



**Título:**

**Trabajo colaborativo como herramienta para fortalecer la alianza  
familia-escuela**

Rossana Contreras

Camila Luza

Trabajo de grado para optar al Grado de Magíster en Psicología Educacional

Profesora guía: Dra (c). Fabiola Melo Araneda.

Facultad de Psicología.

Magíster en Psicología Educacional.

**Antofagasta, 27 de junio de 2024**

## **Dedicatoria**

A mi hija Sayen, ha sido un proceso difícil lleno de esfuerzo, con los tiempos limitados para estar juntas, gracias por darme la oportunidad de seguir adelante y finalizar este aprendizaje, a mi madre que me apoyo cuando lo necesitaba, al papá de mi hija por su tiempo, gracias a todos por ser un soporte cuando lo necesite.

Rossana

A mi familia y pareja, dos pilares fundamentales en mi vida. Esta fue una etapa de mucho aprendizaje y de enriquecimiento profesional como personal.

Camila

## **Resumen**

En el ámbito educativo, entregar estrategias prácticas a los padres, madres y apoderados, así como también a los educadores es clave para fortalecer el proceso de aprendizaje de los niños y niñas y conformar comunidades de aprendizaje que apunten a trabajar colaborativamente. El presente informe da cuenta de una intervención educativa realizada en el nivel medio mayor de una escuela de lenguaje particular subvencionada gratuita de la ciudad de Antofagasta, cuyo objetivo principal fue contribuir a la participación y trabajo colaborativo entre padres, madres y apoderados y la educadora para generar estrategias y establecer un plan de acción que prevengan conductas consideradas como agresivas al interior del aula.

Los hallazgos obtenidos en el proceso de diagnóstico, fue la presencia de algunas conductas agresivas al interior del aula y el bajo involucramiento de la familia en el proceso educativo dificultando las actividades de aprendizaje de los y las preescolares del nivel.

En base al problema diagnosticado, la propuesta de intervención se focalizó en cuatro talleres de forma presencial de carácter expositivo/teórico, práctico y reflexivo dirigidos a los padres, madres y apoderados y educadora del nivel cuyo objetivo fue fomentar la participación, identificar en conjunto conductas potencialmente agresivas que se presentan al interior del aula, co-construir y establecer estrategias de prevención de dichas conductas para realizarse en el hogar como en la escuela. Además, contribuir al fortalecimiento de la alianza familia-escuela en beneficio de los procesos de enseñanza de cada niño y niña.

En la etapa de diseño e implementación de la evaluación, los resultados obtenidos a partir de una encuesta de satisfacción realizada a los padres, madres y apoderados, arrojó la importancia de continuar generando instancias de trabajo colaborativo de manera continua y sostenible abordando temáticas que acontezcan con los niños y las niñas de fácil entendimiento y co-construir estrategias que integren perspectivas de la escuela y del hogar.

La relevancia de esta intervención radica en contribuir a la generación de espacios de trabajo colaborativo con las familias que apunten al enriquecimiento de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes y poder replicar en otros niveles e instituciones.

## Tabla de contenidos

1. Introducción.....	2
2. Caracterización de la unidad educativa .....	4
3. Descripción de la demanda.....	5
4. Marco de Referencia.....	5
4.1 Contextualización .....	5
4.2 Marco conceptual.....	7
4.3 Marco teórico .....	10
4.4 Marco empírico .....	12
5. Reporte proceso diagnóstico: .....	14
5.1. Descripción del plan diagnóstico y las acciones implementadas .....	14
5.2. Descripción de resultados de diagnóstico .....	17
5.3. Análisis de hallazgos del proceso diagnóstico.....	20
6. Reporte de proceso de intervención.....	22
6.1 Relevancia de la intervención .....	22
6.2 Diseño de la intervención .....	24
6.3 Reporte de acciones realizadas: .....	29
6.4. Descripción de resultados de la intervención .....	34
7. Resguardos éticos en el proceso de diagnóstico e intervención .....	37
8. Limitaciones y dificultades de la implementación .....	39
9. Conclusiones y proyecciones.....	41
10. Referencias .....	44
11. Anexos.....	48

## 1. Introducción

El presente informe da cuenta de la intervención realizada en una escuela de lenguaje en la ciudad de Antofagasta, atendiendo a la problemática de la presencia de algunas conductas agresivas al interior del aula, obstaculizando la realización de las clases y/o actividades escolares de los niños y las niñas del nivel medio mayor.

Es de importancia clarificar que la demanda inicial del centro educativo fue la existencia de conductas disruptivas de los niños y niñas del nivel medio mayor en el aula generando dificultades en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, luego de haber realizado el proceso de diagnóstico, la demanda cambió a la existencia de algunas conductas agresivas en algunos niños y niñas al interior del aula del nivel medio mayor. Además de la falta de involucramiento de la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los y las preescolares.

Por lo tanto, el principal objetivo de la intervención se focalizó en promover la colaboración entre educadoras y madres, padres y/o apoderados para prevenir o disminuir de manera conjunta posibles conductas agresivas y comprender su influencia en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas del nivel medio mayor.

El trabajo se realizó en cuatro etapas, que se sintetizan a continuación:

1. Se inició con una etapa diagnóstica la cual abordó la identificación de la demanda, problema o principales necesidades de la escuela de lenguaje. El proceso de diagnóstico tuvo dos enfoques: un enfoque cualitativo que incorporó la aplicación de entrevistas semiestructuradas con una guía temática que se aplicó a los padres, madres y apoderados, y un enfoque cuantitativo, donde se aplicaron las “Escala de comportamiento preescolar y jardín infantil” que fueron aplicadas por la educadora del nivel en base a la observación que realizó en el aula por cada estudiante.

2. Luego, se realizó una etapa de validación social donde se presentaron los resultados del diagnóstico, las conductas agresivas detectadas y las necesidades educativas que se presentan en el nivel. Por otro lado, se socializa el árbol del problema estableciendo como objetivo principal a intervenir: las dificultades de comunicación que hay entre escuela y familia para lograr un trabajo colaborativo en torno a las conductas agresivas detectadas.

3. Posteriormente, se inició la etapa de intervención; focalizada en la ejecución de actividades colaborativas entre los padres, madres y apoderados y la educadora generando

estrategias que disminuyan o prevengan conductas agresivas en niños o niñas al interior del aula. Las actividades de esta etapa fueron ejecutadas por Camila Luza y Rossana Contreras, estudiantes del Magíster en Psicología Educacional de la Universidad del Desarrollo.

La intervención propuso la implementación de 4 talleres para los padres, madres, apoderados y la educadora del nivel que apuntaron a la psicoeducación de conceptos, identificación de conductas agresivas, relevancia del trabajo colaborativo, establecer estrategias para aquellas conductas y construir un listado acciones/estrategias para abordar las conductas agresivas en los niños y las niñas.

4. Finalmente, se llevó a cabo la etapa de evaluación, que consistió en el análisis final del proyecto de intervención, resultados obtenidos, cumplimiento de los objetivos planteados y el nivel de satisfacción de los padres, madres, apoderados y educadora frente a la implementación de los talleres.

Sumando a las etapas antes descritas, nuestro informe cuenta con un marco de referencia que argumenta la intervención realizada, dándole importancia de la diferenciación de conceptos que apuntan a las conductas agresivas y las conductas que son las esperadas a la edad preescolar y cómo el trabajo colaborativo entre familia escuela puede fortalecer los aprendizajes de los niños y las niñas.

Respecto a los resultados obtenidos de la intervención, los padres, madres y/o apoderados manifestaron la necesidad de continuar generando instancias de trabajo colaborativo para abordar necesidades educativas que se presenten al interior del aula con sus hijos e hijas y establecer estrategias en conjunto para ser implementadas en el hogar como en la sala de clases para abordar conductas y/o situaciones que se presenten en la cotidianidad. Esto a través de ejemplos que sean sencillos y de fácil entendimiento para aplicarlos de manera continua y se prolongue en el tiempo.

De lo anterior se desprende que el proyecto en general tuvo un impacto significativo en la unidad educativa, específicamente para los padres, madres y/o apoderados del nivel, para la educadora y directora, proponiendo el trabajo colaborativo como una herramienta en el quehacer escolar y beneficiosa en los procesos de aprendizajes de sus estudiantes. Además de, lograr una mayor participación de los padres, madres y/o apoderados y educadora fortaleciendo, así, el protagonismo de la alianza familia-escuela.

## **2. Caracterización de la unidad educativa**

La institución educacional se encuentra ubicada en la II región, Antofagasta, en la parte urbana central de la ciudad. Es una escuela particular subvencionada gratuita por resolución exenta N°0672/1990 de Secretaría Ministerial de Educación cuya cobertura está dirigida para niños y niñas con necesidades educativas especiales específicamente con Trastornos específicos del Lenguaje (TEL) del nivel pre-básico (3 a 5 años 11 meses). La matrícula actual es de 84 niños y niñas, autorizada para impartir Educación Parvularia en nivel medio mayor (3 años) y 1° y 2° nivel de transición (4-5 años).

En sus antecedentes históricos, fue creada en 1990 y en la evolución de los procesos educacionales, en el año 1997 la escuela recibe autorización para impartir educación diferencial pre-básica en el área de trastornos de la comunicación primaria, secundarios adquiridos y del desarrollo del habla, siendo así la primera escuela de lenguaje en la provincia de Antofagasta en impartir esta modalidad autorizada por la Secretaría Regional Ministerial de Educación. Finalmente, la escuela cambia de entidad de empresa a fundación educacional en el año 2018, siendo autorizada por la Secretaría Regional Ministerial de Educación.

Su proyecto educativo, específicamente la visión y la misión de la institución, está orientado a desarrollar las competencias lingüísticas, cognitivas, socioemocional de los niños y niñas, además de que sean capaces de incorporarse en óptimas condiciones al sistema escolar de educación general básica, sentando las bases en la musicoterapia y de la integración escolar y social, como estrategia metodológica fundamental además de la aplicación del currículum nacional.

Respecto a la infraestructura, la escuela cuenta con salas acondicionadas, espacios iluminados y con distintos dispositivos de Tecnología de la Información y Comunicación (TICS), tales como: computadores, fotocopiadoras, TV, Internet, sistema de sonido, material didáctico (cuentos, juegos, libro de actividades, etc.), entre otros. Además, cuentan con salas de trabajo fonoaudiológico, la cual tiene como objetivo potenciar el logro de la incorporación de aprendizajes significativos a través de un trabajo especializado y colaborativo, que permita satisfacer las necesidades educativas especiales transitorias (NEET) específicas del lenguaje en niños y niñas.

El centro educativo lo componen 11 funcionarios, distribuidos en cargos y funciones: la directora, que actualmente sigue ejerciendo como educadora diferencial de párvulos, una jefa de unidad técnica pedagógica (UTP), un encargado de convivencia escolar, tres educadoras, un profesor de música, una fonoaudióloga, dos asistentes de aula y una auxiliar de aseo.

### **3. Descripción de la demanda**

El proyecto educativo de la escuela de lenguaje se enfoca en la inclusión de los preescolares al sistema escolar de educación general básica, desarrollando competencias lingüísticas, cognitivas, y socioemocionales. En las salas de clases, existe una diversidad de estudiantes, por lo que, hace que el ambiente de aprendizaje en el aula sea un espacio diverso y desafiante. En este contexto desafiante, se presenta la demanda inicial por parte del equipo directivo, de gestión y de algunas educadoras de la escuela, acerca de la presencia de conductas disruptivas para lo que se espera del comportamiento de los niños y niñas al interior del aula, pudiendo llegar a afectar sus procesos de aprendizajes. Por otro lado, el involucramiento de la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje es percibido como débil y con un bajo compromiso. Sin embargo, al realizar la etapa diagnóstica se descubrió la existencia de algunas conductas agresivas en algunos niños y niñas del nivel, debido a, la falta de comunicación entre familia-escuela para lograr un trabajo colaborativo generando dificultades en el acompañamiento y apoyo en el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas en su proceso educativo.

Según lo expuesto por la directora, equipo de gestión y la educadora del nivel, se visualiza la necesidad de la escuela de entregar estrategias y orientaciones a los padres y apoderados para disminuir estas conductas. Para esto, fue central iniciar con un diagnóstico levantando percepciones de los padres, madres y apoderados, así como también con la educadora del nivel, para recolectar información que permitiera definir más claramente la problemática y las necesidades de ambas partes.

## **4. Marco de Referencia**

### **4.1 Contextualización**

La sociedad chilena ha ido cambiando sostenidamente en varios aspectos y consecuentemente uno de ellos es en la educación, que debe responder de forma dinámica

a nuevos escenarios y preparar a las nuevas generaciones para una participación acorde a sus potencialidades y características. La educación parvularia no es ajena a estas dinámicas, que son expresadas, la mayoría de las veces, a través de inquietudes, opiniones, intereses de descubrimiento e interacción, que tanto las niñas y niños como las familias traen a las aulas (Mineduc, 2018).

En Chile, la participación de la familia en el ámbito educativo de los jardines infantiles es considerada un eje fundamental. La Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) ha establecido políticas y lineamientos que enfatizan la importancia de la colaboración entre la familia y los establecimientos educativos. Aunque no se menciona un decreto o ley específico, la JUNJI ha publicado una política de trabajo con familia que orienta la participación de la familia en el ámbito pedagógico (Junji, 2005). Además, existen recursos y documentos técnicos que ofrecen guías y recomendaciones para fortalecer la comunicación y colaboración entre las familias y los jardines infantiles (Mineduc, 2023).

