

Factibilidad de un programa preventivo del consumo de sustancias adictivas en estudiantes de secundaria de Sonora

Feasibility of a Preventive Program for the Consumption of Addictive Substances in High School Students in Sonora

María del Rosario López Saucedá*  <https://orcid.org/0000-0001-5826-2423>
 Flavio F. Marsiglia**  <https://orcid.org/0000-0002-5622-3620>
 Ma. Guadalupe González Lizárraga***  <https://orcid.org/0000-0001-6716-7372>
 Fara Gisela Arreola Romero****  <https://orcid.org/0000-0002-7192-6949>

Resumen

Objetivo: evaluar la factibilidad de Mantente REAL, un programa de prevención de sustancias adictivas en estudiantes de secundaria de Hermosillo, Sonora. **Metodología:** descriptiva transversal en la que participaron 198 estudiantes de secundaria y 31 facilitadores del programa. Los estudiantes respondieron una encuesta de opinión y los facilitadores participaron en grupos focales. **Resultados:** los participantes acogieron el programa con beneplácito. Les pareció interesante, divertido y útil, aunque no lo consideran muy afín a su vida. Los facilitadores reportaron satisfacción, pertinencia de los contenidos al contexto y edad de los participantes, aunque también identificaron barreras para la ejecución debido a la falta de equipo tecnológico (computadores, proyectores, bocinas), infraestructura, organización y compromiso. Sin embargo, hubo actividades para sortearlas. **Valor:** puesta en marcha y evaluación de un programa para prevenir el consumo de sustancias adictivas basado en evidencia científica y adaptado a una cultura y región específica. **Limitaciones:** la muestra estudiantil y docente son pequeñas debido a la pandemia de COVID-19. **Conclusión:** si se atienden los obstáculos, es factible que se pueda aplicar el programa para evitar que los estudiantes sonorenses de secundaria consuman las sustancias en cuestión.

Palabras clave: sustancias adictivas; factibilidad; evaluación de programas; estudiantes de secundaria; Sonora.

■ **Cómo citar:** López Saucedá, M. R., Marsiglia, F. F., González Lizárraga, M. G., y Arreola Romero, F. G. (2024). Factibilidad de un programa preventivo del consumo de sustancias adictivas en estudiantes de secundaria de Sonora. *región y sociedad*, 36, e1878. <https://doi.org/10.22198/rys2024/36/1878>

*Autora para correspondencia. Universidad de Sonora, Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación. Blvd. Luis Encinas y Rosales s. n., Col. Centro, C. P. 83000, Hermosillo, Sonora, México. Correo electrónico: rosario.lopez@unison.mx

**Arizona State University, School of Social Work. 411 N Central Ave., 85004, Phoenix, AZ, United States of America. Correo electrónico: marsiglia@asu.edu

***Universidad de Sonora, Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación. Blvd. Luis Encinas y Rosales s. n. Col. Centro, 83000, Hermosillo, Sonora, México. Correo electrónico: guadalupe.gonzalez@unison.mx

****Universidad de Sonora. Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación. Blvd. Luis Encinas y Rosales s. n., Col. Centro, 83000, Hermosillo, Sonora, México. Correo electrónico: fara.arreola@unison.mx

Recibido: 16 de febrero de 2024.

Aceptado: 10 de mayo de 2024.

Liberado: 25 de junio de 2024.



Esta obra está protegida bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial 4.0 Internacional.

Introducción

La Organización de los Estados Americanos (OEA, 2019) sostiene que el uso y abuso de sustancias adictivas por parte de los adolescentes, está ampliamente reconocido como un problema social y de salud pública. En México, debido a las cifras de la prevalencia de uso de sustancias adictivas en la población de entre 12 y 17 años, se han creado estrategias para mitigar el influjo de los factores psicosociales en la demanda de dichas sustancias a edad temprana. En la actualidad, la Secretaría de Salud coordina la Estrategia Nacional para la Prevención de las Adicciones (ENPA), que se enfoca en la comprensión y manejo de los factores del entorno que aumentan el riesgo de consumo de sustancias adictivas en niños, niñas y adolescentes (NNA), así como en evitar la falta de acceso al tratamiento cuando existe un consumo problemático (Comisión Nacional Contra las Adicciones [CONADIC], 2022). La preocupación por el problema de las adicciones es compartida a escala internacional, puesto que estas tienen un efecto negativo en sociedades enteras por su relación con la violencia y la delincuencia, así como por el daño a la salud física y mental, sobre todo de los adolescentes, que son los más vulnerables. Sin embargo, aunque se han hecho esfuerzos para prevenir el uso y abuso de sustancias adictivas por parte de los NNA, el consumo sigue aumentando mientras la edad del primer consumo continúa disminuyendo.

Las personas con trastornos por consumo de sustancias adictivas que fueron atendidas en 2020 en los establecimientos incorporados a la Red Nacional de Atención a las Adicciones en México (CONADIC, 2022), reportan que su primer consumo lo iniciaron con alcohol a los 15 años y que pronto pasaron a otro tipo de sustancias dañinas, como las anfetaminas. Es decir, hay un alto porcentaje de adolescentes que comenzaron el consumo antes de ingresar a la secundaria o al bachillerato, lo cual aumenta el riesgo de un consumo aún más problemático en edades posteriores. Así lo corrobora el estudio de Ospina-Escobar (2016), que indica que el inicio del uso de sustancias adictivas en México ocurre casi siempre entre los 10 y los 15 años de edad, esto es, entre la pubertad y el comienzo de la adolescencia.

En los datos de la Encuesta Nacional de Consumo de Drogas en Estudiantes 2014 (Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz y CONADIC [INPRFM y CONADIC], 2015) sobre el consumo de alcohol en estudiantes de secundaria, se reporta que 40.7% lo ha consumido alguna vez. En el bachillerato el porcentaje es de 73.9, lo cual indica que hay un aumento de 81.5% en la prevalencia. Esta tendencia es similar a la que se observa en los datos internacionales, ya que el alcohol es la sustancia de mayor prevalencia entre la población adolescente (INPRFM y CONADIC, 2015; Kulis et al., 2021b; Marsiglia et al., 2014). Hay que añadir que el uso de dicha sustancia mostró cambios importantes entre 2011 y 2016, cuando se preguntó por el consumo en el último mes antes de la encuesta a la población de entre 12 y 17 años. Se observa un decremento en el uso de bebidas alcohólicas en los hombres de 17.4 a 16.8%, mientras que en las mujeres aumentó casi cuatro puntos porcentuales: pasó de 11.6 a 15.4%. En cuanto al consumo de alcohol excesivo en el último mes antes

de la encuesta, se observa un aumento en ambas poblaciones, pero sobre todo en las mujeres, ya que presentaron un incremento dramático: de 2.2% en 2011 a 7.7% en 2016. En los hombres el aumento fue menor (6.3 y 8.9%, respectivamente). Es decir, en relación con haber consumido alcohol alguna vez en la vida y el consumo excesivo en el último mes antes de la encuesta, las mujeres casi se equiparan a los hombres. De la misma forma, el consumo de sustancias ilegales en adolescentes mexicanos se duplicó en cinco años (de 2.9 en 2011 a 6.2% en 2016). La sustancia que más se consumió alguna vez fue la marihuana, tanto hombres (5.8%) como mujeres (4.8%), seguida de los inhalables (hombres 1.2% y mujeres 1.5%) (INPRFM y CONADIC, 2017). Se dice que las mujeres se han sumado al tradicional problema del uso de sustancias legales e ilegales con más libertad y mayor aceptación social que las mujeres de generaciones pasadas (Escudero, 2019).

Los NNA son muy vulnerables al consumo de sustancias adictivas, ya que se encuentran en su etapa de desarrollo. El consumo de alcohol entre los 10 y los 18 años puede afectar el desarrollo neurológico y aumentar el riesgo de tener otras conductas nocivas a corto, mediano y largo plazos, como el consumo de sustancias adictivas en edades posteriores (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2017). También puede haber consecuencias psicosociales, como reducción del rendimiento académico, tener relaciones sociales conflictivas con compañeros y padres y demostrar conductas sexuales de riesgo (Probst et al., 2018). Por eso son trascendentales los programas de intervención para evitar el consumo de sustancias adictivas en edades tempranas y disminuir la probabilidad de que se incurse en el uso de sustancias aún más dañinas (Natera, Juárez, Medina-Mora y Tiburcio, 2007). Quienes comenzaron a los 17 años o menos a consumir alcohol y tabaco, muestran porcentajes más elevados de consumo de sustancias ilegales en comparación con los que empezaron a una edad más avanzada (INPRFM y CONADIC, 2017).

Según Luengo, Romero, Gómez, Guerrero y Lence (2013), la mejor manera de atender los problemas relacionados con la salud en esta etapa del desarrollo es mediante programas de intervención que fomenten el desarrollo de comportamientos prosociales para reducir o prevenir pautas de riesgo. En otras palabras, hay que incidir en la probabilidad de las conductas problemáticas antes de que se presenten.

Castro, Llanes, Amador, Villatoro y Medina-Mora (2015) reportaron que en México hay suficientes programas para atender la problemática del consumo de sustancias adictivas. Empero, todavía queda pendiente la evaluación de las decisiones que se han tomado respecto de las intervenciones y saber si estas han sido eficaces.

La evaluación de procesos, referida al tema en cuestión, tiene el fin de proporcionar información de las mejoras y los progresos del programa, así como de los obstáculos que inciden en la enseñanza y el aprendizaje, en función de los objetivos que se plantearon en el diseño original de las intervenciones. También pretende conocer qué factores desencadenaron los problemas y la forma en que se solucionaron. Así, se podrían rediseñar o reforzar algunas experiencias

o hacer ajustes para potenciar la eficacia de los programas (Manrique, 2009; Sandoval, Maldonado-Fuentes y Tapia-Landino, 2022).

