

**María Amelia, Barrera Morales \***  
**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-4305-0203>  
Centro Sol Instituto  
Santiago-Chile

**Karla, Gonzalez Suitt \*\***  
**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-0543-1892>  
Pontificia Universidad Católica de Chile

**Sofía Daniela, Carrasco Moraga \*\*\***  
**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-5622-6645>  
Centro Sol Instituto  
Santiago-Chile

**Alejandra, Hernández Tapia \*\*\*\***  
**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-7203-7748>

Centro Sol Instituto  
Santiago-Chile

**Contacto:**

\*E-mail: [contacto@centrosol.org](mailto:contacto@centrosol.org)  
[www.centrosol.org](http://www.centrosol.org),  
<https://www.facebook.com/centrosolinstituto>

\*\*E-mail: [kgonzale@uc.cl](mailto:kgonzale@uc.cl)  
<https://web.facebook.com/kgonzalezsuitt/>

\*\*\*E-mail: [sofia.daniela21@gmail.com](mailto:sofia.daniela21@gmail.com)  
Sofialibertad21

\*\*\*\*E-mail: [Ps.aleher@gmail.com](mailto:Ps.aleher@gmail.com)  
<https://www.facebook.com/ps.alerta/>

## IMPLEMENTACIÓN PILOTO DEL PROGRAMA WOWW EN UNA ESCUELA PRIVADA EN CHILE

PILOT IMPLEMENTATION OF WOWW  
PROGRAM IN A CHILEAN PRIVATE SCHOOL

**Recibido:**  
30-08-2021  
**Aceptado:**  
28-11-2021

## IMPLEMENTACIÓN PILOTO DEL PROGRAMA WOWW EN UNA ESCUELA PRIVADA EN CHILE

### PILOT IMPLEMENTATION OF WOWW PROGRAM IN A CHILEAN PRIVATE SCHOOL

### Resumen

Se da cuenta del procedimiento en la implementación en un colegio privado de Santiago-Chile, del modelo "trabajando en lo que funciona" (WOWW) creado por Berg y Shilts (2004, 2005), usando una metodología de estudio de casos cualitativo. El objetivo del presente artículo es levantar y describir todas las etapas que conlleva la implementación del programa desde el acercamiento al establecimiento escolar hasta el abandono del campo, dividiendo el procedimiento en 5 etapas. La implementación estuvo a cargo de profesionales entrenados en el modelo. Se realizaron tres sesiones de coaching con profesores tutores de ocho cursos y ocho sesiones de una hora en el aula con cada curso. Se recogieron las percepciones de la comunidad escolar mediante grupos focales. De este proceso se desprendieron una serie de aprendizajes que se discuten en los resultados, destacando una acogida positiva de parte de los profesores y estudiantes.

**Palabras claves:** Convivencia escolar; educación primaria; intervención en el aula modelo centrado en soluciones.

### Abstract

This article gives an account of the procedure in the implementation in a private school in Santiago-Chile of the model "working on what works" (WOWW) created by Berg and Shilts (2004; 2005), using qualitative case study methodology. The objective of this article is to raise and describe all the stages involved in the implementation of the program from the approach to the school establishment to the abandonment of the field, dividing the procedure into 5 stages. The implementation was carried out by professionals trained in the model. Three coaching sessions were held with tutors of eight courses and eight one-hour sessions in the classroom with each course. The perceptions of the school community were collected through focus groups. From this process, a series of learnings emerged, which are discussed in the results, highlighting a positive reception from teachers and students.

**Keywords:** Elementary education; intervention in the classroom; school climate; solution-focused model.

## Introducción

La buena relación interpersonal entre todos los actores que conviven al interior de instituciones educacionales es un tema relevante y complejo. En Chile, se ha desarrollado el concepto *convivencia escolar* para abordarlo. El Ministerio de Educación chileno ha promovido desde el año 2003 la Política de Convivencia Escolar, cuya implementación considera al sistema escolar completo desde la observación, reflexión y desarrollo de intervenciones acordes a cada comunidad en su particular forma de existencia. Según la Política Nacional de Convivencia Escolar, la escuela escucha a sus estudiantes, docentes, asistentes de educación y apoderados, permitiendo una participación reflexiva en torno a su quehacer (Ministerio de Educación, 2015).

La convivencia en el ámbito escolar toma relevancia en los años 90 reconociendo a las escuelas como un espacio de aprendizaje para convivir con otros (Ortega *et al.*, 2013). Una mirada más amplia de la convivencia escolar, de acuerdo con Ortega *et al.* (2013) contempla tres elementos: las relaciones verticales entre profesores y estudiantes como el estilo de instrucción, establecimiento de normas, sanciones, corrección, etc.; las relaciones horizontales entre pares como las actitudes, roles, grupos, etc.; y aspectos relacionales negativos como comportamientos agresivos o de maltrato entre pares. La convivencia escolar se puede comprender entonces desde aspectos centrados en los problemas o en los recursos. Desde una mirada centrada en los recursos y fortalezas, la convivencia escolar involucra elementos como el apoyo de profesores y de pares, compromiso de los estudiantes y ambientes seguros y promueve, a su vez, el desarrollo de asertividad y empatía (Ortega *et al.*, 2012). Se sabe que la “buena” convivencia escolar se asocia a diversos fenómenos como el rendimiento escolar, la prevención de la deserción escolar e incluso la disminución de problemas de conducta en los estudiantes (Reeves *et al.*, 2018).

Una revisión de prácticas para fomentar la buena convivencia escolar consideró las dimensiones de relaciones interpersonales, respeto a la diversidad, participación escolar, seguridad emocional y física, ambiente físico y ambiente disciplinario (Voight & Nation, 2016). Las intervenciones que abordaban las relaciones interpersonales positivas al interior de las escuelas, es decir, relaciones verticales y horizontales positivas, así como un sentido de conexión y pertenencia de los estudiantes fueron las que mostraron mayor evidencia

(Voight & Nation, 2016). Es decir, centrarse en lo positivo y en la pertenencia conlleva mayores posibilidades de éxito.

Los programas descritos en la revisión mencionada son en su gran mayoría implementados en los Estados Unidos y en países de habla inglesa y no se reportan programas adaptados a la cultura latina. Asimismo, si bien la Política Nacional de Convivencia Escolar chilena señala lineamientos para los centros educacionales, estos se ajustan a intervenciones en los aspectos relacionales negativos a los que refieren Ortega-Ruiz *et al.* (2013) dejando de lado aquellos aspectos positivos de las relaciones verticales entre profesores y pupilos y relaciones horizontales entre pares.