La educación parvularia se establece como una etapa fundamental en el desarrollo de los niños y las niñas. Esto debido a que abarca desde los primeros años de vida hasta la transición hacia la educación primaria y se sientan las bases para el aprendizaje, el desarrollo socioemocional y cognitivo, y la formación integral de los niños. Así como también, desarrollar actitudes y habilidades para participar gradualmente en la toma de decisiones de situaciones que le afecten, como, por ejemplo: la resolución pacífica de conflictos (Mineduc, 2018).

Por lo tanto, frente a este desafío de que los niños y las niñas aprendan, desarrollen sus habilidades y construyan un aprendizaje que les permita vincularse adecuadamente con su entorno, resulta clave el trabajo colaborativo de familia-escuela, siendo la familia el núcleo central básico donde los niños y las niñas encuentran sus significados más personales, así como también, adquieren sus primeros vínculos afectivos, sus valores, pautas, hábitos en su grupo social y cultural, sus aprendizajes y son integrantes activos de la sociedad (Mineduc, 2018).

En nuestro país, las escuelas de lenguaje se rigen por el decreto de Ley N° 1300, desde diciembre del año 2002, que aprueba planes y programas de estudio para alumnos con necesidades educativas especiales (Mineduc, 2018). El principal objetivo de este tipo de escuelas es brindar una atención especializada a aquellos estudiantes que presentan

Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL), con estrategias focalizadas según las características propias del trastorno (Morán et al.2017), además de vincular al apoderado en este proceso, siendo uno de los focos a abordar, debido a que, la familia y la escuela influyen en el desarrollo del lenguaje de los niños y niñas, (Fontana, 2023). Así mismo, se fomenta la colaboración entre padres y educadores mejorando el apoyo que se le otorgan a los y las estudiantes (Pizarro et al. 2013) impactando en su rendimiento académico y el bienestar emocional. (Castillo, 2021).

#### **4.2 Marco conceptual**

En la actualidad es frecuente encontrar estudiantes que presenten problemáticas en su proceso de adaptación al contexto educativo. Este proceso se debe realizar de manera pausada, debido a que, este espacio nuevo permitirá la socialización, integración y adaptación a ese medio, así como el desarrollo de su autonomía personal. Para esto, los padres juegan un papel importante en la manera que el niño o niña se enfrenta en esta nueva situación (Albornoz, 2017).

No podemos olvidar el impacto en los niños y niñas que crecieron sus primeros años de vida en contexto de pandemia y que se ven enfrentados a su inicio de la vida escolar, (UNICEF, 2020). Esto genera que, los niños y niñas de entre 3 y 5 años al ingresar a la escuela se encuentren en otro contexto, fuera de casa y se enfrenten a un entorno completamente nuevo. Algunas de estas problemáticas, son ciertas conductas que se presentan al interior y exterior del aula que afectan directamente en su proceso de aprendizaje, por ejemplo, ciertas conductas que podrían ser consideradas como agresivas.

##### *Conductas agresivas:*

Cuando hablamos de agresividad, nos referimos a un fenómeno que se caracteriza por conductas dirigidas a ocasionar daño a otras personas, animales, objetos o así mismo (Jímenez et al.2019). Sin embargo, es importante no confundir las conductas comunes de exploración y expresión propias de las y los niños en su proceso de desarrollo (Buonomo & Reyes, 2019), de las conductas agresivas, que en términos generales refieren a conductas físicas que son golpear, dañar objetos propios y ajenos, dar empujones, o verbales que aluden a los chantajes, insultos, sobrenombres y burlas (Villacencio et al. 2020).

Por lo tanto, identificar un problema de conducta es complejo, debido a que esa conducta puede ser considerada esperable o no dependiendo de la etapa evolutiva, contexto escolar y social, el ambiente familiar y/o variables del contexto que se encuentre el niño o la niña. Se debe considerar que a una temprana edad ellos interactúan con sus pares generando una relación transaccional entre sus cualidades individuales y el contexto que se desenvuelven. Las primeras manifestaciones de un comportamiento agresivo aparecen en la infancia temprana, los niños y niñas adquieren o aprenden patrones conductuales agresivos como una forma de interactuar o relacionarse con los demás. Por consiguiente, la agresión es resultado del aprendizaje y las condiciones ambientales que afectan la capacidad que tiene el niño o niña para regular sus emociones y su conducta (Jiménez et al.2019),

Finalmente, las conductas consideradas problemáticas varían según la edad del niño o niña; por ejemplo, los berrinches son más comunes en la primera infancia, pero pueden ser preocupantes en un adolescente, es por esto, que es importante conocer las conductas comunes para cada etapa y evaluar si las conductas se alejan significativamente de lo esperado. En el entorno escolar, las interacciones con sus compañeros influyen en el comportamiento y en la adaptación al entorno social. En el caso de la infancia, la habilidad para regular apropiadamente las emociones e interactuar positivamente con otros, forma parte del desarrollo socioemocional y es clave para la construcción de vínculos saludables y el bienestar integral (Blair et al. 2015).

#### *Etapa del desarrollo cognitivo pre-operacional*

Si consideramos que en esta etapa de desarrollo muchas de estas conductas señaladas, forman parte del proceso de desarrollo, según la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget, describe el desarrollo cognitivo en etapas, y en la etapa pre-operacional (2 a 7 años), los niños comienzan a representar simbólicamente su mundo (Rosas, 2008), las conductas agresivas, pueden ser una forma de expresar la frustración cuando aún no han desarrollado completamente habilidades de resolución de problemas. Considerando que la agresividad, entre pares de preescolares de 3 años, es parte del proceso de desarrollo de esta edad, debido a que, están explorando su entorno social y aprendiendo a lidiar con sus emociones, sin embargo, existen factores externos que a la vez pueden potenciar estas conductas agresivas. Estos factores externos, son especialmente significativos en el contexto preescolar, donde los niños y niñas están expuestos a diversas influencias y

aprenden observando a los adultos y sus pares. Por lo tanto, sí están expuestos a modelos de conductas agresivas, es más probable que las imiten (Delgado, 2015). Por otro lado, la calidad del ambiente familiar y las interacciones en el hogar también juegan un rol importante en la forma en que se relacionan los niños y niñas.

En la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), se da énfasis en la participación activa de los niños y las niñas con su ambiente, es decir, un crecimiento cognitivo como un proceso conjunto. Este autor, señala que los niños y las niñas aprenden a través de la interacción social y de las actividades compartidas para poder internalizar las modalidades de pensamiento y conducta con la sociedad, y así hacer propios usos y costumbres (Papalia et al.2009).

El presente trabajo se abordará desde la Teoría Ecológica del Desarrollo de Bronfenbrenner, debido a que, ofrece una perspectiva para orientar la investigación y entender cómo se desarrolla una persona y cómo se comporta, considerando los distintos sistemas de relaciones que la rodean (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Estos sistemas incluyen la familia, la escuela, la comunidad y la cultura en general, y todos ellos interactúan para influir en el crecimiento y desarrollo del individuo.

#### *Colaboración familia-escuela:*

La familia es el primer espacio de crecimiento y socialización de los niños y niñas. En ella, aprenden a vincularse con los demás y aprenden los valores fundamentales y las normas de conducta que orientarán el camino en sus vidas. La escuela es un segundo espacio de socialización para los niños, debido a que, dejan su espacio familiar y comienzan a convivir y a relacionarse con niños y niñas y con personas adultas que no pertenecen a su ambiente cercano (Mineduc, 2017).

La experiencia ha dicho que cuando la familia y la escuela se comunican y se organizan, se evidencia en la mejora de los aprendizajes, se reducen los conflictos al interior de la comunidad educativa, entre otros, sin embargo, surge la pregunta, cómo la familia puede aportar a la comunidad educativa. Ocurre cuando ambos espacios se potencian y son consistentes, es decir, se tienen rutinas, relaciones y un contexto que sean similares que permitan beneficiar el doble en el desarrollo y aprendizajes de los niños y niñas (Mineduc, 2022)

En respuesta a las conductas que se presentan al interior de la institución, tanto de parte de los establecimientos educacionales como de las familias se requiere cooperación para una mejor educación de los y las niñas, es esencial que los adultos, tanto en el hogar como en el entorno educativo, proporcionen orientación y enseñen alternativas más adecuadas para expresar sus emociones y resolver conflictos. Para lograr este objetivo, la complementariedad entre unidad educativa y familia se verá fortalecida a medida que se promuevan instancias de trabajo colaborativo cuyo objetivo sea aumentar la implicación en el proceso educativo de los niños y niñas (Álvarez, 2019).

De manera complementaria, la actitud de los establecimientos educativos hacia las familias podemos decir que se ha observado que algunos establecimientos educativos tienen una actitud confusa hacia las familias en ciertas ocasiones. Por un lado, la escuela puede considerar a la familia como una pieza fundamental y aliada importante para poder conseguir los objetivos educativos propuestos con respecto a los y las estudiantes, pero, por otro lado, tienen un sentimiento de intromisión respecto a la labor de los y las docentes. No obstante, en las entrevistas que se generan entre las familias con él o las docentes, los padres y apoderados tienden a esperar pautas educativas que se deben utilizar y cumplir para que el rol parental sea correctamente ejercido (Álvarez, 2019).

### **4.3 Marco teórico**

La Teoría Ecológica del Desarrollo de Bronfenbrenner, propone una manera de comprender el desarrollo del individuo y por ende de la conducta humana, a partir de los diferentes sistemas de relaciones que forman su entorno. Esta perspectiva, concibe al ambiente ecológico como un conjunto de estructuras seriadas y estructuradas en diferentes niveles, en donde cada uno de esos niveles contiene al otro. Se identifican cinco sistemas ambientales con los cuales interactúa un individuo y proporciona el marco desde el cual los psicólogos comunitarios estudian las relaciones persona-ambiente (contexto): microsistema, el mesosistema, el exosistema, el macrosistema y el cronosistema, (Bronfenbrenner & Morris, 1998). En este caso, se incluye la interrelación de dos o más entornos en los que los niños y niñas participan de manera activa, escuela-familia, lo que corresponde a un mesosistema, desde esta mirada el impacto deseado debe fortalecer ambos contextos.

Además, desde una mirada constructivista, el sujeto no es un mero receptáculo de las influencias del medio, sino un constructor activo de sus estructuras de conocimiento, aprendizaje e interacción con el entorno (Rosas & Sebastián, 2008). El aprendizaje no es sencillamente una transmisión de información, sino más bien un proceso activo donde los sujetos asimilan nuevas experiencias y las integran con su conocimiento anterior. Entonces, es importante que las personas valoren las consecuencias probables de sus acciones, y cómo éstas pueden impactar al propio sujeto y su pensamiento (Dewey, 1916).

En la Teoría Constructivista de Piaget (1962), propone que los humanos comparten dos "funciones invariantes": organización y adaptación. La organización: se refiere a la estructuración interna de la mente, es la forma en que los conocimientos se organizan y se relacionan entre sí. Además, permite que los esquemas mentales se desarrollen y se integren de manera coherente. La función de la adaptación en los sistemas psicológicos y fisiológicos opera a través de dos procesos complementarios: la asimilación y la acomodación. La asimilación es un proceso que implica que los niños y niñas integren nueva información dentro de sus esquemas mentales existentes. En el contexto cognitivo, los niños modifican sus creencias sobre el ambiente para adaptarse al medio según sus necesidades y demandas. Por ejemplo, si un niño tiene un esquema mental sobre "compartir", asimilará nuevas experiencias en función de ese esquema preexistente. En la función de la acomodación, implica modificar los esquemas existentes en respuesta a nuevas experiencias o información que no encaja con los esquemas previos, es como ajustar la estructura mental para adaptarse a lo nuevo. En el caso de las conductas agresivas, la acomodación permitiría al niño crear esquemas más sofisticados para categorizar y manejar situaciones conflictivas de manera más efectiva. Por tal razón, fomentar tanto la asimilación como la acomodación en el aula puede ayudar a los niños a desarrollar habilidades sociales y emocionales, incluyendo la gestión de las conductas agresivas. Los educadores pueden utilizar estrategias como la resolución de problemas y el aprendizaje experiencial para estimular el desarrollo cognitivo y emocional de los y las preescolares.

Piaget (1951), explora la imitación y el juego en la infancia, centrándose en cómo los niños asimilan y acomodan nuevas experiencias, abordando temas como la imitación, desde la ausencia hasta la imitación sistemática, examinando cómo los niños y niñas imitan movimientos visibles y no visibles en el cuerpo de los demás, en este sentido

podemos señalar que algunas conductas agresivas en los estudiantes pueden ser producto de la imitación de conductas que observan los niños y niñas tanto en el hogar como en la escuela.

Los padres, madres, o tutores, así como otros miembros significativos de la familia, disponen de información y estrategias que son de gran utilidad para que el centro educativo logre objetivos establecidos para optimizar el aprendizaje y la participación de los niños o niñas en su proceso académico. Para ello disponen, por lo general de una experiencia en el cuidado y desarrollo de sus hijos e hijas que son muy importantes para construir una visión compartida de las necesidades de estos, así como de las formas mejores para apoyarles (Simón et al. 2016).

