

Evaluación del proceso de implementación de un programa en habilidades para la vida en escuelas públicas de Córdoba (Argentina)

Evaluation of the Implementation Process of a Program on Skills for Life in Public Schools in Cordoba (Argentina)

Avaliação do processo de implementação de um programa de habilidades para a vida em escolas públicas de Córdoba (Argentina)

Francisco Berteza

Centro de Investigación y Estudios sobre Cultura y Sociedad, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

Griselda Cardozo

Instituto de Investigaciones Psicológicas (IIPSI-CONICET y Universidad Nacional de Córdoba)

Doi: <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.9084>

Resumen

Los programas en habilidades para la vida son una de las estrategias más utilizadas en el ámbito escolar para la prevención de conductas que afectan la salud. Si bien la ciencia de la implementación señala que estos procesos deben ser evaluados para asegurar el

alcance de los objetivos, pasados más de 30 años de desarrollo de estos programas, en América Latina ha sido poco el avance de esta área. En este trabajo se presenta una evaluación del proceso de implementación de un programa en habilidades para la vida orientado a la prevención del consumo de sustancias

Francisco Berteza ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3978-6445>

Griselda Cardozo ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1227-3255>

Este trabajo se desprende de una investigación realizada en el marco del proyecto “El rol de la escuela en la formación de jóvenes resilientes: evaluación de un programa de intervención en habilidades sociales”, acreditada y subsidiada por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) (N.º 162/12, Res. N.º 2093/12), con el aporte de la Beca Estímulo a las Vocaciones Científicas (2011-2012) del Consejo Interuniversitario Nacional (Res. N.º 97, Res. N.º 2382) y Beca Doctoral Tipo 1 del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (2019-2024) (Res. N.º 2019-1539). El proyecto de investigación se articuló con la Secretaría de Extensión de la Facultad de Psicología (UNC) y la Secretaría de Coordinación en Prevención y Asistencia de las Adicciones (Sepadic) del Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Córdoba, Argentina.

El estudio se realizó de acuerdo a los requerimientos éticos de la Secretaría de Investigación en la que se enmarca el trabajo. Se declara que no hay conflicto de interés.

Los autores agradecen los aportes y participación del equipo de investigación: Fantino I., Ferreiro I., Saracho M. V., Trigo M. J., Ardiles R., Dubini P., Herrera N., Constantino G., Curi G. y Fidelio L. Así mismo, se agradece el trabajo de los docentes de las escuelas públicas que aplicaron el programa y de los estudiantes de la Universidad Católica de Córdoba.

Dirigir correspondencia a Francisco Berteza. Dirección: Anibal Troilo 25, Anisacate, Córdoba, Argentina. C.P. 5189. Correo electrónico: fmfberteza@gmail.com

Para citar este artículo: Berteza, F., & Cardozo, G. (2022). Evaluación del proceso de implementación de un programa en habilidades para la vida en escuelas públicas de Córdoba (Argentina). *Avances en Psicología Latinoamericana*, 40(3), 1-17. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.9084>

—implementado en el 2010—, documentando aspectos complejos para formular recomendaciones a futuras aplicaciones. Para realizar la evaluación, se seleccionaron 30 salones de clase en los cuales se efectuó la intervención. De la experiencia participaron 60 docentes y 940 alumnos (entre 11 y 19 años), pertenecientes a un nivel socioeconómico medio-bajo de escuelas públicas del nivel secundario de la ciudad de Córdoba (Argentina). Se emplearon técnicas cualitativas de recolección de información —observación no participante, registro de producciones de las actividades y entrevistas semiestructuradas—, y se realizó un análisis cualitativo y cuantitativo de los datos. Los resultados demuestran la complejidad del proceso de implementación, las dificultades contextuales y la necesidad de incrementar el conocimiento de las relaciones entre las dinámicas escolares y la implementación de programas en habilidades para la vida con estrategias eficaces. Así, se destaca la necesidad de superar la tensión entre los enfoques pedagógicos participativos de estos programas y la lógica escolar tradicional.

Palabras clave: evaluación cualitativa; ciencias de la implementación; habilidades para la vida; educación para la salud; promoción de la salud.

Abstract

Life skills programs are one of the most used strategies in the school environment for health prevention. Although implementation science indicates that implementation processes must be evaluated to ensure achievement of objectives, after more than thirty years of development of these programs in Latin America, there has been little progress in this area. This report presents an evaluation of the implementation process of a life skills program oriented towards the prevention of substance use —implemented in 2010—, documenting complex aspects to make recommendations for future applications. To perform the evaluation, 30 courses were selected. 60 teachers and 940 students participated. The students belonged to a medium-low socioeconomic level and were in public secondary schools in Córdoba city, Argentina. Qualitative data collection techniques —non-participant

observation, records of productions of the activities, and semi-structured interviews— were used, selecting a qualitative and quantitative approach to this data. The results demonstrate the complexity of the implementation process, the contextual difficulties, and the need to increase knowledge of the relationships between school dynamics and the implementation of life skills programs to design effective strategies. This highlights the need to overcome the tension between the participatory pedagogical approaches of these programs and the traditional school logic.

Keywords: Qualitative evaluation; implementation science; life skills; health education; health promotion.

Resumo

Os programas de habilidades para a vida são uma das estratégias mais utilizadas no ambiente escolar para a prevenção de comportamentos que afetam a saúde. Embora a ciência da implementação indique que os processos de implementação devem ser avaliados para garantir o alcance dos objetivos, após mais de 30 anos de desenvolvimento desses programas na América Latina, essa área está subdesenvolvida. Este artigo apresenta uma avaliação do processo de implementação de um programa de habilidades para a vida voltado à prevenção do uso de substâncias, que foi implementado em 2010, documentando aspectos complexos para formular recomendações para aplicações futuras. Para realizar a avaliação, foram selecionadas 30 salas de aula nas quais foi realizada a intervenção. O experimento envolveu a participação de 60 professores e 940 alunos (entre 11 e 19 anos) de nível socioeconômico médio-baixo, de escolas públicas secundárias da cidade de Córdoba (Argentina). Foram utilizadas técnicas qualitativas de coleta de dados —observação não participativa, registro das produções das atividades e entrevistas semiestruturadas— e foi realizada uma análise qualitativa e quantitativa dos dados. Os resultados demonstram a complexidade do processo de implementação, as dificuldades contextuais e a necessidade de ampliar o conhecimento das relações entre a dinâmica escolar e a implementação de programas de habilidades para a vida para o desenho de estratégias eficazes. Isso

evidencia a necessidade de superar a tensão entre as abordagens pedagógicas participativas desses programas e a lógica escolar tradicional.

Palavras-chave: avaliação qualitativa; ciências da implementação; habilidades para a vida; educação em saúde; promoção da saúde.

En la actualidad, los programas en habilidades para la vida son considerados una de las estrategias más efectivas utilizadas en la prevención de diferentes conductas que afectan a la salud de los y las adolescentes en el ámbito escolar (Jiménez Padilla & Alonso Castillo, 2022; Nasheeda et al., 2019; Walid et al., 2021).

