



Universidad del Desarrollo

Facultad de Educación

**CONDUCTAS DISRUPTIVAS Y CLIMA DE AULA: UNA PROPUESTA PARA
FAVORECER EL MANEJO DE CONFLICTOS EN LA SALA DE KÍNDER**

POR: MAIDER FERNÁNDEZ ARCE

Tesis presentada en la Facultad de Educación de la Universidad del Desarrollo para
optar al título de Magíster en Psicopedagogía

PROFESORA GUÍA:

Sra. VIVIANA HOJMAN ANCELOVICI

Septiembre, 2022

SANTIAGO

© Se autoriza la reproducción de fragmentos de esta obra para fines académicos o de investigación, siempre que se incluya la referencia bibliográfica.

Osabita eta gurasoentzako.

Para osabita y para ama y aita.

ÍNDICE

1. Introducción	vii
2. Planteamiento del problema	viii
2.1. Objetivos	xvi
3. Marco Metodológico.....	xvii
3.1. Características de la población y de la muestra	xix
3.2. Estrategias para la recolección de información	xx
3.3. Descripción de las técnicas de análisis de datos.....	xxii
4. Resultados y conclusiones del levantamiento de información	xxiv
4.1. Conductas disruptivas identificadas	xxiv
4.2. Cuáles son las situaciones que generan estos comportamientos	xxv
4.3. Recursos que tienen los alumnos/as a la hora de abordar esas conductas ..	xxviii
4.4. Conclusiones de los resultados.....	xxix
5. Propuesta de intervención	xxxii
5.1. Diseño de la intervención	xxxiv
6. Implementación y evaluación del proceso de intervención	xxxix
6.1. Descripción del proceso de implementación de la intervención	xxxix
6.2. Análisis de dificultades, facilitadores, fortalezas y debilidades	xli
6.3. Reflexiones y conclusiones a partir de la experiencia	xlvi
6.4. Diseño del procedimiento de evaluación	xlvi
6.4.1. Planificación de la evaluación	xlvi
6.4.2. Descripción de la evaluación	xlvi
6.5. Resultados de la evaluación.....	xlvi
7. Conclusiones y propuestas de continuidad.....	l
8. Referencias bibliográficas	liv
9. Anexos	lx

ÍNDICE DE TABLAS E ILUSTRACIONES

Ilustración 1: Esquema de Árbol del Problema.....	xxxii
Tabla 1: Matriz de Marco Lógico.....	xxxiv
Tabla 2: Actividades a realizar durante el periodo de intervención.....	xxxv
Tabla 3: Análisis del proceso de implementación de la intervención.....	xli
Tabla 4: Planificación de la evaluación.....	xlv

RESUMEN

El objetivo principal de este trabajo ha sido identificar las dinámicas de aula alrededor de las conductas disruptivas de los alumnos/as de Kínder de una escuela municipal de Chillán, con el fin de implementar un proyecto que contribuya a que los niños/as y las educadoras desarrollen las herramientas necesarias para la mejora del clima del aula. Para ello se han utilizado tres técnicas de recolección de información, la observación directa, el focus group y la entrevista. Tras los resultados, el problema más relevante identificado ha sido el siguiente: Dificultades conductuales de los niños/as al término de las actividades propuestas por las educadoras. Para ello, se ha creado e implementado durante dos semanas un proyecto con el fin de mejorar el manejo de las conductas disruptivas. Una de las actividades tenía como objetivo mostrarles y trabajar junto a las educadoras las estrategias para resolver los conflictos. También se creó un nuevo rincón de lectura, porque los rincones permiten a los niño/as canalizar sus intereses en actividades formativas y recreativas distintas a pelear con sus compañeros/as.

Para evaluar los resultados de la implementación del proyecto se entrevistó a las educadoras y a la asistente de aula. Los resultados obtenidos, han demostrado que es importante que las educadoras se den el tiempo necesario para mediar los conflictos. Además, se concluye que crear espacios para orientar los motivos de los niños/as a nuevas actividades diferentes de trabajo ayuda a disminuir los conflictos y así mejorar el clima del aula.

Palabras clave: clima de aula, conductas disruptivas, manejo de conflictos, Kínder.