Numerosos estudios han demostrado que la implicación parental tiene efectos positivos en el rendimiento académico de los estudiantes. La importancia de la familia, padres, madres y/o cuidadores en la educación de los niños y niñas, no solo debe tener lugar dentro del hogar, sino también fuera de él. Para esto se debe, tener un compromiso en el rol del apoderado en la escuela, en las actividades y tareas que tienen relación con la formación, guía y apoyo para con los niños y niñas en su proceso de aprendizaje. Los centros educativos, buscan incentivar la participación y presencia de los padres, madres y/o apoderados en las actividades escolares, debido a que, de este modo la familia, escuela y comunidad compartirán intereses y responsabilidades, permitiendo trabajar juntos para crear estrategias y promoción del trabajo colaborativo con el fin de mejorar las oportunidades de los estudiantes (Epstein, 2009)

Es por esto que, promover el trabajo colaborativo entre la familia y la escuela es una herramienta que ayudará a la prevención o disminución de las conductas agresivas en los niños y las niñas al interior de las aulas. Así como también, construir alianzas sólidas entre la escuela, la familia y la comunidad para avanzar hacia una educación inclusiva. Es importante destacar la relevancia de la colaboración entre estos estamentos para promover un ambiente escolar positivo (Simón et al.2016).

#### **4.4 Marco empírico**

Según un estudio cuyo propósito fue identificar las dinámicas de aula alrededor de las conductas disruptivas de los alumnos/as de kínder de una escuela municipal de Chillán, se puede apreciar que el clima de convivencia en el aula es un factor que incide en el

rendimiento de los estudiantes, y que estos climas pueden tener un impacto negativo o positivo según cómo se actúa frente a una situación de conductas disruptivas, por lo que, el generar estrategias que favorezcan el manejo de estas conductas que generan conflicto, es clave para el desarrollo de una clase armoniosa (Fernández, 2022).

En otros estudios se ha demostrado que los niños, niñas y adolescentes son particularmente susceptibles a cambios en su estado emocional por encontrarse en una etapa más vulnerable de su desarrollo (Samji et al. 2022). Además, tanto la literatura internacional como nacional demuestran que la pandemia y el confinamiento prolongado han tenido efectos evidentes en su salud mental. Para los niños, las rutinas, las interacciones sociales y el juego, todos factores que se vieron significativamente afectados por el cierre de las escuelas, son claves para el manejo del estrés (Larraguibel et al. 2021).

El cese de las actividades escolares presenciales y el confinamiento -a raíz de la pandemia por COVID-19- situó la participación de las familias en un lugar central de las reflexiones y procesos de toma de decisiones. Las familias tuvieron que implicarse en los procesos de educación formal de los niños, niñas y adolescentes desde el hogar, lo cual condujo a replantearse los modos tradicionales de participación de las familias que se promueven desde las escuelas hasta ese momento (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2021). Esto permitió dar pie a la innovación en los procesos educativos de los estudiantes, donde el involucramiento y la participación de la familia en el proceso de formación de los estudiantes, genera un impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

Otros autores, señalan que la familia no solo influye por su estatus económico, sino también por el apoyo fuerte y efectivo que pueden brindar en la educación de los estudiantes (Coleman, 1966), se ha estudiado que el compromiso de los padres y la buena comunicación padres-hijos en temas escolares impactan en un resultado académico positivo (Gubbins e Ibarra, 2016). Por otro lado, Razeto (2016), aporta cuatro reflexiones para visibilizar la relevancia que tiene el involucramiento de las familias en el sistema educativo, como una variable de la calidad de la educación, y emprender políticas y programas que fortalezcan la relación entre las familias y las escuelas.

## **5. Reporte proceso diagnóstico:**

### **5.1. Descripción del plan diagnóstico y las acciones implementadas**

El proceso de diagnóstico comenzó a mediados de Marzo (13-03-2023) con el primer acercamiento a la institución para recoger antecedentes e información de los principales temas que estaban generando dificultades en la escuela. El principal problema detectado fue la existencia de ciertas conductas consideradas por la educadora “como disruptivas” por parte de los niños y las niñas en el aula, las que obstaculizan la realización de las clases y/o actividades escolares y que estarían generando un mal clima en el aula. Esto a su vez afectaría el rendimiento y el proceso de aprendizaje de algunos estudiantes. Al conversar con las educadoras y la directora de la unidad educativa, se establece el nivel (nivel medio mayor) que será intervenido ya que este curso presentaría casos específicos un poco más complejos relacionados a la problemática planteada. Luego, una vez detectado el problema y el nivel a intervenir, se construyó el objetivo general y objetivos específicos, así como también la elección de los instrumentos que nos permitieron recoger la información y percepción por parte de la educadora como de los padres y apoderados sobre el comportamiento de los preescolares en el aula. Finalmente, en la penúltima semana del mes de mayo, se entrega uno de los instrumentos a la educadora para responder en base a la observación en aula y se realizan las entrevistas semiestructuradas a los padres y apoderados.

El primer instrumento aplicado de enfoque cualitativo fue la entrevista semiestructurada con una guía temática (Véase anexo A) que se aplicó a 6 apoderados y apoderadas; y el segundo instrumento de enfoque cuantitativo, son las “Escala de comportamiento preescolar y jardín infantil” ajustadas al contexto de la escuela (Merrell, 2003; Reyna & Brussino, 2009) que fueron aplicadas por la educadora del nivel en base a la observación que realizó en el aula por cada estudiante (Véase Anexo B).

**Tabla 1:***Reporte plan diagnóstico implementando en el centro educativo*

<b>OBJETIVO GENERAL</b>		Conocer la percepción de la educadora y apoderados sobre la relación entre las conductas consideradas como disruptivas en el aula y aprendizaje que presentan los y las estudiantes preescolares de la Escuela de Lenguaje de la ciudad de Antofagasta.			
<b>Objetivos específicos</b>	<b>Descripción de las acciones</b>	<b>Responsables</b>	<b>Fuentes de información</b>	<b>Métodos de recolección de información</b>	<b>Medios de verificación</b>
Conocer la percepción de la educadora de preescolares sobre las conductas “consideradas como disruptivas” que afectan el aprendizaje en el aula.	Aplicación de las “Escala de comportamiento preescolar y jardín infantil”. Estas escalas fueron completadas por la educadora del nivel aportando con insumos relevantes de la observación que realiza al interior del aula.	La entrega de las escalas de comportamiento a la educadora, lo realiza la estudiante Camila Luza. La aplicación de las escalas por cada niño y niña del nivel la realiza la educadora.	Fuente secundaria, debido a que la educadora realizó el cuestionario por medio de la observación en aula a los niños y niñas del nivel.	“Escala de comportamiento preescolar y jardín infantil” (Merrell, 2003; Reyna & Brussino, 2009)	14 escalas completadas por la educadora del nivel. (Véase anexo C)
Indagar en la percepción de los padres en la relación entre las conductas “consideradas como	Aplicación de entrevista semi estructurada para padres y/o apoderados donde se indaga si estos perciben una	Estudiante: Camila Luza.	Fuente primaria, por las entrevistas realizadas a los padres	Entrevista semiestructurada guiada por temas a claves a abordar.	Consentimientos informados. Registros de la respuesta de los y las apoderadas

disruptivas" en la sala de clase y el aprendizaje.	relación entre las conductas disruptivas en sala y el aprendizaje de los niños y niñas. Se realizaron 6 de 8 entrevistas propuestas, dos apoderados/as no asistieron a la convocatoria.		y/o apoderados.		entrevistada s/os. (Véase anexo D)
Conocer el impacto en el aprendizaje cuando existen problemas en el clima de aula.	La aplicación de ambos instrumentos nos arroja resultados que nos permiten analizar las consecuencias que tienen las conductas disruptivas en el aprendizaje de los niños y niñas. Además, de integrar los resultados de ambos instrumentos.	Estudiantes del Magíster en Psicología educacional: Camila Luza y Rossana Contreras.	Fuente primaria: por el análisis de resultados de las entrevistas realizadas a los padres y apoderados. Fuente secundaria: por la observación en aula de la educadora a los niños y niñas del nivel.	Instrumentos aplicados: Escalas de comportamiento preescolar y jardín infantil y, entrevista semiestructurada. Árbol del problema.	Planilla de Excel con resultados de los instrumentos aplicados. (Véase anexo E)

## **5.2. Descripción de resultados de diagnóstico**

Nuestro objetivo general fue conocer la percepción de la educadora y apoderados sobre la relación entre las conductas disruptivas en el aula y aprendizaje que presentan los y las estudiantes preescolares de la Escuela de Lenguaje de la ciudad de Antofagasta. Este objetivo se logra en un 100% en el tiempo planificado dado que se obtienen los insumos y resultados a través de la aplicación de los instrumentos en el proceso de diagnóstico. Lo anterior, nos ayudó a detectar la problemática en menos tiempo y, así poder comenzar a proyectar los temas que se abordarán en las sesiones de intervención. La participación y disposición de la educadora fue fundamental en la aplicación del instrumento de las escalas de comportamiento mediante la observación de cada uno de los y las preescolares del nivel, así como también, en la convocatoria a las entrevistas con los padres y apoderados. Por otro lado, a través de los instrumentos se logra detectar la existencia de conductas agresivas en el aula, sin embargo, se observan solamente en algunos casos específicos, y otras conductas motrices propias de la etapa evolutiva que se encuentran los preescolares (Rosas y Sebastián, 2008). Desde la percepción de la educadora en las escalas de comportamiento las más frecuentes son: arranques de enojo o berrinches, desobedecer las reglas, estudiantes muy activos/as, imposibilidad de quedarse quieta o quieto, ser inquieto/a, perturbar las actividades que se están desarrollando. Respecto a la percepción de las madres, padres y apoderados, las conductas agresivas que se presentan en sus hijos e hijas son: pelear con un compañero o compañera, peleas por juguetes u objetos de interés, golpes y gritos. Estas conductas, podrían afectar en la atención y concentración en el aula, perjudicando el proceso de aprendizaje.

Los padres y apoderados manifiestan que: a través del diálogo, enseñar, contar con el apoyo de especialistas, poniéndole más atención a sus intereses, poner límites en el uso de pantallas y castigos, son las acciones que realizan estos apoderados, cuando los niños y niñas presentan conductas agresivas.

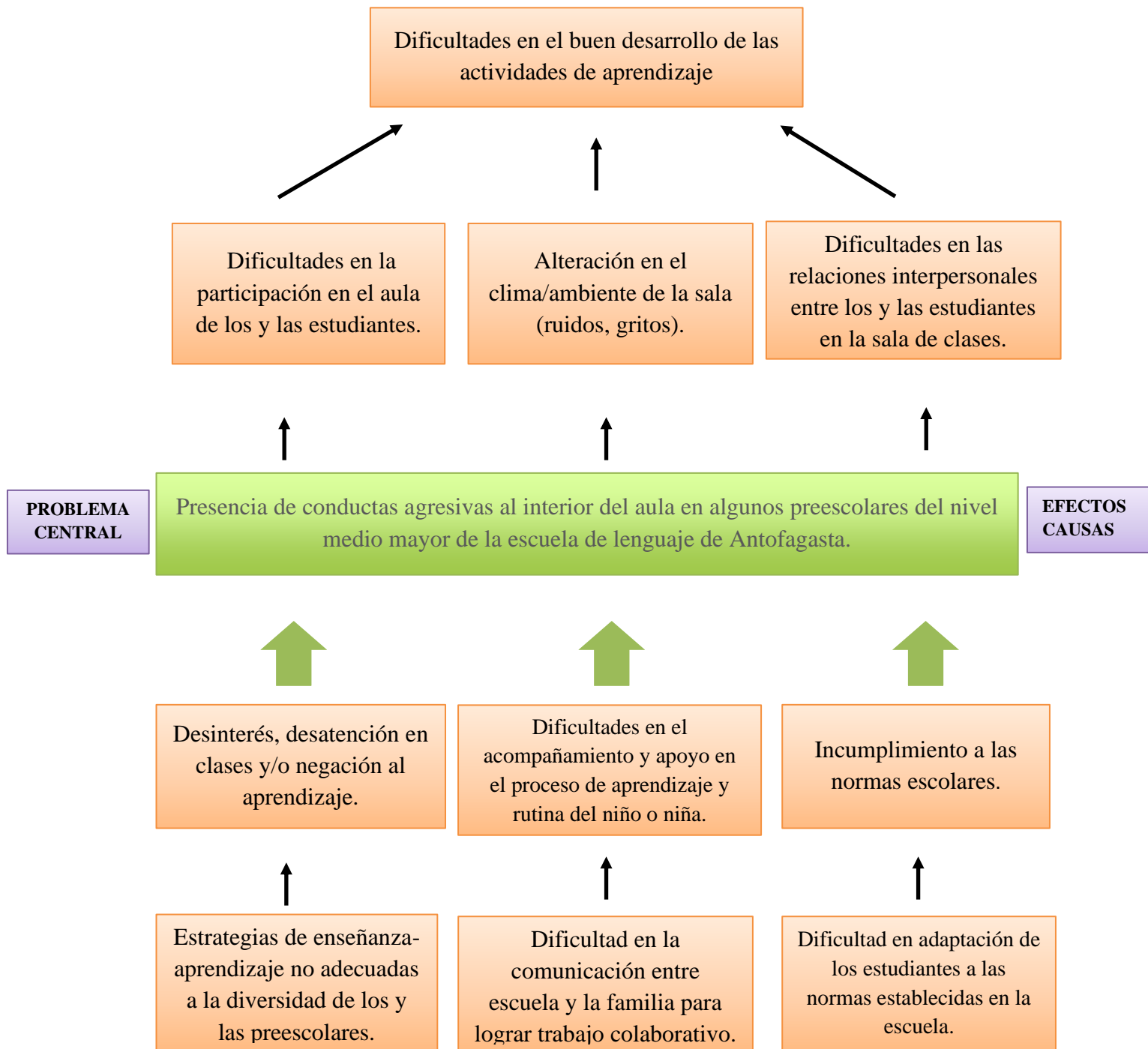
De este objetivo general se desglosan los objetivos específicos, el primero es conocer la percepción de la educadora de preescolares sobre las conductas disruptivas que afectan el aprendizaje en el aula, lográndose en un 100%. Para esto se le entrega a la educadora 14 cuestionarios en físico (papel), correspondiente a la cantidad de estudiantes en el nivel, para ser completados según la observación en aula. Esta acción cumple el propósito de

recoger información desde la mirada de la educadora respecto a algunas conductas que se presentan en cada uno de los estudiantes del nivel y sus habilidades sociales. La educadora los aplica sin inconvenientes y dificultades, es fundamental su participación y el tiempo breve que demoró en hacerlo. En este objetivo específico, se logra detectar las conductas que se presentan en algunos niños y niñas del nivel.