Como alternativa de abordaje centrado en los recursos y fortalezas en las personas y las relaciones entre estas, se propone el Programa WOWW (trabajando en lo que funciona) el cual promueve el reconocimiento de lo que es importante para profesores y estudiantes y se focaliza en los recursos y aquello que funciona bien, para desde ahí potenciar la buena convivencia escolar (Brown et al. 2012)

Este artículo da cuenta del proceso de implementación del programa WOWW en un colegio del sector oriente de la Región Metropolitana de Santiago, Chile. Está basado en el estudio publicado por Kelly & Bluestone-Miller (2009), el cual reporta el proceso de intervención en 3 fases. El objetivo del presente artículo es levantar y describir todas las etapas que conlleva la implementación del programa desde el acercamiento al establecimiento escolar hasta el abandono del campo, identificando cinco etapas. Para ello se recogió información de diversas fuentes, tales como registros del equipo implementador, rúbricas construidas para alinear la implementación y grupos focales con docentes y apoderados. Todo esto permitió reportar los aprendizajes y desafíos identificados por el equipo implementador para la mejora de la implementación del programa en el futuro.

### **Modelo WOWW como una propuesta para fortalecer la convivencia escolar**

El modelo centrado en soluciones (MCS) surge a fines de los años 70 como un modelo psicoterapéutico. Hoy se ha ampliado el espectro de los ámbitos en la interacción humana en el que ha sido aplicado, incluyendo coaching, gestión gerencial, justicia restaurativa, perpetradores de violencia doméstica, protección de la infancia e intervenciones en la escuela (Berg & Szabó, 2005; Herrero de Vega & Beyebach, 2018;

Lee, Uken, & Sebold, 2004; McKergow, 2012; Turnell & Edwards, 1999; Berg & Shilts, 2005; Walker, 2009; Young, 2010).

Desde el año 2000, se ha publicado una serie de estudios que muestran la aplicación del MCS en diversas temáticas que aborda la convivencia escolar como problemas en el comportamiento, en las relaciones entre los distintos miembros de las instituciones, rendimiento académico, aprendizaje de habilidades sociales y asistencia escolar (Kelly, Kim & Franklin, 2008).

El MCS se basa en premisas sobre las personas y sus comportamientos. Dos de ellas, esenciales a considerar, son la noción de que el cambio es inevitable, y que las personas cuentan con los recursos para cambiar (De Jong & Berg, 2013). En este sentido, el modelo concibe a cada uno de los estudiantes, apoderados, profesores, cuerpo directivo y asistentes de educación con las habilidades, fortalezas y recursos para lograr el estilo de relación interpersonal en los distintos espacios de interacción que encontramos en la escuela, así como para desarrollar aquellos objetivos de crecimiento educativo que la comunidad se proponga. Se trata de una visión ética sobre las personas donde se comprende a estas competentes y resilientes, enfocándose en el futuro y en las posibilidades de solución.

El MCS fue introducido en el ámbito escolar durante la década de los 2000 por Insoo Kim Berg y Lee Shilts, a través del programa WOWW, en inglés *Working on What Works*, en español “Trabajando en aquello que funciona” (Berg & Shilts, 2004). Este consiste en una intervención en el contexto de aula, en un formato de *coach* o guía al docente. Durante este proceso, el *coach* asiste en reuniones individuales con el docente sobre los principios y técnicas de la mirada centrada en soluciones, e interviene en el aula durante al menos 8 semanas observando fortalezas e interacciones positivas y destacándolas al final de la clase observada (Berg & Shilts, 2005; Green, 2012). A partir de esta implementación, ha habido numerosas intervenciones en colegios desde el MCS (Kelly & Franklin, 2008; Lagana-Riordan et al., 2011; Kelly et al., 2012; Fernie & Cubeddu, 2016; Herrero de Vega & Beyebach, 2018).

El programa WOWW se ha implementado en diversos países (Herrero de Vega & Beyebach, 2018) mostrando tendencias positivas en sus resultados. Por ejemplo, los estudios reportan mejoras en el comportamiento en clases y en las relaciones entre pares y

el trabajo colaborativo entre pares (Brown et al., 2012; Fernie & Cubeddu, 2016). Asimismo, los docentes percibieron que tanto las relaciones entre compañeros como la autoestima de los niños aumenta después de la intervención centrada en las soluciones (Herrero de Vega & Beyebach, 2018).

### Metodología

Se siguió una metodología cualitativa de estudio de caso, consistente en explorar un sistema específico, en un tiempo definido, a través de la recolección de datos detallada y profunda, involucrando diversas fuentes de información con el fin de reportar la descripción del caso (Cresswell & Poth, 2018). De acuerdo con Yin (1994) este es un estudio holístico pues el análisis se focaliza en comprender de manera profunda un solo caso -el de la implementación del programa WOWW en este establecimiento educacional. La selección del caso es intencional, pues se espera comprender elementos clave, facilitadores, obstáculos, aciertos y aprendizajes del proceso de implementación piloto del programa en el establecimiento. Las fuentes de información para analizar en este estudio son registros de las reuniones del equipo implementador, documentos construidos por este para la implementación, y grupos focales con los profesores y apoderados del colegio. Este estudio contó con la aprobación del Comité Científico de Ética de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

#### Presentación del Programa

WOWW es una metodología de intervención orientada a las soluciones que se implementa a través de un profesional en el rol de *coach*, entendido como un agente que apoya a una persona o grupo a avanzar desde donde están hacia donde quieren llegar (Berg & Szabó, 2005), para lograr sus objetivos en función de su contexto personal y de su entorno inmediato. En esta experiencia, las *coach* fueron mujeres de profesión psicóloga o trabajadora social, entrenadas en el modelo centrado en soluciones. Su rol consistió en apoyar como *coach* a dos profesores y su respectivo curso, durante un período de 12 semanas. El proceso de *coaching* o entrenamiento contempla desarrollar una relación de cooperación con el/la profesor/a, realizando dos sesiones con cada uno de ellos previo a la implementación del trabajo en aula y una tercera sesión previo a la segunda fase del trabajo en aula. Además, la *coach* WOWW participa en el aula por 8 sesiones. La *coach* no se

enfoca en los comportamientos inaceptables; en lugar de ello observa las fortalezas y las interacciones positivas, y retroalimenta a la clase durante los últimos 10 a 15 minutos de la hora observada, detallando las cualidades desplegadas tanto por los alumnos/as como el/la profesor/a (Kelly & Bluestone-Miller, 2009).