ABSTRACT

The main goal of this work has been to identify the classroom dynamics around the disruptive behaviors of kindergarten students in a municipal school in Chillán, in order to set up a project that will help children and teachers develop the necessary tools to improve the classroom environment. For this purpose, three data collection techniques were used: direct observation, focus group and interview. After the results, the most relevant problem identified was the following: Behavioral difficulties of the children at the end of the activities proposed by the educators. To this end, a project was created and carried out for two weeks in order to improve the management of disruptive behaviors. One of the activities was aimed at showing the children and working with the educators on strategies to resolve conflicts. A new reading corner was also created, because the corners allow the children to channel their interests into formative and recreational activities other than fighting with their classmates.

To evaluate the results of putting the project into action, the educators and the classroom assistant were interviewed. The results obtained have shown that it is important for the educators to take the necessary time to mediate conflicts. In addition, it is concluded that creating spaces to guide the children's motives to new activities different from work helps reduce conflicts and thus improves the classroom environment.

Keywords: classroom environment, disruptive behaviors, conflict management, kindergarten.

1. Introducción

Durante los últimos años en Chile han sucedido eventos que han cambiado paradigmas en el sistema educacional. El año 2015 se promulgó la Ley Nacional de Inclusión y entró en vigencia el Decreto N°83 del Ministerio de Educación, validándose oficialmente la diversificación de la enseñanza. Las escuelas fueron desafiadas a adentrarse en el proceso de inclusión educativa.

Actualmente, las políticas inclusivas se encuentran mayormente definidas para estudiantes con dificultades académicas, cognitivas y del lenguaje. Sin embargo, resulta complejo instaurar la inclusión para estudiantes con dificultades en el área conductual y emocional. Las escuelas se han visto obligadas a generar protocolos que permitan aplicar un conducto regular cuando un estudiante presenta conductas disruptivas (Álvarez-García et al., 2010). Cuando los estudiantes presentan algún tipo de desregulación dentro del aula, emocional o conductual, produce alto nivel de estrés docente debido a que, por lo general, sienten no poseer habilidades para abordarla adecuadamente, produciéndose desorganización en la sala y muchas veces no pueden realizar las actividades previamente planificadas. Además, necesitan ayuda para contener al estudiante, recurso que muchas veces no se encuentra disponible (Chávez et al., 2017).

Esto afecta al clima del aula y repercute en el rendimiento de los estudiantes, porque tal y como manifiesta Orellana (2014),

El clima social escolar hace referencia a las condiciones organizativas y culturales de todo un centro educativo; es decir la manera en que la escuela es vivida por la comunidad educativa y por ello incide sobre las actitudes de todos los involucrados [...] y es que un clima escolar inadecuado contribuye a una disminución del rendimiento académico del estudiante (p. 14).

Por lo que en la presente investigación se plantea como objetivo: Contribuir a la mejora del clima de aula, ayudando a que los niños/as y las educadoras de una sala de Kinder desarrollen las herramientas necesarias para superar las conductas disruptivas.

2. Planteamiento del problema

En los establecimientos escolares hay creciente preocupación por solucionar problemas relacionados al área conductual y emocional de los estudiantes, dada su directa repercusión en el clima escolar y en el ejercicio docente (Latorre y Teruel, 2009). En ello radica la importancia de reforzar el área de convivencia escolar, para propiciar un clima escolar en donde predomine el orden para que puedan darse procesos educativos de calidad. Si bien las escuelas han priorizado una sana convivencia escolar y han implementado herramientas para ello, se ha observado contrariamente el incremento de contextos escolares con climas de aula inadecuados, conductas disruptivas y problemas disciplinarios, traduciéndose en desregulaciones en la conducta y/o en el aspecto emocional (Latorre y Teruel, 2009). Aun cuando se establece el clima de aula como factor relevante para el éxito académico de los estudiantes y su bienestar (Wang y Degor, 2016), muchos establecimientos educacionales continúan enfocándose sólo en mejorar aspectos curriculares, a través de la mejora en rendimientos en evaluaciones, recursos académicos y desarrollo profesional de los docentes, ignorando con ello el papel que juega el clima de aula (Cohen et al., 2009).