Las habilidades para la vida (HpV) son destrezas psicosociales que facilitan a las personas enfrentar eficazmente las exigencias y desafíos que se le presentan en la vida cotidiana (Organización Panamericana de la Salud [OPS], 2001; Warda, 2020). Los estudios recientes en programas de HpV, evidencian que son estrategias eficaces para el desarrollo de diferentes habilidades psicosociales —comunicación, autoestima, empatía, autocontrol, etc.—, las cuales funcionan como factores protectores de la salud, así como para afrontar los problemas cotidianos (Jiménez Padilla & Alonso Castillo, 2022; OPS, 2001; Vroom et al., 2019). En esta línea, la Organización Panamericana de la Salud (2001) sugiere que las intervenciones orientadas a la adquisición de habilidades psicosociales sean evaluadas para asegurar el alcance de los objetivos de manera eficaz y eficiente.

La mayoría de los estudios publicados realizan evaluaciones cuantitativas de impacto (Kaya & Deniz, 2020; Pulido Rull et al., 2019; Valente & Sánchez, 2021; Warda, 2020). De este modo, son escasas las investigaciones que evalúan el proceso de implementación, y en menor medida, los estudios que emplean metodologías cualitativas o mixtas para ello (Matschek-Jauk et al., 2018; Nasheeda et al., 2019; Vroom et al., 2019). Cuando se realizan, carecen del rigor necesario o se foca-

lizan en la evaluación de la fidelidad del proceso de implementación (Matschek-Jauk et al., 2018).

La importancia de las evaluaciones cualitativas de programas psicosociales radica en que posibilitan un conocimiento comprensivo y complejo de la situación (Bell & Aggleton, 2016), y aportan recomendaciones para mejorar las implementaciones en diferentes contextos (Haines et al., 2021; Nasheeda et al., 2019; Fondo de Población de las Naciones Unidas [UNFPA] & Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2019).

La revisión de los estudios de evaluaciones cualitativas de programas orientados al abordaje de habilidades psicosociales (Guastaferró et al., 2017; Vroom et al., 2019), muestra que se evalúan las siguientes variables: (a) caracterización del programa implementado (objetivos, fundamentos filosóficos, ejes, etc.); (b) descripción de la implementación (aceptabilidad, participación, fidelidad, adaptación, dosis, costos de la implementación, etc.); e (c) impacto.

En los últimos años se han incrementado los estudios que evalúan la implementación, dando lugar alrededor del 2000, a un nuevo campo de investigación conocido como ciencia de la implementación (*Implementation science*), principalmente en el contexto anglosajón. Esta ciencia se centra en la práctica basada en la evidencia (*evidence-based practices*), cuyo objetivo es comprender el cómo y por qué de los resultados, iluminando las dinámicas subyacentes (Bunce et al., 2014) para poder adecuar y mejorar las intervenciones en contextos reales, variables y diferentes.

Se considera que la implementación exitosa, incluso de intervenciones sencillas, exige el conocimiento de las diferentes influencias que reciben esas intervenciones en su interacción con el mundo real. Aun cuando las intervenciones están diseñadas de manera similar, la implementación es diferente en función de los contextos y sus efectos son diversos (Haines et al., 2021; Schueller & Boustani, 2020; Valente & Sánchez, 2021).

En la bibliografía especializada, se entiende por implementación a las acciones realizadas en

el plano organizacional y de ejecución de un programa, para asegurar una aplicación adecuada en los participantes (Spiel et al., 2016). Las investigaciones en el campo (Albers et al., 2020; Durlak & DuPre, 2008; Powell et al., 2014; Vroom et al., 2019) señalan entre sus componentes:

- Estrategias de implementación: intervenciones que facilitan la modalidad en que se realiza la implementación.
- Fidelidad: correspondencia con el programa original a implementarse.
- Adaptación: cambios realizados respecto a el programa original a implementarse a fin de adecuar las actividades a las necesidades, intereses, dinámicas individuales, colectivas y comunitarias.
- Dosis: cantidad y frecuencia de sesiones realizadas por cada persona o grupo.
- Participación: forma en que cada persona y grupo se interesa e involucra en las sesiones.
- Cumplimiento de objetivos: grado de logro de los objetivos de las actividades, sesiones y programa.
- Situaciones facilitadoras y obstaculizadoras: acontecimientos que funcionan dinamizando u obturando el proceso de implementación.

La evaluación de la implementación de un programa se considera relevante porque brinda información acerca de su eficacia (Durlak & DuPre, 2008; Vroom et al., 2019) y aporta datos para analizar comprensivamente los resultados obtenidos (Bell & Aggleton, 2016; Bunce et al., 2014; Schueller & Boustani, 2020). Así, cuando los programas en habilidades psicosociales logran impactos positivos, se entiende que su implementación fue correcta. Esto significa que la dosis ha sido adecuada en un rango entre 60-80%, las adaptaciones realizadas mantienen los componentes centrales de las actividades que se valoran efectivas (Durlak & DuPre, 2008), y se logra una participación activa de los destinatarios (Vroom et al., 2019). Por tanto, “programas en habilidades para la vida bien diseñados, evaluados e implementados pueden brindar mejores ayudas a los adolescentes” (Warda, 2020, p. 34).

De este modo, la evaluación del proceso de implementación se considera necesaria para (a) generar información que posibilite realizar mejoras y reorientar la implementación de la aplicación mientras esta sucede, y obtener así los resultados deseados; (b) interpretar de manera comprensiva, crítica y compleja el impacto, posibilitando entender el cómo y porqué del impacto logrado, y (c) profundizar el conocimiento acerca de la implementación en contextos diferentes del mundo real con el fin de aportar recomendaciones para futuras aplicaciones.

Si bien hace más de 20 años se señala la necesidad de indagar la implementación de programas en el campo de la psicología para abrir la caja negra y comprender cómo se realizan los procesos de trabajo en diferentes contextos reales (Harachi et al., 1999; Presseau et al., 2021), la evaluación de la implementación continúa siendo una práctica marginal.

Específicamente, respecto a los programas de HpV, tras más de 30 años de desarrollo y difusión en varios países de América Latina —México, Guatemala, El Salvador, Nicaragua, Brasil, Perú, Paraguay, Chile, Argentina, entre otros—, y su aval por la OPS (2001), se reconoce la necesidad de profundizar y complejizar la evaluación cualitativa de su implementación a fin de comprender los procesos de trabajo y mejorar la manera de realizarlos, más aún en contextos escolares (Ministerio de Educación de Chile, 2020-2021; UNFPA & UNICEF, 2019).

Concretamente en nuestro contexto local (Córdoba) y regional (Argentina), si bien existen programas de promoción en HpV en el ámbito escolar (Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Córdoba, 2014; Secretaría de Políticas Integrales sobre Drogas de la Nación Argentina, 2014), no se presentan programas adaptados basados en la evidencia, así como tampoco estudios que evalúen y documenten el proceso de implementación en nuestros contextos, que brinden recomendaciones para futuras implementaciones.

