

# DIFERENCIAS EN LA IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA DE APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL EN ESCUELAS DE DISTINTO TAMAÑO

Vicente Mariscal<sup>1</sup>

## RESUMEN

En los últimos años ha surgido una amplia evidencia del impacto de programas de aprendizaje socioemocional (ASE) universales y basados en evidencia, que se implementan en educación parvularia, básica y media. El proceso de implementación es uno de los factores más importantes en el impacto de los programas y los líderes educativos ejercen un rol clave en apoyar la puesta en práctica del programa en sus contextos. Este artículo presenta un estudio de casos múltiple de dos escuelas de distinto tamaño que implementan el programa de ASE Trabùn. A través de entrevistas individuales y grupales, se buscó establecer las principales diferencias en los factores que afectan la implementación y las estrategias que realizan directores y encargados del programa para apoyar la puesta en práctica del programa en sus escuelas. Los resultados señalan que existen diferencias en el compromiso y motivación de directores, disposición y apertura de docentes, comunicación entre actores, clima laboral y estrategias de apoyo y monitoreo a la implementación del programa. Las conclusiones sugieren importantes implicancias a las escuelas y organizaciones que proveen programas educativos en la gestión de la comunicación y diversificación de estrategias de apoyo y monitoreo a la implementación del programa en escuelas con distinto tamaño.

Conceptos clave: aprendizaje socioemocional, programas de aprendizaje socioemocional ASE, liderazgo educacional, tamaño del colegio, investigación cualitativa, estudio de casos.

## ***DIFFERENCES IN THE IMPLEMENTATION OF A SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING PROGRAM IN SCHOOLS OF VARIED SIZES***

### ABSTRACT

*In recent years, numerous studies have delved into the impact of universal and evidence-based Social and Emotional Learning (SEL) programs within the spectrum of pre-primary to secondary education. Implementation nuances significantly influence these programs' efficacy, with school leaders playing a pivotal role in facilitating their integration into diverse educational contexts. This article presents a multiple case study examining the implementation of the Trabùn SEL program in two schools of different sizes. Using a mix of individual and group interviews, this study aims to pinpoint key differences in factors influencing implementation. It also explores the strategies used by school principals and program heads to support Trabùn SEL program*

---

<sup>1</sup> Investigador Independiente, Santiago, Chile. Contacto: vmariscalb@gmail.com

*implementation in their respective schools. The results show variations in the commitment and motivation of school principals, the willingness of teachers to participate, communication dynamics among participants, the working environment, and the strategies employed for program support and monitoring. The conclusions of this report carry significant implications for educational institutions promoting SEL programs, emphasizing the importance of effective communication management and the need for diversified support strategies and monitoring approaches tailored to schools of different sizes.*

*Key terms: Social and Emotional Learning, SEL Programs, Educational Leadership, School Size, Qualitative Research, Case Study.*

## Introducción

A raíz de los efectos de la pandemia de la covid-19, el aprendizaje socioemocional (ASE) ha adquirido una mayor importancia en los establecimientos educacionales y para el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). En una encuesta a directores durante la pandemia, 96% manifestó estar de acuerdo o muy de acuerdo en que su establecimiento le dará mayor centralidad al bienestar y ASE (Montecinos et al., 2020). Por su parte, el MINEDUC publicó una serie de documentos con orientaciones y actividades para la implementación del ASE en las escuelas (MINEDUC, 2020; MINEDUC, 2021; MINEDUC y Fundación Trabün, 2021).

Paralelamente, en los últimos años ha surgido amplia evidencia nacional e internacional del impacto de programas de ASE universales y basados en evidencia, los cuales mejoran el rendimiento académico y el bienestar de los estudiantes en sus comunidades educativas (Durlak et al., 2011; Sklad et al., 2012; Wigglesworth et al., 2016; Taylor et al., 2017; Berger et al., 2011; Milicic et al., 2013). En el momento de determinar el impacto de los programas, las investigaciones confirman que el nivel de implementación, entendido como la comparación de cómo se ve la puesta en práctica de un programa versus cómo se concibe en la teoría, es uno de los factores más importantes (Durlak & DuPre, 2008; Durlak, 2016).

En la implementación, los líderes escolares ejercen un rol clave (Domitrovich et al., 2019), lo cual es coherente con las investigaciones en liderazgo educacional, siendo el segundo factor el con mayor influencia en el logro de los estudiantes (Leithwood et al., 2004; Leithwood & Jantzi, 2008; Hanushek & Rivkin, 2010). Adicionalmente, el liderazgo es sensible al contexto (Leithwood, & Riehl, 2003; Leithwood, Harris & Hopkins, 2019) y uno de los factores que incide en el contexto es el tamaño del colegio (Southworth, 2002).

A inicios de 2022, el MINEDUC publicó la Política de Reactivación Educativa Integral, con el objetivo de impulsar una respuesta integral y estratégica a las necesidades educativas y de

bienestar socioemocional que emergieron en las comunidades escolares durante la pandemia. El primer eje de Convivencia, Bienestar y Salud Mental busca atender integralmente a los aspectos socioemocionales de las comunidades educativas (MINEDUC, 2022a). En este contexto, Fundación Trabùn ha diseñado y apoya la implementación de un programa de ASE en 21 establecimientos educacionales de Chile con el patrocinio del MINEDUC (MINEDUC, 2022b).

Debido a la importancia de la implementación y rol de los líderes educativos en el impacto de programas de ASE, el objetivo de esta investigación es analizar los factores que afectan la implementación y las estrategias que realizan directores y encargados del programa para apoyar la puesta en práctica del programa de ASE Trabùn en dos establecimientos educacionales, con distinto tamaño según número de matrícula. Con este objetivo, se condujeron entrevistas individuales y grupales con directores, encargados del programa, docentes y educadoras, en búsqueda de las principales diferencias entre ambos establecimientos<sup>2</sup>.

## Antecedentes teóricos

### Aprendizaje socioemocional

En los últimos años, el ASE se ha asociado con una amplia categoría de creencias, actitudes, rasgos de personalidad y comportamientos que se consideran fundamentales para el éxito en la escuela y la vida. Además de ASE, los investigadores han utilizado un sinnúmero de términos tales como “fortalezas del carácter” (Peterson & Seligman, 2004), “habilidades blandas” (Heckman & Kautz, 2012), “habilidades no cognitivas” (Kautz & Zanoni, 2014), “habilidades para la vida” (Mangrulkar, Whitman & Posner, 2001), “habilidades del siglo XXI” (Murnane & Levy, 1996), entre otros. A pesar de los matices en sus connotaciones, se asume que los distintos términos pertenecen a un mismo espacio conceptual, es decir, son independientes de

---

2 Cuando se utilice la palabra “encargados” se referirá a los encargados del programa, mientras con “docentes” se incluye tanto a docentes como educadoras.

habilidades cognitivas y ampliamente percibidos como beneficiosos para los individuos y la sociedad (Duckworth & Yeager, 2015).

Incluso dentro del ASE existen distintas conceptualizaciones que difieren en el contexto de origen y método de agrupación de habilidades, dentro de las cuales están las habilidades de la inteligencia emocional (Mayer & Salovey, 1997), competencias emocionales (Bisquerra y Pérez, 2007), habilidades y comportamientos socioemocionales (Jones & Bouffard, 2012), competencias socioemocionales (Elias, 1997), entre otras. Considerando el desafío en su conceptualización, se utilizará la sigla ASE y el término “competencias socioemocionales” para referirse a las creencias, disposiciones, rasgos, fortalezas, actitudes, habilidades y comportamientos que son fundamentales para el aprendizaje y el éxito en la vida.

Este artículo se une a los esfuerzos del Colaborativo para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL), quienes definen el ASE como el proceso mediante el cual niños, adolescentes y adultos adquieren y aplican los conocimientos, habilidades y actitudes para desarrollar sus identidades de manera saludable, manejar sus emociones, establecer y alcanzar metas positivas, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones positivas y tomar decisiones responsables (CASEL, 2020a). Esta definición da origen a cinco competencias socioemocionales (tabla 1), las cuales incluyen habilidades intrapersonales, interpersonales y de ciudadanía, que se superponen y están interrelacionadas entre sí, y reflejan los dominios cognitivo, afectivo y conductual del ASE (Elias, 1997; Zins et al., 2004; Zins & Elias, 2006; Weissberg et al., 2015).