El segundo objetivo específico es indagar en la percepción de los padres en la relación entre las conductas disruptivas en la sala de clase y el aprendizaje, este se logra en un 75%, debido a que, de la convocatoria a la entrevista semiestructurada a las madres, padres y apoderados, asistieron 6 de los 8 apoderados que se esperaban, sin embargo, se logra el objetivo obteniendo en las respuestas la información necesaria para realizar el análisis de resultados. En la aplicación de la entrevista semi estructurada para padres y/o apoderados se logra indagar si estos perciben una relación entre las conductas disruptivas en sala y el aprendizaje de los niños y niñas, lo que les provocan, motivos e impacto en su proceso de aprendizaje.

Finalmente, el tercer objetivo específico es conocer el impacto en el aprendizaje cuando existen problemas en el clima de aula, lográndose en un 100% permitiendo obtener los resultados de la aplicación de los instrumentos y así lograr comprender las consecuencias que tienen las conductas agresivas en el aprendizaje de los niños y niñas, el objetivo se cumple satisfactoriamente. Para este objetivo, se realiza un vaciado de información en una planilla para analizar las respuestas entregadas tanto por la educadora como por los padres y apoderados.

A continuación, se presenta el árbol del problema sobre el análisis de la información recabada:



En base a los resultados del proceso de diagnóstico, el problema central es la presencia de conductas agresivas al interior del aula en algunos preescolares del nivel medio mayor en la escuela de lenguaje de Antofagasta, siendo las tres principales causas detectadas: el incumplimiento de las normas escolares que se deben cumplir al interior del aula dificultando la adaptación de los y las estudiantes a lo que establece la escuela; esto afecta las relaciones interpersonales entre ellos y ellas, específicamente en el ámbito social, al momento de compartir, socializar con otro/a y/o jugar, generando problemas de convivencia que obstaculizan la dinámica de la clase, la participación y el desarrollo de las actividades o tareas.

Por otro lado, tenemos una segunda causa que son las dificultades en el acompañamiento y apoyo en el proceso de aprendizaje y rutina del niño o niña, visualizando un desconocimiento en los padres y apoderados respecto a lo que deben brindarles en su rol y que necesita la escuela que se deba reforzar en el hogar. Lo anterior, evidencia una falta de comunicación entre familia-escuela para lograr un trabajo en equipo y de manera colaborativa. Por lo tanto, al no brindar el apoyo y acompañamiento correspondiente al del niño o niña en su proceso de aprendizaje y rutina se generan alteraciones en el clima/ambiente del aula afectando directamente el buen desarrollo de las actividades y/o tareas planificadas.

Finalmente, tenemos una tercera causa que son las estrategias de enseñanza- aprendizaje no adecuadas que realiza la educadora frente a la diversidad y distintas características que tienen los niños y niñas del nivel para adquirir sus aprendizajes, generando en ellos y ellas un desinterés, desatención y/o negación al aprendizaje al interior de la sala de clases, impactando en la baja participación en el aula y presentando dificultades en el quehacer escolar diario (actividades /tareas).

### **5.3. Análisis de hallazgos del proceso diagnóstico**

Al tener los resultados del proceso de diagnóstico, en una primera instancia se pensó en la existencia de conductas disruptivas al interior del aula del nivel medio mayor, como el comportamiento de un o una estudiante que obstaculiza al profesor o profesora realizar su labor educativa generando, también, un mal clima en el aula, o a cualquier conducta agresiva o desobediente en el aula de clases (Gómez & Acuña, 2017). Además, en la entrevista semiestructurada aplicada, en una de las preguntas se visualiza el

desconocimiento de los padres y apoderados de lo que significa una conducta disruptiva. Sin embargo, al analizar en profundidad las respuestas de ambos instrumentos, realizados a los padres y apoderados y a la educadora, se detectó la necesidad de diferenciar los conceptos: conductas disruptivas, conductas agresivas y conductas motrices. Esto, debido a que los niños y niñas se encuentran en constantes cambios respecto a su desarrollo, y en cursos iniciales se observan conductas motrices más frecuentes, como el pararse de su asiento, caminar dentro de la sala, saltar y otras más agresivas como morder, pellizcar y/o empujar (García, 2008). Sin embargo, al hablar del concepto de conductas disruptivas, diversos autores mencionan características esenciales de los comportamientos disruptivos como (Gotzens, 1986; Kazdin y Buela, 1994; Rutter et al., 2000; Geiger, 2000, como se citó en Jurado y Justiniano, 2015): actuación del alumno en términos de transgredir, violar e ignorar normas que se establecen en el aula; conductas antisociales, que es aquella conducta que refleja infringir las reglas sociales y/o una acción contra los demás; conductas hostiles, desafiantes e hiperactividad; acciones propias de los alumnos que distraen, perturban, compiten o amenazan,

y que pueden ir desde las conductas benignas a actos graves de agresión y comportamientos inapropiados dentro del aula que retrasan y, en algunos casos, impiden el proceso de enseñanza y aprendizaje, en cuanto no permiten afianzar los conocimientos debidos.

Es por esto, que uno de los focos de intervención fue abordar las conductas agresivas presentes en algunos niños y niñas de este nivel, pero abordando el problema como una problemática generalizada a todo el grupo para no generar estigmatizaciones. De manera complementaria, se decidió abordar el tema de las conductas motrices al interior del aula como conductas propias de la edad de desarrollo y como parte de la etapa evolutiva en la que se encuentran los preescolares (Rosas y Sebastián, 2008).

Por otro lado, se debe realizar un análisis integral y completo del niño o niña, tomando en cuenta factores como, por ejemplo: la relación docente- estudiante el tipo de vínculo establecido entre ellos, como también, los factores externos que refieren a la metodología de enseñanza del docente, así como también la responsabilidad y el rol que cumplen los padres y apoderados con los niños y niñas en su proceso educativo (Gómez & Acuña, 2017). Para abordar estos factores, se debe incentivar las instancias del trabajo

colaborativo entre familia- escuela, siendo el objetivo y foco principal de nuestra intervención.

## **6. Reporte de proceso de intervención**

### **6.1 Relevancia de la intervención**

Los hallazgos identificados de los puntos anteriores validaron la relevancia de trabajar sobre conceptos como conductas disruptivas, conductas agresivas y las conductas esperadas para los niños y niñas de la etapa preescolar, como también en la importancia del trabajo colaborativo entre familia escuela para generar estrategias que disminuyan o prevengan conductas agresivas al interior del aula y favorezcan el proceso de enseñanza/aprendizaje de los niños y niñas.

En el caso particular del centro educativo donde se realizó esta intervención, se detecta la presencia de algunas conductas agresivas que estarían afectando el clima al interior del aula y el proceso de aprendizaje de los y las preescolares. A raíz de esta diversidad, las educadoras, el equipo de gestión y dirección manifestaron la necesidad trabajar con los padres, madres y/o apoderados para contar con estrategias que permitan abordar las conductas agresivas que se presentan en algunos niños y niñas en aula. Sin embargo, en los hallazgos y/o resultados del proceso de diagnóstico se concluye que estas conductas se observan en algunos niños y niñas y no de manera generalizada en el nivel.

Por su parte, la directora del centro en la entrevista de primer acercamiento manifestó que el compromiso de los padres, madres y/o apoderados es débil y de poca participación, a pesar de que la escuela, genera espacios y talleres llamados “escuela para padres” para tratar temáticas relacionadas a lo detectado en el nivel y que respondan a las necesidades de toda la comunidad escolar.

Tomando en consideración los antecedentes mencionados, es fundamental reconocer que el rol de los padres, madres y /o apoderados es clave para lograr en cada uno de los niños y niñas avances educativos y personales. Por lo tanto, nace la necesidad de promover el trabajo colaborativo entre la familia y escuela, debido a que las familias y los establecimientos educativos tienen un rol fundamental en la educación de los niños y niñas, evidenciando que la calidad de su relación influye exitosamente en sus procesos

académicos, incluso teniendo características y dinámicas diferentes de funcionar (Álvarez, 2019).

Entonces, luego del análisis de las evidencias y conclusiones del proceso de diagnóstico realizado en el centro educativo se identificó el objetivo principal y proyecciones de intervención orientadas a promover iniciativas que fortalezcan las relaciones y/o vínculos entre estos agentes, familia-escuela para enriquecer los procesos de aprendizaje y académicos de sus hijos e hijas.

Esta complementariedad educativa se fortalecerá una vez que las unidades educativas promuevan el trabajo colaborativo con las familias y se involucren en el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas. Las investigaciones que se han llevado a cabo evidencian que esta alianza entrega beneficios y sobresalen en fomentar la inclusión, la adaptación escolar y social de los y las estudiantes, mejoras en el rendimiento académico, el ajuste psicosocial en adolescentes o en la prevención de la deserción escolar, del absentismo y del fracaso escolar (Álvarez, 2017). Al ser la familia, el primer contexto social del niño y la niña, donde se aprenden los primeros comportamientos interpersonales y es el pilar fundamental para la formación socioafectiva y moral, también lo es para su desarrollo académico (Ramagnoli y Gallardo, 2007).

Respecto a la importancia del clima del aula y de la relación entre la familia y la escuela es fundamental para el desarrollo y el aprendizaje de los niños y niñas. Un clima escolar positivo se caracteriza por un ambiente de respeto, seguridad y apoyo, lo que facilita el aprendizaje y promueve relaciones positivas entre todos los miembros de la comunidad educativa (Alinsunurin,2020)

El Ministerio de Educación de Chile, ha publicado varios documentos que destacan la importancia de la colaboración entre la familia y la escuela en el proceso educativo, en especial en la educación preescolar, como por ejemplo: La Política de Participación de las Familias y la Comunidad en Instituciones Educativas, donde se destaca la importancia del vínculo entre las instituciones educativas, incluyendo jardines infantiles y las familias de los estudiantes como la comunidad en general; Guía para el fortalecimiento del vínculo escuela-familias (Mineduc ,2021).

## 6.2 Diseño de la intervención

**Tabla 2**

*Reporte del plan de intervención educativa para el centro educativo*

Objetivo general		Promover la colaboración entre educadoras y madres, padres y/o apoderados para prevenir de manera conjunta posibles conductas agresivas y conocer su influencia en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas del nivel medio mayor.			
Objetivos específicos	Descripción de las acciones	Responsables	Beneficiarios	Medios de verificación	Indicadores de logro
Comprender la importancia de la colaboración entre educadoras y apoderados como estrategia para la prevención y abordaje de conductas agresivas en la sala de clases.	En la primera sesión, se explica la importancia de trabajar juntos como familia y escuela para abordar el desafío de las conductas agresivas en el aula: 1.Inicio: Bienvenida y presentación de objetivos. 2.Desarrollo: Identificación de conductas agresivas: se muestran a los y las participantes las conductas agresivas detectadas en el proceso de diagnóstico y un video de conductas	Implementación: por las interventoras: Camila Luza y Rossana Contreras.  Monitoreo: supervisora en terreno (directora) y jefa técnica UTP.  Evaluación de la actividad: Interventoras.	Madres, padres y/o apoderados. Educadora del nivel.	-Registro de las reflexiones grupales  -Lista de asistencia.  -Invitación a los padres y/o apoderados vía correo electrónico o comunicación en papel.  -Registro fotográfico.	El 60% de los padres, madres y apoderados asisten a la primera sesión convocada.  El 60% de los padres, madres y apoderados en conjunto con la educadora reflexionan y entregan sus opiniones acerca de la

	<p>agresivas de niños y niñas en nivel preescolar, para luego analizar el material visual.</p> <p>3. Dinámica de reflexión: Podrán responder a las preguntas: ¿Que pensaron?, ¿Cuáles son las conductas agresivas que se visualizan en el extracto?, entre otras.</p> <p>4. Cierre: Se explican diferencias entre conceptos: conductas disruptivas, conductas agresivas y conductas motrices.</p>				<p>importancia del trabajo colaborativo para la prevención de las conductas agresivas.</p> <p>El 50% de los padres, madres y apoderados comprenden la importancia del trabajo colaborativo en la prevención de las conductas agresivas.</p>
Reconocer las posibles conductas agresivas existentes dentro de la sala de clases del nivel medio mayor y su relación con el	<p>Inicio:</p> <p>1. Bienvenida a los y las participantes.</p> <p>2. Repaso de la sesión anterior y presentación de los objetivos de la segunda sesión.</p>	<p>Implementación: por las interventoras: Camila Luza y Rossana Contreras.</p> <p>Monitoreo: supervisora en terreno</p>	<p>Madres, padres y/o apoderados. Educadora del nivel.</p>	<p>Registro escrito de respuestas de cada grupo</p> <p>Lista asistencia</p> <p>Invitación a los padres y/o apoderados vía correo</p>	<p>El 60% de los padres, madres y apoderados asisten a la segunda sesión convocada.</p>