Teniendo en cuenta los antecedentes presentados, esta investigación busca evaluar y documentar el proceso de implementación del programa “Educación

en habilidades para la vida orientado a la prevención del consumo de sustancias” (PHPV) (Cardozo et al., 2011). Este programa tiene por objetivos principales: (a) promover la comunicación intra-grupo; (b) desarrollar hábitos de escucha activa, y (c) potenciar procesos de comunicación. Como objetivos secundarios: (a) desarrollar hábitos de análisis de las conductas que bloquean y obstaculizan la comunicación, y (b) experimentar y comparar ventajas y limitaciones de la comunicación unidireccional y bidireccional.

En última instancia, a partir de este trabajo se pretende hacer recomendaciones para futuras aplicaciones en el ámbito local y regional. Aportando al desarrollo de la ciencia de la implementación en Argentina y Latinoamérica.

Método

Diseño

La metodología de análisis se sustentó en el paradigma cualitativo empleando un diseño mixto. Se enmarca dentro de la investigación acción, la cual busca la producción de conocimiento científico desde el abordaje de problemas sociales, proceso en el cual participan las personas involucradas (Hernández Sampieri & Mendoza Torres, 2018). Por último, se empleó un enfoque evaluativo, orientado al uso racional de los recursos para maximizar la eficiencia y eficacia en la implementación (Albers et al., 2020; Cohen & Franco, 2005).

Participantes

El PHPV fue aplicado en un total de 30 cursos (1° año del ciclo básico y 4° año del ciclo orientado) en 15 escuelas públicas del nivel secundario, ubicadas en la ciudad de Córdoba. La mitad de los cursos funcionaron como grupo control y la otra mitad como grupo experimental. Las escuelas y cursos fueron seleccionados por el Ministerio de Educación de la

Provincia de Córdoba. Participaron voluntariamente un total de 60 docentes de diferentes asignaturas (biología, historia, matemáticas, entre otras) y 940 estudiantes de ambos sexos (46.44% varones y 53.56% mujeres) en edades comprendidas entre los 11 y los 19 años ($M = 13.92$; $SD = 1.93$) pertenecientes a un nivel socioeconómico medio-bajo.¹

Instrumentos

Se emplearon tres técnicas de recolección de información: (a) observación no participante de las sesiones del PHPV, la capacitación y la asistencia técnica a los docentes. Se utilizó un instructivo de observación de tipo etnográfico (Bell & Aggleton, 2016; Haines et al., 2021); (b) registro de las producciones de actividades de los estudiantes de cada sesión, y (c) entrevistas semiestructuradas a los docentes, a partir de una guía de preguntas sobre las variables en estudio. Enfoque metodológico que posibilitó triangular la información (Hernández Sampieri & Mendoza Torres, 2018).

Procedimiento

El equipo que realizó el proceso de evaluación cualitativa estuvo conformado por 12 investigadores y estudiantes avanzados de la licenciatura en psicología. La implementación del programa se efectuó a lo largo de un año escolar (marzo a noviembre) del 2010,² con una duración de 9 meses.

¹ En la pirámide del nivel socioeconómico de Argentina corresponde al tercer cuartil (C3) y representa niveles socioeconómicos de pertenencia tomando en cuenta el capital educativo del jefe de hogar, el acceso a bienes durables del hogar y la condición residencial de la vivienda (Universidad Católica de Argentina, 2020).

² La publicación de la presente evaluación, 12 años después de su implementación, responde a la necesidad de continuar con experiencias similares en nuestro país, a fin de contribuir a llenar un vacío en el campo de la evaluación de intervenciones psicosociales para asegurar el alcance de los objetivos, interpretar de manera comprensiva y crítica el impacto alcanzado, y brindar recomendaciones para futuras aplicaciones en el ámbito de la salud y educación, entre otras.

Durante ese periodo y posteriormente, se llevó a cabo la evaluación cualitativa en dos etapas. En primer lugar, se recopiló la totalidad de información durante la implementación sobre la base de observaciones no participantes de las sesiones del programa, registro de producciones de las actividades en cada sesión y entrevistas semiestructuradas a los docentes participantes. La información recolectada se organizó procesualmente en cuatro unidades de análisis: (a) registros de observación no participantes de campo por curso y por sesión; (b) producciones de cada estudiante por actividades y por sesión; (c) registros de observación no participante de las capacitaciones y asistencia técnica, y (d) entrevistas a los docentes.

En segundo lugar, partiendo de la organización de la información recopilada, se decidió trabajar con la totalidad de las unidades de análisis (c) y (d) y hacer un muestreo intencional no probabilístico de las unidades de análisis (a) y (b) (Fagan & Mihalic, 2003; Hernández Sampieri & Mendoza Torres, 2018). De ese modo, se seleccionaron siete cursos que participaron como grupos experimentales, empleando como criterio muestral la calidad de los registros de observación no participante, de forma que permitieran indagar de manera compleja y en profundidad lo sucedido en cada sesión y curso.

El estudio se realizó de acuerdo con los requerimientos éticos de la Secretaría de Investigación en la que se enmarca el trabajo. Cumplió con los valores éticos requeridos en la investigación con seres humanos: consentimiento informado —autoridades del Ministerio de Educación, directivos de las escuelas y alumnos— y derecho a la información; protección de datos y confidencialidad; gratuidad; no discriminación y posibilidad de abandonar el estudio.

Análisis de datos

Se realizó un análisis cualitativo temático (Hernández Sampieri & Mendoza Torres, 2018) de tipo

colaborativo (Richards & Hemphill, 2017), con las siguientes fases: (a) familiarización y acercamiento exploratorio de cada unidad de análisis; (b) construcción de categorías y subcategorías de análisis; (c) categorización de cada unidad de análisis, y (d) análisis global. En esta última fase, se realizó una reorganización, reducción y síntesis de los datos. Las categorías de análisis se construyeron mediante un proceso de codificación colaborativo inductivo y recursivo, según los criterios de pertinencia temática y objetividad (Gibbs, 2012), de acuerdo a los siguientes componentes centrales del proceso de implementación:

Características generales del proceso de implementación del PHPV: descripción del proceso, estrategias, situaciones facilitadoras y obstaculizadoras de la implementación, y especificación de la dosis implementada.

Variables del encuadre metodológico de la implementación: el manual del PHPV sugiere a los docentes efectores mantener condiciones de implementación constantes, las cuales se presentan a continuación:

Todos los encuentros deben seguir las mismas condiciones, a excepción del primero, en el que en su inicio se incorpora una consigna donde se introduce el programa y se presenta al equipo de trabajo. Por otro lado, en relación con cada uno de los momentos involucrados en la constancia de la estructura de cada sesión, requiere un tiempo de trabajo adecuado, especialmente el plenario, en donde se ponen en común los temas trabajados en los pequeños grupos, se realizan síntesis y se abren nuevos interrogantes en búsqueda de resignificar los sentidos acerca de las temáticas abordadas.

Resolución de actividades: para su evaluación se analizan los siguientes aspectos: cumplimiento de objetivos de cada actividad, modificaciones de las actividades respecto a las indicaciones brindadas por el PHPV y caracterización de la modalidad de participación de los estudiantes.