Además, actualmente los docentes tienden a externalizar las causas en los problemas de gestión del aula, ya sea a nivel de clima de aula o del uso del tiempo, dando poco énfasis a la responsabilidad de lo que realizan y sucede en la sala de clases. Por ello, es importante que los agentes educativos identifiquen aquellas actitudes y comportamientos que impactan negativamente en la gestión pedagógica (Miguel et al., 2020).

Según Jurado (2015), las conductas disruptivas son definidas como:

Aquellas conductas que dificultan los aprendizajes y distorsionan la relación individual, y la dinámica del grupo, afectando tanto al individuo que la provoca como a los que reciben las consecuencias. Dichas conductas se entienden como resultado de un proceso que tiene consecuencias en el alumno y en el contexto de aprendizaje. Así pues, la conducta disruptiva puede identificarse con la manifestación de un conflicto y/o con la manifestación de una conducta contraria a las normas explícitas o implícitas (como se citó en Jurado y Justiniano, 2015, p. 27).

Esta definición nos permite incidir sobre determinadas particularidades de las conductas disruptivas. Así, diferentes autores describen características esenciales de los comportamientos disruptivos (Gotzens, 1986; Kazdin y Buela, 1994; Rutter et al., 2000; Geiger, 2000, como se citó en Jurado y Justiniano, 2015, p. 27):

- Actuación del alumno en el aula en términos de transgredir, violar, ignorar las normas que se establecen en el aula. Esta actuación se manifiesta mediante conductas ruidosas, motrices, verbales o agresivas.
- Conductas antisociales. Como tal, la conducta antisocial 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.
- 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 normal escuchar al profesorado, en la sala de profesores describir esta conducta con expresiones como “no escuchan”, “les falta concentración”, “se meten unos con otros”, “tienen malos modos hacia el profesor”, “interrumpen las explicaciones”. “son

desobedientes”, “usan palabrotas o lenguaje soez”, “se levantan sin pedir permiso o sin propósito específico”, etc. (Fernández, 1998).

La disrupción crea un campo apropiado para no aprender y crea grandes dificultades en los procedimientos de las tareas. Provoca una actitud negativa entre el alumnado y el profesor, abonando el campo para unas relaciones interpersonales tirantes. En algunos casos se puede resumir en un o unos líderes negativos (el niño/a disruptivo con problemas de conducta, baja autoestima y claros problemas de “saber estar” o falta de habilidades sociales de escucha y respeto de la dinámica de clase), (Fernández, 1998).

De gran importancia será el considerar el clima escolar o ambiente de aula, para reducir la aparición de conductas disruptivas en el aula. Un espacio físico agradable y enriquecido favorece el desarrollo del aprendizaje y remite las conductas agresivas y de transgresión de las reglas.

El clima social se refiere a la percepción que los individuos tienen de los distintos aspectos del ambiente en el cual se desarrollan sus actividades habituales, en este caso, el colegio. Es la sensación que una persona tiene a partir de sus experiencias en el sistema escolar. La percepción del clima social incluye la percepción que tienen los individuos que forman parte del sistema escolar sobre las normas y creencias que caracterizan el clima escolar (Arón y Milicic, 1999).

Arón y Milicic (2000), señalan que los factores que influyen en un clima de aula positivo son los siguientes: un ambiente físico apropiado, actividades variadas y entretenidas, comunicación respetuosa entre profesores y alumnos, y entre compañeros, capacidad de escucharse unos a otros, capacidad de valorarse unos a otros. Un clima social positivo

es también aquel en que las personas son sensibles a las situaciones difíciles que puedan estar atravesando los demás, y son capaces de dar apoyo emocional. Un clima social positivo se asocia habitualmente a la inteligencia emocional que tengan los miembros del grupo para resolver sus conflictos en formas no violentas.

Rescorla et al. (2011), realizaron un estudio sobre las dificultades emocionales, sociales y conductuales en niños preescolares, incluyendo 24 países, el cual reveló que Chile presenta una prevalencia superior. Los autores evaluaron tanto el Trastorno de Déficit Atencional con Hiperactividad, agresividad, problemas emocionales, problemas reactivos y conductuales, entre otros. Los resultados analizaron los distintos niveles socioeconómicos chilenos, comprobándose que el nivel socioeconómico bajo y alto tienen la misma prevalencia en estas problemáticas. Por otra parte, un grupo de educadoras de párvulo reportaron las dificultades emocionales, sociales y conductuales de niños dentro de las aulas y Chile se ubicó en el quinto lugar, considerando que los países que lo anteceden correspondían a territorios que habían sufrido conflictos bélicos.