Dada la importancia de la problemática del consumo de sustancias adictivas en los NNA mexicanos, se puso en marcha y se evaluó el programa Mantente REAL en escuelas secundarias de Hermosillo. También se ha aplicado en Monterrey, Guadalajara, Ciudad de México, Tijuana y Nogales. El programa es una adaptación cultural y lingüística para México de Keepin' it REAL, un programa de prevención basado en la evidencia científica (Hecht et al., 2003; Marsiglia, Alarcón-Rubio, Kiehme, Ayers y Kulis, 2019a).

Mantente REAL se diseñó para que fuera la planta docente la que lo aplicara en las escuelas secundarias. La decisión se apoya en el hecho de que el profesorado tiene mayor disponibilidad, mayor práctica en la enseñanza y destrezas óptimas de organización y control de grupos. Además, según Gázquez, García del Castillo y Espada (2009), los programas son más eficientes en términos de la relación entre costo y beneficio. Al respecto, hay que aclarar que Mantente REAL en Hermosillo, Sonora, ha sido el único caso en que el personal docente no estuvo a cargo del programa, sino los estudiantes de cuarto semestre de la Licenciatura en Educación (LE), lo que tuvo implicaciones positivas y negativas (que se presentan en los resultados) en la entrega de las lecciones, algunas de las cuales se discuten en los resultados del trabajo.

El objetivo de este artículo es presentar los resultados de la evaluación de factibilidad de Mantente REAL, programa aplicado a estudiantes de secundaria de Hermosillo, Sonora. Para estimar la factibilidad de los programas de intervención, en la literatura revisada se han considerado algunas dimensiones, entre las que sobresalen la aceptación, la fidelidad, las implicaciones de los costos y recursos, el diseño del programa, el compromiso de los participantes y de los facilitadores y los eventos adversos, entre otras dimensiones que se aplicaron en diferentes estudios en el área de la salud y que fueron el sustento teórico para este estudio se utilizaron cuatro de las dimensiones anteriores, las cuales se describen a continuación. La factibilidad se entenderá como “el impacto acumulativo de diferentes influencias que tienen un efecto en la implementación de una intervención dentro de un sistema o práctica de salud específica” (Bird et al., 2014, p. 316).

La aceptación se refiere a la satisfacción o a la comodidad del estudiantado y del profesorado con respecto a la intervención; también a la disposición de este a utilizar la intervención en el futuro (Lohan et al., 2018). Un programa de intervención resulta aceptable en la medida en que los facilitadores y los participantes consideren que es de buena calidad, útil y motivante, puesto que contiene temas atractivos, dinámicos, importantes y pertinentes al contexto (Beratarrechea et al., 2015; Murta et al., 2020).

Las implicaciones de los costos y los recursos tienen que ver con la carencia o poca disponibilidad de recursos humanos, materiales y de capacitación durante la entrega del programa (Soneson et al., 2020). En la evaluación de factibilidad de los programas de intervención se reportan algunas barreras para la implementación relacionadas con la categoría de *costos y recursos*. Las principales residen en los recursos humanos y en los materiales: infraestructura deficiente

y falta de capacitación didáctica, pedagógica y técnica a los facilitadores (Beratarrechea et al., 2015; Hoffman et al., 2016). Según Murta et al. (2020), esas carencias provocan en los facilitadores inseguridad, confusión y dificultades para manejar los grupos.

El diseño del programa tiene en cuenta la forma y el tiempo de las actividades planeadas con antelación. La puesta en marcha se evalúa mediante la precisión con la cual se cumple con lo programado durante la entrega de las lecciones. En este punto se ha encontrado una gran factibilidad, puesto que se trataron los temas previstos y se utilizaron los materiales correctos para el periodo de las sesiones (Lopata et al., 2012). No obstante, también se reportaron algunas dificultades, como la falta de flexibilidad de los programas para realizar cambios en función del contexto de aplicación durante su ejecución; es decir, el diseño original de algunas intervenciones no permite realizar adaptaciones según las necesidades que se encuentren (Soneson et al., 2020).

El compromiso se vincula con el grado de participación de los estudiantes y de los facilitadores del programa (Lohan et al., 2018). En esta categoría de investigación se han reportado algunos impedimentos, entre los que sobresalen la falta de interés y de disponibilidad de los profesores para completar la intervención. Muchos de ellos reportan que este tipo de programas les quita tiempo para cumplir con los contenidos curriculares (Hoffman et al., 2016; Soneson et al., 2020).

Método

Para estudiar la factibilidad se recurrió a estrategias metodológicas con las que se recogieron valores y categorías analíticas de las dimensiones agrupadas. Esto arrojó una metodología mixta, puesto que se usaron instrumentos cuyas respuestas se procesan de forma cuantitativa y se complementaron con otros instrumentos de corte cualitativo, de tal forma que por cada estrategia se utilizaron diferentes instrumentos, poblaciones y análisis que se ajustaron de acuerdo con los momentos vividos en el proceso de investigación, para evaluar las cuatro dimensiones que integran la factibilidad: aceptación, implicaciones de los costos y los recursos, compromiso y diseño del programa.

Comienza este apartado con una breve descripción del diseño y de la aplicación del programa Mantente REAL a estudiantes de escuelas secundarias de Hermosillo, Sonora, ya que de esta labor se desprende el diseño metodológico utilizado para evaluar la factibilidad de dicho programa.

1) Diseño y aplicación del Programa Mantente REAL en Hermosillo

El objetivo del programa es atender de manera temprana el problema del consumo de sustancias adictivas y otros comportamientos de riesgo, como la violencia, las prácticas sexuales forzadas o sin protección y el acoso o *bullying* escolar, entre otros, mediante el desarrollo de habilidades sociales y personales. El programa se elaboró en torno a las estrategias de resistencia resumidas

en el acrónimo REAL: Rechazar (decir “No” a una propuesta), Explicar (decir “No” dando razones de manera asertiva), Alejarse y no ir (no asistir a lugares o situaciones de riesgo) y Levantarse e irse (irse de un lugar o situación de riesgo) (Marsiglia y Hecht, 2005). La eficacia de Mantente REAL se ha evaluado a través de un estudio aleatorio nacional y de estudios regionales en México (García-Pérez, Marsiglia y Kulis, 2023; Kulis et al., 2021a; Kulis et al., 2021b).

Mantente REAL incluye un manual para el docente y el estudiantado. Consta de doce lecciones cuya duración es de entre 45 y 65 minutos cada una, durante las cuales se atienden el manejo emocional, la toma de decisiones, las estrategias REAL y las redes de apoyo. Además, hay cinco videos donde se muestra la estrategia enseñanza/aprendizaje del programa. Fueron escritos, representados y producidos por estudiantes de secundaria de Guadalajara, Monterrey y Ciudad de México.

Para el estudio piloto del cual se desprende esta investigación, se consideró un universo de 41 escuelas secundarias de sistemas estatales, generales, técnicos y comunitarios que operan en Hermosillo. Se seleccionaron cuatro instituciones mediante un muestro intencional bajo los siguientes criterios establecidos por el investigador: 1) población estudiantil de las colonias con riesgo de marginación y violencia, de acuerdo con la ubicación, según los datos de la Secretaría de Seguridad Pública (SSP, 2017); 2) localización de fácil acceso; 3) escuelas de larga trayectoria en Hermosillo; 4) de las tres modalidades de servicios –general, técnica y telesecundaria– que brindan las escuelas, se optó por trabajar con la primera (general) y 5) escuelas de turno matutino y vespertino. Una vez seleccionadas las instituciones, se agruparon al azar en dos conjuntos: dos escuelas para el grupo experimental ($n = 606$) y dos para el grupo control ($n = 501$). En ambos grupos se aplica un *pretest* y un *posttest*. El programa se implementó en el grupo experimental en octubre de 2019 y se suspendió en marzo de 2020 por la contingencia sanitaria debida al COVID-19, por lo que solo hubo un avance promedio hasta la lección nueve en las escuelas. El programa se llevó a cabo en los salones de clase en los horarios acordados con las instituciones educativas.

Antes de ponerlo en marcha, un equipo de trabajo binacional de la Universidad Estatal de Arizona (Arizona State University [ASU]) y de El Colegio de la Frontera Norte (COLEF-Nogales) capacitaron doce profesores de secundaria y ochenta estudiantes de Licenciatura en Educación (LE) de la Universidad de Sonora mediante un curso de treinta horas.

Se tenía planeado que los profesores titulares de las secundarias fueran los encargados de facilitar el programa, tal como se plantea en el diseño original del proyecto, y que los estudiantes de la LE sirvieran como personal de apoyo. Sin embargo, en la mayoría de los grupos los profesores solo impartieron tres de las doce lecciones, por lo cual 31 estudiantes universitarios se ocuparon del resto del programa. Algunos motivos por los que los profesores de secundaria no cumplieron a cabalidad con la implementación del programa fueron la ausencia por incapacidad o por asuntos personales, cuestiones internas de la institución (maestros sin asignación a grupo fijo); además, hubo maestros que expresaron

que el programa les quitaba el tiempo que ellos tenían para otras actividades obligatorias del plan de estudios

2) Para evaluar la factibilidad del programa

Tal como se dijo en el párrafo anterior, el diseño original del programa contempla ser evaluado por un pretest y un postest, pero en el contexto de pandemia se tuvieron que realizar ajustes al postest. Debido primero a que se tuvo una participación menor de estudiantes de los que llevaron el programa en las escuelas, y segundo, tiene que ver con la recopilación de datos con instrumentos *ad hoc*, tal como se muestra a continuación.