Para el análisis de la subcategoría *cumplimiento de objetivos*, se realizó un estudio cualitativo temático, a partir del cual se construyeron cuatro

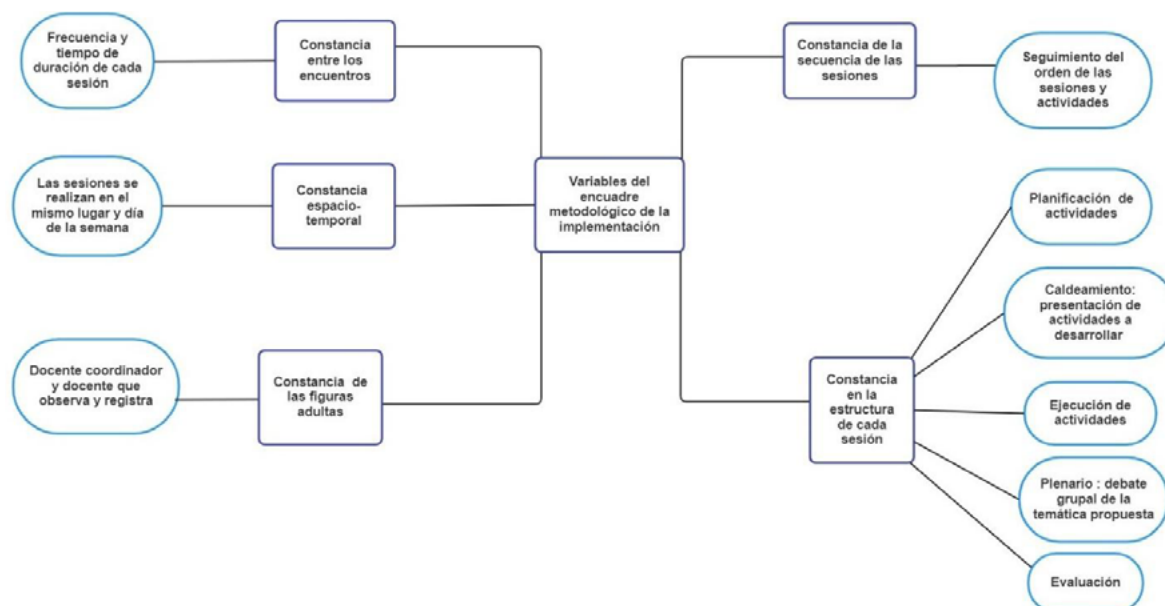


Figura 1. Diagrama de las variables del encuadre metodológico de la implementación

indicadores, procedimiento similar al realizado en otros estudios (Matschek-Jauk et al., 2018): proceso de ejecución de la actividad; participación; clima de trabajo, y tiempo de duración. Con estos indicadores se confeccionaron tres modelos ideales del cumplimiento de objetivos:

- a. Cumplimiento total de los objetivos: la actividad se ejecuta de manera adecuada y completa en el tiempo estipulado; se mantiene un clima de trabajo en el cual los estudiantes realizan las actividades, participan involucrándose, hacen preguntas y conversan sobre los temas de la actividad.
- b. Cumplimiento parcial de los objetivos: la actividad se ejecuta de manera parcial en un tiempo cercano al estipulado, mientras algunos estudiantes participan activamente de manera involucrada, otros no; por momentos se crea un clima de trabajo y en otros, los estudiantes se distraen sin realizar la actividad.
- c. Cumplimiento nulo de los objetivos: se presentan modificaciones significativas de la actividad, eliminando partes importantes, ejecutándose de manera inadecuada en un tiempo significativa-

mente menor o mayor, respecto a lo estipulado por el PHPV; la mayoría de los estudiantes se distraen sin realizar la actividad de manera comprometida, solo algunos participan activamente de manera involucrada; se mantiene un clima de trabajo mayormente inadecuado donde los estudiantes se distraen, no realizan la actividad y hay mucho bullicio.

Así, siguiendo a Bteddini et al. (2017), se realizó un análisis cuantitativo de frecuencia por actividad y curso, evaluándose el cumplimiento de los objetivos de cada actividad de acuerdo a los indicadores y su configuración en los modelos construidos. Los objetivos principales del programa fueron abordados en seis sesiones y los secundarios en una sola sesión. Se presentan en la tabla 1 las categorías y subcategorías construidas.

Resultados

La descripción de los resultados se realiza siguiendo las categorías y subcategorías de análisis definidas anteriormente.

Características generales del proceso de implementación del PHPV

Los procesos de capacitación, implementación del PHPV así como la asistencia técnica a los docentes, se realizaron a lo largo del año escolar (véase figura 2).

En primer lugar, se explicaron los objetivos del trabajo a las autoridades del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba e instituciones escolares, y se acordaron las etapas a ejecutar. En un segundo momento, se dio inició a los encuentros de capacitación teórico-metodológica con los

docentes que participaron de la implementación del PHPV cumpliéndose un total de 32 horas. En tercera instancia, los docentes efectuaron cada una las actividades del PHPV con los alumnos, a lo largo de siete sesiones de dos horas cada una en el horario destinado al dictado de su materia, como también en el horario de otras asignaturas y horas libres. Así mismo, los docentes tuvieron un total de 10 horas de asistencia técnica por parte del equipo de investigación. Las actividades realizadas por los docentes fueron *ad honorem* y certificadas con puntaje docente por el Ministerio de Educación.

Tabla 1
Categorías y subcategorías del análisis de datos

| Categorías | Subcategorías |
|--|--|
| Características generales del proceso de implementación del PHPV | <ul style="list-style-type: none"> Proceso de implementación Estrategias de implementación Situaciones facilitadoras y obstaculizadoras de la implementación |
| Variables del encuadre metodológico de la implementación | <ul style="list-style-type: none"> Constancia entre los encuentros Constancia espacio-temporal Constancia de las figuras adultas que llevan adelante la experiencia Constancia en la estructura de cada sesión Constancia de la secuencia de las sesiones |
| Resolución de actividades | <ul style="list-style-type: none"> Cumplimiento de objetivos Modificaciones de las actividades Participación general |