Tabla 1.

*Las 5 competencias socioemocionales de CASEL*

Competencia	Definición
Autoconciencia	Las habilidades para comprender las propias emociones, pensamientos y valores y cómo influyen en el comportamiento en distintos contextos.
Autogestión	Las habilidades para manejar las propias emociones, pensamientos y comportamientos de manera efectiva, en diferentes situaciones y para lograr metas y aspiraciones.
Conciencia social	Las habilidades para comprender las perspectivas y empatizar con los demás, incluidas las personas de diversos orígenes, culturas y contextos.
Habilidades relacionales	Las habilidades para establecer y mantener relaciones saludables y positivas y para navegar de manera efectiva en entornos con diversos individuos y grupos.
Toma de decisiones responsable	Las habilidades para tomar decisiones afectuosas y constructivas sobre el comportamiento personal y las interacciones sociales en diversas situaciones.

Fuente: CASEL (2020a).

A pesar de los desafíos en la conceptualización del ASE, existe un vasto consenso sobre la magnitud de sus beneficios. El amplio dominio de constructos que componen el ASE, tales como autocontrol, autoeficacia y mentalidad de crecimiento, han demostrado ser predictores del rendimiento académico y el bienestar físico, social y económico (Mischel, Shoda & Rodriguez, 1989; Bandura, 1997; Borghans, et al., 2008; Almlund, et al., 2011; Heckman & Kautz, 2012; Claro, Paunesku & Dweck, 2016). Estas investigaciones demuestran que el éxito en la vida depende de las habilidades socioemocionales y no únicamente del coeficiente intelectual (Heckman & Kautz, 2012). En este sentido, la evidencia confirma la importancia de las competencias socioemocionales en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, como promotoras de logros académicos, pero también de manera independiente.

La evidencia confirma que las competencias del ASE no son solo significativas, sino también medibles y maleables (McKown, 2017). La maleabilidad la demuestra una amplia oferta de programas de ASE universales que se implementan en establecimientos educacionales, los cuales han evidenciado consistentemente un impacto positivo en el desarrollo de habilidades socioemocionales, el rendimiento académico, las actitudes con uno mismo y los demás,

y el comportamiento prosocial, mientras reducen los problemas de conducta y el estrés emocional (Durlak et al., 2011; Sklad et al., 2012; Wiglesworth et al., 2016; Taylor et al., 2017). Esta evidencia del impacto de programas de ASE ha sido presentada por metaanálisis de estudios experimentales a gran escala, los cuales han demostrado el impacto en los estudiantes inmediatamente después y luego de seis meses o más de la intervención (e.g. Durlak et al., 2011; Sklad et al., 2012; Taylor et al., 2017). La evidencia disponible es extensa y consistente de que los programas de ASE producen mejoras significativas en una variedad de indicadores relacionados con el desarrollo personal, social y académico de los estudiantes (Durlak, Mahoney & Boyle, 2022).

En Chile se ha observado diversos efectos positivos del ASE en estudiantes, docentes y directivos. En dos estudios de diseño, implementación y evaluación de un programa de ASE en estudiantes de 3° a 6° básico, se demostró un impacto positivo y significativo en la autoestima de los estudiantes, mejorando su percepción del clima escolar y la integración social en la escuela (Berger et al., 2011; Milicic et al., 2013). En otros estudios se han conducido capacitaciones en desarrollo socioemocional a directivos y docentes, evidenciando un mayor desarrollo de la autoestima de profesores y estudiantes de 3° a 8° básico (Marchant, Milicic y Álamos, 2013; (Marchant, Milicic y Álamos, 2015; Marchant, Milicic y Soto, 2020). Estos resultados sugieren que los efectos positivos del ASE demostrados internacionalmente pueden ser replicados en Chile.

### Programas de ASE

Los programas de ASE universales, basados en evidencia y que se implementan en educación escolar, representan un enfoque prometedor para potenciar el éxito de los estudiantes en la escuela y en la vida (Elias, 1997; Zins & Elias, 2006). Los programas universales son intervenciones que atienden a todos los estudiantes independiente de diagnósticos previos (Durlak et al., 2011); en cambio, los programas basados en evidencia son rigurosamente evaluados por estudios bien diseñados (Greenberg et al., 2017). Los programas de ASE que se implementan en educación escolar

se insertan en la rutina de la práctica educativa y son aplicados de manera realista por el personal de las escuelas (Durlak et al., 2011).

La implementación juega un rol crítico en el momento de determinar la efectividad, beneficios e impacto de un programa de ASE (Durlak & DuPre, 2008). Una implementación de alta calidad está asociada a mejores resultados en los estudiantes (Domitrovich & Greenberg, 2000), mientras una implementación inefectiva, inconsistente o desorganizada puede conducir a resultados menos positivos (Banerjee, 2010). En la puesta en práctica de un programa de ASE, Durlak (2016) presenta diversos factores que pueden afectar la calidad de su implementación, los cuales pueden incidir en distinto grado o medida y varían en influencia en distintos contextos (tabla 2).



Tabla 2.

*Factores que pueden afectar la implementación de un programa de ASE*

Categorías	Subcategoría	Factores
A nivel de la comunidad en general		Teoría científica e investigación
		Presiones políticas
		Disponibilidad de financiamiento
		Políticas y mandatos educacionales
Características de quienes conducen el programa		Necesidad y relevancia percibida del programa
		Beneficios percibidos de la innovación
		Autoeficacia y confianza de quienes ejecutan el programa
		Dominio de competencias necesarias para la implementación del programa
Características del programa siendo conducido		Compatibilidad con la misión, valores y prioridades del colegio
		Adaptabilidad y modificaciones posibles para atender las necesidades y preferencias locales
Factores relevantes para el colegio o sostenedor	Factores organizacionales	Clima laboral positivo
		Apertura de la organización para el cambio
		Capacidad de introducir un nuevo programa a prácticas y rutinas preexistentes
		Visión compartida, consenso y aceptación
	Prácticas y procesos específicos	Toma de decisiones compartida y colaboración efectiva entre los actores
		Coordinación y asociación con otras organizaciones en caso de ser necesario
		Comunicación frecuente y abierta entre los actores
		Procedimientos conducentes a la planificación estratégica y tareas
	Consideraciones específicas de las personas	Efectividad del liderazgo educativo
		Líderes intermedios que puedan mantener el apoyo y resolver problemas del programa
Factores relacionados con los servicios de desarrollo profesional		Efectividad de la gestión y supervisión escolar
		Capacitación exitosa de quienes implementan el programa
		Asesoría técnica continua para mantener la motivación y desarrollar las competencias de quienes implementan el programa

Fuente: Durlak (2016).

En la puesta en práctica de programas de ASE, los directores juegan un rol crítico en la selección, implementación y sostenibilidad del programa (Domitrovich et al., 2019). Un alto apoyo del director está asociado con mejores resultados de los estudiantes, en términos de menores niveles de agresión y mayores competencias socioemocionales

(Kam, Greenberg & Walls, 2003). Los directores son capaces de crear y mantener condiciones favorables para la implementación de programas de ASE (Bryk & Schneider, 2002), siendo la variable más importante en el momento de distinguir los colegios más seguros de los más violentos (Astor, Benbenishty & Estrada, 2009).

Además del director, otros líderes escolares pueden cumplir un rol clave, sosteniendo la implementación del programa en el tiempo y a pesar de las dificultades (Meyers, Durlak & Wandersman, 2012). El rol que ejercen otros líderes escolares en la puesta en práctica de los programas de ASE puede ser el elemento más importante para el éxito del programa (Devaney et al., 2006; CASEL, 2020b). A partir de la evidencia de programas de ASE efectivos, Jones et al. (2021) sugieren una serie de estrategias que pueden ser realizadas por líderes escolares para apoyar la puesta en práctica del ASE, entre las cuales se destacan acciones para la implementación específica de un programa, como también favorecer oportunidades para ampliar el ASE más allá de la sala de clases (tabla 3).