Participantes en el estudio

Por medio de los docentes de secundaria, se invitó a participar en el postest a los estudiantes de secundaria del grupo experimental ($n = 606$) del estudio piloto que tomaron las lecciones de Mantente REAL. Sin embargo, solo 32.67% ($n = 198$) de los estudiantes de esa población objetivo participó en el presente estudio, de los cuales 54.6% fueron mujeres y 45.4%, hombres, con un promedio de edad de 12.38 años. Los estudiantes de la Licenciatura en Educación de la Universidad de Sonora que implementaron el programa fueron 31 ($n = 31$), de los cuales 77.8% fueron mujeres y 22.2%, hombres, con una edad promedio de 21.5 años.

Instrumentos de medida

Se realizó una encuesta estudiantil para conocer las experiencias de los estudiantes de secundaria. Se diseñó ex profeso con 18 ítems que evalúan dos dimensiones de la factibilidad: 1) la aceptación y 2) el compromiso. La aceptación (Beratarrechea et al., 2015; Lohan et al., 2018; Murta et al., 2020) se midió por el grado de satisfacción que los estudiantes tienen del programa. Por ejemplo, se les preguntó cuánto les había gustado Mantente REAL en general, incluidos los videos, las tareas y las actividades en clase. Las opciones de respuesta eran 1 = no me gustó y 2 = me gustó. Dijeron qué lecciones y actividades del programa fueron las favoritas, con opciones de respuestas que van desde 1 = lección uno hasta 12 = lección 12. También se les preguntó qué les pareció Mantente REAL (en las respuestas aparecen las opciones: me pareció útil, divertido, interesante 1= Desacuerdo, 2= De acuerdo). El compromiso (Lohan et al., 2018) se exploró a través de preguntas como, por ejemplo ¿cuánto participaste en las actividades del programa? 1 = Nada, 2 = Un poquito, 3 = Algo, 4 = Mucho.

Los grupos focales conformados por el estudiantado de la Licenciatura en Educación tuvieron el objetivo de recuperar sus experiencias cuando impartieron el programa mediante una entrevista semiestructurada de ocho preguntas

que evalúan las cuatro dimensiones de la factibilidad: la aceptación, las implicaciones de los costos y los recursos, el compromiso y el diseño del programa.

Para medir la aceptación (Beratarrechea et al., 2015; Lohan et al., 2018; Murta et al., 2020) se preguntó a los facilitadores, entre otras cosas, acerca de la satisfacción y la utilidad de las actividades del programa. ¿Qué lecciones y actividades fueron sus favoritas y las menos favoritas para enseñar o facilitar y por qué?

Para explorar la categoría de costos y recursos (Soneson et al., 2020), se indagó en las dificultades con el equipo de cómputo y audiovisual, y la infraestructura. Se indagó asimismo en las soluciones que dieron los facilitadores.

El compromiso (Lohan et al., 2018) se estimó por el grado en que los docentes se responsabilizaron para facilitar el programa; por ejemplo, el apoyo y el buen desempeño de los profesores de secundaria, el dominio de contenidos, la asistencia y la participación de los alumnos.

Para valorar el diseño del programa (Lopata et al., 2012; Soneson et al., 2020), se preguntó ¿cómo fue el ritmo de las sesiones mientras las realizaban? ¿En qué medida pudieron completar las sesiones en el tiempo prescrito? y ¿qué tan flexible resultó ajustar el programa?

Procedimiento

Antes de empezar a recabar datos e implementar el programa en las escuelas, se contó con la autorización del Comité de Ética en Investigación de la Universidad de Sonora (CEI-UNISON) mediante el oficio No. CEI-UNISON 33/2019. En la actualidad, el CEI-UNISON se encuentra en proceso de registro ante la Comisión Nacional de Bioética (CONBIOÉTICA). La información de las dimensiones para evaluar la factibilidad (aceptación, costos y recursos, compromiso y diseño del programa) se recopiló mediante grupos focales con los facilitadores del programa y encuestas a estudiantes.

Encuesta a los estudiantes. Los estudiantes ($n = 198$) matriculados en el primer grado de las dos escuelas secundarias que fueron asignados al grupo experimental, completaron una encuesta sobre las opiniones que tenían del programa. Se realizó inmediatamente después de terminar la intervención. Se aplicó en línea mediante la plataforma Google Form después de haberse recibido el consentimiento de los padres. Debido a que cerraron las escuelas por la pandemia, y para no tener contacto directo con los estudiantes, el equipo de investigación envió la liga del formulario a las autoridades de las dos escuelas. Estas, a su vez, la entregaron a los profesores, quienes la difundieron entre los alumnos. Este inconveniente provocó que pocos jóvenes participaran. Además, no fue posible aplicar otras técnicas, como la de los grupos focales, para recabar los datos relacionados con los estudiantes.

Grupos focales con los facilitadores. Se invitó a todos los facilitadores ($n = 31$) de las dos instituciones que habían impartido el programa Mantente REAL a participar en grupos focales, más o menos un mes después de finalizar el programa. Todos aceptaron y dieron su consentimiento para participar en un grupo

de discusión de más o menos dos horas. Se organizaron tres grupos virtuales a través de la plataforma Microsoft Teams. La actividad se intituló “Experiencias de implementación del programa Mantente REAL”. En el primer grupo focal participaron 13 facilitadores; en el segundo, 12 y en el tercero, 6. Todos los grupos focales se grabaron y transcribieron. Es importante decir que después de suspender el programa por la contingencia de COVID-19, se invitó a algunos docentes de las escuelas secundarias que implementaron el programa a participar en otros grupos focales, pero no hubo respuesta favorable. Argumentaron que no tenían tiempo debido a cuestiones de ajustes en sus actividades educativas.

Análisis de datos

Se transcribió la información cualitativa que se acopió a través de los grupos focales y se analizó con el software ATLAS ti. Se empleó el análisis temático debido a que es una técnica flexible de análisis cualitativo. Su principal función es que, a partir de la experiencia de los participantes, identifica y organiza los patrones temáticos significativos comunes (Braun y Clarke, 2006). Las transcripciones se leyeron a cada una de las personas que recabaron la información y se codificaron las declaraciones sobre la experiencia que tuvieron los facilitadores durante la implementación del programa. Se emplearon categorías *a priori* sobre la factibilidad basadas en Lohan et al. (2018) y Sonesson et al. (2020). Se ordenaron en cuatro subcategorías: aceptación de la intervención, implicaciones de los costos y los recursos, el compromiso a participar y el diseño del programa.

Para los datos cuantitativos recabados en la encuesta estudiantil, se descargó el Excel que proporciona los formularios. La información se exportó y se elaboró una base de datos en el programa Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS por sus siglas en inglés) versión 22. Para analizar los datos, se utilizó la estadística descriptiva (medias, desviación estándar, frecuencia). Se calculó la Chi cuadrada para explorar las diferencias entre hombres y mujeres en las categorías de aceptación y de compromiso respecto al programa Mantente REAL.

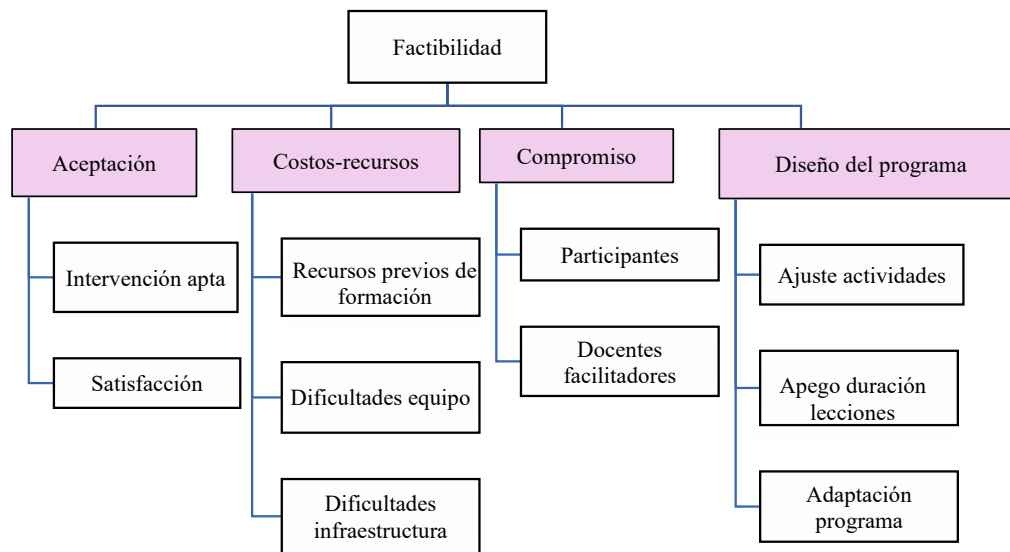
Resultados

Resultados cualitativos

Fueron cuatro las categorías que surgieron para analizar la factibilidad mediante los grupos focales: aceptación, implicaciones de los costos y los recursos, compromiso y diseño del programa. Todas reflejan las condiciones de la puesta en marcha del programa en las escuelas, condiciones que en algún momento pudieron facilitar o entorpecer la entrega de las lecciones (Sonesson et al., 2020).

Hay que aclarar que en lo que concierne a los obstáculos que se presentaron, se pudieron dar algunas soluciones para dar continuidad a la entrega de las lecciones que se reportan en este apartado. De cada categoría se desprenden diversas subcategorías que se muestran en la figura 1. La descripción de cada una viene a continuación, acompañada de algunos testimonios de los facilitadores de Mantente REAL.