<p>desarrollo de la socialización.</p>	<p>Desarrollo: Trabajo grupal, dinámica de análisis de casos. Luego la educadora y apoderados/as discuten cómo las conductas agresivas pueden afectar el proceso de aprendizaje y desarrollo social de los niños y las niñas. Cierre: Reflexión final: retroalimentación de lo expuesto y enseñar la diferencia entre enseñar y corregir una conducta.</p>	<p>(directora) y jefa técnica UTP. Evaluación de la actividad: Interventoras.</p>		<p>electrónico o comunicación en papel. Registro fotográfico</p>	<p>El 60% de los padres, madres y apoderados en conjunto con la educadora identifican las conductas agresivas a través de análisis de casos.</p> <p>El 60% de los padres, madres y apoderados en conjunto con la educadora reconocen las posibles causas de las conductas agresivas a través de análisis de casos.</p>
--	--	---	--	--	--

<p>Co-construir estrategias conjuntas que integren perspectivas de la escuela y del hogar para prevenir y manejar posibles conductas agresivas.</p>	<p>Inicio: Bienvenida a los participantes, repaso de la sesión anterior y presentación de los objetivos de la tercera sesión.  Desarrollo:  1.Los participantes comparten estrategias que han encontrado efectivas para abordar conductas agresivas.  2.Se agrupan para diseñar estrategias para abordar conductas agresivas y su impacto en el aprendizaje.  Cierre: Reflexión final, opiniones y percepciones de los trabajos. Además de la retroalimentación de las interventoras.</p>	<p>Implementación: por las interventoras: Camila Luza y Rossana Contreras.  Monitoreo: supervisora en terreno (directora) y jefa técnica UTP.  Evaluación de la actividad: Interventoras.</p>	<p>Madres, padres y/o apoderados. Educadora del nivel.</p>	<p>Registro de respuestas de cada grupo (estrategias)  Lista asistencia  Invitación a los padres y apoderados (vía correo o informativo físico)  Registro fotográfico.</p>	<p>El 60% de los padres, madres y apoderados asisten a la tercera sesión convocada.  Los padres, madres, apoderados y la educadora generan estrategias para prevenir y manejar posibles conductas agresivas.</p>
<p>Explicar la importancia de mantener una colaboración continua y</p>	<p>Inicio: Bienvenida a los y las participantes y repaso de la sesión anterior y presentación de los</p>	<p>Implementación: por las interventoras (estudiantes postgrado):</p>	<p>Madres, padres y/o apoderados. Educadora del nivel.</p>	<p>Registro de actividad (hojas de estrategias)</p>	<p>El 60% de los padres, madres y apoderados asisten a la</p>

sostenible entre educadoras y apoderados para abordar las conductas agresivas a largo plazo.	objetivos de la cuarta sesión.  Desarrollo: Cada grupo realiza su presentación de estrategias y se genera un listado en conjunto para implementar las estrategias en el aula y en el hogar.  Cierre: Reflexión final sobre el programa de intervención y compromiso de mantener una colaboración continua entre familia y escuela.	Camila Luza y Rossana Contreras.  Monitoreo: supervisora en terreno (directora) y jefa técnica UTP.  Evaluación de la actividad: Interventoras		Lista asistencia  Invitación a padres y apoderados (vía correo o informativo físico)  Registro fotográfico.	cuarta sesión convocada.  Los padres, madres, apoderados y la educadora crean un listado de estrategias para prevenir conductas agresivas.
--	--	--	--	---	--

*Modificaciones:*

Objetivo 1: En la parte de la sesión 1, en el desarrollo, se realizó un cambio de video, siendo en una primera instancia el extracto de la película “Cobardes”, por un video breve relacionado a las conductas agresivas presentes en preescolares. Este cambio se efectuó, por el tiempo de duración del taller y por el contenido del video que se ajusta de mejor manera al tema a tratar. También, se agregó la dinámica llamada “El reloj de las citas” que permitió interactuar entre los y las apoderadas, y responder preguntas referentes al tema abordado: conductas agresivas, sus motivos, consecuencias en el aprendizaje, clima escolar, entre otras. Esta modificación fue realizada para que los padres y apoderados se relacionarán y generarán un ambiente grato.

Participación y asistencia a talleres: Nuestro público objetivo son las madres, padres y/o apoderados de un nivel medio mayor de la escuela, sin embargo, al coordinar las instancias y fechas para realizar cada taller y poder tener una mayor convocatoria, se estableció que la sesión uno (objetivo específico 1) y sesión tres (objetivo 3) se aplicarían en reunión de apoderados, sin embargo, sin tener conocimiento de un principio de que las reuniones se realizan en conjunto con el otro nivel paralelo, se realizaron ambas sesiones con la educadora y los padres y apoderados de ambos niveles. Por otro lado, la sesión 4 (objetivo 4) se realizó durante la tarde en reunión de apoderados (sin aviso previo a las interventoras) con padres, madres y apoderados de ambos niveles nuevamente, y no durante la mañana, como se había programado anteriormente, debido a, que no se hizo la convocatoria.

Invitación a los padres y apoderados a los talleres: Si bien no es una modificación directamente, se cambió la metodología establecida anteriormente (correo electrónico o comunicación física) para convocar a los padres y apoderados a los talleres, por un mensaje virtual (grupo de WhatsApp) a través de las redes sociales enviado por la educadora.

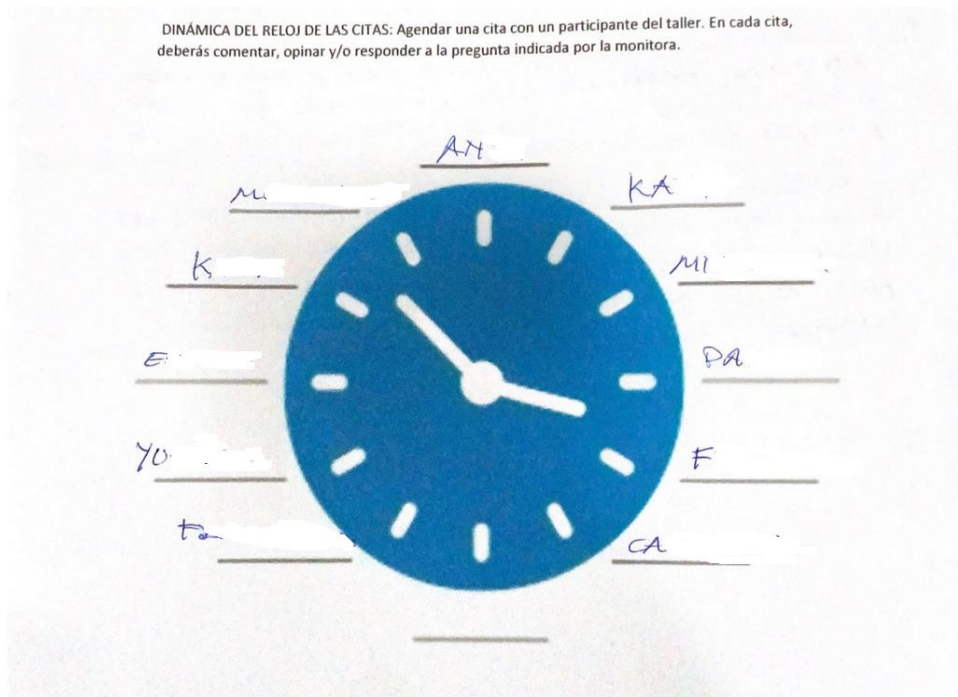
### **6.3 Reporte de acciones realizadas:**

La primera acción realizada fue la implementación de un taller teórico-práctico orientado a explicar la importancia de trabajar colaborativamente entre familia-escuela y el desafío de abordar las conductas agresivas en el aula. El taller se realizó de manera presencial con un 61% de participación, asistieron 17 de 28 apoderados de ambos niveles, además, contó con una etapa introductoria, expositiva/explicativa, práctica y reflexiva de los contenidos, incorporando recursos audiovisuales y material concreto para motivar la participación de la educadora y de los padres, madres y apoderados (Véase anexo F).

Al inicio del taller se realiza una actividad práctica cuyo objetivo era que los padres, madres y apoderados y la educadora interactúen y reflexionen sobre unas preguntas realizadas por las interventoras relacionadas al tema principal, además, entregar sus apreciaciones, opiniones y/o experiencias propias sobre las conductas agresivas. . Esta actividad previa a la entrega de información y exposición de contenidos, llamada “Dinámica del reloj”. Los y las participantes tuvieron que agendar una cita en las horas del reloj que se encontraban en una hoja, en cada número debían poner el nombre de la persona citada (Véase figura 1). Cuando las interventoras mencionan la hora del reloj,

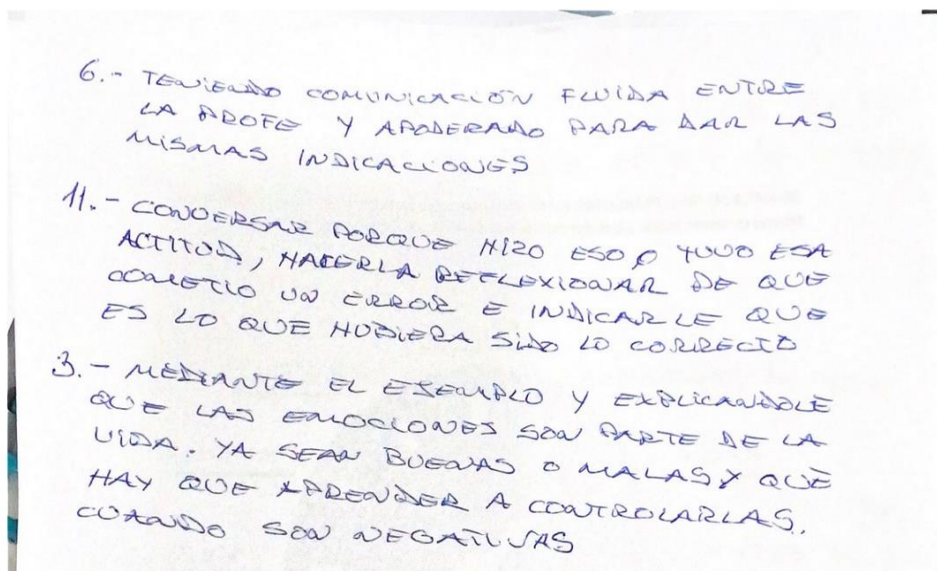
ellos y ellas se tenían que agrupar de acuerdo con la cita tomada previamente. En cada cita, tuvieron que comentar, opinar y/o responder a la pregunta indicada por las interventoras (Véase Figura 2).

**Figura 1.**



*Registro de las directrices de la dinámica del reloj.*

**Figura 2.**



*Registro de las respuestas a las preguntas de la “Dinámica del reloj” (Para mayores detalles véase anexo G)*

Al término del taller se realizó una reflexión y se otorgó tiempo para poder entregar opiniones, ideas y/o realizar preguntas.

Los resultados de esta actividad inicial validan algunos aspectos establecidos en el diseño de intervención y respuesta entregada por uno de los apoderados, relacionados a la necesidad de promover el trabajo colaborativo que se debe realizar entre familia- escuela para generar herramientas que permitan seguir los mismos criterios en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas. En esta instancia, se observó en la baja participación e implicancia de la educadora, sin embargo, entre los padres, madres y apoderados, logran interactuar y trabajar en equipo para encontrar respuesta a la problemática o preguntas realizadas por las interventoras.

En una segunda actividad realizada en este taller, a través de un material visual (video), reflexiones y experiencias personales, se explicó cómo las conductas agresivas pueden afectar el aprendizaje de los niños y niñas. Mediante la identificación de ejemplos de conductas agresivas en el entorno escolar y familiar.

La segunda acción realizada fue un taller analítico- práctico orientado a la identificación y posibles causas de una conducta agresiva. Este taller, se realizó de manera presencial, con un 43% de participación, asistieron 6 de 14 padres, madres y/o apoderados. Contó con una actividad principal de análisis de casos (Véase anexo H). Para esto, se conformaron grupos pequeños (aproximadamente 5 personas) y discutieron casos donde tuvieron que detectar conductas agresivas y posibles motivos. Los padres, madres y/o apoderados logran detectar las conductas agresivas, validando el concepto que se menciona en el marco teórico, y reconocen las posibles causas de la existencia de dichas conductas, además, tuvieron que completar unas preguntas respecto al impacto que generan las conductas agresivas en el proceso de aprendizaje y social de los niños y las niñas. Al término del taller se realizó una reflexión sobre los conceptos de enseñar y corregir referente a las conductas. En esta sesión, se observa una regular participación de la educadora, absteniéndose del trabajo grupal y entregando opiniones y percepciones de las respuestas entregadas por los padres y apoderados al finalizar la actividad.

**Figura 3.**

Conducta Agresiva: Morder, Pegar y lanzar objetos.