Tabla 3.

*Estrategias para una implementación de alta calidad de programas de ASE*

Asignar el tiempo necesario para implementar el programa de manera suficiente y efectiva	Evaluar como el programa se alinea a las estructuras y rutinas establecidas del colegio y poder proteger y asegurar un tiempo constante para la implementación del programa.
Expandir el ASE más allá de la sala de clases	Realizar esfuerzos intencionales para proveer oportunidades de manera continua y consistente de practicar el ASE en todos los espacios de la vida escolar.
Proveer oportunidades para aplicar y transferir las habilidades y estrategias del ASE	Practicar las habilidades y estrategias del programa de ASE en otros espacios estructurados o no estructurados de aprendizaje lectivo o en tiempo real.
Asegurar suficiente apoyo y formación en ASE	Buscar sucesivas oportunidades de capacitación, formación profesional y apoyo continuo a los actores educativos para desarrollar las competencias personales y profesionales del ASE.
Facilitar la aceptación y apropiación del programa	Seleccionar el programa de manera colectiva y construir un sentido de pertenencia y confianza en la implementación del programa.
Usar datos para la toma de decisiones	Incentivar el uso de herramientas de evaluación de la implementación y de los resultados del programa con todos los actores de la comunidad educativa.

Fuente: Jones et al. (2021).

## Liderazgo educativo y tamaño del colegio

La evidencia de la importancia de los líderes educativos en la implementación de programas de ASE va en línea con los hallazgos de las investigaciones en liderazgo educacional. El liderazgo escolar es la acción de establecer una dirección y ejercer influencia para lograr los resultados educativos deseados (Leithwood, 2005), siendo el segundo factor que tiene mayor impacto en el logro de aprendizajes en los estudiantes después de los docentes (Leithwood et al., 2004; Leithwood & Jantzi, 2008; Hanushek & Rivkin, 2010). Esto se debe a que directores y otros líderes educativos pueden influir dándole forma a un clima escolar positivo y promoviendo mejores prácticas y programas.

El ejercicio del liderazgo escolar varía según el contexto y una característica que da forma al contexto es el tamaño del establecimiento (Southworth, 2002; Leithwood & Riehl, 2003; Leithwood et al., 2019). El tamaño del colegio tiene un efecto directo en resultados tales como desempeño académico, bienestar escolar, sentido de pertenencia, cohesión social, seguridad, participación, ausentismo escolar, deserción escolar y actitudes sobre uno mismo y la escuela (Andrews, Duncombe & Yinger, 2002; Newman et al., 2006; Leithwood & Jantzi, 2009; Scheerens, Hendriks & Luyten, 2014). Esta es una característica que puede afectar en el ASE de los estudiantes en un establecimiento. Por ejemplo, era una variable que predecía la falta de información en una evaluación del impacto de un programa de ASE (Rivers et al., 2012). En otras evaluaciones del impacto de programas de ASE se controla la variable de tamaño del colegio para la comparación entre establecimientos (Hagelskamp et al., 2013; Schonfeld et al., 2015). Otro resultado relevante es que la percepción sobre el clima escolar parece ser más positiva en colegios pequeños (Newman et al., 2006).

El tamaño del colegio se puede determinar a partir del número de matrícula, sobre el cual no hay un consenso en los rangos de clasificación (Southworth, 2004); puede ser evaluado de manera continua o por categorías, las cuales son relativas y pueden variar según sistema educativo y nivel de escolaridad (Scheerens et al., 2014; Leithwood & Jantzi, 2009). En el estudio de escuelas primarias,

la categoría “pequeña” suele determinarse cuando posee menos de 200, 300 o 400 estudiantes, mientras “grande” cuando tiene más de 700, 800 o incluso 1.000 estudiantes (Lee & Loeb, 2000; McMillen, 2004; Alspaugh, 2004). En esta investigación llamaremos “pequeñas” a escuelas de máximo 400 estudiantes y “grandes” de mínimo 1.000 estudiantes.

### Programa de ASE Trabün

El programa de ASE Trabün es un programa de ASE universal, basado en evidencia y con una metodología de aprendizaje lúdico. Su propósito es desarrollar competencias socioemocionales de los estudiantes y promover un clima escolar seguro y de confianza, y el público objetivo son establecimientos educacionales chilenos con altos índices de vulnerabilidad escolar<sup>3</sup> (IVE) (Fundación Trabün, 2022). El programa cuenta con un componente de Clases de ASE, que consiste en 30 sesiones de instrucción explícita del ASE, desde Prekínder (PK) a 4º medio (5 a 18 años), y uno de Estrategias de Clima y Convivencia Escolar, con cinco estrategias que buscan el ejercicio del ASE en oportunidades auténticas de la vida escolar.

El año 2022 el programa de ASE Trabün se implementaba en 21 establecimientos educacionales chilenos. Los 21 poseían niveles altos de IVE y pertenecían a niveles socioeconómicos medio y bajo. Entre ellos, hay colegios de dependencia municipal y particular subvencionada<sup>4</sup> y algunos se encuentran en año 1 y otros en año 2 de implementación. Algunos establecimientos imparten únicamente educación parvularia y básica, educación media y otros poseen la escolaridad completa. Los establecimientos pertenecen a cinco regiones de Chile: Región Metropolitana, La Araucanía, Valparaíso, O'Higgins y Los Ríos.

El éxito de la implementación del programa de ASE Trabün se evalúa mediante la aplicación de un cuestionario de preguntas de

---

3 Es un indicador que busca medir el riesgo de deserción escolar de un establecimiento educacional a través de una evaluación socioeconómica de sus estudiantes.

4 Los establecimientos de dependencia municipal son administrados por las municipalidades de las comunas en que se ubican, mientras los particulares subvencionados por instituciones privadas sin fines de lucro.

selección múltiple auto reportado por los estudiantes de 4° básico a 4° medio (10 a 18 años). El cuestionario mide 12 indicadores de desarrollo socioemocional de los estudiantes (e.g. inteligencia emocional, autoestima, mentalidad de crecimiento, empatía, propósito de vida) y es de elaboración propia de Fundación Trabün a partir de instrumentos validados tanto nacional como internacionalmente. Al momento de la presente investigación no había resultados del impacto del programa.

## Metodología

### Diseño

Esta investigación busca analizar dos escuelas que implementan el programa de ASE Trabün, las cuales, a pesar de poseer varias similitudes demográficas, geográficas y de tipo de establecimiento, presentan una diferencia considerable de tamaño según número de matrícula. El estudio permitirá comprender y comparar las condiciones en las que se implementa un programa de ASE y las estrategias que realizan líderes educativos en dos escuelas de distinto tamaño. Las preguntas de investigación son las siguientes:

- PI1.* ¿Qué factores afectan la implementación y qué estrategias realizan líderes educativos para apoyar la puesta en práctica de un programa de ASE en escuelas de distinto tamaño?
- PI2.* ¿Cuáles son las diferencias en los factores que afectan la implementación de un programa de ASE en escuelas de distinto tamaño?
- PI3.* ¿Cuáles son las diferencias en las estrategias que realizan líderes educativos para apoyar la puesta en práctica de un programa de ASE en escuelas de distinto tamaño?

Esta investigación aborda las preguntas utilizando una metodología cualitativa de estudio de casos holísticos y múltiples (Yin, 2018). La investigación cualitativa es un campo de investigación que comprende una familia compleja e interconectada de términos, conceptos y suposiciones (Denzin & Lincoln, 2004). Mientras, el estudio de casos implica un trabajo reflexivo de búsqueda de sentido

en la relación entre contextos y experiencias (Stake, 2005), y permite conectar la práctica ordinaria con la teoría académica (Stake, 2006).