Figura 1. Categorías y subcategorías del estudio de factibilidad de Mantente REAL



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la investigación.

Aceptación. Esta categoría quedó integrada por dos subcategorías: intervención apta y satisfacción, ambas relacionadas con la coincidencia de los objetivos del programa y la pertinencia de aplicación a la población objetivo, así como con el nivel de satisfacción con el contenido temático del programa. En cuanto a la *intervención apta*, se halló que el programa era adecuado para la edad y el contexto de los estudiantes, puesto que es una etapa de vida en la cual se puede experimentar la violencia y el probable ofrecimiento de sustancias adictivas, como lo narran algunos facilitadores.

En mi caso, pues nunca llevé algún programa parecido a este en la secundaria, y considero que es muy importante, porque ahorita se está dando mucho en Hermosillo lo que es la violencia, lo que es la drogadicción. A esa edad, introducirlos a esto de cómo manejar una situación en riesgo, en el que ellos sepan decir un NO, pero que no los ponga en amenaza, es muy importante (Facilitador 19, comunicación personal, Hermosillo, 20 de abril de 2020).

En general, el programa Mantente REAL me pareció muy pertinente para la zona en donde estábamos aplicándolo, ya que detecté, en muchos de los casos, niños que tenían muchos conocimientos al respecto, pero los conocimientos no iban más allá de bromas, por lo tanto, me pareció muy asertivo (Facilitador 13, comunicación personal, Hermosillo, 20 de abril de 2020).

Los facilitadores señalaron que el programa, además de brindar a los estudiantes herramientas para que puedan resolver problemas relacionados con las sustancias adictivas, también les ayuda a enfrentar otro tipo de dificultades de la vida, como la violencia.

El programa Mantente REAL muchas actividades daban pie como para que los alumnos se pudieran expresar y contar desde su sitio cómo percibían, no solamente asuntos relacionados con la prevención de drogas, sino incluso, aspectos personales de su vida diaria. Había sesiones que tocaban no solo resolver como temas de solución de problemas de tipo, por ejemplo, relacionados con drogas sino también otro tipo de cosas o de situaciones violentas. (Facilitador 20, comunicación personal, Hermosillo, 20 de abril de 2020)

En relación con la subcategoría de satisfacción, los facilitadores reportaron que las lecciones de mayor agrado para los participantes fueron las actividades lúdicas o de juego de roles, por ejemplo, las lecciones relacionadas con la expresión de emociones y sentimientos, estrategias de rechazo y el repaso del programa a través del acrónimo.

En lo personal, considero que me gustó mucho lo que era la lección cuatro, porque hubo mucha participación de los alumnos. Por ejemplo, en las actividades que eran muy dinámicas y tenían que participar. Principalmente en la lección cuatro pusieron mucho de su parte, se reían entre ellos, se reían de su respuesta, ayudaban a contestar a otros. Esa fue una de las lecciones que más me gustó, por la participación y porque fue en donde más colaboraron (Facilitador 7, comunicación personal, Hermosillo, 20 de abril de 2020).

De igual forma dijeron que la *planificación del manual* era adecuada:

Me gustó la manera en que está estructurado el manual, en que busca [de] que los alumnos entiendan cómo rechazar y, pues, las actividades que se llevan a cabo (Facilitador 1, comunicación personal, Hermosillo, 20 de abril de 2020).

A partir de ello, se puede argumentar que el programa tiene claridad en cuanto a sus actividades, tiempo y materiales, y que sirve de guía para su aplicación.

Implicaciones de los costos y los recursos. Esta categoría quedó integrada por tres subcategorías que se refieren a los requerimientos materiales y de capacitación: necesidades previas de formación, dificultades con el equipo y con la infraestructura.

En relación con las *necesidades previas de capacitación*, los facilitadores reportaron la falta de formación previa en el dominio de las técnicas de control de grupos, de activación, de conocimiento del grupo y del contexto escolar:

Quería comentar que es incorporar algo, como tener un poco de información con aspectos, obviamente, al nivel al que nos estaríamos dirigiendo, por ejemplo, cómo aprender a controlarlos (Facilitador 18, comunicación personal, Hermosillo, 20 de abril de 2020).

También hubo *dificultades técnicas con el equipo*; es decir, a veces se invirtió mucho tiempo para conectar el cañón, proyectar las diapositivas o conectar las bocinas para escuchar el sonido de los videos. Para resolverlas, los facilitadores solicitaron a su universidad el préstamo del equipo o emplearon sus equipos personales.

De igual manera, experimentaron *dificultades en la infraestructura*, puesto que las aulas no tenían las condiciones de iluminación y por eso se dificultaba ver los videos. Para resolver el problema, llevaban las presentaciones en cartulinas y ponían algún material para bloquear la luz que entraba por las ventanas.

Tuvimos dificultades en cuanto a los equipos, porque, pues, si bien la universidad prestaba, ¿no?, equipo de cómputo, bocina [...]. En especial el grupo de nosotros, la maestra del grupo de secundaria, nos prestaba el cañón para no tener dificultades. Consideramos que sí era una pérdida de tiempo andar buscando, andar instalando o también que teníamos sesiones en simultáneo con otros equipos. Entonces yo llevaba mi computadora. La maestra encargada del grupo llevaba su cañón y, en una ocasión, cómo batallamos para conseguir bocina. La maestra encargada de la práctica nos prestó una, y yo creo que sí lo resolvimos de una manera muy eficiente (Facilitador 9, comunicación personal, Hermosillo, 30 de abril de 2020).

Compromiso. Esta categoría alude sobre todo al involucramiento en el programa por parte de los diferentes agentes implicados en la implementación, de lo cual resultaron dos subcategorías de análisis: falta de compromiso de los participantes y de docentes facilitadores. En relación con la primera, los facilitadores observaron indisciplina, entendida como la poca disposición para el trabajo y no seguir las indicaciones, lo cual se manifiesta en las negativas para trabajar en equipo debido a las diferencias de opinión o de sexo, pláticas constantes sobre temas ajenos a las actividades y salirse del aula antes de concluir las sesiones. Además, los estudiantes llegaban tarde a estas o de plano no asistían. Sobre todo, se advirtió de manera generalizada la costumbre de los estudiantes de no asistir los viernes a la escuela.

Pues sí fue algo complicado, porque los alumnos llegaban tarde. Pero en mi equipo tratábamos de empezar, y que los alumnos que llegaran demasiado tarde, pues retomaran junto con sus otros compañeros lo que ya habíamos visto (Facilitador 11, comunicación personal, Hermosillo, 30 de abril de 2020).

Otra cuestión serían los días de la implementación, porque los viernes nosotros teníamos un promedio de diez estudiantes, por los menos en el primero K. En los otros dos grupos no recuerdo cuántos estudiantes teníamos los viernes, y los jueves teníamos quince o dieciséis promedio. Así que yo diría que mejor lo moviéramos a otro día, tal vez miércoles y martes (Facilitador 14, comunicación personal, Hermosillo, 30 de abril de 2020).

El facilitador 21 dijo: “Fue un poco difícil, porque éramos la última hora. Entonces los niños siempre estaban como desesperados por querer ir antes” (Facilitador 21, comunicación personal, Hermosillo, 30 de abril de 2020). Los facilitadores también reportaron poca participación, pues los estudiantes no cumplían con sus tareas o no llevaban el manual.

Para sortear los obstáculos, los facilitadores prefirieron organizar a los estudiantes en trabajo de pares o equipos. Les solicitaron que dejaran el manual en la escuela para poder usarlo en las sesiones. Cambiaron los días de las lecciones, pues los viernes no asistían a clase o no prestaban atención.

Pues a nosotros nos tocó el grupo más revoltoso, de 1C. Muchas veces ellos no querían trabajar. Se la pasaban platicando, corriendo de un lado para otro, saliéndose del salón. Así que, pues, y tuvimos que buscar una estrategia para que ellos pudieran centrarse en el trabajo, la cual fue juntarlos en equipo y, aunque sea trabajo individual, los juntábamos porque también a muchos se les olvidaba el manual, y al momento de juntarlos, platicaban, sí, pero no tanto como antes y realizaban más los trabajos (Facilitador 3, comunicación personal, Hermosillo, 30 de abril de 2020).

En relación con la participación de los docentes, los facilitadores percibieron poco compromiso, pues su colaboración en el programa fue menguando hasta dejarlo por completo a cargo de los facilitadores (estudiantes de apoyo de la Universidad de Sonora). Según la narrativa de los facilitadores, la carencia de compromiso de los participantes y de los docentes puede deberse a que el programa no es parte del plan curricular de las escuelas.

Pues, la verdad, estábamos nosotros allí en la sesión, y ellos aprovechaban para no estar en el salón, o sea, se iban. Bueno, según yo, lo utópico del programa era que ellos dieran las sesiones y nosotros les ayudáramos. Pero ellos[...] pues no fue así. Ellos aprovechaban como un receso, ¿no? Cuando llegábamos nosotros, se iban y venían. ¡Ah! “Voy por café” y, bueno, eso sí estaba mal, porque los alumnos, al momento de ver que no estaban ellos, que son la figura de autoridad, y nosotros, que todavía estábamos bien verdes, que nos veían y no estábamos con mucha experiencia, pues ellos aprovechaban para hacer y descontrolarse (Facilitador 17, comunicación personal, Hermosillo, 30 de abril de 2020).

