contrastes existentes.

Proyecciones. Uno de los desafíos a la hora de implementar intervenciones es la identificación de componentes asociados al contexto (barreras y facilitadores) y establecer qué estrategias de implementación serán las encargadas de abordarlos (Waltz et al., 2019). Una vez identificados estos elementos, estos pueden servir como insumos para la creación de medidas estandarizadas en el contexto organizacional relacionadas, por ejemplo, con la descripción de cargos, tipos de liderazgos y políticas de recompensas, los que podrían aportar en la gestión eficiente de los tiempos.

Por otra parte, si bien hay una creciente literatura sobre las características organizacionales relacionadas con la adopción e implementación, existe la necesidad de medidas confiables y válidas para evaluarlas, las cuales pueden ser abordadas a través de marcos de investigación como el CFIR, pues permite guiar estrategias para promover la implementación y es moldeable a las necesidades de cada ejecución, pudiendo seleccionar las dimensiones resultan atingentes a cada contexto.

Referencias

- Allen, J. D., Towne Jr, S. D., Maxwell, A. E., Dimartino, L., Leyva, B., Bowen, D. J., Linnan, L. & Weiner, B. J. (2017). Measures of organizational characteristics associated with adoption and/or implementation of innovations: A systematic review. *BMC Health Services Research*, 17(1), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s12913-017-2459-x>
- Arriagada, C. R. & Calzadilla, Ó. O. (2018). Percepción de las bases curriculares de la educación básica multigrado en la Araucanía, Chile. *Praxis & Saber*, 9(20), 75-95. <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n20.2018.8296>
- Bauer, M. S., Damschroder, L., Hagedorn, H., Smith, J. & Kilbourne, A. M. (2015). An introduction to implementation science for the non-specialist. *BMC Psychology*, 3, 32. <https://doi.org/10.1186/S40359-015-0089-9>
- Becker, T. E., Ullrich, J. & van Dick, R. (2013). Within-person variation in affective commitment to teams: Where it comes from and why it matters. *Human Resource Management Review*, 23(2), 131-147. <https://doi.org/10.1016/j.hrmmr.2012.07.006>
- Berson, Y., Da'as, R. & Waldman, D. A. (2015). How Do Leaders and their Teams Bring about Organizational Learning and Outcomes? *Personnel Psychology*, 68, 79-108. <https://doi.org/10.1111/peps.12071>
- Birken, S. A., Powell, B. J., Presseau, J., Kirk, M. A., Lorencatto, F., Gould, N. J., Shea, C. M., Weiner, B. J., Francis, J. J., Yu, Y., Haines, E. & Damschroder, L. J. (2017). Combined use of the Consolidated Framework for Implementation Research (CFIR) and the Theoretical Domains Framework (TDF): A systematic review. *Implementation Science*, 12. <https://doi.org/10.1186/s13012-016-0534-z>
- Bjørnsen, H. N., Espnes, G. A., Eilertsen, M. E. B., Ringdal, R. & Moksnes, U. K. (2019). The Relationship Between Positive Mental Health Literacy and Mental Well-Being Among Adolescents: Implications for School Health Services. *Journal of School Nursing*, 35(2), 107-116. <https://doi.org/10.1177/1059840517732125>
- Barry, M., Clarke, A., Jenkins, R. & 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*, 13(835). <https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-835>
- Calleja-Castillo, J. M. & Gonzalez-Calderon, G. (2018). WhatsApp in stroke systems: Current use and regulatory concerns. *Frontiers in Neurology*, 9. Article 388. <https://doi.org/10.3389/fneur.2018.00388>
- Castillo, E. G., Ijadi-Maghsoodi, R., Shadravan, S., Moore, E., Mensah, M. O., Docherty, M., Aguilera Nunez, M. G., Barcelo, N., Goodsmith, N., Halpin, L. E., Morton, I., Mango, J., Montero, A. E., Rahmanian Koushkaki, S., Bromley, E., Chung, B., Jones, F., Gabrielian, S., Gelberg, L., ... Wells, K. B. (2019). Community Interventions to Promote Mental Health and Social Equity. *Current Psychiatry Reports*, 21, Article 35. <https://doi.org/10.1007/s11920-019-1017-0>
- Conway, N. & Coyle-Shapiro, J. A. M. (2012). The reciprocal relationship between psychological contract fulfilment and employee performance and the moderating role of perceived organizational support and tenure. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 85(2), 277-299. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.2011.02033.x>
- Damanpour, F. & Schneider, M. (2009). Characteristics of innovation and innovation adoption in public organizations: Assessing the role of managers. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 19(3), 495-522. <https://doi.org/10.1093/jopart/mun021>