### **Participantes**

Los participantes de esta experiencia fueron ocho profesores y sus respectivos cursos. Cada curso está constituido por 20 niños, de entre 5 y 13 años de edad, (primero, segundo, cuarto, quinto y sexto básico), siendo una muestra total de 160 niños/as. En una etapa post-intervención, cuyo objetivo fue la retroalimentación de la experiencia, participaron 15 apoderados y 4 profesores que no fueron parte de la intervención WOWW.

### **Fuentes de Información**

El proceso de la implementación del programa WOWW involucró cuatro fuentes de información que insuman el estudio de caso de este artículo.

- 1) Actas de reuniones semanales del equipo implementador. Este equipo se reunió cada semana con el objetivo de planificar cada una de las actividades de la intervención y registró en un documento de acta los acuerdos.
- 2) Instrumentos de registro y planificación de las intervenciones. En las reuniones semanales el equipo implementador construyó dos instrumentos: Rúbricas de trabajo para cada sesión y Registro de la mismas, con el fin de homogeneizar el trabajo de cada implementadora en las sesiones con profesores y en la sala de clase. Las Rúbricas de trabajo describen el número de la sesión, sus actividades, lo que se aborda, un texto guía con intervenciones claves, elementos a observar y registrar, y materiales necesarios.
- 3) Grupos focales a profesores y apoderados. Al finalizar el proceso de implementación de WOWW, se realizaron cuatro grupos focales, con los profesores que participaron, con aquellos profesores que no participaron y dos grupos focales con apoderados. Estos fueron guiados por dos profesionales del equipo implementador cada uno, quienes usaron una pauta semiestructurada de preguntas orientadas a conocer la percepción acerca de la implementación del programa y recoger aspectos a mejorar.

- 4) Registro de sesiones de coaching en el aula de una de las implementadoras. Todas las sesiones fueron registradas en video y para este paper se empleó algunas sesiones para ejemplificar las etapas de implementación.

### **Plan de análisis**

La unidad de análisis de este estudio de caso es la implementación del programa WOWW en un colegio de Santiago. El análisis de los datos se plantea en dos momentos: Primero con la sistematización y descripción cronológica, con el fin de detallar las etapas del proceso de implementación y los principales aprendizajes de cada una de ellas. Para este momento de análisis se emplearán las fuentes de información 1 y 2 mencionadas en el párrafo anterior. En el segundo momento, se analizaron los cuatro grupos focales, a través de la metodología de análisis de contenido, una aproximación empírica y estructurada para el análisis de textos producidos en espacios específicos sin cuantificación de por medio (Cáceres, 2003), la cual consiste en levantar categorías temáticas de las conversaciones que se sostienen en el grupo. Para el análisis presentado en este artículo, se seleccionaron todos los fragmentos que referían al proceso de implementación con el fin de analizar los contenidos temáticos emergentes (Elo & Kyngäs, 2008).

### **Descripción de la implementación**

En esta sección se presentan cada una de las etapas de la implementación del programa, sus objetivos y una descripción detallada de las acciones y tareas desempeñadas por las implementadoras. Además de ello, se articulará con el modelo de terapia breve centrada en soluciones y aspectos teóricos relevantes.

### **Contexto del caso**

El colegio donde se implementó la intervención fue escogido por conveniencia, dada la cercanía de una de las miembros del equipo implementador con éste y la voluntariedad del equipo directivo para implementar el programa WOWW en el establecimiento. Su dependencia es privada (particular pagado) y ha sido clasificado por la Agencia de la Calidad de la Educación como perteneciente al grupo socioeconómico alto, donde menos del 9% de sus alumnos se encuentra en condición de vulnerabilidad social. El indicador de clima de convivencia escolar en 4to año básico medido por la Agencia de la Calidad de la

Educación reportado para el año 2019 fue de 78 puntos en una escala de 0 a 100, donde valores cercanos a 0 indican menor nivel de logro, mientras que valores cercanos a 100 indican mayor nivel de logro (Agencia de la Calidad de la Educación, 2020).

### La implementación de WOWW en cinco etapas

La aplicación de WOWW se dividió en cinco etapas (Ver Figura 1). La primera de ellas contempló el trabajo de acercamiento al colegio, citando a reunión informativa a los profesores, invitando a participar de manera voluntaria a los docentes. La segunda etapa contempló 2 sesiones de *coaching* con los profesores donde se replicó el modelo de entrevista centrado en soluciones con cada profesor (Berg, & Szabó, 2005). La tercera etapa implica la presencia de las *coach* en el aula e interacción con el grupo curso. La cuarta etapa corresponde a un espacio de escucha de parte del equipo y retroalimentación de parte de la comunidad educativa y finalmente, la quinta etapa contiene los procesos de cierre tanto en la sala de clases como en el contexto de relación con el colegio. La Tabla 1 ilustra dichos momentos.

**Tabla 1**

#### *Etapas de implementación del programa WOWW*

ETAPA	ACTIVIDAD GENERAL	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES
Etapas 1	Acercamiento al colegio	Reunión informativa Levantamiento de consentimientos
Etapas 2	Coaching a profesores	3 sesiones. 1ª sesión: introducción a WOWW 2ª sesión: trabajo con escalas 3ª sesión: entrenamiento uso de escalas
	Acercamiento alumnos	Presentación del <i>coach</i> al curso
Etapas 3	Aplicación WOWW (trabajando en lo que funciona)	Fase 1: 2 sesiones. Observación y halagos Fase 2: 3 sesiones. Establecimiento de objetivos Fase 3: 3 sesiones. Uso de escalas, halagos y objetivos especiales
Etapas 4	Retroalimentación de la comunidad educativa	Focus group profesores Focus group apoderados

Etapa 5	Abandono del campo	Sesión de despedida con cada curso Sesión de retroalimentación a profesores y comunidad escolar
---------	--------------------	--

*Nota:* Etapas, actividades y detalles de éstas en las que se dividió la implementación del programa WOWW

La implementación del programa incorporó a los siguientes actores del proceso educativo, el equipo directivo, profesores, estudiantes y apoderados. El trabajo fue gradual con el fin de permitir ir calibrando el trabajo del equipo implementador del proyecto con la comunidad escolar. Las 5 etapas se cumplieron en los plazos establecidos. La claridad de este equipo respecto de las etapas de implementación fue de utilidad a la hora de coordinar esfuerzos de trabajo con los docentes, asimismo como de entregar elementos de predicción y expectativas a los alumnos, respecto de la temporalidad del programa. Cada curso recibió un cronograma de actividades con la planificación del proyecto.