Diseño del programa. Esta categoría quedó conformada por tres subcategorías: ajuste temporal de las actividades, apego a la duración de las lecciones y adaptabilidad del programa. En relación con el *ajuste temporal de actividades*, en la práctica se presentaron, por un lado, reducciones en la duración debido

a que en el manual algunas actividades conllevan demasiado tiempo, lo cual ocasionaba descontrol en el grupo que finalizaba la actividad con anticipación; y, por otro lado, aumento de tiempo porque la programación de ciertas tareas o lecciones no resultó acorde con algunas características del contexto, como por ejemplo, grupos de estudiantes indisciplinados o impuntuales o la hora en que se aplicaba el programa, tal como se muestra en las siguientes narrativas:

También llevar los ejercicios un poco más rápido para que no tuvieran tiempo de descontrolarse, pero no. Aparte, creo que eso, sumado con la apatía de ciertos estudiantes, pues terminó por ser un, vamos a avanzar, y el que quiera avanzar con nosotros, que lo haga y, pues, los demás no podemos hacer mucho (Facilitador 4, comunicación personal, Hermosillo, 30 de abril de 2020).

Pues sí fue algo complicado, porque los alumnos llegaban tarde. A nosotros, la mayoría de las veces, nos faltaba un poco de tiempo. Sí, las últimas actividades que teníamos eran como que acortarlas un poco, no lo que ya teníamos planeado (Facilitador 16, comunicación personal, Hermosillo, 30 de abril de 2020).

Por otro lado, los facilitadores manifestaron *apego a la duración de las lecciones*, es decir, hubo tareas que se realizaron en tiempo y forma, lo cual fue posible gracias a que los investigadores elaboraron cronogramas y diseñaron roles de trabajo durante la práctica. También informaron que el apego a la duración de las lecciones en algunos casos provocó retrasos en la implementación, porque hubo actividades que requirieron menos tiempo pero que debido a la estructura del manual no se podían adelantar.

Al final se hizo como el cronograma de los tiempos que teníamos que durar en la sesión. Fueron como, por ejemplo, la lección seis, siete y ocho. Fueron las que estuvieron más manejables, y ya se cumplían con los tiempos. Pero, al principio, sí batallamos mucho porque tardamos mucho en realizarlas (Facilitador 11, comunicación personal, Hermosillo, 30 de abril de 2020).

Yo creo que la mayoría sí nos apegamos fielmente o, hasta ese momento, en lo que vendría siendo las lecciones y nos atrasamos bastante. Pues, en mi consideración, estaba muy flojo. Que había cosas que sí se podían pasar o minimizar o adelantar muchas cosas (Facilitador 6, comunicación personal, Hermosillo, 30 de abril de 2020).

En relación con la *adaptabilidad del programa*, los facilitadores dijeron que las características del grupo hacían difícil cumplir el tiempo asignado para las actividades de las lecciones.

Pero, pues, ahí también entran las limitaciones que da el manual, porque el manual te puede llevar un ritmo específico y, en la realidad, en la práctica, tiene que adaptarse al ritmo de todos los estudiantes (Facilitador 13, comunicación personal, Hermosillo, 30 de abril de 2020).

Pues sí, mientras eso del tiempo, entre otras cosas, del manual, creo sí uno pensaba ¡Ah! Qué padre, ya está organizado todo, pero creo que ignora el hecho de que uno se tiene que adaptar al grupo y es raro que el grupo se adapte a algo que ya está estipulado por el profesor. Entonces, creo que se volvió muy complicado intentar, como que cumplir con esos tiempos, porque se nos dijo como que el manual está diseñado para que lo usen al pie de la letra y no se pueden hacer modificaciones y cosas así por el estilo. Entonces, creo que alguno de nosotros quedó así, como tengo que seguir el manual a cualquier manera, y nos costó darnos cuenta que no era posible seguir el manual en ciertas cosas, porque el manual realmente no considera la diversidad de grupos a los que te puedes enfrentar (Facilitador 4, comunicación personal, Hermosillo, 30 de abril de 2020).

Además, los facilitadores argumentaron que había actividades que requerían más tiempo a causa de la organización, las preguntas, la participación del grupo, la falta de disciplina y la carencia de recursos tecnológicos.

Resultados cuantitativos

La información que proporcionaron los estudiantes de secundaria dio pie a evaluar la factibilidad de Mantente REAL respecto de dos categorías: la aceptación y el compromiso a participar que mostraron los estudiantes en el programa.

Tal como se aprecia en la tabla 1, la opinión de los estudiantes acerca del programa fue favorable, ya que más de 85% reporta que le gustaron los videos, las tareas y las actividades. La opinión no cambió con el género.

Tabla 1. Opinión de los estudiantes sobre Mantente REAL por género

Variables	Hombre (%)		Mujer (%)		χ^2 (gl)
	No me gustó	Me gustó	No me gustó	Me gustó	
Todo el programa	10.2	89.8	6.5	93.5	1.695 (2)
Videos	13.6	86.4	10.5	89.5	1.419 (2)
Tareas	14.9	85.1	14.3	85.7	1.218 (2)
Actividades de las lecciones	12.5	87.5	3.8	96.2	5.351 (2)

Fuente: elaboración propia con base en la investigación.

En la tabla 2 se consignan los porcentajes de los estudiantes que están de acuerdo y los que están en desacuerdo con los reactivos que preguntaron *qué les pareció el programa*. La mayoría coincidió en que el programa fue interesante, divertido y que fue fácil ponerle atención. Más de 95% de los estudiantes

estuvo de acuerdo con que el facilitador les enseñaba las lecciones con entusiasmo. Solo en los reactivos *el programa me dio información útil* y *los personajes en los videos se parecían a gente real* se detectaron diferencias según el género. De las mujeres, 99.1% estuvo de acuerdo en la utilidad de la información que proporciona el programa, en comparación con 90.9% de los hombres. De igual forma, 93.4% de las mujeres estuvo de acuerdo con que los personajes de los videos parecían gente real, en comparación con 83.5% de los hombres. Por otro lado, es importante señalar que 27.1% de los hombres y 24.8% de las mujeres se aburririeron durante las lecciones y que a 44.8% de los hombres y a 42.9% de las mujeres no les pareció que los personajes de los videos parecieran gente de la vida real, es decir, del ambiente que rodea a los estudiantes.

Tabla 2. Cómo le pareció Mantente REAL a los estudiantes (por género)

Reactivos	Hombre (%)		Mujer (%)		χ^2 (gl)
	Desacuerdo	De acuerdo	Desacuerdo	De acuerdo	
El programa fue interesante.	7.1	92.9	3.8	96.2	1.026 (1)
Fue fácil ponerle atención.	5.8	94.2	4.8	95.2	0.105(1)
Las situaciones fueron reales.	10.5	89.5	4.7	95.3	2.321 (1)
Fue como mi vida.	55.3	44.7	54.7	45.3	0.006 (1)
Había jóvenes en las lecciones y videos, como los que yo conozco.	32.2	67.8	35.2	64.8	0.198 (1)
Fue divertido.	8	92	6.9	93.1	0.072 (1)
Me aburrí durante las lecciones.	72.9	27.1	75.2	24.8	0.129 (1)
El programa me dio información útil.	9.1	90.9	0.9	99.1	7.215 (1)*
Los personajes en los videos parecían gente real.	16.5	83.5	6.6	93.4	4.693 (1)*
Yo conozco jóvenes que a veces se meten en situaciones como las de los videos.	44.8	55.2	42.9	57.1	0.075 (1)
Mi profesor me enseñó las lecciones con entusiasmo.	3.5	96.5	3.8	96.2	0.014 (1)

* $p < 0.05$

Fuente: elaboración propia con base en la investigación.

Referente a las actividades favoritas de los estudiantes, el mayor porcentaje indicó que fue la lección cinco: *resolución de conflictos y comunicación* la de mayor agrado (21.4%), seguida por la lección siete, rechazar (14.8%) y las lecciones seis, *expresión de emociones y sentimientos*, y cuatro, *riesgos*. Las dos actividades mencionadas tuvieron puntuaciones arriba de 12%. En la estructuración del programa Mantente REAL, las cuatro lecciones anteriores están vinculadas con actividades prácticas, lúdicas y creativas, tales como el juego de roles para la toma de decisiones y expresión de emociones y solución práctica de conflictos de la vida real mediante la comunicación asertiva. En esas actividades se planteaban situaciones en las que los estudiantes tenían que identificar las emociones y los sentimientos propios y de otros, utilizando material didáctico llamativo: “calcomanías de emociones”.

Las actividades que menos gustaron a los estudiantes fueron las de inicio, lección uno: Introducción (3.6%) y lección dos, Opciones, decisiones y resultados (4.6%), y las lecciones del cierre del programa. 10. Levantarse e irse (1.0%), 11. Redes de apoyo (0.5%) y 12. Repaso del programa (2.6%). Quizá no señalaron las primeras lecciones como favoritas debido a su gran contenido teórico. Se les explica en qué consiste el programa y cómo está estructurado. Se dan a conocer algunos conceptos clave de este relacionados con las cuatro estrategias del acrónimo REAL: rechazar, explicar, alejarse-no ir y levantarse. En cuanto a la baja aprobación de las últimas lecciones, tal vez se debió a que la mayoría de los estudiantes no recibieron tales contenidos porque se suspendió el programa y, por lo tanto, no tuvieron oportunidad de evaluarlo. En general, se observó que las preferencias de los estudiantes se incrementaron a partir de la tercera lección, cuando aparecen las actividades dinámicas y entretenidas. No se hallaron diferencias entre hombres y mujeres en cuanto al gusto por las actividades del programa.

En relación con la categoría del compromiso, conformada por las preguntas ¿cuánto participaste? y ¿cuánto aprendiste en el programa? El 52% reportó que participó “algo” en las actividades y 4.1% afirmó que “no participó”. Por otro lado, 55.1% de los estudiantes informó que aprendió mucho de él y 2% dijo que no aprendió nada. En ninguna de las preguntas que integran esta categoría hubo diferencias entre hombres y mujeres (actividades $\chi^2(3) = 4.403$, $p > 0.05$; aprendizaje $\chi^2(3) = 3.205$, $p > 0.05$).