- Damschroder, L. J., Aron, D. C., Keith, R. E., Kirsh, S. R., Alexander, J. A. & Lowery, J. C. (2009). Fostering implementation of health services research findings into practice: A consolidated framework for advancing implementation science. *Implementation Science*, 5, Article 50. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-4-50>
- Damschroder, L. J. & Lowery, J. C. (2013). Evaluation of a large-scale weight management program using the consolidated framework for implementation research (CFIR). *Implementation Science*, 8, Article 51. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-8-51>
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C. & Weissberg, R. P. (2017). Social-Emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 88(2), 408-416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
- Durlak, J. A. & DuPre, E. P. (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), 327-350. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>
- Fazel, M., Patel, V., Thomas, S. & Tol, W. (2014). Mental health interventions in schools in low-income and middle-income countries. *Lancet Psychiatry*, 1(5), 388-398. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(14\)70357-8](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(14)70357-8)
- Feldstein, A. C. & Glasgow, R. E. (2008). A practical, robust implementation and sustainability model (PRISM) for integrating research findings into practice. *Joint Commission Journal on Quality and Patient Safety*, 34(4), 228-243. [https://doi.org/10.1016/S1553-7250\(08\)34030-6](https://doi.org/10.1016/S1553-7250(08)34030-6)
- Fernandez, M. E., Walker, T. J., Weiner, B. J., Calo, W. A., Liang, S., Risendal, B., Friedman, D. B., Tu, S. P., Williams, R. S., Jacobs, S., Herrmann, A. K. & Kegler, M. C. (2018). Developing measures to assess constructs from the Inner Setting domain of the Consolidated Framework for Implementation Research. *Implementation Science* 13(1), Article 52. <https://doi.org/10.1186/s13012-018-0736-7>
- Forman, S. G., Shapiro, E. S., Coddling, R. S., Gonzales, J. E., Reddy, L. A., Rosenfield, S. A., Sanetti, L. M. H. & Stoiber, K. C. (2013). Implementation science and school psychology. *School Psychology Quarterly*, 28(2), 77-100. <https://doi.org/10.1037/spq0000019>
- Gallardo, I., Leiva, L. & George, M. (2015). Evaluación de la Aplicación Piloto de una Intervención Preventiva de Salud Mental en la Escuela: Variaciones en la Desadaptación Escolar y en la Disfunción Psicosocial Adolescente. *Psykhé: Revista de la Escuela de Psicología*, 24(2), 1-13. <https://doi.org/10.7764/psykhe.24.2.649>
- Garland, A., Brookman-Frazee, L., Hurlburt, M., Accurso, E., Zoffness, R., Haine-Schlagel, R. & Ganger, W. (2010). Mental Health Care for Children With Disruptive Behavior Problems: A View Inside Therapists' Offices. *Psychiatric Services*, 61(8), 788-795. <https://doi.org/10.1176/appi.ps.61.8.788>
- Grover, H. M., Limber, S. P. & Boberiene, L. V. (2015). Does it matter if students experience school as a place of community? *The American Journal of Orthopsychiatry*, 85(6), S79-S85. <https://doi.org/10.1037/ort0000131>
- Guttmacher, S., Vana, P. K. & Ruiz-janecko, Y. (2010). *Community-based health interventions*. Jossey-Bass.
- Guzman, M. P., Jellinek, M., George, M., Hartley, M., Squicciarini, A. M., Canenguez, K. M., Kuhlthau, K. A., Yucel, R., White, G. W., Guzman, J. & Murphy, J. M. (2011). Mental health matters in elementary school: First-grade screening predicts fourth grade achievement test scores. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 20, 401-411. <https://doi.org/10.1007/s00787-011-0191-3>