### ***Etapa 1: Acercamiento a la comunidad escolar***

El propósito de esta etapa fue establecer los alcances de la relación con la comunidad escolar con el fin de entregar toda la información sobre el proyecto WOWW, incluyendo profesores, apoderados y estudiantes. Se realizó una reunión con el equipo directivo del colegio, en la cual se definió implementar un proyecto piloto del Programa WOWW en la enseñanza básica.

La convocatoria a los profesores, el director concedió una reunión con todos los profesores tutores de educación básica, 12 en total, la cual se organizó en tres momentos. El primero fue presentar los antecedentes, alcances y cronograma de actividades. El segundo fue plantear la voluntariedad de su participación y de sus alumnos; y el tercero fue dejar un espacio abierto a las preguntas de los participantes. En este espacio los profesores plantearon inquietudes relacionadas con la metodología del modelo y los alcances de las intervenciones de las *coach* en sus clases. El equipo implementador aclaró que el modelo busca apoyar las necesidades de los profesores y del curso sin intervenir en contenidos ni metodologías, retroalimentando interacciones positivas en la clase. Los profesores que accedieron a participar fueron 8 en total.

La convocatoria a los apoderados y sus hijos se desarrolló de la siguiente manera: En relación con los apoderados, cada profesor expuso el programa WOWW en una reunión

normal de curso. En estas los profesores abordan temas correspondientes a diversas situaciones del curso y del colegio. Cada docente informó del programa WOWW y del envío del consentimiento informado a cada apoderado a través de correo electrónico, para que dieran la autorización a sus hijos de participar de la intervención. Con relación al asentimiento de los estudiantes éste fue implementado en la etapa 3. El asentimiento informado fue leído por una implementadora a los alumnos en cada curso, enfatizando el carácter voluntario de su participación. Tanto apoderados como estudiantes firmaron un documento de consentimiento/asentimiento informado, luego de conocer los alcances de su participación en el proyecto.

### ***Etapa 2: Coaching a docentes***

Esta etapa consistió en dos sesiones de coaching con cada profesor liderada por una psicóloga o trabajadora social entrenada en el modelo centrado en soluciones. Esta estrategia tuvo como propósito indagar en la experiencia de los profesores tutores con sus respectivos cursos y apoyarlos en la identificación de sus fortalezas, su futuro preferido, los éxitos pasados y todo aquello que funciona en el trabajo con su curso. Originalmente fueron planteadas dos sesiones, pero posterior a la segunda sesión el equipo implementador se percató de la necesidad de agregar una tercera sesión cuyo propósito fue introducir a los docentes en el uso de preguntas de escala como herramienta para ser implementada por los profesores en el aula.

En la Tabla 2 se presenta una síntesis descriptiva de sesiones de coaching con los docentes.

**Tabla 2**

#### *Etapa 2. Descripción sesiones de coaching con el docente*

<b>SESIÓN</b>	<b>ACTIVIDAD GENERAL</b>	<b>DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES</b>
Sesión 1	Definición de expectativas del trabajo en conjunto	Se lleva a cabo una entrevista con el docente, observando con especial énfasis las fortalezas de su experiencia como docente y se registran las expectativas observables que tiene del trabajo en conjunto.
	Formación de metas mediante el uso de preguntas orientadas al futuro	Se realiza una pregunta orientada al futuro: “quiero que imagines que estamos en diciembre y que nuestro trabajo ha sido exitoso. ¿Qué estarás notando diferente en ti, en tus alumnos y en la relación con tus

		alumnos que dirá que estás más cerca de tu objetivo?
Sesión 2	Uso de preguntas de escala	Se explica al profesor y profesora el concepto de escala usado en el modelo centrado en soluciones. Cada docente se puntúa a sí mismo y a su curso en función a los objetivos establecidos.
	Búsqueda de excepciones	Se anima al profesor y profesora a reconocer aquellos momentos en que se puede observar los objetivos de trabajo, aún si éstos se dan por periodos breves o en menor intensidad.
	Retroalimentación con uso de cumplidos y sugerencias	El mensaje final de sesión recoge todos los cumplidos del trabajo ya realizado y las fortalezas del docente que son útiles para alcanzar los objetivos establecidos.
Sesión 3	Entrenamiento en el uso de escalas	Revisión de los elementos importantes a usar en la aplicación de la escala: ejemplo de preguntas de escala y articulación de la escala con identificación de éxitos pasados y los próximos pasos a seguir.

*Nota:* Descripción de las actividades realizadas en las sesiones de coaching con los profesores tutores.

### ***Etapa 3: WOWW, trabajando en aquello que funciona***

Esta etapa contempla la aplicación del proyecto en la sala de clases en tres fases cuya síntesis se encuentra en la Tabla 3. Cada *coach* acordó un calendario de participación en clases con los profesores, sin perjuicio de que estas fechas pudieran ser modificadas de acuerdo con las necesidades de cada curso, lo cual sucedió en algunos casos debido a actividades imprevistas.

La fase 1 de la etapa 3 tiene por propósito instaurar un modo de relación donde la *coach* observa y luego enuncia al curso, en forma de elogios genuinos y detallados, todos aquellos comportamientos que contribuyen a generar un buen ambiente de trabajo, aludiendo a los aspectos que la profesora haya detallado en las sesiones de *coaching*.

En un comienzo el equipo implementador planificó intervenir en ocho sesiones de clases, descritas en el programa WOWW. Sin embargo, a partir de sugerencias de los profesores generadas en las sesiones de coaching y en conjunto con ellos, este equipo

decidió realizar una sesión de presentación de la *coach* asignada y de introducción a las actividades que se realizarían con el curso. Esta fue denominada sesión 0 y consistió la presentación de cada *coach* al curso, abrir un espacio de preguntas de los niños, además de contarles sobre el cronograma de trabajo. En dicha sesión se leyeron los asentimientos informados con los alumnos.