¿Cómo afecta al niño/a?: Afecta al no tener una buena relación con su entorno; El resto de los niños, Aprenderán e imitarán la conducta, además les generará miedo. Pierde Horas de clases al ser retirado, Pierde su rutina

El motivo de la conducta:  
En el texto se nombre que tiene una hermana de meses lo que puede haber generado una alteración de la conducta, llamando la atención de manera disruptiva, Frustrándose al haber cambiado su hogar.

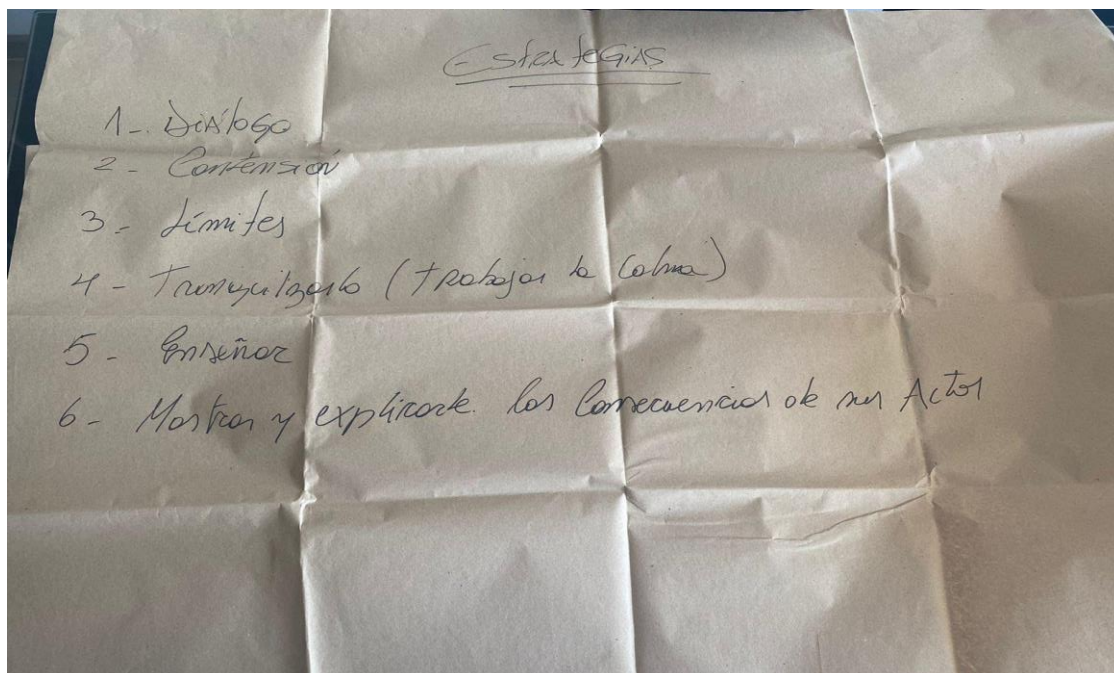
*Registro de la actividad de análisis de casos (Para mayores detalles véase anexo I).*

Otra acción realizada es un taller práctico cuyo objetivo fue co-construir estrategias para prevenir y manejar las conductas agresivas. El taller se llevó a cabo de manera presencial con un 25% de participación, asistieron 6 de 28 apoderados (de ambos niveles), cabe destacar que solo asistió 1 apoderada del otro nivel (no intervenido), por otro lado, contó con una etapa práctica reuniéndose en grupos para la actividad, aportando con estrategias que por ejemplo la han realizado en casa o le ayudaron en alguna situación que se vio en presencia de una conducta agresiva. Al terminar, la actividad, se finaliza el taller con la exposición de lo realizado.

Finalmente, para el logro de la última acción, se realizó un taller expositivo y reflexivo, de manera presencial con un 54% de participación, asistieron 13 padres, madres y apoderados de un total de 28. Estuvo enfocado en la elaboración de un listado de estrategias entre la educadora y los padres, madres y apoderados para ser trabajadas de manera continua y sostenible en el tiempo. Para esto, se reunieron en grupo para escribir sus estrategias creando un listado en un papel Kraft, para luego exponerlas y recibir

retroalimentación de los demás participantes. A continuación, se muestran algunas de ellas.

**Figura 4**



*Registro de la actividad: “Listado de estrategias” (Para mayores detalles véase anexo J)*

Luego de la realización de los cuatro talleres, se compartió una encuesta de satisfacción de manera física a los y las participantes para contar con una valoración y retroalimentación de los talleres realizados. Los resultados de las encuestas de las participantes entregaron una valoración positiva de los talleres (98% de satisfacción).

En resumen, respecto de las acciones planificadas para el centro educativo se alcanzó un alto porcentaje de logro, obteniendo un 100% de acciones completamente realizadas. Se implementaron los 4 talleres planificados, aportando al conocimiento de la educadora y padres, madres y apoderados sobre estrategias centradas en disminuir o prevenir conductas agresivas en la escuela como en el hogar. Además, se orientó en la importancia de realizar un trabajo colaborativo entre familia-escuela para lograr un objetivo propuesto. También, se generaron espacios de reflexión y retroalimentación entre padres, madres y apoderados, y en ocasiones con la educadora. Finalmente, la metodología o enfoque en este ciclo de talleres se basó en la reflexión, opiniones y el trabajo

colaborativo, donde se utilizó ejemplos visuales referidos a las conductas agresivas, experiencias personales relacionadas con las conductas agresivas identificadas en el nivel y su impacto en el ambiente de aprendizaje y hogar.

#### **6.4. Descripción de resultados de la intervención**

La intervención se focalizó en promover la participación de los padres, madres y/o apoderados junto a la educadora, para establecer estrategias que ayuden a prevenir conductas agresivas de los niños y niñas en el nivel medio mayor.

Para obtener información respecto a la asistencia de los participantes, se realizó en cada taller un listado de asistencia. A continuación, se muestra una tabla que detalla la asistencia los padres, madres y/o apoderados de los cuatro talleres y el total:

**Tabla 3**

*Asistencia de los padres, madres y apoderados a los talleres*

<i>Taller</i>	<i>N° participantes</i>	<i>Porcentaje de asistencia</i>
<i>1er</i>	<i>17</i>	<i>61%</i>
<i>2do</i>	<i>6</i>	<i>43%</i>
<i>3er</i>	<i>6</i>	<i>25%</i>
<i>4to</i>	<i>13</i>	<i>54%</i>
<i>Total</i>	<i>42</i>	<i>43%</i>

A pesar de que la asistencia de los padres, madres y/o apoderados fue variada, en los talleres se visualizó la continuidad que tuvieron algunos padres y/o apoderados con una participación activa expresando interés en los temas tratados entregando opiniones, reflexiones y/o experiencias personales (Véase anexo K lista de asistencia).

Para recabar información sobre la satisfacción de las participantes se realizó, al finalizar el ciclo de talleres, una encuesta de satisfacción solo a los padres, madres y/o apoderados del nivel intervenido, a cargo de la educadora del nivel. Las encuestas contenían indicadores que hacen alusión a la satisfacción del participante en el taller, las necesidades del padre, madre y/o apoderado, la claridad al presentar los objetivos, conceptos y

ejemplos, participación y la importancia del tema de la intervención. Las alternativas de respuestas podían ser: nunca, casi nunca, ocasionalmente, casi siempre o siempre.

A modo de síntesis de los resultados, la participación en la encuesta es de un 50% de los padres y apoderados pertenecientes al nivel intervenido, lo que representa la media de la población objetivo. Se presenta una tabla que evidencia el porcentaje y nivel de satisfacción de las participantes sobre los cuatros talleres teórico-prácticos realizados:

**Tabla 4**

*Resultados de la encuesta de satisfacción realizada por los padres, madres y apoderados*

RESULTADOS ENCUESTA DE SATISFACCIÓN					
INDICADOR	NUNCA	CASI NUNCA	OCASIONALMENTE	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
En general ,¿Me sentí cómodo/a en los talleres realizados?	0%	0%	0%	2%	98%
¿Siento que aprendí cosas nuevas que aporta a la crianza de mi hijo/a?	0%	0%	0%	0%	100%
¿La temática abordada cumple con las necesidades de los y las apoderadas del curso?	0%	0%	0%	0%	100%
¿Los conceptos explicados son claros y fáciles de entender?	0%	0%	0%	0%	100%
¿Los y las apoderadas del curso tuvieron la posibilidad de dar sus opiniones y participar durante toda la realización del taller?	0%	0%	0%	0%	100%
¿Durante la realización del taller se ocuparon ejemplos prácticos que ocurren en la vida cotidiana?	0%	0%	0%	0%	100%
¿Es importante la realización de talleres orientados al trabajo colaborativo entre familia-escuela?	0%	0%	0%	0%	100%

Por otro lado, respecto a los resultados de cada encuentro nos permiten identificar lo siguiente:

En el primer taller, enfocado en comprender la importancia del trabajo colaborativo como herramienta o estrategia para la prevención y abordaje de conductas agresivas en la sala de clases, se visualiza el nivel de satisfacción de los padres, madres y/o apoderados en el indicador que se encuentra en la última casilla de la tabla que refiere la importancia de realizar talleres que apunten al trabajo colaborativo entre familia-escuela con un 100% de las y los encuestados.

Respecto al segundo taller, orientado a reconocer conductas agresivas existentes dentro de la sala de clases del nivel medio mayor y su relación con el desarrollo de la

socialización, en la tabla, específicamente en el tercer indicador, el nivel de satisfacción es de 100% de los padres, madres y apoderados encuestados/as. En el apartado de comentarios algunos participantes refieren: “Me pareció un excelente taller donde nos ayudaron a entender con ejemplos prácticos y sencillos a los pequeños”, “Excelente los talleres, aprendí bastante en el manejo de conductas de nuestros niños”.

El tercer taller realizado, destinado a co-construir estrategias conjuntas que integren perspectivas de la escuela y del hogar para prevenir y manejar posibles conductas agresivas, fue evaluado por los padres, madres y apoderados en el segundo y quinto indicador con un 100% en el nivel de satisfacción. En el apartado de comentarios, uno de los comentarios fue: “Los talleres que realizan nos enseñan mucho para poder aprender mucho con nuestros niños y poder practicarlos en casa”.

En el último taller, enfocado en explicar la importancia de mantener una colaboración continua y sostenible entre educadoras y apoderados para abordar las conductas agresivas a largo plazo, fue evaluado en el segundo y séptimo indicador de la tabla con un 100 % de nivel satisfacción por los padres, madres y apoderados encuestados/as.

Finalmente, un aspecto importante del proceso de evaluación y resultados de la intervención corresponde a la valoración de las participantes respecto de las acciones implementadas en el centro educativo. El nivel de satisfacción general, indica que la mayoría de los encuestados expresó un nivel de satisfacción general alto, específicamente, un 98% de los participantes mostró una opinión positiva, categorizados en sentirse satisfechos con la intervención, 0% expresaron una satisfacción media y 0% indicaron insatisfacción. Por otro lado, algunas menciones específicas de aspectos valorados fueron: el aprendizaje en la crianza de los niños y niñas, los contenidos explicados fueron claros y fáciles de entender, se tuvo la oportunidad de opinar y participar en los talleres sin dificultades y la importancia de la realización de talleres orientados al trabajo colaborativo familia-escuela.

Como interventoras consideramos que este proyecto promueve iniciativas que fortalezcan las relaciones y/o vínculos familia-escuela para enriquecer los procesos de aprendizaje de sus hijos e hijas, además genera una visibilidad en la alianza familia-escuela como apoyo a la comunidad educativa, generando relaciones que enriquezcan el proceso de formación

de los niños y niñas y co-construir estrategias colaborativamente para el desarrollo y autonomía de los niños y niñas en el aula.

El nivel de satisfacción de los padres y/o apoderados, indica que la propuesta fue adecuada a la realidad de sus hijos/as, manifestando un alto nivel de participación en cada sesión bastantes comprometidos con las temáticas y la metodología de trabajo orientada a un enfoque colaborativo y participativo. Finalmente, esta intervención nos permite instaurar el trabajo colaborativo como una herramienta para incentivar la vinculación familia-escuela.

## **7. Resguardos éticos en el proceso de diagnóstico e intervención**

Para la realización de un adecuado proceso de diagnóstico, las estudiantes (interventoras) se rigieron por el Código de Ética Profesional de Psicólogos de Chile (1999):

### **Principios éticos comprometidos**

Los resguardos éticos que se llevaron a cabo en el proceso de diagnóstico fueron:

1. El manejo y almacenaje de datos e información personal: al inicio de la entrevista se les explicó claramente a los padres, madres y/o apoderados cómo se maneja y protegerá sus datos personales y la información recopilada durante la entrevista, que será de carácter confidencial y anónimo. Así como también, resguardando datos personales e información que se recopilaron de niños o niñas en específico en la aplicación de los instrumentos y/o entrevista.
2. La autorización institucional y los consentimientos informados a los padres y apoderados: En el caso de la entrevista semiestructurada, nunca se inició sin previamente explicar los fines del trabajo de grado, contextualizar, informar la temática a tratar y autorización previa. Además, de comunicar que la participación y adhesión es libre.