Un estudio realizado por Vicente, et al. (2016), encontró que el trastorno más prevalente en salud mental infanto juvenil chilena corresponde a los trastornos disruptivos, que incluyen sintomatología asociada a la autorregulación de la conducta y emociones. Seguido por trastornos ansiosos, los cuales presentan sintomatología asociada a la presencia de altos niveles de miedo y ansiedad. Ambos corresponden a respuestas emocionales ante distintos tipos de amenazas, sean producto de la realidad o de la imaginación, pero en el caso del miedo la amenaza es en tiempo presente y en el caso de la ansiedad en tiempo futuro. Por último, se encuentran los trastornos afectivos, comprendiendo síntomas de cambios e inestabilidad en el estado anímico y que afectan

de forma significativa el funcionamiento cotidiano. Cabe destacar que la prevalencia es mayor en niñas que en niños y en relación al rango etario, la mayor prevalencia se encuentra entre los 4 y 11 años de edad (Vicente, et al., 2016).

Chile ha implementado orientaciones para abordar los conflictos en el ámbito educativo. En el año 2006, la utilidad de apoyo a la transversalidad educativa del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) lanza una cartilla de trabajo denominada “Conceptos claves para la resolución pacífica de los conflictos en el ámbito escolar”, la cual entrega conocimientos acerca de lo que son los conflictos, qué se entiende por resolución pacífica de estos, cómo abordarlos, elementos del conflicto, habilidades que favorecen la resolución de este y técnicas alternativas de resolución de conflictos en instituciones escolares (Carrasco y Schade, 2013).

En el año 2011, igualmente la Unidad de Transversalidad Educativa, publica la tercera edición de “Conviviendo mejor en la Escuela y en el Liceo. Orientaciones para Abordar la Convivencia Escolar en las Comunidades Educativas”. Estas orientaciones presentan a la comunidad educativa, el concepto de convivencia escolar, los conflictos, agresividad y violencia en el ámbito escolar y cómo abordarlos en el diario vivir de la escuela (MINEDUC, 2011).

En el 2019, el Ministerio de Educación de Chile hace pública la “Política Nacional de convivencia Escolar”, la cual busca ser un apoyo para las instituciones escolares, poniendo en el centro a las personas y su proceso de formación social y personal. Además establece el “Plan de Gestión de la Convivencia Escolar”. El cual debe contener las tareas necesarias para promover la convivencia y prevenir la violencia escolar (MINEDUC, 2012).

Todos los programas, manuales u orientaciones antes mencionados, presentan una serie de pasos, “recetas”, concepciones y metodologías para que una institución escolar pueda abordar los conflictos y la violencia de manera pacífica, pero ninguno apunta o entrega nociones de cómo manejar los conflictos entre niños y niñas del nivel parvulario (Carrasco y Schade, 2013).

En el año 2018, la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación de Chile publica las nuevas “Bases Curriculares de la Educación Parvularia”, las cuales se mejoran con el objeto de entregar un nuevo marco orientador de referencia amplio y flexible, que contenga fundamentos, objetivos de aprendizajes y orientaciones pedagógicas para que las Educadoras de Párvulos trabajen diariamente con sus niños y niñas.

Este marco orientador, dentro de los núcleos de aprendizaje, contempla el de convivencia, el cual plantea que el convivir con personas en los primeros años de vida es un aspecto clave para la formación integral del menor, además de ser fundamental para la adquisición de normas, respeto, costumbres y valores socialmente compartidos por la comunidad (Carrasco y Schade, 2013).

Conocer cómo gestionar las conductas disruptivas en el aula, permite realizar un trabajo inclusivo con la estudiante que manifiesta la conducta; potencia y facilita el aprendizaje y, aumenta las posibilidades de cooperación con el profesor y las estudiantes.