Un estudio de casos múltiples agrega confianza a los hallazgos, dado que contrasta la teoría con su funcionamiento de manera predecible y explicable (Miles, Huberman & Saldaña 2014). Esta metodología es particularmente adecuada para las investigaciones de programas educativos, debido al énfasis en examinar el proceso de implementación (Bush-Mecenas & Marsh, 2018). El estudio de más de un caso permite analizar los procesos y resultados con atención al contexto local, produciendo interpretaciones más convincentes (Merriam, 1988).

## Muestra

*Objetivo de la muestra.* El propósito de la selección de la muestra es identificar a dos establecimientos educacionales comparables que implementan el programa de ASE Trabùn con una diferencia considerable de tamaño según número de matrícula. Adicionalmente, se eligió a establecimientos que poseían similitudes en la etapa de implementación del programa, ubicación geográfica en que se situaban, niveles educativos que impartían y aceptación de los docentes que implementaban el programa.

*Criterios de inclusión.* En la selección se incluyeron los establecimientos educacionales que (a) implementaban el programa de ASE Trabùn, (b) se encontraban en el año 1 de implementación, (c) se ubicaban en la Región Metropolitana, (d) impartían educación parvularia y básica, y (e) el 90% o más de los docentes encuestados<sup>5</sup> había percibido que el programa había tenido algo, mucho o bastante impacto, y están de acuerdo o muy de acuerdo en recomendar el programa.

*Criterio de selección.* Una vez aplicados los criterios de inclusión se utilizó una muestra de casos extremos opuestos según número de matrícula (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). De esta manera,

---

5 Se refiere a la Encuesta de Fin de Semestre de Trabùn la cual es una encuesta de percepción sobre la implementación del programa aplicada a docentes en julio 2022.

se seleccionó a las escuelas con menor y mayor matrícula, las que llamaremos “escuela pequeña” y “escuela grande” respectivamente (tabla 4).

Tabla 4.

*Descripción de escuela pequeña y escuela grande*

	Escuela pequeña	Escuela grande
1. Datos Administrativos		
Matrícula	257	1020
Cursos	10	36
Estudiantes por curso	26	28
Docentes	13	62
IVE	92%	94%
Nivel socioeconómico	Bajo	Bajo
Región	Metropolitana	Metropolitana
País	Chile	Chile
Niveles educativos	Educación parvularia y básica (PK a 8° básico)	Educación parvularia y básica (PK a 8° básico)
Dependencia	Municipal	Particular Subvencionado
2. Implementación del Programa de ASE Trabùn		
Inicio de implementación del programa de ASE Trabùn	Marzo 2022	Marzo 2022
Asignatura en que se implementan las clases de ASE	Orientación	Orientación
Tiempo semanal dedicado a la implementación de las clases de ASE	45 minutos	45 minutos
Implementación de clases de ASE en promedio por curso el 2022 <sup>a</sup>	20 (67%)	18,4 (61%)
Porcentaje de implementación de una Clase de ASE en promedio por docente <sup>b</sup>	78% de una clase	75% de una clase
Frecuencia de implementación de las Estrategias de Clima y Convivencia Escolar en otras asignaturas promedio por docente <sup>b</sup>	60% casi siempre y siempre	29% casi siempre y siempre

<sup>a</sup> La información fue reportada por los encargados del programa de cada establecimiento desde un total de 30 clases de PK a 8° básico en diciembre 2022.

<sup>b</sup> La información fue reportada en la Encuesta de Fin de Semestre de Trabùn en julio de 2022.

Fuente: Elaboración propia.

## Recolección y análisis

En ambas escuelas se realizaron entrevistas semiestructuradas individuales (60 minutos) a directores y encargados (n=5), junto con un grupo focal (90 minutos) con docentes (n=2). La escuela pequeña cuenta con un encargado (PK-8° básico), mientras la escuela grande con dos encargados divididos en 1<sup>er</sup> ciclo (PK-4° básico) y 2° ciclo (5°-8° básico). Los encargados sugirieron los docentes que participarían voluntariamente del grupo focal —9 docentes en la escuela pequeña y 6 en la escuela grande—. Las entrevistas fueron grabadas en audio y transcritas a texto, asegurando el anonimato y confidencialidad de las respuestas.

Se elaboraron y utilizaron pautas de entrevista, validadas por dos pares expertos antes de su implementación. La primera parte de la entrevista consistía en seis preguntas que indagaban acerca de la presencia de una selección de factores que pueden afectar la implementación del programa, según Durlak (2016); mientras la segunda contaba de nueve preguntas que exploraban las estrategias para una implementación de alta calidad de programas de ASE, según Jones et al (2021), que respondían directores y encargados. El tipo de preguntas en ambas partes eran del tipo generales-indagatorias y de ejemplificación, evocando hechos pasados (Hernández et al., 2014).

Como ejemplo, en la primera dimensión, para saber acerca de la compatibilidad del programa con la escuela estudiada, en ambas entrevistas se preguntó: “¿consideras que el programa de ASE Trabùn es compatible con la misión, valores, necesidades y prioridades de la Escuela? ¿De qué forma?”. Mientras en la segunda dimensión, para conocer respecto del apoyo a la implementación a las clases de ASE, a los líderes educativos se les preguntó: “¿qué has hecho para apoyar la implementación de las clases de ASE? ¿Me puedes dar un ejemplo?”. A los docentes en cambio se les preguntó: “¿qué ha hecho su director y encargado(s) del programa para apoyar la implementación de las clases de ASE? ¿Me puedes dar ejemplos?”.

Se utilizó un método de análisis de enfoque deductivo para analizar la implementación del programa de ASE Trabùn en ambas escuelas (Miles et al., 2014). Se procesaron los datos en ATLAS.ti,



generando códigos y categorías a partir de los factores que pueden afectar la implementación de programas de ASE (Durlak, 2016), las estrategias para una implementación de alta calidad de programas de ASE (Jones et al., 2021) y los hallazgos emergentes. Inicialmente se generaron 81 códigos, dejando finalmente 27 códigos y 5 categorías.

Inicialmente, se analizaron los datos separadamente por entrevista o grupo focal y escuela, generando una tabla comparativa de las respuestas para cada código y categoría. Se cuantificaron las respuestas y se elaboró una síntesis del discurso de cada actor, grupo de actores y escuelas. Posteriormente, se realizó un análisis de casos cruzados a partir de la síntesis del discurso de ambas escuelas para comparar los factores y estrategias realizadas (Miles et al., 2014). Finalmente, se revisó la tabla con los resultados sobre la base de una revisión exhaustiva.

## Resultados

A continuación se presentan los resultados ordenados a partir de las preguntas de investigación. Los hallazgos de la primera pregunta ayudan a comprender la implementación del programa de ASE Trabün en ambas escuelas, con la identificación y movimiento de los códigos asociados a los factores que afectan la implementación y las estrategias para apoyar la puesta en práctica según actor y por escuela. Luego, los resultados de la segunda y tercera pregunta permiten profundizar separadamente en las principales diferencias de los factores y las estrategias en ambas escuelas respectivamente, mediadas por el tamaño de la escuela según número de matrícula.

### Implementación del programa de ASE en escuelas de distinto tamaño

A partir de las entrevistas y grupos focales, se identificaron 18 códigos que corresponden a factores que afectan la implementación y 9 que refieren a estrategias que realizan líderes educativos para apoyar la puesta en práctica del programa de ASE Trabün en la escuela pequeña y en la escuela grande (tabla 5). Los factores se organizan en cuatro categorías, mientras las estrategias forman parte de solo una

categoría. Es importante señalar que las recurrencias de los códigos no representan magnitudes, sino que estos son descubrimientos de significados. Dentro de los códigos de estrategias existe alusión a aquellas realizadas, por realizar o necesarias, por directores o encargados.