En la implementación de la intervención y evaluación:

1. Al iniciar el ciclo de sesiones, se les explicó a los padres, madres y/o apoderados el proceso de diagnóstico que se realizó para llegar a la información con la que se iba a trabajar sesión a sesión, resguardando datos personales e información que pueda aludir algún caso de un niño o niña en específico. Por otro lado, se habló

sobre las conductas agresivas detectadas de manera general, evitando alusiones e interpretaciones respetando el anonimato y confidencialidad de la información recopilada. También, se destacó la importancia de que cada encuentro se realizará en un contexto protegido, de tolerancia y respeto por las opiniones de cada participante.

2. Respecto a la evaluación, se realizó una encuesta de satisfacción a cada padre, madre y/o apoderado evitando escribir datos personales y solo completarla de manera anónima respondiendo a preguntas de alternativas y comentarios y/o sugerencias.

### **Manejo de datos sensibles**

El manejo de datos sensibles en el proceso de diagnóstico fue:

1. Antes de la entrevista, se hizo el consentimiento informado de los participantes, explicándoles claramente cómo se maneja y protegerá sus datos personales e información sensible que se hable durante la entrevista. Esto asegura que estén plenamente conscientes de los propósitos y alcances de la entrevista, así como de sus derechos y opciones en relación con la privacidad de sus datos. Además, que la información proporcionada durante la entrevista será tratada con estricta confidencialidad. Esto implica que solo las personas que entrevistan y estén directamente involucradas en el trabajo de intervención tendrán acceso a los datos.
2. Por otro lado, al momento de realizar el análisis se utilizan técnicas de anonimato y una planilla solo con las respuestas de las entrevistas y cuestionarios. Esto implica eliminar cualquier información que pueda identificar directamente a los participantes y reemplazarla por códigos o identificadores únicos.

En la implementación de la intervención y evaluación:

1. Se le explicó a los padres y apoderados, que no se entregarán datos y/o antecedentes personales para abordar algún tema a tratar o realizar ejemplos. Se tomarán los resguardos por cada estudiante e insistir en la confidencialidad de alguna información que se entregue en alguna sesión.
2. En la evaluación, no se solicitan antecedentes personales como requisito para completar la encuesta de satisfacción y se mencionó a cada participante que es de carácter voluntario y anónimo.

## **Consentimientos informados**

Los consentimientos informados utilizados en el proceso de diagnóstico fueron:

Cada persona entrevistada leyó el consentimiento informado y se le explicó de manera oral, además de mencionar que es una participación voluntaria y con posibilidad de retirarse cuando lo quieran. Al momento de finalizar la explicación del procedimiento de la entrevista, el uso de la información y confidencialidad, los 6 padres y/o apoderados firmaron el consentimiento informado sin problemáticas o dudas por resolver quedando conformes con la información del documento. Por otro lado, no hubo retiro de ningún participante/entrevistado y hubo compromiso de devolución una vez analizado los resultados (a los apoderados, directora y educadora).

En la implementación de la intervención y evaluación:

1. En cada sesión se entregó una hoja de asistencia para que cada padre, madre y/o apoderado se anotara. Se explicó que era de forma voluntaria, debido a que, iban sus datos personales cuyo objetivo era llevar un porcentaje de asistencia y participación taller a taller. Esta hoja, solo fue manipulada por las interventoras y la evidencia fue entregada resguardando nombres y firmas de cada participante. Por otro lado, se realizaron fotografías sesión a sesión solicitando autorización previa al inicio.
2. La evaluación se realizó de carácter voluntaria y destacando la confidencialidad de la información entregada.

## **8. Limitaciones y dificultades de la implementación**

La baja participación de la educadora del nivel se presenta como una dificultad en la implementación, debido a que, en algunas sesiones se observó la falta de involucramiento por parte de ella, esto se evidenció en las instancias que se crearon para realizar reflexiones generales, en la interacción con los padres, madres y apoderados e integrarse en actividades grupales para desarrollar una idea y/o entregar percepciones del tema tratado. La participación activa de la educadora es crucial para incentivar el trabajo colaborativo permitiendo a los padres, madres y apoderados conocer la percepción de la educadora respecto a la dinámica que ocurre día a día en la sala de clases con los niños y niñas. A pesar de que las interventoras, intencionan la participación de la educadora hubo

resistencia a algunas actividades programadas. Esta limitación “política”, se puede atribuir a una cultura establecida por la escuela, donde las educadoras en estas instancias toman un rol de mediadoras posicionando a los padres, madres y/o apoderados como los y las responsables de todo lo que ocurre con los niños y niñas al interior del aula, evidenciando prácticas obsoletas y resistentes al cambio, así como el bajo interés por los temas a tratar siendo relevantes y de apoyo solo para los padres, madres y/o apoderados. Por lo tanto, es una limitación no controlable por parte de las interventoras, debido a que, implica involucrarse en una dinámica educativa de años en la escuela.

Por otro lado, otra limitación que se presentó fue de comunicación en la ejecución de la sesión 4: Se modificó la fecha y hora, por dificultades comunicacionales, de convocatoria y adaptación en los tiempos de la educadora. Cabe destacar que, la realización de este encuentro es en pleno cierre de año escolar, con actividades programadas y en una alta demanda de trabajo. Esta información fue otorgada a las interventoras el mismo día del evento. El hecho de que la información sobre la modificación de la sesión se notifique el mismo día del evento sugiere una falta de comunicación anticipada. Esto puede haber generado confusión entre las interventoras y posiblemente entre los participantes; la necesidad de adaptar la sesión en el último minuto indica posibles desafíos en la planificación o pueden afectar la disposición, disponibilidad y participación de los padres, madres y/o apoderados. Esta limitación, es controlable para las interventoras, puesto que, se puede extender el plazo de la realización del taller, así como también, coordinar nuevamente una nueva fecha y hora para realizar la convocatoria a los padres, madres y apoderados.

Algunas ideas para enfrentar de mejor manera ambas limitaciones:

1. Realizar una reunión previa al ciclo de talleres, indicando la importancia de la participación de la educadora, así como también de los padres, madres y/o apoderados. Desde su rol es fundamental su participación para fortalecer la alianza familia- escuela.
2. Entregar un rol participativo a la educadora en las actividades establecidas.
3. Elaborar de manera colaborativa con la educadora, la realización del material que se utilizará en cada taller.
4. Realizar previamente una carta Gantt en conjunto con la directora y equipo de gestión para establecer y programar posibles fechas para realizar cada taller. Tener

fechas tentativas en caso de tener que reprogramar alguna sesión y no entorpezca las actividades, clases, reuniones y/o terapias de los niños y niñas.

Ideas para ampliar el impacto de la intervención:

1. Ocupar el trabajo colaborativo como herramienta para las actividades que se programen en la escuela.
2. Ampliar los participantes de los talleres: educadoras y padres, madres y/o apoderados de otros niveles de la escuela.
3. Consultar a los padres, madres y /o apoderados temáticas que necesiten ser abordadas como comunidad educativa.
4. Establecer el proyecto de intervención como un eje a trabajar en la “Escuela para padres” instaurada en el centro educativo.

## **9. Conclusiones y proyecciones**

Teniendo en cuenta los elementos mencionados, se presentan a continuación, de manera sistematizada, las siguientes conclusiones:

Lo referido al impacto del proyecto de intervención, en primer lugar, los resultados evidenciados demostraron que la metodología de trabajo con los padres y / o apoderados evidenciaron una muy buena disposición al trabajo colaborativo y reflexivo por parte de los participantes sobre las temáticas presentadas en los talleres. Esto se observó en la participación activa en las sesiones ejecutadas, aportando con reflexiones y mesas de trabajo lo que denota un impacto en el involucramiento de los padres y/o apoderados en vincularse con la escuela para mejorar el clima del aula. Se propusieron estrategias en la escuela como también en sus hogares, que pueden mejorar aquellos aspectos relacionados con la conducta de sus hijos e hijas, mostrando una disposición positiva, y un entendimiento de los conceptos entregados, siendo esto significativo para la creación de estas estrategias. Además, la metodología escogida permitió que los contenidos que se trabajaron fueran de fácil entendimiento promoviendo la participación y el trabajo en equipo, lo que permitió tener un producto final que favorezca el manejo de aquellas conductas que, en cierta medida, distraen el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

En segundo lugar, los participantes se involucraron con compromiso y entusiasmo en cada una de las sesiones y actividades programadas lo que quedó plasmado en lo positivo

de sus apreciaciones y aportes para la mejora. El enfoque de co-construcción de estrategias en estos talleres nos permitió profundizar en los beneficios de promover instancias colaborativas de trabajo y en la importancia de la participación como padres y/o apoderados en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas. En este sentido, se constata la importancia de que cada centro educativo genere instancias de participación, colaboración y creación de estrategias que promuevan la valoración de la alianza familia-escuela en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y co-construcción de estrategias.

Por otra parte, los resultados del proyecto de intervención dan cuenta de varios aspectos favorables. En primer lugar, el reconocimiento y entendimiento de cómo pueden afectar las conductas agresivas en el proceso de aprendizaje; la importancia del trabajo colaborativo entre la familia y la escuela como estrategia de enseñanza y el empoderamiento del rol de la familia en la educación de sus hijos e hijas.

Sumado a ello, los talleres realizados nos propiciaron evidencias para darnos cuenta de que existe interés de los padres y /o apoderados por la formación de sus hijos e hijas, y que las temáticas tratadas son del interés de las familias. A esto se agrega que la educadora valoró satisfactoriamente el proceso realizado con los padres y apoderados, sumado a las positivas encuestas de satisfacción. De lo anterior se desprende que el proyecto logró un impacto significativo para la comunidad educativa, en especial, para los padres y / o apoderados.

Finalmente, respecto de las proyecciones para la escuela de lenguaje, una primera propuesta de intervención refiere a implementación de escuelas para padres con foco en el trabajo colaborativo familia-escuela, con el propósito de vincular a la familia en el proceso de aprendizaje de los preescolares, integrando estrategias de autorregulación para promover un clima de aula positivo. Sería de gran relevancia seguir trabajando colaborativamente y poder aplicar estas estrategias en todos los niveles que imparte la escuela de lenguaje, preparando a los padres y/o apoderados para contar con las herramientas necesarias para ser co-educadores de sus hijos e hijas.

Otra proyección significativa a nivel general como comunidad educativa, sería implementar espacios de reflexión y conversatorios de los logros visualizados en la utilización de las estrategias desarrolladas en colaboración con las familias, ya sea para

el manejo de posibles conductas agresivas u otras situaciones, teniendo como objetivo visibilizar el impacto positivo en el aprendizaje de los preescolares.

Además, sería atractivo replicar la propuesta con las diferentes escuelas de lenguaje dependientes del mismo sostenedor, para favorecer el proceso de transición a la educación básica y fomentar el trabajo colaborativo familia-escuela como herramienta para abordar de manera integral el proceso de enseñanza de los niños y niñas.

## 10. Referencias

- Albornoz Zamora, E. J. (2017). *La adaptación escolar en los niños y niñas con problemas de sobreprotección*. Universidad y Sociedad, 9(4), 177-180.
- Alinsunurin, J. (2020). *School learning climate in the lens of parental involvement and school leadership: lessons for inclusiveness among public schools*. En Smart Learning Environments.
- Álvarez Blanco, L. (2019). *Modelos teóricos de la implicación familiar: responsabilidades compartidas entre centros educativos, familias y comunidad*. Aula abierta, 48(1), 19.
- Blair, N.B, Perry, M., O'Brien, S.D., Calkins, SP & Keane, L. Shanahan (2015). *Identificar cascadas de desarrollo entre dimensiones diferenciadas de competencia social y regulación de emociones*. Dev Psychol., 51, págs. 10621073
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P.A. (1998). *The bioecological model of human development*. In W. Damon, Handbook of child psychology, (pp.993–1027).
- Buonomo, I. & Reyes, C. (2019). *El juego y la exploración en la primera infancia*. Revista de Educación Inicial, 12(1), 64-77.
- Carbonero, M. A., & Román, J. M. (2017). *Conductas disruptivas y ambiente de aula: factores asociados en estudiantes de educación primaria*. Revista de Psicodidáctica, 22(1), 1-7.
- Colegio de Psicólogos de Chile. (1999). *Código de Ética Profesional*. Chile
- Coleman, J. (1966). Equality of educational opportunity study. Washington: Government.
- Delgado, J. (2015). *Agresividad infantil: Causas de conducta agresiva en los niños y estrategias para controlarlas*. Etapa infantil. Recuperado de: <https://www.etapainfantil.com/agresividad-infantil>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education. An Introduction to the Philosophy of Education*. Morata, Ed. (Publicación original 1916)

- Epstein, J. L., Sanders, M. G. & Sheldon, S. B. (2009). *School, Family and Community Partnerships. Your handbook of action* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fernández, M. (2022). *Conductas disruptivas y clima de aula: una propuesta para favorecer el manejo de conflictos en la sala de kínder* [Tesis de Magister, Universidad del Desarrollo]. <https://repositorio.udd.cl/server/api/core/bitstreams/612ec06d-9a44-4208-8d02-42820ad9085e/content>
- Gubbins, V. e Ibarra, S. (2016). *Estrategias Educativas Familiares en Enseñanza Básica: Análisis Psicométrico de una Escala de Prácticas Parentales*. Psykhe, 25 (1), 1-17. <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.25.1.773>
- Jadue, G. (2003). *Transformaciones familiares en Chile: riesgo creciente para el desarrollo emocional, psicosocial y la educación de los hijos*. Estudios Pedagógicos, 29, 115-126.
- Jara Morales, I. de la. (2018). *Adultocentrismo y género como formas negadoras de la cultura infantil*. Revista Saberes Educativos, (1), pp. 47–67.
- Jiménez, J., Flores, L. M., & Merino-Soto, C. (2019). *Factores de riesgo familiares y prácticas de disciplina severa que predicen la conducta agresiva infantil*. Liberabit, 25(2), 195-212. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2019.v25n2.05>
- Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), (2005). *Política de Trabajo con Familia*. Serie de documentos técnicos 35 años Junta Nacional de Jardines Infantiles.
- Jurado de los Santos, P., y Justiniano Domínguez, M.D. (2015). *Las conductas disruptivas y los procesos de intervención en la educación secundaria obligatoria*. Revista Boletín Redipe, 4(12), 26-36. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/302>
- Larraguibel, M., Rojas-Andrade, R., Halpern, M., & Montt, M. E. (2021). *Impacto de la Pandemia por COVID-19 en la Salud Mental de Preescolares y Escolares en Chile*. Revista Chilena de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y Adolescencia, 32(1), 12–22.