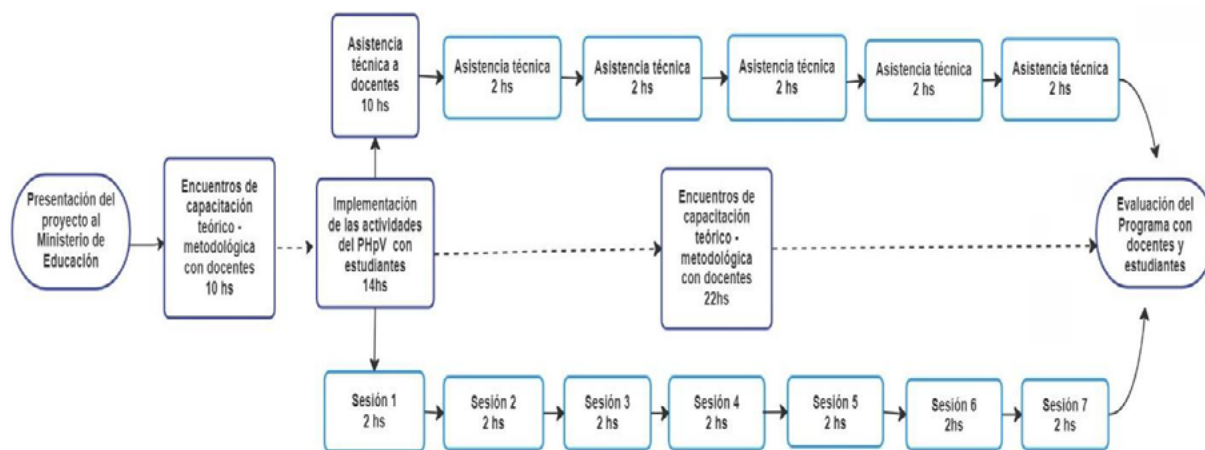


Figura 2. Diagrama del proceso de implementación del PHPV

En el presente estudio se emplearon las siguientes estrategias de implementación: (a) registro de cada sesión por parte del docente observador no participante en su diario de campo, estrategia que funcionó como retroalimentación para la tarea del docente efector; (b) apoyo entre pares; (c) seguimiento a los docentes efectores por medio de entrevistas grupales e individuales, y (d) asistencia técnica. Estas cuatro estrategias posibilitaron reflexionar con los docentes sobre su tarea, monitorear la fidelidad de la implementación, resolver obstáculos que se presentaban y fortalecer su motivación.

Además, se emplearon otras estrategias: (e) una planificación para el equipo de investigación a cargo de la coordinación de la implementación del programa; (f) una guía práctica de implementación de las actividades incluida en el manual del PHPV, donde se indicaba a los docentes el encuadre y proceso de trabajo en cada sesión y actividad; y (g) un instructivo para los docentes observadores no participantes. Finalmente, (h) se realizaron consultas periódicas con un experto.

En el proceso de implementación se cumplieron las siete sesiones en cada uno de los siete cursos, logrando una dosis del 100%. Sin embargo, se presentaron algunas situaciones imprevistas que funcionaron como facilitadores u obstaculizadores de dicho proceso, detalladas a continuación y retomadas en la subcategoría *cumplimientos de objetivos*.

Situaciones facilitadoras

Se dispuso de un plan de implementación claro, estructurado y sistemático que posibilitó, por un lado, manejar los obstáculos que se presentaron a lo largo del año de trabajo, y por otro, permitió recabar, organizar y analizar los datos obtenidos.

Situaciones obstaculizadoras

- Complejidad en la técnica de recolección de información. Se detectó que para los docen-

tes observadores no participantes, la tarea de recolección de información fue compleja, por lo que no pudieron realizar registros densos en todos los casos. Algunos docentes comentan: “A veces es imposible registrar cada una de las expresiones de los estudiantes al hablar todos juntos”, “No estamos acostumbrados y no sabemos hacerlo”, “Nosotros anotamos lo que nos parece”. De este modo, los registros de observación no posibilitaron: (a) llevar a cabo una evaluación de impacto, constatando variaciones en las habilidades psicosociales sesión a sesión, y (b) conocer el grado de cumplimiento de los objetivos de manera directa. Respecto a este último punto, se debió emplear un análisis indirecto.

- Dificultades en la implementación por parte de los docentes efectores. Se detectaron tres situaciones que constatan las dificultades de algunos docentes efectores a lo largo de la implementación del programa: modificación en el desarrollo de las actividades —en relación a la propuesta o secuencia—, implementación de modos autoritarios de resolución de conflictos a nivel del grupo de alumnos que participaban de la experiencia, manejo inadecuado de la información personal de los estudiantes en la instancia de trabajo grupal —vinculadas a los temas abordados, como por ejemplo, consumo de sustancias y violencia familiar—.
- Tensiones institucionales y sociopolíticas. Se presentaron diferentes situaciones de este tipo que dificultaron la implementación del programa: institucionales —inasistencias de los docentes por razones de salud; necesidad de cumplir a nivel curricular con el dictado de los contenidos de las materias, lo cual alteró el cronograma pautado de las actividades; dificultades comunicativas entre preceptores y alumnos afectando el interés y compromiso en la tarea—; sociopolíticas —paro docente por conflicto educativo provincial—.

Variables que determinan el encuadre metodológico de la implementación

El análisis realizado permitió detectar modificaciones en algunas de las condiciones de implementación que debían mantenerse constantes. A saber:

- Constancia entre los encuentros. Se alteró la frecuencia de los encuentros —se realizaron una o dos sesiones por semana o por día— ante las situaciones sociopolíticas mencionadas.
- Constancia espaciotemporal. Si bien se mantuvo constante el espacio físico donde se realizaron las sesiones (aula escolar), se modificaron algunos horarios de los encuentros por contingencias institucionales.
- Constancia en las figuras adultas. En general, la misma pareja de docentes coordinó y observó los encuentros, ocupando cada uno su rol preestablecido. En algunos cursos se observaron modificaciones —por ausencia del docente efector o por intercambio de roles y funciones—.
- Constancia en la estructura de la sesión. Se conservó la estructura pautada de cinco momentos, aunque en algunos cursos no se realizó la instancia de plenario o no se facilitó el tiempo necesario que posibilitara profundizar la temática abordada.
- Constancia de la secuencia de las sesiones. Cinco de los siete cursos mantuvieron la secuencia preestablecida.

Resolución de actividades

Cumplimiento de objetivos. A continuación se presenta la frecuencia del cumplimiento de los propósitos especificados por curso y objetivos (principales y secundarios). Como se visualiza en la tabla 2 a nivel general, de las 42 sesiones totales realizadas en los siete cursos donde se trabajaron los objetivos principales (A, B, C, D, E, F, G), en 30 sesiones los objetivos se cumplieron de

manera total (71.4%), en siete sesiones de modo parcial (16.7%) y en cinco sesiones de forma nula (11.9%).

En todos los casos, las razones por las cuales no se cumplieron los objetivos de manera parcial o nula fueron las siguientes: (a) poca participación de los estudiantes —escaso compromiso y participación en la actividad, presentándose dispersión y falta de interés—; (b) eliminación o modificación de las actividades; (c) dificultad en el rol del docente efector; (d) dificultades en la coordinación institucional, y (e) falta de adecuación en las consignas impartidas.

Respecto a los objetivos secundarios, el cumplimiento total se logró en un 100% de las sesiones en los cursos A, B y D, y en un 0% en C, E, F y G. A nivel general, de los siete cursos, en tres los objetivos secundarios se cumplieron de forma total (42.9%) y en cuatro de manera nula (57.1%). Las razones por las cuales no se cumplen los objetivos en los cursos son: (a) no fomentar la comunicación intragrupo en la actividad, (b) la participación insuficiente de los estudiantes, y (c) la no ejecución de la actividad por parte del docente efector (véase tabla 3).

Modificación de las actividades. Si bien en su mayoría las actividades se ejecutaron acorde a la planificación original, se realizó un trabajo de adaptación cultural del programa durante su implementación, a fin de mejorar la comprensión de las consignas con base en las sugerencias de los docentes efectores. Se especifican a continuación las situaciones que facilitaron y obturaron el desarrollo de las actividades (véase tabla 4).