Tabla 5.  
*Recurrencia de los factores que afectan la implementación y estrategias para apoyar la puesta en práctica del programa de ASE Trabün según actor y por escuela*

	Escuela pequeña				Escuela grande				Totales	
	Director	Encargado	Docentes	Total	Director	Encargado 1º Ciclo	Encargado 2º Ciclo	Docentes		
1. Factores de la comunidad educativa en general										
1.1 Características y comportamiento de los estudiantes	2	5	7	14	0	0	0	14	14	28
1.2 Condiciones del contexto	3	2	6	11	7	8	6	14	35	46
1.3 Disponibilidad de financiamiento	2	2	3	7	6	2	4	3	15	22
1.4 Políticas y mandatos educacionales	3	3	4	10	1	4	2	10	17	27
2. Características de quienes conducen el programa										
2.1 Compromiso y motivación con el programa	17	3	2	22	3	10	2	2	17	39
2.2 Disposición de los docentes al programa	3	7	7	17	2	11	11	4	28	45
2.3 Dominio de competencias para la implementación del programa	9	6	3	18	5	1	3	7	16	34
2.4 Necesidad y relevancia percibida del programa	8	3	21	32	0	12	7	15	34	66
2.5 Beneficios percibidos del programa	6	6	18	30	5	5	2	0	12	42
2.6 Valoración del programa	7	4	12	23	10	6	9	13	38	61

3. Características del programa siendo conducido										
3.1 Antecedentes a la implementación del programa	8	3	0	11	3	1	4	4	12	23
3.2 Compatibilidad con la misión, valores y prioridades de la escuela	5	3	4	12	3	0	2	3	8	20
3.3 Percepción del tiempo de implementación del programa	1	0	8	9	5	1	0	20	26	35
4. Factores relevantes para la escuela										
4.1 Apertura de la escuela para el cambio	1	2	5	8	1	3	1	2	7	15
4.2 Comunicación frecuente y abierta entre los actores	3	0	6	9	1	3	1	7	12	21
4.3 Clima laboral	3	2	2	7	0	3	5	9	17	24
4.4 Toma de decisiones y colaboración entre actores	10	8	0	16	14	3	1	2	22	38
4.5 Visión compartida, consenso y aceptación	3	2	0	5	2	4	8	3	17	22
5. Estrategias para apoyar la puesta en práctica del programa										
5.1 Asignar los tiempos para la implementación de las clases de ASE	2	6	0	8	1	3	3	8	15	23
5.2 Apoyar la implementación de las clases de ASE	4	11	1	16	1	12	2	0	15	31
5.3 Monitorear la implementación de las clases de ASE	3	3	9	15	1	4	6	2	13	28
5.4 Expandir el ASE más allá de la sala de clases	6	2	2	10	1	3	1	5	10	20
5.5 Aplicar estrategias y habilidades de ASE	7	3	8	18	1	3	4	2	10	28
5.6 Facilitar la aceptación y apropiación del programa	5	2	2	9	3	4	5	1	13	22
5.7 Usar datos para la toma de decisiones	5	6	0	11	0	6	1	0	7	18
5.8 Apoyo a la implementación (director)	9	1	15	25	0	0	0	11	11	36
5.9 Apoyo a la implementación (encargados)	0	3	14	17	0	13	5	13	31	48
Totales	135	98	158	392	76	125	95	174	470	862

Fuente: Elaboración propia.

Es interesante observar que el total de recurrencias es mayor en el director de la escuela pequeña (135) que en el director de la escuela grande (76), el promedio del total entre los encargados de la escuela grande (110) es levemente mayor al de la escuela pequeña (98), y el total de recurrencias en los docentes de la escuela grande (174) es mayor que los docentes de la escuela pequeña (158). El factor más comentado fue la necesidad y relevancia percibida del programa (66), mientras el menos evidenciado fue la apertura de la escuela para el cambio (15). Las estrategias presentan bajas respuestas del director de la escuela grande (8) y los docentes no evidencian el uso de datos para la toma de decisiones (0).

Los resultados permiten afirmar que estos factores y estrategias se manifiestan en ambas escuelas, independiente de su número de matrícula. No obstante, la expresión de estos códigos en cada escuela no es la misma, porque existen diferencias interesantes de profundizar. Debido a espacio limitado, a continuación se destacan los factores y estrategias que presentan más notables diferencias entre ambas escuelas.

### Diferencias en los factores que afectan la implementación del programa de ASE

*Factor 2.1: Compromiso y motivación con el programa.* Los encargados de ambas escuelas muestran un alto compromiso y motivación por el programa, mientras las principales diferencias se dan mayormente entre directores y en menor medida entre docentes. Por ejemplo, el director de la escuela pequeña transmite y ejemplifica su compromiso y motivación con el programa:

*Vine super enferma, y el [encargado] me dijo “no debiste haber venido”. “Sí, le digo yo, pero era necesario venir”, y después estuve una semana en cama, pero era necesario estar en la devolución de Trabün, era importante, no me la podía perder, entonces decidí venir.* (Director, Escuela Pequeña)

En cambio, el director de la escuela grande reconoce un bajo conocimiento y compromiso con el programa, lo cual sucede

en una escuela que posee una mayor desagregación de niveles organizacionales. Según el director:

*[Un desafío es] Actualizarse, porque yo ese día, la última capacitación que hice, uno dice “chuta en realidad estás complicado, pero si te haces el tiempo lo puedes hacer”. Mira qué sencillo parece, pero no te habías dado cuenta de que tú lo podías hacer. Yo creo que falta compromiso de uno. (Director, Escuela Grande)*

*Factor 2.2: Disposición de los docentes al programa.* En ambas escuelas, la disposición de los docentes ha ido mejorando con el tiempo, en la medida en que han ido conociendo el programa. Sin embargo, la disposición original y la magnitud del cambio en la disposición no ha sido idéntico en ambas escuelas. En la escuela pequeña existe consenso de que los docentes han estado completamente dispuestos, en cambio en la escuela grande se evidencian resistencias a implementar el programa. En la voz de los encargados:

*Yo no he visto resistencia hasta ahora, no la he visto, todo lo contrario, bastante disposición. (Encargado, Escuela Pequeña)*

*Ha sido un parto. Como te decía, con los profesores cuando hablamos de Trabün (...). Y al principio como que: “No, no queremos” o “Como que es mucho”. (Encargado 1° Ciclo, Escuela Grande)*

*Factor 4.1: Apertura de la escuela para el cambio.* La apertura para el cambio también ha mejorado con el tiempo en ambas escuelas, no obstante, la diferencia radica en el grado de apertura y cuán logrado se encuentra actualmente. En la escuela pequeña han contado con una rápida apertura por parte de los diferentes actores, mientras en la escuela grande es un desafío aún en proceso. Según los encargados:

*Sí, categóricamente sí, en la medida en que lo han ido conociendo, están abiertos a conocerlo más en profundidad, a saber de qué se trata. (Encargado, Escuela Pequeña)*

*De primera instancia, no, no abierta, después, viendo el material y todo el apoyo, muchos están conformes y agradecidos, yo creo que en su gran mayoría.* (Encargado 2º Ciclo, Escuela Grande)

*Factor 4.2: Comunicación frecuente y abierta entre los actores.* Es importante recordar que la escuela pequeña posee solo un encargado y la escuela grande dos, probablemente debido a la diferencia en la cantidad de cursos entre escuelas. Sin embargo, al principio el director de la escuela pequeña había decidido tener dos encargados, pero, ante dificultades de comunicación interna, tomó la decisión de dejar solo a uno. En las palabras del director:

*Inicialmente lo tenía [encargado] y la Jefa Técnica, al poquito andar nos dimos cuenta [de] que no lo podíamos dividir en dos, porque para poder canalizar la información de manera correcta tenía que ser una sola persona, y lo delegamos solamente en [encargado].* (Director, Escuela Pequeña)

A partir de esta decisión, el encargado de la escuela pequeña ha conducido exitosamente la comunicación del programa en la escuela. Por otro lado, en la escuela grande, al ser dos encargados y tener cuatro niveles jerárquicos de diferencia con el director, la comunicación se ha visto dificultada. En particular, los docentes de la escuela grande manifiestan escasez, confusión y desorganización en la comunicación. Según un docente:

*Voy a ir a marzo-abril, me llegaban capacitación y para mí era como ¿qué es esto? Si yo no me he inscrito aquí, entonces hubo una falta de información (...), nunca se nos informó de esa capacitación.* (Docente, Escuela Grande)

*Factor 4.3: Clima laboral.* En la escuela pequeña, los entrevistados coinciden en que existe un adecuado clima laboral que permite la implementación del programa. Es más, incluso afirman que el programa ha contribuido a mejorar el clima laboral. En la voz de un docente:

*Aquí no hay un mal clima laboral, no te voy a decir que no hay problemas porque sería mentirosa, siempre hay complicaciones,*

*siempre hay emergentes, pero yo no creo que el clima laboral afecte nada porque lo que nosotros le solicitamos a los colegas ellos están dispuestos.* (Director, Escuela Pequeña)

Mientras, en la escuela grande se evidencia un descendido clima laboral. En particular, los encargados coinciden que existe un mal clima laboral, el director no se pronuncia al respecto y los docentes discuten sobre el grado de deterioro del clima laboral. Según un encargado:

*Mucho, porque el clima laboral ha salido durante los últimos años defectuoso en nuestra escuela. Entonces, cuando hay desmotivación por parte de los docentes, también hay desmotivación para tomar otro tipo de programa.* (Encargado 1º Ciclo, Escuela Grande)

Diferencias en las estrategias que realizan líderes educativos para apoyar la puesta en práctica del programa de ASE

*Estrategia 5.2: Apoyar la implementación de las clases de ASE.* En las dos escuelas, los responsables de apoyar la implementación de las clases de ASE son los encargados. El encargado de la escuela pequeña llevó a cabo una estrategia de codocencia con retiro paulatino, implementando en un inicio las clases de ASE con cada uno de los docentes de la escuela. En cambio, el encargado del 1º ciclo de la escuela grande acompañaba a los docentes en su implementación principalmente fuera del aula, mientras el encargado del 2º ciclo los apoyaba con entrevistas y capacitaciones que realizaba junto al equipo de convivencia escolar. La diferencia en la cantidad de cursos a cargo entre el encargado de la escuela pequeña (10) y los encargados de la escuela grande del 1º (20) y 2º ciclo (16) ofrece distintas posibilidades en el momento de planificar e implementar estrategias de apoyo a la implementación del programa. En la voz de los encargados:

*Yo ingresaba a la clase y hacíamos la clase juntos, disposición del material, del computador, del data [...]. Entonces trabajamos en conjunto, íbamos revisando en conjunto la clase, íbamos trabajando en conjunto también, ya después cuando se acaba este tema de la*

*codocencia, el profesor entra solo a la sala.* (Encargado, Escuela Pequeña)

*Yo creo que es motivación y acompañamiento, es docente por docente. Cuando tú les preguntas: “¿En qué estás? ¿Qué te falta?”. Por ejemplo, una profe de segundo ciclo me dijo que no tenía naipes, entonces le dije “tienes que verlo un poquito antes, unos dos días y yo te traigo naipes”.* (Encargado 1º Ciclo, Escuela Grande)

*Capacitándolos, (...) entonces, nosotros hemos ido trabajando ciertos puntos con los profes en reflexión pedagógica, como su labor (...).* (Encargado 2º Ciclo, Escuela Grande)

*Estrategia 5.3: Monitorear la implementación de las clases de ASE.* En este caso, las estrategias de monitoreo principalmente conducidas por los encargados se superponen con las estrategias de apoyo a la implementación de las clases. Muchas veces, una misma estrategia la realizaba un encargado con los objetivos de apoyar y monitorear la implementación del programa. En este caso, el encargado de la escuela pequeña aseguraba la implementación, dado que él mismo impartía las clases. O, si no podía estar en aula, les preguntaba oportunamente a los docentes. Según el encargado:

*Un día estoy en una reunión, o me toca hacer cualquier cosa, pregunto: “¿Cómo te fue?” (...) Pero en general, es la forma en que nos aseguramos [de] que el programa se implemente, o sea, permanentemente estar conversando con docentes, y la posibilidad de poder entrar en la sala.* (Encargado, Escuela Pequeña)

En la escuela grande el encargado del 1º ciclo monitoreaba la implementación con preguntas a los docentes y buscando evidencias en la utilización de los materiales, mientras el del 2º ciclo monitoreaba a través de las entrevistas con docentes. En la voz de los encargados:

*En un principio fue el monitoreo como el encuentro. Hoy voy, reviso, “tú me dijiste que estabas en tal tema”. Vas monitoreando más de cerca, un poco más invasiva, así como “tú me dijiste que viste el tema, que tus cuadernillos, iban como tres temas más atrás, ¿qué pasa?”.* (Encargado 1º Ciclo, Escuela Grande)



*Pero eso, entrevistas, observación y monitoreo más que nada. (...) Tenemos un calendario de observación de clases, que no lo respetamos (risas). (Encargado 2° Ciclo, Escuela Grande)*

*Estrategia 5.8: Apoyo a la implementación (director).* Los directores de ambas escuelas en general son responsables de asignar y organizar los tiempos, espacios y recursos necesarios para la implementación del programa. El director de la escuela pequeña evidencia un mayor conocimiento y apoyo a la implementación del programa que el de la escuela grande. El director de la escuela pequeña utiliza la estrategia de liderar desde la credibilidad y el ejemplo, promoviendo la aceptación, participando de las reuniones e incluso aplicando él mismo las estrategias del programa. Mientras, el director de la escuela grande promovía la implementación del programa refiriéndose a su calidad y reconociendo a los docentes que van más avanzados en la implementación de las clases de ASE. Según dos docentes, sobre sus directores:

*Yo tuve la oportunidad de estar en la oficina y conversar con el director y ocupar estas técnicas de respiración, que a veces uno se las enseña a los niños, pero a uno mismo se le olvida todo. (Docente, Escuela Pequeña)*

*De hecho, (el director) ha felicitado a los profesores que van mucho más avanzados, y yo me sentí chiquitita porque iba recién en la clase 2. (Docente, Escuela Grande)*

## Discusión y conclusión

Esta investigación acerca de la implementación del programa de ASE Trabùn muestra que existen diferencias en dos establecimientos educativos con disímil matrícula, entre las que se destacan factores que afectan la implementación y estrategias que realizan líderes educativos para apoyar la puesta en práctica del programa. Las diferencias en los factores se evidencian en el compromiso y motivación de los directores, disposición y apertura de los docentes, comunicación frecuente y abierta entre los actores y el clima laboral. Mientras, las diferencias de estrategias se manifiestan en el apoyo y monitoreo

de la implementación de las clases del programa, de parte de los encargados, y el apoyo a la implementación de directores.

De acuerdo con Southworth (2002), un factor importante en el liderazgo escolar es el tamaño del colegio. Un colegio más grande naturalmente posee una mayor cantidad de cursos, docentes y líderes educativos, lo cual genera más responsabilidades, procesos de trabajo y flujos de información. En el liderazgo de escuelas de distinto tamaño, la arquitectura organizacional, reflejada en el organigrama de la escuela, cobra especial importancia en el posible impacto de factores como la comunicación entre los actores y la efectividad de estrategias como el apoyo y monitoreo del programa.

En este contexto, los encargados juegan un rol clave en la articulación, sostenibilidad y efectividad de un programa de ASE (Meyers et al., 2012). Una condición importante es la cantidad de cursos a cargo entre los encargados de la escuela pequeña y la escuela grande (10 versus 36). Siguiendo los resultados, el encargado de la escuela pequeña pudo conducir mejor la comunicación y también implementar una estrategia de codocencia con retiro paulatino, altamente valorada por los docentes (e.g. “cuando se acaba este tema de la codocencia, el profesor entra solo a la sala”); en cambio, los encargados de la escuela grande enfrentaban serias dificultades con el flujo de la información y no aplicaban estrategias de manera articulada ni sistemática (e.g. “tenemos un calendario de observación de clases, que no lo respetamos”).