Las sesiones 1 y 2 consistieron en la observación de los alumnos en conformidad a los objetivos generados con cada profesor y la entrega de halagos a la clase. A continuación, mostramos un ejemplo de una primera sesión con un primero básico donde el objetivo de la profesora era desarrollar la capacidad de escuchar de los niños en conjunto con la concentración. Por lo tanto, la *coach* observa y retroalimenta a la clase acerca de aquellos comportamientos que se relacionaban con dicho objetivo. La *coach* hizo la siguiente retroalimentación:

*"Tengo muchas cosas que decirles, noté que cuando sonó la campana, muchos de ustedes entraron a la sala y tomaron sus lugares muy rápidamente. Vi mi reloj y en sólo 2 minutos estaban todos en sus asientos esperando las instrucciones de la profesora. Noté que su maestra esperó a que todos estuvieran escuchando, y cuando dijo la palabra [todo el mundo], vi todas sus pequeñas cabezas volviéndose hacia ella... tal vez su voz es mágica pues ella puede atraerles. (Los niños bromean sobre que su maestra es una bruja). También aprendí hoy lo que es "una actitud de prueba", por favor dígame si lo hice bien. A ver, es necesario sentarse, espalda recta, mirando a su propia prueba (los niños participan dando más ejemplos de lo que es estar en "actitud de prueba"). Y ustedes se concentraron toda la clase, ¿saben cuántos minutos estuvieron concentrados en su examen? (los niños adivinaron con entusiasmo), de 10:40 a 11:25, ¡eso es mucho! ¿Qué piensa de esto su profesora? (La profesora halaga a la clase).*

**Tabla 3***Etapa 3. Rúbrica implementación de Woww en sala de clases*

FASE	SESIÓN	RÚBRICA
	Sesión 0	Presentación de las coachees en salón de clases, y del trabajo que se realizará las siguientes semanas. Se responden todas las preguntas que manifestaron los alumnos
Fase 1	Sesión 1	Observaciones y halagos. En esta sesión es muy importante dar a los profesores tutores y a los niños y niñas la confianza de que la <i>coach</i> está allí para ayudar. No interrumpir el trabajo del profesor, sino mas bien participar como un observador. Dar tiempo para que los niños se acomoden a la presencia de la <i>coach</i> y valorar su trabajo buscando “lo que funciona”. Halagar tanto a los niños como al profesor, así como la relación entre estos.
	Sesión 2	Observaciones y halagos. En esta sesión se realiza acomodación al funcionamiento regular de la clase y tomar notas en cuanto a felicitar a los niños y niñas de la misma manera que en la sesión 1, pero añadiendo un saludo individual para cada niño y niña.
Fase 2	Sesión 3	Establecimiento de metas de la clase. Acordar previamente con el profesor(a) mayor tiempo para esta sesión. Con los alumnos, hablar de todas las cosas que la clase espera notar cuando sean la mejor clase que esperan ser. Se introduce la escala.
	Sesión 4	Trabajo de escala y excepciones en clases. Sesión de observación normal. Al final de la hora, tomar unos minutos para el trabajo de escala y para halagar a los niños y al maestro.
	Sesión 5	Trabajo de escala usando las excepciones que la clase identifica, al igual que en sesión 4.
Fase 3	Sesión 6	Complementando logros especiales: con el fin de mantener las cosas interesantes, la profesora se anima a halagar un logro especial que ayude a canalizar los esfuerzos de un estudiante en particular que haya presentado alguna dificultad.
	Sesión 7	Halagos para todos: en esta sesión se invita a los niños a observar también y al final de la clase dar cumplidos a sus

compañeros de clase.

Sesión 8 Sesión de cierre: el profesor y la *coach* trabajan juntos para trabajar en un cumplido final especial para cada estudiante. Los cumplidos se dan en forma escrita para que se mantengan. Se anima a la profesora a ser la protagonista de los halagos.

*Nota:* Detalle de las actividades en sala de clases por sesión con correspondencia a cada fase de la Etapa 3.

Para iniciar la fase 2, el equipo de implementación decidió que la siguiente sesión de coaching en el aula tomaría más de los 10 minutos planificados en un comienzo, siendo clave en el proceso WOWW que los alumnos de cada clase y su docente respectivo visualicen las características que identifican al curso en su mejor versión de sí mismos con el fin de co-construir un futuro deseado, el cual se transformaría en sus propias metas u objetivos. La forma en la cual se realizó este trabajo fue un acuerdo entre cada docente y su coach. Esta actividad se realizó en una sesión de entre 40 y 60 minutos, acordados previamente con cada profesor tutor. La consigna inicial fue invitar al curso a identificar qué los distinguiría como el mejor curso que pueden llegar a ser y definirlo a través de acciones concretas. Éstas fueron registradas en una cartulina que está a la vista de la clase. Finalmente, las *coach* sintetizaron esto en objetivos y metas que quedaron a la vista de los alumnos. Junto con esto, las *coach* usaron como apoyo unas imágenes que representaban la escala y sus niveles del 0 al 10, cuyo diseño también fue acordado con cada docente. Ambos elementos quedaron instalados en un lugar de la sala que todos pudieran mirar.

A continuación, se describe la conversación de la *coach* con el grupo curso y su profesora respecto de su futuro deseado, tomando el mismo caso mencionado anteriormente:

*"Hoy quiero hablarles a todos ustedes y quiero realmente escucharlos. Me encantaría saber de ustedes, todas las cosas que ustedes notan cuando la clase es el mejor 1° que todos esperan ser. Vamos a hablar de ello y lo escribiré en este papel que he pegado en la pizarra. Su profesora lo va a guardar para ustedes, así que lo podrán mirar cuando quieran. Incluso pueden contarles a sus papás y mamás sobre esto... Piensen y van levantando la mano cuando tengan algo que compartir".*

*¿Cuál clase será la primera donde lo notarán?*

### ¿Qué más?

Las sesiones siguientes de la fase 2, cada *coach* observó la clase por 40 minutos a una hora y al final realizó una síntesis de elogios y excepciones a problemas, en relación con las metas que cada clase definió en la sesión 3 y además el curso definía el número de la escala en el que se encontraban ese día.

La fase 3 consistió en preparar a profesores y estudiantes para el cierre de la intervención y con ello, dejar instaladas prácticas centradas en las soluciones. Además de continuar usando las preguntas de escalas en todas las sesiones, cada *coach* incentivó a los profesores tutores a participar del momento de elogios al final de cada sesión. En esta etapa, se abrió la posibilidad de que los profesores propongan actividades. Por ejemplo, una profesora propuso elogiar a niños que realizaron un esfuerzo especial que contribuía al logro de las metas del curso. El equipo implementador decidió replicar esta práctica en los otros cursos durante las sesiones 7 y 8, generando una reacción muy favorable en la interacción de los niños con su respectivo profesor y entre ellos mismos, quienes en la sesión 8 también participaron de la entrega de elogios personalizados, incluyendo a compañeros y respectivo profesor.