Participación de los alumnos en las actividades. En general, se destaca que la participación de los estudiantes se mantuvo constante a lo largo de la implementación, situación que pone en evidencia la calidad de las producciones realizadas en cada actividad. Por otro lado, en consonancia con la metodología participativa propuesta, se observa un adecuado clima de trabajo potenciado por la actitud activa de los alumnos, sin que por

Tabla 2
Cumplimiento de objetivos principales

| Cumplimiento de objetivos por sesión | Cursos | | | | | | | Σ y % |
|--------------------------------------|--------|---|---|---|---|---|---|------------|
| | A | B | C | D | E | F | G | |
| Total | 6 | 6 | 4 | 5 | 5 | 2 | 2 | 30 (71.4%) |
| Parcial | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 7 (16.7%) |
| Nulo | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | 2 | 5 (11.9%) |

Tabla 3
Cumplimiento de objetivos secundarios

| Cumplimiento de objetivos por sesión | Cursos | | | | | | | Σ y % |
|--------------------------------------|--------|---|---|---|---|---|---|-----------|
| | A | B | C | D | E | F | G | |
| Total | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 3 (42.9%) |
| Parcial | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 (0%) |
| Nulo | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 4 (57.1%) |

Tabla 4
Modificaciones facilitadoras y obturadoras del cumplimiento de los objetivos de las actividades

| Modificaciones facilitadoras | Modificaciones obturadoras |
|--|---|
| Se adaptan las consignas para fomentar la participación de los alumnos en el trabajo grupal, incentivar su compromiso y adecuarse al ritmo de trabajo y capacidad de comprensión de los estudiantes. | Se modifican las consignas quitando elementos centrales, y no se aclaran los temas y los momentos de las actividades. |
| Se eliminan actividades como las dramatizaciones, si los participantes se resisten a hacerlas. | Se modifica el tiempo de ejecución, dificultando una adecuada resolución de la actividad. |
| Se explica la consigna de un modo más sencillo para que los participantes comprendan la actividad. | |
| Se explicitan significados de palabras técnicas que se daban por supuestas a los estudiantes. | |
| Se modifica el tiempo de ejecución (reduciendo o aumentando moderadamente, de acuerdo a la dinámica de trabajo grupal). | |

ello se genere dispersión. En lo que respecta a las temáticas abordadas, es claro que algunos jóvenes narran situaciones personales, dando cuenta de un alto compromiso con la actividad, mientras que otros, responden según lo deseado socialmente.

Discusión

En el presente estudio se evaluó el proceso de implementación del PHpV. Se logró una dosis del 100% en cada uno de los siete grupos experimentales

analizados, y una implementación adecuada del PHPV en el 71.4% de las sesiones (30 de 42), en las cuales se han cumplimentado de forma total los objetivos principales. En la mayoría de los cursos (A, B, C, D y E) se ha logrado un cumplimiento total de los objetivos principales en 66% o más de las actividades. Valores que están en el rango aceptado en la bibliografía especializada (60-80%) (Durlak & DuPre, 2008). Se considera prescindible el bajo rendimiento obtenido para los objetivos secundarios, debido a que estos solo son trabajados en una de las siete sesiones.

Respecto a la participación de los estudiantes fue activa y comprometida, lo que posibilitó trabajar adecuadamente la mayoría de actividades en cada sesión. En ese sentido, teniendo en cuenta la bibliografía y considerando la asociación entre una participación comprometida y el desarrollo de HpV (Vroom et al., 2019), y entre calidad de la implementación y efectividad del programa (Durlak & DuPre, 2008; Nasheeda et al., 2019), se puede afirmar que en el estudio se realizó una implementación adecuada, lo que impactaría de manera positiva en el desarrollo de las HpV en los estudiantes participantes.

Así mismo, en este estudio se documentaron diferentes dificultades en el proceso de implementación del PHPV, a saber:

a. Las modificaciones de las actividades realizadas por los docentes en la implementación del programa se consideran adecuadas al igual que en otros estudios (Bteddini et al., 2017; Fagan & Mihalic, 2003). En este contexto, para que los docentes realizaran las modificaciones documentadas fue necesario que comprendieran los fundamentos teóricos del programa, los objetivos prioritarios y los componentes centrales de cada actividad, además de conocer el contexto sociocultural y la comunidad específica objeto de la implementación (Amesty & Clinton, 2009; Haines et al., 2021). Esto les permitió identificar qué adaptaciones eran adecuadas para realizar en función de las contingencias grupales y contex-

tuales, así como reconocer, valorar y transmitir el sentido de cada actividad, garantizando la fidelidad en la implementación. En la ciencia de la implementación, si bien la mayoría de los investigadores consideran que la adaptación de los programas, con la consiguiente disminución en la fidelidad es una falla en la implementación, siguiendo a Durlak y DuPre (2008) mencionan que la fidelidad y adaptación frecuentemente ocurren, siendo ambas importantes para la obtención de resultados significativos.

b. En relación con la metodología utilizada, se identificó una tensión entre el enfoque pedagógico participativo del PHPV y la lógica escolar tradicional, que pretende un clima de trabajo de silencio y quietud. Hallazgos similares a los observados por Bteddini et al. (2017). El enfoque del PHPV implica que los docentes efectores trabajen con el formato de taller, facilitando experiencias que posibiliten a los participantes un intercambio, discusión y trabajo sobre sí mismos y los demás de forma colaborativa, a fin de poner a trabajar sus habilidades psicosociales (De Vicenzi & Bareilles, 2011; UNFPA & UNICEF, 2019; Vroom et al., 2019). Para ello, los docentes deben ser capaces de organizar y propiciar una serie de condiciones: la creación de vínculos interpersonales y un espacio grupal íntimo, cuidado y respeto de los tiempos de cada estudiante; habilitar una participación e involucramiento real, de manera que puedan expresar sus experiencias personales; analizar sus problemas y ensayar nuevas conductas. Para lograr estas condiciones los docentes efectores requieren habilidades de coordinación de grupos y no solo consignar las actividades y exponer información. Esto es posible a partir de una preparación y seguimiento específico, ya que usualmente están fuera de su zona de confort (UNFPA & UNICEF, 2019) al priorizarse en el sistema educativo, una enseñanza de conocimientos cognitivos en lugar de habilidades y actitudes (Dey et al., 2022).