- Harris, D. M. & Kiyama, J. M. (2015). The Role of School and Community-Based Programs in Aiding Latina/o High School Persistence. *Education and Urban Society*, 47(2), 182-206. <https://doi.org/10.1177/0013124513495274>
- Hudson, K. G., Lawton, R. & Hugh-Jones, S. (2020). Factors affecting the implementation of a whole school mindfulness program: A qualitative study using the consolidated framework for implementation research. *BMC Health Services Research*, 20, Article 133. <https://doi.org/10.1186/s12913-020-4942-z>
- Keith, R. E., Crosson, J. C., O'Malley, A. S., Crompton, D. A. & Taylor, E. F. (2017). Using the Consolidated Framework for Implementation Research (CFIR) to produce actionable findings: A rapid-cycle evaluation approach to improving implementation. *Implementation Science*, 12(1), 1-12. <https://doi.org/10.1186/s13012-017-0550-7>
- Kirk, M. A., Kelley, C., Yankey, N., Birken, S. A., Abadie, B. & Damschroder, L. (2016). A systematic review of the use of the Consolidated Framework for Implementation Research. *Implementation Science*, 11, Article 72. <https://doi.org/10.1186/s13012-016-0437-z>
- Kraiger, K., McLinden, D. & Casper, W. J. (2004). Collaborative planning for training impact. *Human Resource Management*, 43(4), 337-351. <https://doi.org/10.1002/hrm.20028>
- Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice. In L. B. Resnick, J. M. Levine, & S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 63-82). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10096-003>
- Leiva, L., George, M., Squicciarini, A., Simonsohn, A. & Guzmán, J. (2015). Intervención preventiva de salud mental escolar en adolescentes: desafíos para un programa público en comunidades educativas. *Universitas Psychologica*, 14, 1285-1298. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-4.ipsm>
- Leiva, L., George, M., Antivilo, A., Squicciarini, A. M., Simonsohn, A., Vargas, B. & Guzmán, J. (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), 31-41. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue1-fulltext-508>
- Leiva, L., Zavala-Villalón, G., Antivilo-Bruna, A., Torres, B. & Ganga-León, C. (2021). Implementation of a national mental health intervention in educational communities: What do successful teams do differently? *Journal of Community Psychology*, 49(1), 133-151. <https://doi.org/10.1002/jcop.22370>
- Levin, S. K., Nilsen, P., Bendtsen, P. & Bulow, P. (2016). Structured risk assessment instruments: A systematic review of implementation determinants. *Psychiatry, Psychology and Law*, 23(4), 602-628. <https://doi.org/10.1080/13218719.2015.1084661>
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (2016). Burnout. In *Stress: Concepts, Cognition, Emotion, and Behavior: Handbook of Stress*, 1, 351-357. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-800951-2.00044-3>
- McLeroy, K. R., Norton, B. L., Kegler, M. C., Burdine, J. N. & Sumaya, C. V. (2003). Community-based interventions. *American Journal of Public Health*, 93, 529-533. <https://doi.org/10.2105/AJPH.93.4.529>
- Means, A. R., Kemp, C. G., Gwayi-Chore, M. C., Gimbel, S., Soi, C., Sherr, K., Wagenaar, B. H., Wasserheit, J. N. & Weiner, B. J. (2020). Evaluating and optimizing the consolidated framework for implementation research (CFIR) for use in low- And middle-income countries: A systematic review. *Implementation Science*, 15, Article 17. <https://doi.org/10.1186/s13012-020-0977-0>
- Moura, G. A., Roncalli, A. G. & Noro, L. R. A. (2016). Impacto do Trabalho em Profissionais de Serviços de Saúde Mental em um Município do Nordeste Brasileiro. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36(2), 401-410. <https://doi.org/10.1590/1982-3703000342014>