Previo a la sesión 8 se acordó con cada profesor realizar un hito de cierre de las sesiones de coaching en el aula. Este hito fue acordado con ellos en concordancia y respeto al estilo de cada curso. Por ejemplo, en un curso se entregaron tarjetas en blanco donde cada niño escribía elogios para uno o más compañeros y el profesor organizó una convivencia, que en Chile es muy característico de cierres de procesos o actividades, e incluye la conversación libre y alimentos y bebidas para compartir. Cada *coach* cerró esta participación explicitando los progresos que observó en el curso e incentivó a continuar replicando las herramientas que se aprendieron durante la intervención.

### ***Etapa 4: Retroalimentación de la Comunidad Educativa***

El objetivo de esta etapa fue conocer la percepción de los apoderados y profesores acerca del proceso de implementación del modelo y de los cambios observados en los cursos. Para ello se llevaron a cabo cuatro grupos focales, dos con apoderados de los cursos y dos con profesores, uno con profesores participantes en programa WOWW y el otro con profesores que no participaron.

La invitación a los apoderados a participar se realizó a través de inscripciones voluntarias ofrecidas en reuniones de curso. Se realizó un grupo focal en la mañana y otro en la tarde, para aumentar las posibilidades de participación. En total, participaron 10 apoderados. Entre las preguntas abordadas con los apoderados se encontraban: ¿Qué han escuchado del programa y de las actividades que se realizaron en las sesiones de clase donde participaron sus hijos?, ¿Qué creen que fue útil de este trabajo?, ¿Qué cambios ha notado en su hijo o en la relación con su curso y/o con su profesor/a desde que empezó a participar en el programa?

La invitación a los profesores fue coordinada con el equipo directivo en horario de reunión de profesores y se realizaron los dos grupos simultáneamente. En el grupo de profesores que sí participaron en WOWW se abordaron las siguientes preguntas: ¿Qué está mejor desde que cerramos el proceso?, ¿Para qué les sirvió la experiencia?, ¿Ustedes continuarán con esta metodología?, De las cosas que la *coach* de WOWW hizo, ¿Qué fue de mayor utilidad para ustedes? ¿Qué cosas podría haber hecho la *coach* que podría haber sido de utilidad para la clase? Mientras que al grupo de profesores que no participó de la intervención se les preguntó lo siguiente: ¿Qué han escuchado del programa de parte de sus colegas que participaron? ¿Qué han escuchado acerca del programa de parte de los estudiantes que participaron? ¿Les interesaría participar en un programa de estas características en una próxima oportunidad? Si bien el análisis de los grupos focales no es el objetivo de este artículo, aquí destacamos algunas observaciones relevantes del proceso de implementación aportadas por los profesores y apoderados.

El proyecto fue aceptado y valorado por la totalidad de los profesores que ingresaron como participantes y la totalidad de los profesores señaló que observó cambios positivos en su clase, por ejemplo, que la relación con su clase se hizo más estrecha.

Con relación al proceso de implementación los docentes estuvieron satisfechos y opinan que este se favorecería con un aumento de sesiones de coaching individual y de sesiones en aula, lo cual les permitiría apropiarse de las características del modelo y mantenerse enfocados en los recursos y aspectos positivos de los estudiantes, sobre todo en aquellos que son más desafiantes. Además, mencionan que, si el proceso se realiza al inicio del año escolar, período que está más libre de actividades extraprogramáticas.

Tanto profesores como apoderados manifestaron que estos últimos no comprendieron bien el propósito del programa al ser presentado por el profesor en una reunión general de apoderados. Proponen que la estrategia de dar a conocer el proyecto debe ser una reunión exclusiva para ello y con la presencia de las implementadoras.

### ***Etapa 5: Abandono del campo***

El objetivo de esta etapa fue cerrar el proceso con la institución a través de la entrega de una síntesis del proyecto y los resultados de la retroalimentación recibida en los grupos focales con profesores y apoderados. Esto se llevó a cabo mediante una reunión con la comunidad de profesores y directores realizada dos meses después de finalizadas las intervenciones en aula y los grupos focales.

## **Discusión**

El trabajo reportado en este artículo muestra el registro sistemático de implementación del programa WOWW en un establecimiento escolar de dependencia privada en Chile, como una alternativa para fortalecer la buena convivencia escolar. El proceso fue organizado en cinco etapas: 1) acercamiento a la comunidad escolar, 2) coaching docentes, 3) implementación de WOWW, 4) retroalimentación de la comunidad educativa y 5) abandono del campo. Este registro puede ser una guía para futuras implementaciones del modelo en establecimientos educacionales de características similares a lo largo de América Latina.

En la etapa 1, acercamiento a la comunidad escolar, fue relevante contar con la voluntad política de la institución educativa para que el equipo implementador pueda incorporarse a los procesos institucionales, habiendo un acoplamiento mutuo entre el equipo de la institución y el equipo implementador.

Aplicar este programa significó para la institución educacional adherir a una forma de relación docente-alumnos desde un paradigma centrado en los recursos y posibilidades de todos los actores involucrados en el proceso educativo. Para este caso, el proyecto educativo del colegio era consistente con la propuesta del Programa WOWW, puesto que, a pesar de provenir de un modelo diferente, calzaba con los principios de su proyecto. Esto facilitó la entrada al equipo de docentes, mostrando una alternativa a través de la que se obtienen resultados positivos de convivencia.

Con relación al acercamiento a los profesores fue relevante la posibilidad de invitar a una charla introductoria del modelo WOWW a todos los docentes y luego extenderles la invitación a participar de manera voluntaria en el proyecto. De este modo, los profesores que optaron por participar se encontraban motivados, por lo tanto, dispuestos al aprendizaje de un modelo distinto al tradicional y con ello, transformar el estilo de relación con sus alumnos.

En cuanto al acercamiento a los padres y apoderados hubo dos aprendizajes importantes. Pese a que la convocatoria fue exitosa y todos los apoderados accedieron a participar, éstos señalaron que hubiese sido más eficiente haber sostenido una reunión con la presencia de las implementadoras, y haber aclarado dudas en el momento. Además, los consentimientos informados resultaron difíciles de comprender, por lo que la información por escrito no fue suficiente para que los apoderados dimensionen los alcances del proyecto. En una implementación futura, se recomienda generar instancias de información presencial o virtual que impliquen la posibilidad de preguntar y responder dudas.