Discusión y conclusiones

La información que se obtuvo permite argumentar que se cumplió con el objetivo de evaluar la factibilidad del programa Mantente REAL aplicado a los estudiantes de primer año de escuelas secundarias de Hermosillo. Se observó que tiene una aceptación adecuada entre los estudiantes de secundaria y los facilitadores, puesto que consideran que las actividades son pertinentes para la edad y que resultan útiles en el contexto escolar. Se destaca que el programa enseña de forma dinámica, con situaciones relacionadas con la vida diaria, lo que posibilita poner en práctica lo aprendido fuera del aula. Otros estudios han

documentado altos niveles de aceptación y de satisfacción cuando las actividades son aplicables al contexto escolar de intervención. Además, cuentan con una metodología y objetivos precisos y aceptables (Beratarrechea et al., 2015; Cutrin, Fadden, Marsiglia y Kulis, 2023; Ensadi et al., 2018; Murta et al., 2020). Prevenir el consumo de sustancias adictivas en estudiantes de entre 10 y 15 años se torna fundamental, porque si se logra, desarrollarán habilidades útiles para la adolescencia —la etapa de mayor riesgo— y otras futuras etapas de la vida (Menéndez-Hernández, Velasco-Martínez y Tójar-Hurtado, 2018).

Se advirtió también que el agrado por las lecciones, tanto por parte de los participantes como de los facilitadores, empieza a ser más significativo a partir de la lección tres. Es decir, los estudiantes consideran que los tópicos tienen mucha importancia y se involucran más en las actividades dinámicas o lúdicas. El objetivo central del programa Mantente REAL es desarrollar habilidades personales y sociales en los jóvenes para que puedan resistir las influencias que inducen al consumo de sustancias adictivas. Esto se logra mediante el juego de roles, las reflexiones sobre los riesgos y la solución de conflictos de la vida real usando la asertividad, la negociación, la expresión de emociones y de sentimientos. En el programa se usan materiales didácticos e interactivos. De forma específica, en investigaciones previas de Mantente REAL, se han recabado datos similares. Las sesiones en las que hay más juegos, dinámicas de grupo y videos tienden a ser más aceptadas (Cutrin et al., 2023; García-Pérez et al., 2023; Marsiglia et al., 2022). En general, en las intervenciones cuyas lecciones y actividades se estructuran mediante una metodología interactiva y dinámica, se ha observado que despiertan mayor interés y motivación a participar (Menéndez-Hernández et al., 2018; Peters, Kok, Dam, Buijs y Paulussen, 2009; Sáez-Santiago y Torres, 2016; Winters, Fawkes, Fahnhorst, Botset y August, 2007).

En relación con las implicaciones de los costos y los recursos, se reportaron problemas por la falta de equipo tecnológico: computadoras, proyectores y bocinas. También hubo defectos en la infraestructura: aulas, mesabancos e iluminación excesiva. Para sortear las dificultades, los facilitadores llevaron equipo, elaboraron presentaciones en cartulinas y consiguieron material para disminuir la luz en las ventanas.

Según los estudios sobre las evaluaciones de factibilidad de programas, las barreras más frecuentes son la insuficiencia de recursos técnicos y humanos, sobre todo de infraestructura y equipo electrónico, y la falta de capacitación a los facilitadores (Beratarrechea et al., 2015; Hoffman et al., 2016; Marsiglia et al., 2022). En la adaptación cultural del programa kiR para la población adolescente mexicana (Mantente REAL), también hubo dificultades asociadas con el contexto, debido a que las condiciones de las escuelas estadounidenses distan mucho de las de la realidad mexicana. Por ejemplo, el programa original incluye material didáctico en videos y presentaciones en Power Point, pero en la mayoría de las aulas mexicanas no puede hacerse porque no se cuenta con los recursos audiovisuales necesarios (Marsiglia et al., 2019b).

Martínez, Pacheco, Echeverría y Medina-Mora (2016) reportaron también que, en México, uno de los principales factores que dificultan la intervención en algunas instituciones es el escaso presupuesto económico y la poca y deficiente

infraestructura física y tecnológica. Por lo tanto, transferir un modelo que ha mostrado efectividad en contextos distintos a los latinoamericanos en términos socioculturales y económicos, es un gran reto (Libuy et al., 2021).

Los resultados de la categoría de compromiso sugieren que, aunque el programa está diseñado para que los docentes de escuela secundaria lo impartan, esto no ha sido posible porque a ellos les falta compromiso. En los grupos focales se dijo que los docentes se ausentaban de las aulas de manera constante mientras los facilitadores daban las lecciones. Y, a partir de la lección número tres, ya no se presentaron y el programa quedó a cargo de los estudiantes de cuarto semestre de la Licenciatura en Educación de la Universidad de Sonora, aunque se comentó desde el principio que solo apoyarían a los docentes. Hay que suponer que los profesores no se comprometieron porque perciben la intervención como una carga adicional a sus funciones, ya que no es parte del plan de estudios de las escuelas y porque solicitaban permisos para atender asuntos personales en los días previstos para el programa. Estos resultados concuerdan con estudios en otros países latinoamericanos donde se documentaron niveles bajos de compromiso en los docentes de las escuelas públicas (Marsiglia et al., 2019a).

Aunque los estudiantes de la Universidad de Sonora mostraron un gran entusiasmo, colaboración y compromiso, se requerirá, de continuar su colaboración, que se los capacite para poder manejar y controlar los grupos. De hecho, ellos mismos reportaron esa necesidad. Este hallazgo es congruente con lo que se recomienda en la literatura: la capacitación adecuada y el apoyo continuo a los facilitadores producen intervenciones multicomponentes con un alto grado de fidelidad al programa que se refleja en la aceptación y satisfacción, así como más resultados de eficacia (Lopata et al., 2012; Pettigrew et al., 2005; Spoth, Guyll, Lillehoj, Redmond y Greenberg, 2007).

Aun cuando estudiantes y facilitadores consideraron adecuados los materiales, la estructura, las actividades y las lecciones del programa, algunos de ellos reportaron haberse aburrido, lo cual tal vez se relacione con las primeras lecciones del manual, cuyos contenidos son más teóricos, a lo cual hay que añadir la carencia de equipo para las presentaciones, cuya consecuencia fueron tiempos muertos que restaron significado y sentido a las tareas. Además, los facilitadores advirtieron el poco compromiso de algunos estudiantes para realizar las actividades del programa, lo cual se reflejó en que no entregaban las tareas, no seguían las instrucciones y en las inasistencias, sobre todo cuando los maestros titulares de los grupos no estaban presentes. Y es que los facilitadores, según sus propios reportes, no tenían las herramientas necesarias para controlar el grupo ni las estrategias para incentivar la participación y el interés estudiantil en las lecciones. El compromiso académico positivo implica un fuerte involucramiento en las actividades, la asistencia, la puntualidad y el buen comportamiento (Daura, 2015). Este se logra en la medida en que los estudiantes perciben que el programa escolar es desafiante, entretenido y práctico y que mantiene una dinámica participativa. El profesorado es el agente activo y creativo del contexto escolar (Winters et al., 2007).

Otro punto importante sobre la falta de compromiso de los estudiantes, es que Mantente REAL no se vincula con el currículum escolar, o sea, no se recibe calificación por participar en él. Por lo tanto, los estudiantes no se involucran de manera positiva en las actividades. Por esa razón se sugiere que para futuras aplicaciones del programa se considere la posibilidad de integrarlo a las materias del currículum escolar o, por lo menos, que el desempeño de los estudiantes se considere en la evaluación y acreditación oficial. Los programas para la prevención del consumo de sustancias adictivas que se han integrado al plan de estudios muestran mayor eficacia, han conseguido aumentar el comportamiento asertivo y las habilidades sociales que coadyuvan a enfrentar de manera positiva las dificultades que se les presenten a los estudiantes. Además, fortalecen la relación entre profesores y alumnos, lo cual produce mayor participación juvenil en las actividades de los programas de intervención para prevenir el consumo de sustancias adictivas (Castro et al., 2015).

Un porcentaje bajo de estudiantes opinó que las situaciones que se muestran en los videos no son tan cercanas a lo que sucede en su vida diaria, lo cual puede deberse, por un lado, a la infraestructura y la tecnología inadecuadas para proyectar los cortometrajes en las aulas: salones de clase con demasiada luz y equipo audiovisual en mal estado, defectos que impedían una proyección y un audio correctos. Se reportó que en algunos casos se narraron las historias de los videos para solventar las limitaciones tecnológicas de México y otros países (Kulis et al., 2023). Por otra parte, está el hecho de que jóvenes del centro de México fueron quienes elaboraron los videos, es decir, jóvenes con una cultura diferente de la de los participantes en este estudio.

En función de los problemas tecnológicos y culturales, es importante que las aulas cuenten con los recursos necesarios para llevar a cabo este tipo de programas. De lo contrario, se ve afectado de manera directa el éxito de las intervenciones (Libuy et al., 2021). Marsiglia (2016) reporta que es importante producir videos para cada región, pues, aunque están dirigidos a estudiantes de un mismo país, los jóvenes no se identifican con lo sucedido a quienes viven en otro estado.