- Mrazek, P. J. & Haggerty, R. J. (1994). *Reducing Risks for Mental Disorders: Frontiers for Preventive Intervention Research*. National Academy Press: Washington, DC, US.
- Muddu, M., Tusubira, A. K., Nakiryia, B., Nalwoga, R., Semitala, F. C., Akiteng, A. R., Schwartz, J. I. & Ssinabulya, I. (2020). Exploring barriers and facilitators to integrated hypertension-HIV management in Ugandan HIV clinics using the Consolidated Framework for Implementation Research (CFIR). *Implementation Science Communications*, 1, Article 45. <https://doi.org/10.1186/s43058-020-00033-5>
- Murphy, J. M., Abel, M., Hoover, S., Jellinek, M. & Fazel, M. (2017). Scope, Scale, and Dose of the World's Largest School-Based Mental Health Programs. *Harvard Review of Psychiatry*, 25(5), 218-228. <https://doi.org/10.1097/HRP.0000000000000149>
- Panayiotou, M., Humphrey, N. & Wigelsworth, M. (2019). An empirical basis for linking social and emotional learning to academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 56 (January), 193-204. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.01.009>
- Proctor, E., Silmere, H., Raghavan, R., Hovmand, P., Aarons, G., Bunger, A., Griffey, R. & Hensley, M. (2011). Outcomes for Implementation Research: Conceptual Distinctions, Measurement Challenges, and Research Agenda. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 38(2), 65-76. <https://doi.org/10.1007/s10488-010-0319-7>
- Rojas-Andrade, R., Leiva-Bahamondes, L., Vargas, A. M. B. & Squicciarini-Navarro, A. M. (2017). Efectos de la fidelidad de la implementación sobre los resultados de una intervención preventiva en salud mental escolar: un análisis multinivel. *Psychosocial Intervention*, 26(3), 147-154. <https://doi.org/10.1016/J.PSI.2016.12.002>
- So, S. (2016). Mobile instant messaging support for teaching and learning in higher education. *Internet and Higher Education*, 31, 32-42. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2016.06.001>
- Suldo, S. M., Gormley, M. J., DuPaul, G. J. & Anderson-Butcher, D. (2014). The impact of school mental health on student and school-level academic outcomes: Current status of the research and future directions. *School Mental Health*, 6, 84-98. <https://doi.org/10.1007/s12310-013-9116-2>
- Wallerstein, N. & Duran, B. (2010). Community-based participatory research contributions to intervention research: The intersection of science and practice to improve health equity. *American Journal of Public Health*, 100(S1), S105-S104. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2009.184036>
- Waltz, T. J., Powell, B. J., Fernández, M. E., Abadie, B. & Damschroder, L. J. (2019). Choosing implementation strategies to address contextual barriers: diversity in recommendations and future directions. *Implementation Science*, 14, Article 42. <https://doi.org/10.1186/s13012-019-0892-4>
- Warner, G., Lawson, B., Sampalli, T., Burge, F., Gibson, R. & Wood, S. (2018). Applying the consolidated framework for implementation research to identify barriers affecting implementation of an online frailty tool into primary health care: A qualitative study. *BMC Health Services Research*, 18, Article 395. <https://doi.org/10.1186/s12913-018-3163-1>
- Weist, M., & Bruns, E., Whitaker, K., Wei, Y., Kutcher, S., Larsen, T., Holsen, I., Cooper, J., Geroski, A. & Short, K. (2017). School mental health promotion and intervention: Experiences from four nations. *School Psychology International*, 38(4), 343-362. <https://doi.org/10.1177/0143034317695379>
- White, M. D. & Marsh, E. E. (2006). Content analysis: A flexible methodology. *Library Trends*, 55(1), 22-45. <https://doi.org/10.1353/lib.2006.0053>
- Wisdom, J. P., Chor, K. H., Hoagwood, K. E. & Horwitz, S. M. (2014). Innovation adoption: a review of theories and constructs. *Administration and policy in mental health*, 41(4), 480-502. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0486-4>
- Yu, X., Wang, P., Zhai, X., Dai, H. & Yang, Q. (2015). The Effect of Work Stress on Job Burnout Among Teachers: The Mediating Role of Self-efficacy. *Social Indicators Research*, 122, 701-708. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0716-5>
- Zavala-Villalón, G., Ganga-León, C., Rojas-Andrade, R., Torres, B. & Leiva, L. (2020). Implementación de un programa público de salud mental escolar en Chile en el contexto de la nueva gestión pública. *Gestión y Política Pública*, 29(2), 447-475. <https://doi.org/10.29265/gvpp.v29i2.780>
- Zhang, Y., Sun, J., Yang, Z. & Wang, Y. (2018). Mobile social media in inter-organizational projects: Aligning tool, task and team for virtual collaboration effectiveness. *International Journal of Project Management*, 36(8), 1096-1108. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2018.09.003>

Fecha de recepción: Enero de 2021

Fecha de aceptación: Agosto de 2023