La etapa 2, coaching a docentes, resultó eficiente debido a que los contenidos y estructura de cada reunión fueron planificados previamente, lo cual permitió mantener a las implementadoras alineadas más allá de sus características personales. Además, el formato de reunión individual permitió establecer una relación de confianza con cada profesor/a tutor/a y profundizar en el conocimiento de sus fortalezas personales y profesionales, así como las necesidades de su curso.

Durante el transcurso de la aplicación del programa WOWW (en la etapa 3) y cuando se acercaba el momento de la utilización de las preguntas de escala, técnica que se usa como una herramienta de evaluación conjunta entre el/la coach, el curso y el/la profesora (de Jong y Berg, 2013), se decidió ampliar a una tercera sesión de *coach* en la cual se profundizó en el uso de esta herramienta, tan fundamental en la consecución de objetivos (de Jong & Berg, 2013). Por lo tanto, se sugiere la realización de al menos tres sesiones de coaching a los profesores.

En este sentido, los profesores valoraron este espacio y sugirieron mantener encuentros con la respectiva *coach* durante la etapa de implementación con el objetivo de fortalecer su alineación al modelo, resolver dudas y conversar sobre situaciones específicas, lo cual es consistente con el trabajo de Kelly et al. (2012) quienes relevan la importancia

del espacio de revisión de las sesiones en el aula entre *coach* y profesores como una oportunidad para la reflexión acerca de las fortalezas y capacidades de estos.

A partir de la etapa 3, implementación de WOWW, rescatamos los siguientes aprendizajes:

La utilidad de la sesión 0, descrita en el acápite de la Descripción de la Implementación, facilitó la integración la integración de las *coach* en la sala de clases y la realización de las actividades. Además de ello, fue fundamental para que los estudiantes conocieran que el sentido de la presencia de las *coach* en la sala de clases era observar sobre aquello que funciona y que hacen bien. Esto promovió en ellos un rol de observadores de aquello que hacen bien, lo cual a su vez facilitó el comportamiento alineado con ello, generando una cadena de observación y conductas positivas. Esto incluye a todos quienes estaban en la sala de clases pues, al ser parte de este contexto, se produce una retroalimentación de las observaciones y acciones sobre lo que funciona. Este proceso de influencia podría deberse al trasfondo teórico del modelo, que atribuye al lenguaje como creador de expectativas (De Shazer, 1999).

En la medida que los estudiantes pueden expresar sus preocupaciones e ideas se genera un clima social donde niños y niñas pueden explorar aquello que para ellos funciona mejor (Låftman, Östberg, & Modin, 2017). El trabajo que el programa WOWW implementa en la sala de clase favorece un espacio de conversación donde los alumnos pueden usar unos minutos de la clase para co-construir una forma propia de relación en el aula. El *coach* se encarga de que dicho diálogo esté liderado desde las nociones del modelo basadas en los recursos observados durante el transcurso de la clase y que cada uno de los participantes desplegó en la interacción con su profesor (Berg & Shilts, 2004). El programa WOWW ofrece una herramienta simple y de muy fácil acceso para poder articular en la clase no sólo los contenidos mínimos que necesita transmitir a los alumnos, sino que además un proceso de colectivo de construcción de objetivos.

Ya que el proceso de observación y retroalimentación incluía a la clase como un todo, fue favorable incorporar a los profesores en este proceso. Esto potenció la mirada apreciativa en el sistema profesor-alumno, profesores y estudiantes se observaron a sí mismos y entre sí desde sus potencialidades, fortalezas y recursos, produciéndose un círculo virtuoso de conversaciones sobre soluciones. Esta potencialidad en el diálogo fue

propuesta por Clark (1996) en el llamado *modelo colaborativo* de la comunicación en el diálogo cara a cara.

Como era importante conocer los nombres de cada uno de los niños, una estrategia para ello fue elaborar un plano de la ubicación de los niños en la sala de clases, teniendo a la vista sus nombres durante la observación y retroalimentación.

Un cuarto aprendizaje de esta etapa fue la relevancia de ajustar la participación de cada *coach* a los tiempos de los profesores y del colegio, lo cual implicó adaptarse a las actividades, al horario del colegio y aprovechar las distintas instancias para la observación y posterior construcción de elogios. Por lo tanto, sugerimos a quienes implementen este programa a que sean “observadores participantes” de una parte de la jornada y así estructurar las actividades del programa al ritmo y rutinas de la institución educacional.

Un último aprendizaje de la etapa 3 fue la importancia de hacer a los alumnos y docentes partícipes en decisiones de la implementación de algunas actividades. Por ejemplo, la metodología usada en la construcción de las metas del curso, el tipo de imagen que usarían para la escala, la actividad usada para la autoevaluación y el rito de cierre del proceso. El involucramiento de los profesores y estudiantes permitió que ellos se apropien de las actividades realizadas, constituyendo una transición entre ser partícipes pasivos a ser actores de sus propios cambios, lo cual es consistente con los principios de autodeterminación y empoderamiento de los sujetos de intervención que persigue el modelo centrado en soluciones (De Jong & Berg, 2013).

En la etapa 4, retroalimentación de la comunidad educativa, la relevancia de incorporar a los apoderados a través de una reunión permitió una revisión de las etapas del proceso desde su perspectiva. Se destaca que la mayoría de los apoderados no tuvo noción del programa. Si bien firmaron consentimiento, no prestaron atención a la relevancia de este. Algunos informaron que sus hijos, principalmente hijas, tenían una comunicación fluida con ellos, y en esos casos, notaron a sus hijos entusiasmados con esta participación de las “tías que vienen de afuera” y mencionaron que la relación entre los compañeros había mejorado. No obstante, la mayoría de los apoderados no estaba interiorizado en el programa, por lo que no pudieron dar una retroalimentación de cambios de los niños a partir de esto.

Una consecuencia de la participación de los apoderados en los grupos focales es que estos se interesaron en el programa y manifestaron que hubiese sido ideal haber contado con más información detallada del mismo. Como conclusión en este punto ratificamos la importancia de hacer una reunión informativa con los apoderados, presentándose una descripción detallada del programa.

En cuanto a la organización del grupo focal con apoderados, fue valioso haber realizado preguntas específicas y hacer un registro en video de estas porque nos permitió analizar las conversaciones. Así mismo, fue un acierto realizar los grupos focales en dos horarios (mañana y tarde) pues facilitó la participación de más apoderados de esta instancia.