- c. En cuanto a la capacitación y asistencia técnica de los docentes, se destaca su importancia a fin de lograr una implementación adecuada (Pradeep et al., 2019). En esta investigación, la capacitación se cumplió en un total de 32 horas. La formación brindada fue vivencial e intensiva. Se facilitó un proceso mediante el cual los docentes incorporaron este enfoque de trabajo, lo que requirió de transformaciones en sus propias prácticas educativas escolares. Respecto a la asistencia técnica, los docentes tuvieron un total de 10 horas a lo largo del proceso de implementación, al igual que la experiencia realizada por Durlak y DuPre (2008).
- d. En relación con el protocolo de la recolección de datos, se observó dificultad en el registro etnográfico de las sesiones (Haines et al., 2021) por parte de los docentes observadores no participantes. Ante estas dificultades puede considerarse a futuro el empleo de protocolos de observación estandarizados (Matschek-Jauk et al., 2018).
- e. Respecto a el contexto social se presentaron situaciones sociopolíticas e institucionales que llevaron a realizar modificaciones en el encuadre metodológico de la implementación del PHPV —frecuencia de los encuentros, espacio temporal, figuras adultas y estructura de la sesión— del mismo modo que sucedió en la experiencia realizada por Bteddini et al. (2017). Además, al igual que en otros estudios (Fagan & Mihalic, 2003), se pudo constatar que estas modificaciones producto de los conflictos institucionales genera una situación de descontento en los estudiantes, que afecta su involucramiento y compromiso en la realización de las actividades.
- f. Por último, se destaca la planificación como estrategia de implementación (Powell et al., 2014), al organizar el trabajo de forma sistemática tanto previo como durante su proceso, al ayudar a afrontar los obstáculos e imprevistos que se presentaron. De igual forma, facilitó el

manejo de la información, así como la complejidad del análisis realizado en el presente estudio.

El análisis realizado en torno al proceso de implementación del programa, deja a la luz la necesidad de sostener una estrategia de monitoreo y evaluación continua a la hora de ejecutar adecuadamente programas psicosociales en contextos complejos (Haines et al., 2021; OPS, 2001; Nasheeda et al., 2019), las cuales brinden información sistemática y clara acerca de las dificultades que se presentan, y posibiliten diagramar estrategias de afrontamiento en el marco del plan de implementación. Para ello, es necesario que las instituciones y equipos de trabajo implicados mantengan una disposición y apertura a modificar los acuerdos hechos previamente para poder realizar adaptaciones frente a los imprevistos y dificultades emergentes, y así lograr una implementación exitosa (Spiel et al., 2016), entendiendo que los cambios en la implementación son la regla en lugar de la excepción (Bteddini et al., 2017).

Finalmente, se destaca que la presente investigación es un aporte al campo de la ciencia de la implementación, dado que se realiza un análisis de la calidad de la implementación integrando las variables que en los estudios consultados se presentan de forma aislada —dosis, adaptación de las actividades y participación—. Sin embargo, la complejidad del análisis cualitativo realizado, indica que es necesario profundizar esta línea de investigación para lograr simplificar las estrategias de evaluación, protocolos o encuestas autoadministrables (Matschek-Jauk et al., 2018).

Conclusiones

La ciencia de la implementación es un campo de investigación joven en el contexto latinoamericano, que aporta valiosos conocimientos para las intervenciones psicosociales.

En este estudio, se evaluó el proceso de implementación del PHPV en escuelas públicas secundarias

de la ciudad de Córdoba. Los resultados evidencian que se realizó de forma adecuada en lo que respecta al desarrollo de las actividades de cada sesión, la participación de los estudiantes y el cumplimiento de los objetivos.

En cuanto a las dificultades detectadas en la implementación del PHPV, se formulan recomendaciones para otros programas en contextos similares, tanto locales como regionales (Vroom et al., 2019). En esta línea, se destaca la necesidad de superar la tensión entre los enfoques pedagógicos participativos y la lógica escolar tradicional.

Se advierte acerca de la necesidad de incrementar el conocimiento de las relaciones entre las dinámicas contextuales escolares y la implementación para diseñar estrategias eficaces y consistentes entre la fidelidad y la adaptación (Eisman et al., 2022; Ministerio de Educación de Chile, 2020-2021).

Por último, este estudio pone en valor la tarea de evaluar y documentar la implementación de programas en contextos específicos para disponer de una casuística que brinde orientaciones para futuras implementaciones (Haines et al., 2021; Schueller & Boustani, 2020; Valente & Sánchez, 2021).

Referencias

- Albers, B., Shlonsky, A., & Milton, R. (Eds.). (2020). *Implementation science 3.0*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-03874-8>
- Amesty, E., & Clinton, A. (2009). Adaptación cultural de un programa de prevención a nivel preescolar. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(1), 106-113. <https://www.redalyc.org/pdf/284/28411918012.pdf>
- Bunce, A. E., Gold, R., Davis, J. V., McMullen, C. K., Jaworski, V., Mercer, M., & Nelson, C. (2014). Ethnographic process evaluation in primary care: Explaining the complexity of implementation. *BMC Health Services Research*, 14(1), 607-617. <https://doi.org/10.1186/s12913-014-0607-0>
- Bell, S. A., & Aggleton, P. (2016). *Interpretive and ethnographic perspectives – alternative approaches to monitoring and evaluation practice*. Routledge.
- Bteddini, D., Afifi, R., Haddad, P., Jbara, L., Alaouie, H., Al Aridi, L., Mahfoud, X., Al Mulla, A., & Nakkash, R. (2017). Process evaluation and challenges of implementation of a schoolbased waterpipe tobacco smoking prevention program for teens in Lebanon. *Tobacco Prevention & Cessation*, 3(11), Article 7232821. <https://doi.org/10.18332/tpc/70087>
- Cardozo, G., Dubini, P., Ardiles, R., Fantino, I., & Garaigordobil, M. (2011). Las habilidades para la vida en la formación integral de los Jóvenes. En G. Cardozo (Coord.), *Habilidades para la vida. Estrategias para el cambio. Prevención de adicciones* (s.p.). Secretaría en Prevención de adicciones; Gobierno de la Provincia de Córdoba.
- Cohen, E., & Franco, R. (2005). *Gestión social. Cómo lograr eficiencia e impacto en las políticas sociales*. Siglo Veintiuno Editores.
- De Vicenzi, A., & Bareilles, G. (2011). Promoción de la salud y prevención escolar del consumo de drogas en contextos de vulnerabilidad social. *Educación y Educadores*, 14(3), 577-600. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942011000300008
- Dey, S., Patra, A., Giri, D., Varghese, L. A., & Idiculla, D. (2022). The status of life skill education in secondary schools—An evaluative study. *Online International Interdisciplinary Research Journal*, 12(1), 76-88. <https://acortar.link/pcSCE5>
- 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>