Además de lo relativo a los encargados, el nivel de apoyo de los directores es un factor crítico en la implementación, resultados e impacto de un programa de ASE (Kam et al., 2003). Un elemento de la arquitectura organizacional es el número de niveles jerárquicos, el cual es esperable que sea mayor en escuelas de mayor tamaño. Mientras más niveles jerárquicos tiene una escuela, mayor es la distancia entre el director, los docentes y la implementación de un programa educativo. Esto genera diferentes condiciones en escuelas de distinto tamaño, en factores como el compromiso y motivación con el programa, y estrategias como el apoyo a la implementación, específicamente de los directores.

Según Leithwood et al. (2004), el involucramiento del director puede ser un factor importante en el éxito de innovaciones curriculares. La distancia jerárquica puede ser un elemento que influya en el nivel de involucramiento de los directores en la implementación de un programa de ASE. De acuerdo con los resultados, el director de la escuela pequeña presentó mayor conocimiento del programa que el director de la escuela grande (135 versus 76 recurrencias). Al mismo tiempo, el primero mostró mayor compromiso y motivación (e.g. “estuve una semana en cama, pero era necesario estar en la devolución de Trabün”), mientras el segundo reconoció ausencia de compromiso con el programa (e.g. “yo creo que falta compromiso de uno”).

Otro elemento importante para considerar en el liderazgo de escuelas de distinto tamaño es la gestión de personas. Una escuela de mayor tamaño implica gestionar a un mayor número de personal, lo cual multiplica las relaciones, necesidades y posibles conflictos interpersonales. De esta forma, se generan distintos escenarios para el ejercicio de los líderes educativos en la gestión de las actitudes del personal escolar. Esto es especialmente importante dado que el clima escolar, el cual incluye a su vez el clima laboral, forma parte de las condiciones necesarias y de los resultados esperados de los programas de ASE (Jones et al., 2021).

Siguiendo los resultados, en ambas escuelas la disposición y apertura de los docentes a implementar el programa ha experimentado un proceso similar, que ha ido mejorando en la medida que han puesto en marcha el programa. Sin embargo, la escuela pequeña manifiesta considerablemente un mejor escenario que la escuela grande, con una mejor disposición y apertura inicial (e.g. “yo no he visto resistencia hasta ahora” versus “de primera instancia, no, no abierta”). Respecto del clima laboral, los resultados coinciden con los hallazgos de Newman et al. (2006), quienes demostraron que el clima escolar es más positivo en escuelas de menor tamaño (e.g. “aquí no hay un mal clima laboral” versus “el clima laboral ha salido durante los últimos años defectuoso”).

## Implicancias

Las experiencias de las escuelas del estudio sugieren importantes implicancias para los colegios y las organizaciones que proveen programas educativos. La escuela pequeña y la grande evidenciaron notables diferencias en los factores que afectan la implementación y las estrategias que realizaban sus líderes escolares, a partir de las cuales se puede obtener aprendizajes para la puesta en marcha de un programa de ASE. En concreto, las escuelas y organizaciones que proveen programas educativos deben gestionar la comunicación interna y diversificar las estrategias de monitoreo y apoyo a la implementación del programa en escuelas de distinto tamaño.

Al gestionar la comunicación interna, se sugiere a las organizaciones proveedoras facilitar orientaciones para el flujo de la comunicación acerca de la implementación del programa. Estas orientaciones pueden considerar establecer que cada escuela posea únicamente un encargado del programa, el cual sea capaz de articular de manera clara y eficiente la comunicación dentro de la escuela y con la organización proveedora. Adicionalmente, en escuelas de mayor tamaño, en las que se requiere más líderes educativos que guíen la implementación del programa, se puede considerar asignar roles de liderazgo adicionales que estén a cargo del encargado del programa y que compartan las responsabilidades de monitoreo y apoyo a la implementación del programa.

Al diversificar las estrategias de monitoreo y apoyo a la implementación, se recomienda a las organizaciones que proveen programas educativos ofrecer variadas estrategias que los líderes educativos puedan realizar para monitorear y apoyar la implementación del programa. En la recomendación de estas estrategias, es importante considerar la cantidad de líderes educativos con que se cuenta para apoyar la puesta en práctica por curso, ofreciendo estrategias que puedan ajustarse a los recursos de las escuelas. Según la cantidad de cursos a cargo por líder educativo, se debe sugerir estrategias de apoyo y monitoreo más o menos intensivas, que igualmente permitan un nivel adecuado de seguimiento a la implementación.

## Limitaciones

Es importante señalar que la intención de esta investigación no es hacer afirmaciones causales o compartir estrategias efectivas; tampoco pretende dibujar resultados generalizables o transferibles a otros contextos similares (Miles et al., 2014). La muestra de dos casos no es suficiente para obtener conclusiones que permitan asegurar replicabilidad en escuelas de similar tamaño. No es posible afirmar que la implementación de un programa de ASE es mejor o más propicia en escuelas pequeñas que grandes, ni viceversa. Al mismo tiempo, no se evaluó el impacto de las estrategias para apoyar la implementación del programa, por lo que no es posible afirmar su efectividad.

## Referencias

- Almlund, M., Duckworth, A., Heckman, J. & Kautz, T. (2011). Personality psychology and economics. *Handbook of the Economics of Education*, 4, 1-181.
- Alsbaugh, J. (2004). School size as a factor in elementary school achievement. *ERS Spectrum*, 22(2), 28-34.
- Andrews, M., Duncombe, W. & Yinger, J. (2002). Revisiting economies of size in American education: are we any closer to a consensus? *Economics of Education Review*, 21(3), 245-262.
- Astor, R., Benbenishty, R. & Estrada, J. (2010). School violence prevention programs. *Encyclopedia of victimology & crime prevention*, 423-461.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York, NY: Freeman.
- Banerjee, R. (2010). Social & emotional aspects of learning in schools: Contributions to improving attainment, behaviour & attendance. *National Strategies Tracker School Project*.
- Berger, C., Alcalay, L., Torretti, A. & Milicic, N. (2011). Socio-emotional well-being and academic achievement: evidence from a multilevel approach. *Psicologia Reflexão e Crítica Psychology*, 24(2), 344-351.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Borghans, L., Duckworth, A., Heckman, J. & Weel, B. (2008). The economics and psychology of personality traits. *Journal of Human Resources*, 43(4), 972-1059.

- Bryk, A. & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Bush-Mecenas, S. & Marsh, J. (2018). The DIVE Approach: Using Case-Ordered Meta-Matrices and Theory-Based Data Displays to Analyze Multiple Case Study Data. *Complementary Research Methods for Educational Leadership and Policy Studies*.
- CASEL. (2020a). *CASEL'S SEL Framework*. Chicago, IL.
- CASEL. (2020b). *The CASEL guide to schoolwide social and emotional learning*. Chicago, IL.
- Claro, S., Paunesku, D. & Dweck, C. (2016). Growth Mindset Tempers the Effects of Poverty on Academic Achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113, 8664-8668.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2004). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Devaney, E., O'Brien, M., Resnik, H., Keister, S. & Weissberg, R. (2006). *Sustainable schoolwide social and emotional learning: Implementation guide and toolkit*. Chicago, IL.
- Domitrovich, C. & Greenberg, M. (2000). The study of implementation: Current findings from effective programs that prevent mental disorders in school-aged children. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11(2), 193-221.
- Domitrovich, C., Li, Y., Mathis, E. & Greenberg, M. (2019). Individual and organizational factors associated with teacher self-reported implementation of the PATHS curriculum. *Journal of School Psychology*, 76, 168-185.
- Duckworth, A. & Yeager, D. (2015). Measurement matters: assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. *Educational Researcher*, 44(4), 237-251.
- Durlak, J. (2016). Programme implementation in social and emotional learning: Basic issues and research findings. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 333-345.
- Durlak, J. & DuPre, E. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41, 327-350.
- Durlak, J. A., Mahoney, J. L. & Boyle, A. E. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of

- meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin*, 148(11-12), 765-782.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R. & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Elias, M. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, VA.
- Fundación Trabùn (2022). *Descriptor del Programa de Aprendizaje Socioemocional*. [https://www.fundaciontrabun.cl/\\_files/ugd/2c0f29\\_3b34bf91de8144c3ac4769febd3707e4.pdf](https://www.fundaciontrabun.cl/_files/ugd/2c0f29_3b34bf91de8144c3ac4769febd3707e4.pdf)
- Greenberg, M., Domitrovich, C., Weissberg, R. & Durlak, J. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, 27, 13-32.
- Hagelskamp, C., Brackett, M. A., Rivers, S. E., et al. (2013). Improving Classroom Quality with The RULER Approach to Social and Emotional Learning: Proximal and Distal Outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 51(3-4), 530-543.
- Hanushek, E., & Rivkin, S. (2010). Generalizations about using value-added measures of teacher quality. *American Economic Review*, 100(2), 267-71.
- Heckman, J. & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4), 451-464.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Jones, S. & Bouffard, S. (2012). Social and emotional learning in schools: from programs to strategies. *Society for Research in Child Development*, 26(4)m 1-33.
- Jones, S., Brush, K., Ramirez, T., Mao, Z., Marenus, M., Wettje, et al. (2021). *Navigating SEL from the inside Out: Looking inside and across 33 Leading SEL Programs* (2nd edition). New York, NY.
- Kam, C., Greenberg, M. & Walls, C. (2003). Examining the role of implementation quality in school-based prevention using the PATHS curriculum. *Prevention Science*, 4, 55-63.
- Kautz, T. & Zanoni, W. (2014). *Measuring and fostering non-cognitive skills in adolescence: Evidence from Chicago Public Schools and the OneGoal Program*. Chicago, IL: Department of Economics, University of Chicago.

- Lee, V. & Loeb, S. (2000). School size in Chicago elementary schools: Effects on teachers' attitudes and students' achievement. *American Educational Research Journal*, 37(1), 3-31.
- Leithwood, K. (2005). *Educational Leadership: A Review of the Research*. Philadelphia, PA: The Laboratory for Student Success.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496-528.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2009). A Review of Empirical Evidence About School Size Effects: A Policy Perspective. *Review of Educational Research*, 79, 464-490.
- Leithwood, K. & Riehl, C. (2003). *What We Know about Successful School Leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership and Management*, 40(1), 5-22.
- Leithwood, K., Seashore, K., Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. New York, NY: Wallace Foundation.
- Mangrulkar, L., Whitman, C. & Posner, M. (2001). *Life Skills Approach to Child and Adolescent Healthy Human Development*. Washington: OPS.
- Marchant, T., Milicic, N. y Álamos, P. (2013). Impacto en los niños de un programa de desarrollo socioemocional en dos colegios vulnerables en Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 167-186.
- Marchant, T., Milicic, N. y Álamos, P. (2015). Competencias socioemocionales: capacitación de directivos y docentes y su impacto en la autoestima de alumnos de 3° a 7° Básico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 203-218.
- Marchant, T., Milicic, N. y Soto, P. (2020) Educación socioemocional: descripción y evaluación de un programa de capacitación de profesores. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1).
- Mayer, J. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? Emotional development and emotional intelligence: *Educational implications*, 3-34.
- McKown, C. (2017). Social-emotional assessment, performance, and standards. *The Future of Children*, 157-178.
- McMillen, B. (2004). School size, achievement, and achievement gaps. *Education Policy Analysis Archives*, 12, 1-26.



- Merriam, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Meyers, D., Durlak, J. & Wandersman, A. (2012). The quality implementation framework: A synthesis of critical steps in the implementation process. *American Journal of Community Psychology*, 50, 462-480.
- Miles, M., Huberman, A. & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milicic, N., Alcalay, L., Berger C. y Álamos P. (2013). Aprendizaje socioemocional en estudiantes de quinto y sexto grado: presentación y evaluación de impacto del programa BASE. *Ensaio, Rio de Janeiro*, 21(81), 645-666.
- MINEDUC. (2020). *4 Claves para el Bienestar Docente*. [https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/05/4claves\\_autocuidadodocente.pdf](https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/05/4claves_autocuidadodocente.pdf)
- MINEDUC. (2021). *Cuadernillo de actividades de Aprendizaje Socioemocional para estudiantes*. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/02/Cuadernillo-actividades-Web.pdf>.
- MINEDUC. (2022a). *Política de Reactivación Integral*. <https://seamoscomunidad.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/127/2022/06/PoliticaSeamosComunidad.pdf>.
- MINEDUC. (2022b). *Concede Patrocinio del Ministerio de Educación para el Programa de Aprendizaje Socioemocional de la Fundación Trabùn*. Documento interno.
- MINEDUC & Fundación Trabùn, (2021). *Estrategias para el Aprendizaje Socioemocional desde el Currículo Nacional*. [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-182747\\_recurso\\_pdf.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-182747_recurso_pdf.pdf).
- Mischel, W., Shoda, Y. & Rodriguez, M. (1989). Delay of gratification in children. *Science*, 244(4907), 933-938.
- Montecinos, C., Muñoz, G., Valenzuela, J., Vanni, X. y Weinstein, J. (2020). Encuesta: *La voz de los directores y directoras en la crisis covid-19*. <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2020/09/IE-ENCUESTA-OK3.pdf>.
- Murnane, R. & Levy, F. (1996). *Teaching the new basic skills: Principles for educating children to thrive in a changing economy*. New York, NY.
- Newman, M., Garrett, Z., Elbourne, D., Bradley, S., Noden, P., Taylor, J., et al. (2006). Does secondary school size make a difference? A systematic review. *Educational Research Review*, 1(1), 41-60.

- Peterson, C. & Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R., Elbertson, N. A. & Salovey, P. (2013). Improving the social and emotional climate of classrooms: a clustered randomized controlled trial testing the RULER Approach. *Prevention science: the official journal of the Society for Prevention Research*, 14(1), 77-87.
- Scheerens, J., Hendriks, M. & Luyten, H. (2014). School size effects: review and conceptual analysis. In H. Luyten, M. Hendriks & J. Scheerens (Eds.), *School size effects revisited: a qualitative and quantitative review of the research evidence in primary and secondary education* (pp. 7-40).
- Schonfeld, D. J., Adams, R. E., Fredstrom, B. K., Weissberg, R. P., Gilman, R., Voyce, C., Tomlin, R. & Speese-Linehan, D. (2015). Cluster-randomized trial demonstrating impact on academic achievement of elementary social-emotional learning. *School Psychology Quarterly*, 30(3), 406-420.
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M., Ben, J. & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(4), 892-909.
- Southworth, G. (2002). Lessons from successful small school leadership. *Second Handbook of Educational Leadership and Administration*. Norwell, MA.
- Southworth, G. (2004). *Primary school leadership in context: Leading small, medium and large sized schools*. London: Routledge Falmer.
- Stake, R. (2005). *Qualitative case studies*. *Qualitative Research* (3rd edition). Thousand Oaks, CA: Sage, 433-466.
- Stake, R. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: Guilford.
- Taylor, R., Oberle, E., Durlak, J. & Weissberg, R. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171.
- Weissberg, R., Durlak, J., Domitrovich, C. & Gullota, T. (2015). Social and emotional learning: past, present, and future. In *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice* (pp. 3-19). New York, NY: Guilford Press.

- Wigelsworth, M., Lendrum, A., Oldfield, J., Scott, A., ten Bokkel, I., Tate, K., et al. (2016). The impact of trial stage, developer involvement and international transferability on universal social and emotional learning programme outcomes: A meta-analysis. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 347-376.
- Yin, R. (2018). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zins, J. & Elias, M. (2006). *Social and emotional learning. Children's needs III: Development, prevention, and intervention*. Bethesda, MD: NASP Publications.
- Zins, J., Weissberg, R., Wang, M. & Walberg, H. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.

Recibido: 07/03/2023

Aceptado: 16/11/2023