En relación con los días y horarios en que se llevó a cabo la entrega de las lecciones en las escuelas, se observó que la última hora de clase es problemática, pues los estudiantes se mostraron menos cooperativos, sobre todo los del turno vespertino: querían irse. En cambio, los grupos que recibieron las lecciones en las primeras horas de la jornada escolar, tuvieron mejor comportamiento. Así mismo se observó que los estudiantes no asistían los viernes a la escuela, hábito normalizado en todos los niveles educativos en la región en la que se llevó a cabo este estudio. Por lo tanto, se sugiere que, para futuras intervenciones en poblaciones similares, se programen las lecciones en horarios y días distintos. En otros estudios de Mantente REAL se ha documentado que los horarios matutinos son mejores para el programa.

En cuanto a los ajustes realizados durante la entrega de Mantente REAL, se encontró que en su mayoría las adaptaciones fueron de tiempo en algunas actividades. Los cambios se debieron a las características del contexto de implementación; por ejemplo, grupos de estudiantes indisciplinados o impuntuales,

ya fuera por el horario de aplicación y por deficiencias de equipo e infraestructura en las escuelas. Los facilitadores comentaron que el diseño metodológico del programa debería de ser más flexible para disponer de más tiempo en función de la diversidad estudiantil y del contexto de aplicación; resultados semejantes se han reportado en otros países donde se ha implementado el programa, como España (Cutrin et al., 2023) y Kenya (Kulis et al., 2023). Lo anterior guarda relación con la fidelidad al programa como resultado de la precisión en su ejecución. Se halló que algunas intervenciones tienen gran factibilidad; esto es, se abordaron los temas previstos en tiempo y forma y se utilizaron los materiales correctos durante las sesiones, mientras que otras intervenciones no se apegan al diseño original por diversas razones (Lopata et al., 2012).

El grupo de trabajo superó los obstáculos en el transcurso de la aplicación del programa, de modo que se consolidó la dinámica de las sesiones y se ratificó la posibilidad de instaurarlo en el nivel de secundaria de la ciudad de Hermosillo. Dado el interés en incorporar los programas preventivos a la ciencia de la salud, es imperativo que el trabajo futuro continúe evaluando no solo los obstáculos para su puesta en marcha, sino también la forma en que pueden superarse (Bird et al., 2014).

Aunque los resultados de la evaluación de Mantente REAL fueron positivos, esta investigación no está exenta de importantes limitaciones, en primer lugar, debido a que, por ser un estudio descriptivo transversal, no pueden establecerse relaciones causales entre las variables. Los datos se recabaron en una sola ocasión, con una muestra por conveniencia compuesta por estudiantes de secundaria que consintieron participar. En este sentido, los hallazgos deben considerarse con cautela, puesto que limitan la posibilidad de generalización. Así mismo se sugiere hacer estudios longitudinales a mediano y largo plazos para observar y analizar posibles cambios en las relaciones de las variables de este análisis.

Segundo, aunque hubo un avance promedio de 80% en la entrega de las lecciones, no fue posible evaluarlo en su totalidad. Por lo tanto, se sugieren más evaluaciones de factibilidad de Mantente REAL en este contexto teniendo en cuenta la aplicación íntegra del programa. Para lograrlo, se recomienda reunir grupos focales con los docentes y los estudiantes que participaron en el programa, situación que no fue posible en el presente estudio por el cierre de las escuelas a causa del COVID-19. Aun cuando la ejecución del programa fue aceptable, no estuvo exenta de algunas barreras. Considerar las estrategias de acopio de datos anteriores puede aportar riqueza de información que coadyuve en la toma de decisiones para la mejora integral del programa.

Tercero, hay que advertir que el programa usado en Hermosillo se llevó a cabo utilizando los mismos materiales y procedimientos educativos que se adaptaron para población del centro del país. Es importante seguir trabajando con proyectos de investigación en los que se contemplen las diferencias culturales y sociales del entorno sonoreño, que puedan influir en los resultados de factibilidad del programa.

A pesar de estas limitaciones, la evaluación de factibilidad de Mantente REAL produjo resultados prometedores para mejorar las adaptaciones futuras del

programa en México y contribuir al avance de las intervenciones de prevención basadas en la evidencia y al progreso general de la ciencia de la prevención.

A manera de conclusión, los datos positivos que se obtuvieron del programa Mantente REAL, tanto mediante los facilitadores como mediante los participantes, permiten argumentar que es un proyecto con amplia factibilidad y aceptabilidad para aplicarse en escuelas secundarias de Hermosillo, Sonora. Se plantean las siguientes recomendaciones generales para futuras aplicaciones:

Antes de la aplicación se sugiere evaluar la infraestructura y el equipo, con el fin de evitar, en la medida de lo posible, las barreras que se presentaron en este estudio, o bien adaptar.

- Mantener una comunicación y un acompañamiento constantes con los agentes involucrados en la entrega de las lecciones, para detectar y atender de forma oportuna los posibles riesgos en la ejecución, tales como la falta de compromiso de la planta docente y de los estudiantes para participar, y la necesidad de ajustar el calendario en función de los horarios y días más oportunos.
- En cuanto a los obstáculos relacionados con los tiempos establecidos por el programa para la entrega de las lecciones, hay que considerar la posibilidad de acomodar los tiempos a las necesidades de la población estudiantil y al contexto de aplicación.
- Por último, la contingencia sanitaria debida al COVID-19 que se vivió, induce a reevaluar el diseño y la metodología de enseñanza/aprendizaje del programa para que, en la medida de lo posible, se plantee también el autoaprendizaje de los contenidos de las lecciones a través de espacios virtuales.

Referencias

- Beratarrechea, A., Diez-Canseco, F., Fernández, A., Kanter, R., Letona, P., Martínez, H., Miranda, J., Ramírez-Zea, M., y Rubinstein, A. (2015). Aceptabilidad de una intervención basada en salud móvil para modificar estilos de vida en prehipertensos de Argentina, Guatemala y Perú: un estudio piloto. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 32(2), 221-9. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-46342015000200002&lng=es&tlng=es
- Bird, V., Le Boutillier, C., Leamy, M., Williams, J., Bradstreet, S., y Slade, M. (2014). Evaluating the feasibility of complex interventions in mental health services: Standardised measure and reporting guidelines. *British Journal of Psychiatry*, 204(4), 316-321. doi: <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.113.128314>
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- Castro, M., Llanes, J., Amador, N., Villatoro, J., y Medina-Mora, M. (2015). La prevención del consumo de drogas en México. En A. Pérez, J. Mejía y E. Becoña (eds.), *De la prevención y otras historias. Historia y evolución de la prevención del consumo de alcohol y drogas en América Latina y en Europa* (pp. 114-131). Bogotá: California Edit.
- Cutrin, O., Fadden, I. M., Marsiglia, F. F., y Kulis, S. S. (2023). Social validity in Spain of the Mantente REAL prevention program for early adolescents: social validity of Mantente REAL in Spain. *Journal of Prevention*, (44), 143-164. doi: <https://doi.org/10.1007/s10935-022-00701-3>
- Comisión Nacional Contra las Adicciones (CONADIC). (2022). *Marco normativo para el ingreso de niñas, niños y adolescentes en establecimientos residenciales de atención a las adicciones*. Ciudad de México: CONADIC. Recuperado de http://www.conadic.salud.gob.mx/Residenciales/Marco_Normativo_para_la_atencixn_de_nixas_nixos_adolescentes_final.pdf
- Daura, F. (2015). El estudio del compromiso académico. Panorama general sobre su abordaje. *Diálogos Pedagógicos*, 13(25) 54-75. Recuperado de <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/254>
- Escudero, C. (2019). Género y toxicodependencia. Una mirada interseccional. *Tareas* 162, 107-126. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/5350/535059263010/html/>
- García-Pérez, H., Marsiglia, F., y Kulis, S. (2023). Construir una cultura de paz en el noroeste de México: el caso del programa de prevención Mantente REAL. *Población y Salud en Mesoamérica*, 21(1). doi: <https://doi.org/10.15517/psm.v21i1.54096>
- Gázquez, M., García del Castillo, J. A., y Espada, J. P. (2009). *Eficacia diferencial de tres programas de prevención escolar del consumo de drogas, según el tipo de aplicador*. (Tesis doctoral). Universitas Miguel Hernández de Elche. Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=fIDOyZXRkLkQ%3D>
- Hecht, M. L., Marsiglia, F. F., Elek-Fisk, E., Wagstaff, D. A, Kulis, S., y Dustman, P. (2003). Culturally grounded substance use prevention: An evaluation of the keepin't REAL curriculum. *Prevention Science*, 4, 233-248. doi: <https://doi.org/10.1023/A:1026016131401>
- Hoffman, K. A., Beltrán, J., Ponce, J., García-Fernández, L., Calderón, M., Muench, J., Benites, C., Soto, L., McCarty, D., y Fiestas, F. (2016). Barriers to implementing screening, brief intervention and referral to treatment for substance use in HIV-AIDS health services in Peru. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 33(3), 432-437. doi: <http://dx.doi.org/10.17843/rpmpesp.2016.333.2293>
- Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz (INPRFM) y Comisión Nacional Contra las Adicciones (CONADIC). (2015). *Encuesta Nacional de Consumo de Drogas en Estudiantes 2014: Reporte de drogas*. Distrito Federal: INPRFM. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/239256/ENCODE_DROGAS_2014.pdf

- Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz (INPRFM) y Comisión Nacional Contra las Adicciones (CONADIC). (2017). *Encuesta Nacional de Consumo de Drogas, Alcohol y Tabaco 2016-2017: Reporte de drogas. Ciudad de México: INPRFM*. Recuperado de <https://www.gob.mx/salud%7Cconadic/acciones-y-programas/encuesta-nacional-de-consumo-de-drogas-alcohol-y-tabaco-encodat-2016-2017-136758>
- Kulis, S. S., García-Pérez, H. M., Marsiglia, F. F., y Ayers, S. L. (2021b). Testing a culturally adapted youth substance use prevention program in a Mexican border city: Mantente REAL. *Substance Use and Misuse*, (56)(2), 245-257. doi: <https://doi.org/10.1080/10826084.2020.1858103>
- Kulis, S. S., Marsiglia, F. F., Cutrin, O., Muniwiny, S., Huang, C. K., Gresenz, K., y Campos, A. P. (2023). Feasibility, Acceptability and Utility of the Evidence-based “keepin’it REAL” Substance Use Prevention Program for Early Adolescents in Kenyan Schools. *African Journal of Alcohol and Drug Abuse*, 9(1), 41-59. Recuperado de <https://www.ajol.info/index.php/ajada/article/view/259640>
- Kulis, S. S., Marsiglia, F. F., Medina-Mora, M. E., Nuño-Gutiérrez, B. L., Corona, M. D., y Ayers, S. L. (2021a). Keepin’ it REAL - Mantente REAL in Mexico: A cluster randomized controlled trial of a culturally adapted substance use prevention curriculum for early adolescents. *Prevention Science* (22), 645-657. doi: <https://doi.org/10.1007/s11121-021-01217-8>
- Libuy, N., Ibáñez, C., Guajardo, V., Araneda, A., Contreras, L., Donoso, P., y Mundt, P. (2021). Adaptación e implementación del modelo de prevención de consumo de sustancias Planet Youth en Chile. *Revista Chilena de Neuro-psiquiatría*, 59(1), 38-48. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272021000100038>
- Lohan, M., Aventin, Á., Clarke, M., Curran, R. M., McDowell, C., Agus, A., McDaid, L., Bonell, C., y Young, H. (2018). Can teenage men be targeted to prevent teenage pregnancy? A feasibility cluster randomised controlled intervention trial in schools. *Prevention Science* (19), 1079-1090. doi: <https://doi.org/10.1007/s11121-018-0928-z>
- Lopata, C., Thomeer, M. L., Volker, M. A., Lee, G. K., Smith, T. H., Smith, R. A., McDonald, C. A., Rodgers, J. D., Lipinski, A. M., y Toomey, J. A. (2012). Feasibility and initial efficacy of a comprehensive school-based intervention for high-functioning autism spectrum disorders. *Psychology in the Schools*, 49(10), 963-974. doi: <https://doi.org/10.1002/pits.21649>
- Luengo, A., Romero, E., Gómez, J., Guerrero, A., y Lence, M. (2013). *La prevención del consumo de drogas y la conducta antisocial en la escuela: análisis y evaluación de un programa*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Manrique, I. (2009). La evaluación procesal y su rol en el cambio en la educación superior. *Educación*, 18(34), 19-38. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/7178/717876773002.pdf>

- Marsiglia, F. F. (2016). Migración internacional como factor de riesgo para la salud mental. 18° Congreso Internacional en Adicciones. *CIJ Informa*, 21(77), 41-46. Recuperado de <http://www.cij.gob.mx/Publicaciones/pdf/Publicaciones/Revista77.pdf>
- Marsiglia, F. F., Alarcón-Rubio, D., Kiehne, E., Ayers, S. L., y Kulis, S. S. (2019a). School connectedness, educational aspirations, academic performance, and alcohol use in Uruguay. *Health Behavior and Policy Review*, 6(3), 276-285. doi: <https://doi.org/10.14485/HBPR.6.3.7>
- Marsiglia, F. F., Booth, J. M., Ayers, S. L., Nuño-Gutiérrez, B. L., Kulis, S., y Hoffman, S. (2014). Short-term effects on substance use of the Keepin'it REAL pilot prevention program: Linguistically adapted for youth in Jalisco, Mexico. *Prevention Science*, 15(5), 694-704. doi: <https://doi.org/10.1007/s11121-013-0421-7>
- Marsiglia, F. F., y Hecht, N. L. (2005). *Keepin'it REAL: An evidence-based program*. Santa Cruz: ETR Associates.
- Marsiglia, F. F., Kulis, S. S., Cutrin, O., Medina-Mora, M. E., Real, T., Nuño-Gutiérrez, B. L., ... y Alcalá-Calvillo, D. (2022). The feasibility, acceptability, and utility of Mantente REAL: The culturally adapted version of Keepin'it REAL for Mexico. *Prevention Science*, 23(8), 1483-1494. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/s11121-022-01409-w>
- Marsiglia, F. F., Medina-Mora, M. E., Gonzalez, A., Alderson, G., Harthun, M., Ayers, S., Nuño Gutiérrez, B., Corona, M. D., Mendoza Melendez, M. A., y Kulis, S. (2019b). Binational cultural adaptation of the Keepin' it REAL substance use prevention program for adolescents in Mexico. *Prevention Science*, 20, 1125-1135. doi: <https://doi.org/10.1007/s11121-019-01034-0>
- Martínez, K., I., Pacheco, A., Echeverría, Y., y Medina-Mora, M. (2016). Barriers to technology transfer: Qualitative study of brief interventions and treatment centers for addiction. *Salud Mental*, 39(5), 257-265. doi: <https://doi.org/10.17711/SM.0185-3325.2016.030>
- Menéndez-Hernández, C., Velasco-Martínez, L. C., y Tójar-Hurtado, J. C. (2018). Evaluación del programa de prevención de adicciones "Entre Todos". *Muti Lingual Scientific Journals-Educational Research*, 2(1), 7-26. doi: <https://doi.org/10.29314/mlser.v2i1.30>
- Murta, S. G., Nobre-Sandoval, L. A., Rocha, V. P., Miranda, A. A., Duailibe, K. D., Farias, D. A., Menezes, J. C., Abdala, I. G., Gomes, M. S., y Vinha, L. G. (2020). Social validity of the Strengthening Families Program in northeastern Brazil: The voices of participants and facilitators. *Prevention Science*, 1-12. doi: <https://doi.org/10.1007/s11121-020-01173-9>
- Natera, G., Juárez, F., Medina-Mora, M. E., y Tiburcio, M. (2007). Alcohol and drug consumption, depressive features, and family violence as associated with complaints to the Prosecutor's Office in Central Mexico. *Substance Use and Misuse*, 42(10), 1485-1504. doi: <https://doi.org/10.1080/10826080701202817>
- Organización de los Estados Americanos (OEA). (2019). *Informe sobre el Consumo de Drogas en las Américas 2019*. OEA. Recuperado de <https://www.oas.org/cicaddocs/Document.aspx?Id=5188>

- Ospina-Escobar, A. (2016). Discussing the “gateway hypothesis” for onset of illegal-drug use. *Revista Internacional de Investigación en Adicciones*, 2(2), 3-12. doi: <https://doi.org/10.28931/riiad.2016.2.02>
- Peters, L. W., Kok, G., Dam, G. T. T., Buijs, G. J., y Paulussen, T. G. (2009). Effective elements of school health promotion across behavioral domains: A systematic review of reviews. *BMC Public Health*, 9, 182. doi: <https://doi.org/10.1186/1471-2458-9-182>
- Pettigrew, J., Graham, J.W., Miller-Day, M., Hecht, M., Krieger, J., y Ju, Y. (2005). Adherence and delivery: Implementation quality and program outcomes for the seventh-grade Keepin’ it real program. *Prevention Science*, 16, 90-99. doi: <https://doi.org/10.1007/s11121-014-0459-1>
- Probst, C., Monteiro, M., Smith, B., Caixeta, R., Merey, A., y Rehm, J. (2018). Alcohol policy relevant indicators and alcohol use among adolescents in Latin America and the Caribbean. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs*, 79(1), 49-57. doi: <https://doi.org/10.15288/jsad.2018.79.49>
- Sandoval, P., Maldonado-Fuentes, A., y Tapia-Ladino, M. (2022). Evaluación educativa de los aprendizajes: conceptualizaciones básicas de un lenguaje profesional para su comprensión. *Páginas de Educación*, 15(1), 49-75. doi: <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2638>
- Sáez-Santiago, E., y Torres, J. (2016). Viabilidad de un programa de prevención de la depresión facilitada por maestras en Puerto Rico. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 27(2), 368-380. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=233247620012>
- Secretaría de Seguridad Pública (SSP). (2017). *Evaluación del programa estatal de prevención social de la violencia y la delincuencia “Escudo ciudadano”*. Recuperado de <https://www.coneval.org.mx/sitios/RIEF/Documents/sonora-evaluacionescudociudadano-2017.pdf>
- Soneson, E., Howarth, E., Ford, T., Humphrey, A., Jones, P. B., Coon, J. T., Rogers, M., y Anderson, J. K. (2020). Feasibility of school-based identification of children and adolescents experiencing, or at-risk of developing, mental health difficulties: A systematic review. *Prevention Science*, 21, 581-603. doi: <https://doi.org/10.1007/s11121-020-01095-6>
- Spoth, R. L., Gyll, M., Lillehoj, C.J., Redmond, C., y Greenberg, M.T. (2007). PROSPER study of evidence-based intervention implementation quality by community-university partnerships. *Journal of Community Psychology*, 35, 981-989. doi: <https://doi.org/10.1002/jcop.20207>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2017). Good Policy and Practice in Health Education. Booklet 10. Education Sector Responses to the Use of Alcohol, Tobacco and Drugs. Recuperado de https://cdn.who.int/media/docs/default-source/substance-use/247509eng.pdf?sfvrsn=51329e52_2&download=true
- Winters, K. C., Fawkes, T., Fahnhorst, T., Botzet, A., y August, A. (2007). A synthesis review of exemplary drug abuse prevention programs in the United States. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 32, 371-380. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jsat.2006.10.002>