- Eisman, A. B., Palinkas, L. A., Brown, S., Lundahl, L., & Kilbourne, A. M. (2022). A mixed methods investigation of implementation determinants for a school-based universal prevention intervention. *Implementation Research and Practice*, 3, Article 263348952211249. <https://doi.org/10.1177/2633489522112496>
- Fagan, A. A., & Mihalic, S. (2003). Strategies for enhancing the adoption of school-based prevention programs: Lessons learned from the blueprints for violence prevention replications of the life skills training program. *Journal of Community Psychology*, 31(3), 235-253. <https://doi.org/10.1002/jcop.10045>
- Fondo de Población de las Naciones Unidas [UNFPA] & Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2019). *Nota técnica programas de habilidades para la vida para empoderar a niñas y adolescentes: notas para profesionales sobre lo que funciona bien*. UNFPA; UNICEF. <https://www.unfpa.org/es/resources/technical-note-life-skills-programmes-empowering-adolescent-girls-notes-practitioners-what>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Guastaferró, K., Miller, K., Lutzker, J. R., James Whitaker, D., Shanley Chatham, J., Lai, B. S., & Kemner, A. (2017). Implementing a braided home-based parent-support curriculum: Lessons learned. *Psychosocial Intervention*, 26(3), 181-187. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2017.03.001>
- Haines, E. R., Kirk, M. A., Lux, L., Smitherman, A. B., Powell, B. J., Dopp, A., Stover, A. M., & Birken, S. A. (2022). Ethnography and user-centered design to inform context-driven implementation. *Translational Behavioral Medicine*, 12(1), Article ibab077. <https://doi.org/10.1093/tbm/ibab077>
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (1ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Jiménez Padilla, B. I., & Alonso Castillo, M. M. (2022). Revisión sistemática de intervenciones preventivas en ambiente escolar para el consumo de alcohol y tabaco en adolescentes. *Health and Addictions/Salud y Drogas*, 22(1), 108-121. <https://doi.org/10.21134/haaj.v22i1.626>
- Kaya, I., & Deniz, M. E. (2020). The effects of life skills education program on problem behaviors and social skills of 4-year-old preschoolers. *Ilkogretim Online. Elementary Education Online*, 19(2), 612-623. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.692983>
- Matischek-Jauk, M., Krammer, G., & Reicher, H. (2018). The life-skills program Lions Quest in Austrian schools: Implementation and outcomes. *Health Promotion International*, 33(6), 1022-1032. <https://doi.org/10.1093/heapro/dax050>
- Ministerio de Educación de Chile. (2020-2021). *Evaluación programas gubernamentales. Programas habilidades para la vida I, habilidades para la vida II y habilidades para la vida III. Resumen ejecutivo*. Ministerio de Educación de Chile; Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB). http://www.dipres.cl/597/articles-244175_r_ejecutivo_institucional.pdf
- Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Córdoba. (2014). *Poné Me Gusta! Coméntalo y compartilo*. Subsecretaría de Prevención de Adicciones. <http://ponemegusta.cba.gov.ar/docs/ponemegusta.pdf>
- Nasheeda, A., Binti Abdullah, H., Krauss, S. E., & Binti Ahmed, N. (2019). A narrative systematic review of life skills education: Effectiveness, research gaps and priorities. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24(3), 362-379. <https://doi.org/10.1080/02673843.2018.1479278>
- Organización Panamericana de la Salud [OPS]. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Organización Panamericana de la Salud; Agencia Sueca de Cooperación Internacional para

- el Desarrollo [ASDI]; Fundación W.K. Kellogg. http://www.codajic.org/sites/default/files/sites/www.codajic.org/files/Enfoque%20de%20Habilidades%20para%20la%20vida%20OPS_0.pdf
- Powell, B. J., Proctor, E. K., & Glass, J. E. (2014). A systematic review of strategies for implementing empirically supported mental health interventions. *Research on Social Work Practice, 24*(2), 192-212. <https://doi.org/10.1177/1049731513505778>
- Pradeep, B. S., Arvind, B. A., Ramaiah, S., Shahane, S., Garady, L., Arelingaiah, M., Gururaj, G., & Yekkaru G. S. (2019). Quality of a life skills training program in Karnataka, India - a quasi experimental study. *BMC Public Health, 19*(1), 489-498. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-6836-8>
- Presseau, J., Byrne-Davis, L. M. T., Hotham, S., Lorençatto, F., Potthoff, S., Atkinson, L., Bull, E. R., Dima, A. L., Van Dongen, A., French, D., Hankonen, N., Hart, J., Ten Hoor, G. A., Hudson, K., Kwasnicka, D., Van Lieshout, S., McSharry, J., Olander, E. K., Powell, R., ... & Byrne, M. (2022). Enhancing the translation of health behaviour change research into practice: A selective conceptual review of the synergy between implementation science and health psychology. *Health Psychology Review, 16*(1), 22-49. <https://doi.org/10.1080/17437199.2020.1866638>
- Pulido Rull, M. A., Pérez Muñoz, S., Vázquez Pérez, P., & Baqué González, J. (2019). Evaluación empírica de un programa de prevención de adicciones basado en el desarrollo de habilidades para la vida. *Revista Electrónica Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, 1*(2), 183-199. <https://www.revistacneip.org/index.php/cneip/article/view/38>
- Richards, K. A. R., & Hemphill, M. A. (2018). A practical guide to collaborative qualitative data analysis. *Journal of Teaching in Physical Education, 37*(2), 225-231. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0084>
- Schueller, S. M., & Boustani, M. M. (2020). Applications of translation and implementation science to community psychology: An introduction to a special issue. *Journal of Community Psychology, 48*(4), 1077-1084. <https://doi.org/10.1002/jcop.22340>
- Secretaría de Políticas Integrales sobre Drogas de la Nación Argentina. (2014). *Quiero ser: acercando el espejo. Programa de prevención de las adicciones en el ámbito escolar. Guía docente para la implementación para niños y niñas de 1°, 2° y 3° grado de educación primaria*. Sedronar. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/PolSocioeducativas/Documentos/PCDrogas/GuiaDocente-AcercandoElEspejo.pdf>
- Spiel, C., Schober, B., & Strohmeier, D. (2016). Implementing intervention research into public policy-the “I3-approach”. *Prevention Science, 19*(3), 337-346. <https://doi.org/10.1007/s11121-016-0638-3>
- Universidad Católica de Argentina. (2020). *Informe de avance: deudas sociales en la Argentina 2010-2020. Crisis del empleo, pobreza y desigualdades en el contexto COVID-19*. Observatorio de la Deuda Social Argentina. https://wadmin.uca.edu.ar/public/ckeditor/Observatorio%20Deuda%20Social/Documentos/2020/ODSA_Dic_2020_INTRO_EDSA%202_12_20%20VFinal.pdf
- Valente, J. Y., & Sanchez, Z. M. (2022). Short-term secondary effects of a school-based drug prevention program: Cluster-randomized controlled trial of the brazilian version of DARE’s ‘Keepin’ it REAL. *Prevention Science, 23*(1), 10-23. <https://doi.org/10.1007/s11121-021-01277-w>
- Vroom, E. B., Massey, O. T., Yampolskaya, S., & Levin, B. L. (2019). The impact of implementation fidelity on student outcomes in the life skills training program. *School Mental Health, 12*(1), 113-123. <https://doi.org/10.1007/s12310-019-09333-1>
- Walid, D. A., Jusoh, A. J., & Omar, S. Z. (2021). A review of drug prevention program: Implemen-

tation in several countries. *International Journal of Education, Information Technology, and Others*, 4(3), 500-511. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5446285>

Warda, M. H. A. (2020). The effectiveness of life Skills Program in Enhancing Students' life-Satisfac-

tion and self-efficacy among Female Students in Al Majmaah University. *Journal of Research in Curriculum, Instruction and Educational Technology*, 6(1), 29-53. https://journals.ekb.eg/article_67943_380939948dadbef6daed-27c43e7b271.pdf

Recibido: enero 12, 2022

Aprobado: noviembre 1, 2022