Con relación a los grupos focales de profesores, fue significativo haber invitado tanto a profesores que participaron como los que no participaron del programa, y a la dirección del establecimiento. Esto permitió tener información desde quienes fueron parte directa, anotando con ello lo que fue valioso desde su perspectiva, así como lo que habría que modificar. Por su parte, aquellos que no participaron activamente, como los docentes que se restaron y la dirección del colegio, dieron la visión externa de los cambios observados.

La etapa 5, abandono del campo, tuvo especial importancia la entrega de síntesis de aprendizajes del proceso, lo cual fue una instancia para dar cierre al programa ya que produjo una conversación entre el equipo implementador y el equipo docente que permitió observar el interés de los profesores de dar continuidad a la implementación de los aprendizajes. En ese contexto reafirmamos la capacidad de los docentes de continuar aplicando el modelo y sus principios. Ellos agradecieron este cierre manifestando que les permitió dar fin a este hito, sintiéndose considerados en sus esfuerzos.

## Conclusiones

Este artículo reporta la sistematización por etapas del proceso de implementación del Programa WOWW y los aprendizajes identificados por el equipo implementador en cada una de ellas, considerando las opiniones de profesores y apoderados. Los aprendizajes implican recomendaciones para futuras experiencias de implementación, tales como aumento de sesiones de coach, consideración de los docentes y alumnos en la co-construcción de las actividades, participación de los docentes en la elaboración de elogios,



- De Shazer, S. (1999). *En un origen las palabras eran magia*. Barcelona: Gedisa Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107-115. doi:10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x
- Fernie, L. & Cubeddu, D. (2016). WOWW: A Solution Orientated Approach to Enhance Classroom Relationships and Behaviour within a Primary Three Class. *Educational Psychology in Practice*, 32(2), 197–208. doi: 10. 1080/02667363.2016.1146574
- Green, S. (2012). Solution-Focused Life Coaching. En C. Franklin, T. Trepper. W. Gingerich & E. McCollum (Eds). *Solution-focused brief therapy. A handbook of Evidence-based practice* (pp. 342-353). New York: Oxford University Press
- Herrero de Vega, M & Beyebach, M. (2018). *Intervención escolar centrada en soluciones. Conversaciones para el cambio en la escuela*. España: Herder
- Kelly, M. Kim, J. & Franklin, C. (2008). *Solution-Focused Brief Therapy in Schools. A 360- Degree View of Research and Practice*. New York: NY, Oxford University Press.
- Kelly, M., Liscio, M., Bluestone-Miller, R., & Shilts, L. (2012) Making classrooms more Solution-focused for Teachers and Students. The WOWW teacher coaching intervention. En: C. Franklin, T. Trepper. W. Gingerich & E. McCollum (Eds). *Solution-focused brief therapy. A handbook of Evidence-based practice* (pp. 354-370). New York: Oxford University Press
- Kelly, M.S. & Bluestone-Miller R. (2009). Working on What Works (WOWW): Coaching Teachers to Do Mor of What’s Working. *Children & Schools*, 3, 35-39.
- Låftman, S. B., Östberg, V., & Modin, B. (2017). School climate and exposure to bullying: A multilevel study. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(1), 153-164. doi:10.1080/09243453.2016.1253591
- Lagana-Riordan, C., Aguilar, J.P., Franklin, C., Streeter, C.L., Kim, J.S. , Tripodi, S.J. & Hopson, L.M. (2011). At risk Students Perceptions of Traditional Schools and a Solution-Focused Public Alternative School. *Preventing school failure: Alternative Education for Children and Youth*, 55,3, 105-114. doi:10.1080/10459880903472843

- Lee, M. Y., Uken, A. & Sebold, J. (2004). Accountability for change: Solution-focused treatment with domestic violence offenders. *Families in Society*, 85(4), 463-476. doi:10.1606/1044-3894.1832
- McKergow, M. (2012) Solution-Focused Approaches in Management. En C. Franklin, T. Trepper, W. Gingerich & E. McCollum (Eds). *Solution-focused brief therapy. A handbook of Evidence-based practice* (pp. 327-341). New York: Oxford University Press
- Ministerio de Educación de Chile (2015). *Política Nacional de Convivencia Escolar* [Archivo PDF] <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/12/politica-noviembre-definitiva.pdf>
- Ortega, R., Del Rey, R. & Sánchez, B.(2012). *Nuevas dimensiones de la convivencia escolar juvenil. Ciberconducta y relaciones en la red: ciberconvivencia*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de España. doi: 10.13140/2.1.3141.1520.
- Ortega-Ruiz, R.; Del Rey, R. & Casas, J. A. (2013). La convivencia escolar: clave en la predicción del Bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 6(2). 91-102. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/258873233\\_La\\_convivencia\\_escolar\\_clave\\_en\\_la\\_prediccion\\_del\\_Bullying](https://www.researchgate.net/publication/258873233_La_convivencia_escolar_clave_en_la_prediccion_del_Bullying)
- Reaves, S., McMahon, S. D., Duffy, S. N., & Ruiz, L. (2018). The test of time: A meta-analytic review of the relation between school climate and problem behavior. *Aggression and violent behavior*, 39, 100-108. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.01.006>
- Turnell, A. & Edwards, S. (1999). *Signs of Safety. A Solution and Safety Oriented Approach to Child Protection Casework*. New York: W.W. Norton & Company.
- Voight, A. & Nation, M. (2016). Practices for improving secondary school climate: A systematic review of the research literature. *American Journal of Community Psychology*, 58(1-2), 174-191. doi: 10.1002/ajcp.12074
- Walker, L. (2009). Pono Kaulike: Reducing violence with restorative justice and solution-focused approaches. *Federal Probation*, 73 (1), 23-27. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/256031813\\_Pono\\_Kaulike\\_Reducing\\_Violence\\_with\\_Restorative\\_Justice\\_and\\_Solution\\_-\\_Focused\\_Approaches](https://www.researchgate.net/publication/256031813_Pono_Kaulike_Reducing_Violence_with_Restorative_Justice_and_Solution_-_Focused_Approaches).

- Yin, R.K. (1994). Case Study Research. Design and Methods. *Italian Political Science Review / Rivista Italiana di Scienza Politica* , 25 , 3 , December 1995 , 584 - 585.  
doi: 10.1017/S0048840200023960
- Young, S. (2010). *Solution-focused schools. Anti-bullying and beyond. 2nd Edition*. United Kingdom: B T Press.