- Castillo, L. (2021). *Relación familia-escuela: ¿Cuál es su importancia en el desarrollo educativo de los niños?*. Educalink. <https://www.educalinkapp.com/blog/relacion-familia-escuela/>
- Ministerio de Educación (2017). *Política de Participación de las Familias y la Comunidad en instituciones educativas*. Recuperado de [https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/07/Politica de Participacion FamiliasyComunidad.pdf](https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/07/Politica_de_Participacion_FamiliasyComunidad.pdf)
- Ministerio de Educación (2018). *Orientaciones Técnicas para la Educación Parvularia*. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. Recuperado de <https://parvularia.mineduc.cl/orientaciones-tecnico-pedagogicas/>
- Ministerio de Educación (2020). *Plan de aseguramiento de la calidad de la educación*. Recuperado de: [https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/07/SAC-2020-2023\\_vf.pdf](https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/07/SAC-2020-2023_vf.pdf)
- Ministerio de Educación de Chile. (2022). *Comunicación y colaboración entre la familia y la escuela o jardín infantil. Alianzas para y por los niños y niñas*. Recuperado de <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/09/Comunicacion-y-colaboracion.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2023). *Guía para la participación de la familia en el jardín infantil*. Subsecretaría de Educación Parvularia. Recuperado de <https://parvularia.mineduc.cl/>
- Monica Fontana, 2023, “La alianza familia-escuela y su impacto educativo” <https://www.redage.org/publicaciones/la-alianza-familia-escuela-y-su-impacto-educativo-elementos-para-la-generacion-de>
- Morán, M., Morán, M. y Vera, L. (2017). *Los trastornos del Lenguaje y las necesidades especiales: Consideración para la atención en la escuela*. Revista Universidad y Sociedad, 9(3), 191-197.
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques. (2021). *Regards sur l'éducation 2021: Les indicateurs de l'OCDE*. <https://doi.org/10.1787/5077a968-fr>.

- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2009). *Psicología del Desarrollo: De la infancia a la adolescencia*. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://www.mendoza.gov.ar/wp-content/uploads/sites/16/2017/03/Psicologia-del-Desarrollo-PAPALIA-2009.pdf>
- Piaget, J. (1951). *Play, Dreams and Imitation In Childhood* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315009698>
- Pizarro, P., Santana, A. & Vial, B. (2013). *La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares*. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 9(2), 271-287.
- Razeto, A. (2016). *El involucramiento de las familias en la educación de los niños: Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas*. *Páginas de Educación*, 9(2), 184-201.
- Rosas, R. y Sebastián, C. (2008). *Piaget, Vygotsky y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Aique Grupo Editor.
- Samji, H., Wu, J., Ladak, A., Vossen, C., Stewart, E., Dove, N., Long, D. y Snell, G. (2022). *Mental health impacts of the COVID-19 pandemic on children and youth—a systematic review*. *Child and adolescent mental health*, 27(2), 173-189.
- Simón, C., Giné, C. & Echeita, G. (2016). *Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo Alianzas para Promover la Inclusión*. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 25-42. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100003>
- UNICEF (2020). *¿Cómo ha impactado el COVID-19 en la educación inicial?* <https://www.unicef.es/educa/blog/impacto-covid-educacion-infantil>
- Villavicencio Aguilar, C. E., Armijos Piedra, T. R. Castro, Ponce, M. C. (2020). *Conductas disruptivas infantiles y estilos de crianza*. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 13 (1), 139-150.

## 11. Anexos

**Anexo A:** Guía temática (pauta de preguntas) entrevista semiestructurada.

[Guía temática de entrevista.docx](#)

[https://uddcl-my.sharepoint.com/:w:/r/personal/cluzar\\_udd\\_cl/Documents/Trabajo%20de%20grado%20de%20Camila%20y%20Rossana/Anexo%20A/Gu%C3%ADa%20tem%C3%A1tica%20de%20entrevista.docx?d=w0f848d1ef49c4135ad166d7f31feb915&csf=1&web=1&e=rqyXNt](https://uddcl-my.sharepoint.com/:w:/r/personal/cluzar_udd_cl/Documents/Trabajo%20de%20grado%20de%20Camila%20y%20Rossana/Anexo%20A/Gu%C3%ADa%20tem%C3%A1tica%20de%20entrevista.docx?d=w0f848d1ef49c4135ad166d7f31feb915&csf=1&web=1&e=rqyXNt)

**Anexo B:** Escalas de comportamiento preescolar y jardín infantil.

[Escalas de comportamiento preescolar y jardín infantil.docx](#)

[https://uddcl-my.sharepoint.com/:w:/r/personal/cluzar\\_udd\\_cl/Documents/Trabajo%20de%20grado%20de%20Camila%20y%20Rossana/Anexo%20B/Escalas%20de%20comportamiento%20preescolar%20y%20jard%C3%ADn%20infantil.docx?d=w5ce4ce548b964b118dc1de43f0784e4a&csf=1&web=1&e=8bD2uK](https://uddcl-my.sharepoint.com/:w:/r/personal/cluzar_udd_cl/Documents/Trabajo%20de%20grado%20de%20Camila%20y%20Rossana/Anexo%20B/Escalas%20de%20comportamiento%20preescolar%20y%20jard%C3%ADn%20infantil.docx?d=w5ce4ce548b964b118dc1de43f0784e4a&csf=1&web=1&e=8bD2uK)

**Anexo C:** Ejemplos de algunas de las “Escalas de comportamiento preescolar y jardín infantil” aplicadas por la educadora.

[Anexo C](#)

[https://uddcl-my.sharepoint.com/:f:/r/personal/cluzar\\_udd\\_cl/Documents/Trabajo%20de%20grado%20de%20Camila%20y%20Rossana/Anexo%20C?csf=1&web=1&e=pcegHF](https://uddcl-my.sharepoint.com/:f:/r/personal/cluzar_udd_cl/Documents/Trabajo%20de%20grado%20de%20Camila%20y%20Rossana/Anexo%20C?csf=1&web=1&e=pcegHF)

**Anexo D:** Consentimientos firmados de la entrevista semiestructurada.

[Consentimientos informados firmados AD.pdf](#)

[https://uddcl-my.sharepoint.com/:b:/r/personal/cluzar\\_udd\\_cl/Documents/Trabajo%20de%20grado%20de%20Camila%20y%20Rossana/Anexo%20D/Consentimientos%20informados%20firmados%20AD.pdf?csf=1&web=1&e=zg9JJA](https://uddcl-my.sharepoint.com/:b:/r/personal/cluzar_udd_cl/Documents/Trabajo%20de%20grado%20de%20Camila%20y%20Rossana/Anexo%20D/Consentimientos%20informados%20firmados%20AD.pdf?csf=1&web=1&e=zg9JJA)

**Anexo E:** Planilla de excel con resultados de los instrumentos aplicados.

[Vaciado datos Instrumentos.xlsx](#)

[https://uddcl-my.sharepoint.com/:x:/r/personal/cluzar\\_udd\\_cl/Documents/Trabajo%20de%20grado%20de%20Camila%20y%20Rossana/Anexo%20E/Vaciado%20datos%20Instrumentos.xlsx?d=w13cb922c57154f2886e1b00e2f750a31&csf=1&web=1&e=qe0kGz](https://uddcl-my.sharepoint.com/:x:/r/personal/cluzar_udd_cl/Documents/Trabajo%20de%20grado%20de%20Camila%20y%20Rossana/Anexo%20E/Vaciado%20datos%20Instrumentos.xlsx?d=w13cb922c57154f2886e1b00e2f750a31&csf=1&web=1&e=qe0kGz)

**Anexo F:** Fotografías actividad taller 1.

[Anexo F](#)

[https://uddcl-my.sharepoint.com/:f:/r/personal/cluzar\\_udd\\_cl/Documents/Trabajo%20de%20grado%20de%20Camila%20y%20Rossana/Anexo%20F?csf=1&web=1&e=ojtsM9](https://uddcl-my.sharepoint.com/:f:/r/personal/cluzar_udd_cl/Documents/Trabajo%20de%20grado%20de%20Camila%20y%20Rossana/Anexo%20F?csf=1&web=1&e=ojtsM9)

**Anexo G:** Registros de las respuestas de la actividad “Dinámica del reloj”.

[DINÁMICA DEL RELOJ DE LAS CITAS .RESPUESTAS ACTIVIDAD.pdf](#)

[https://uddcl-my.sharepoint.com/:b:/r/personal/cluzar\\_udd\\_cl/Documents/Trabajo%20de%20grado%20de%20Camila%20y%20Rossana/Anexo%20G/DIN%20MICA%20DEL%20RELOJ%20DE%20LAS%20CITAS%20.RESPUESTAS%20ACTIVIDAD.pdf?csf=1&web=1&e=apSfCA](https://uddcl-my.sharepoint.com/:b:/r/personal/cluzar_udd_cl/Documents/Trabajo%20de%20grado%20de%20Camila%20y%20Rossana/Anexo%20G/DIN%20MICA%20DEL%20RELOJ%20DE%20LAS%20CITAS%20.RESPUESTAS%20ACTIVIDAD.pdf?csf=1&web=1&e=apSfCA)

**Anexo H:** Actividad análisis de casos.

[Actividad Casos de análisis Taller 2.docx](#)

[https://uddcl-my.sharepoint.com/:w:/r/personal/cluzar\\_udd\\_cl/Documents/Trabajo%20de%20grado%20de%20Camila%20y%20Rossana/Anexo%20H/Actividad%20Casos%20de%20an%C3%A1lisis%20Taller%202.docx?d=wd59fc78db1ab48828c613c3950905986&csf=1&web=1&e=RgpC0k](https://uddcl-my.sharepoint.com/:w:/r/personal/cluzar_udd_cl/Documents/Trabajo%20de%20grado%20de%20Camila%20y%20Rossana/Anexo%20H/Actividad%20Casos%20de%20an%C3%A1lisis%20Taller%202.docx?d=wd59fc78db1ab48828c613c3950905986&csf=1&web=1&e=RgpC0k)

**Anexo I:** Registros de respuestas de la actividad de análisis de casos.

[CASOS DE ANÁLISIS. RESPUESTAS \(2\).pdf](#)

[https://uddcl-my.sharepoint.com/:b:/r/personal/cluzar\\_udd\\_cl/Documents/Trabajo%20de%20grado%20de%20Camila%20y%20Rossana/Anexo%20I/Casos%20de%20an%C3%A1lisis%20de%20casos%202.pdf?csf=1&web=1&e=RgpC0k](https://uddcl-my.sharepoint.com/:b:/r/personal/cluzar_udd_cl/Documents/Trabajo%20de%20grado%20de%20Camila%20y%20Rossana/Anexo%20I/Casos%20de%20an%C3%A1lisis%20de%20casos%202.pdf?csf=1&web=1&e=RgpC0k)

[20de%20Camila%20y%20Rossana/Anexo%20I/CASOS%20DE%20AN%C3%81LISIS.%20RESPUESTAS%20\(2\).pdf?csf=1&web=1&e=v0T9yS](https://uddcl-my.sharepoint.com/:f/r/personal/cluzar_udd_cl/Documents/Trabajo%20de%20grado%20de%20Camila%20y%20Rossana/Anexo%20I/CASOS%20DE%20AN%C3%81LISIS.%20RESPUESTAS%20(2).pdf?csf=1&web=1&e=v0T9yS)

**Anexo J:** Registros del listado de estrategias.

[Anexo J](#)

[https://uddcl-my.sharepoint.com/:f/r/personal/cluzar\\_udd\\_cl/Documents/Trabajo%20de%20grado%20de%20Camila%20y%20Rossana/Anexo%20J?csf=1&web=1&e=9t8Ps](https://uddcl-my.sharepoint.com/:f/r/personal/cluzar_udd_cl/Documents/Trabajo%20de%20grado%20de%20Camila%20y%20Rossana/Anexo%20J?csf=1&web=1&e=9t8Ps)

**Anexo K:** Listados de asistencia.

[Anexo K](#)

[https://uddcl-my.sharepoint.com/:f/r/personal/cluzar\\_udd\\_cl/Documents/Trabajo%20de%20grado%20de%20Camila%20y%20Rossana/Anexo%20K?csf=1&web=1&e=TX0NMR](https://uddcl-my.sharepoint.com/:f/r/personal/cluzar_udd_cl/Documents/Trabajo%20de%20grado%20de%20Camila%20y%20Rossana/Anexo%20K?csf=1&web=1&e=TX0NMR)