El estudio y comprensión de este hecho, busca mejorar el proceso de aprendizaje y enseñanza, mantener ambientes propicios y de sana convivencia, desarrollar disciplina, y velar por la participación activa de la estudiante en su aprendizaje y desarrollo.

Además, hay que entender, que en la escuela, como una institución compuesta por diversas personas, es normal que se presenten conflictos. Existen una serie de factores que favorecen la aparición de estas situaciones y se relacionan, tanto con la estructura del establecimiento como con las prácticas pedagógicas. Entre estos, los currículos basados más en la competencia que en la colaboración, la falta de promoción por el respeto, las normas disciplinarias poco claras e inconsistentes, un elevado número de estudiantes en la sala de clases, desacuerdo entre profesores por el estilo de enseñanza, desavenencias entre los mismos profesores y directivos, las múltiples tareas y exigencias hacia los profesores, entre otros (Martínez-Otero, 2005).

Frente a esta situación, una de las acciones de la escuela es justamente que los niños y niñas aprendan a abordar los conflictos pacíficamente, sin evitarlos ni tener que recurrir a la violencia (Fuquen, 2003).

Considerando que el periodo de vida hasta los 6 años de edad es decisivo en el desarrollo de las personas, ya que de él va a depender la evolución posterior del niño y niña (Jaramillo, 2007), se hace necesario investigar en este nivel educativo sobre la resolución pacífica de conflictos, ya que promueve el desarrollo de comportamientos sociales, la empatía y la creatividad, lo que favorece el desarrollo de la inteligencia, la personalidad y las interacciones interpersonales (MINEDUC, 2010).

Asimismo, implementar un buen clima del aula desde la temprana edad es importante, ya que se ha demostrado la importancia de esos primeros años de vida y de la necesidad de entender cómo se presenta esa ventaja y desventaja en la educación (Heckman, 2011). También, tal y como describe Heckman (2011, p. 98), “sabemos que las habilidades engendran habilidades, la motivación engendra motivación y niños motivados

tendrán una mayor probabilidad de aprender, desarrollar sus propias destrezas y participar en la vida académica del colegio”. En pocas palabras, y como afirma Heckman (2011, p. 109): “la inversión temprana crea las bases para el futuro”.

Por lo tanto, mejorando el clima del aula se opta por un aula que se entienda como una microsociedad, ensayo activo de preparación óptima para la construcción de sociedades democráticas donde la relación humana nos sirva para ponernos en el lugar del otro, cuestionarnos sobre lo que nos sucede, construir un currículum participativo para desarrollar el espíritu crítico, y reconocer al otro como un igual, planteando alternativas creativas en el desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje (Romero y Caballero, 2008), “porque no existe educación sin sociedad humana y no existe persona fuera de ella” (Freire, 1986, como se citó en Romero y Caballero, 2008, p. 33).

Por todo lo mencionado anteriormente se plantean varias preguntas. ¿Son nuestros alumnos totalmente responsables de las conductas disruptivas dentro de las aulas y los centros escolares?, ¿Qué falta en estos espacios para que, al parecer, no les sean nada gratos y hasta acaben desapareciendo de los mismos, huyendo de la realidad que se encuentran allí?, ¿Podemos hacer algo para diseñar un tiempo y un espacio apetecible para llegar a desear estar en compañía de otros, para aprender y para enseñar?.

Con el fin de sintetizar estas interrogantes, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo abordar las conductas disruptivas de los alumnos/as de kínder, que inciden en el clima de aula, de una escuela municipal de Chillán?

2.1. Objetivos

Objetivo General

Identificar las dinámicas de aula alrededor de las conductas disruptivas de los alumnos/as de kínder con el fin de implementar un proyecto que contribuya a que los niños/as y las educadoras desarrollen herramientas para la mejora del clima del aula.

Objetivos Específicos

Identificar las conductas disruptivas que inciden en un clima de aula negativo, las situaciones que generan estos comportamientos y descubrir los recursos que tienen los alumnos/as a la hora de abordar esas conductas.

Diseñar e implementar estrategias de mediación que contribuyan a superar las conductas disruptivas entre los alumnos/as para crear un buen clima de aula.

Evaluar los resultados del aporte de la mediación respecto al clima del aula.

3. Marco Metodológico

El modelo de investigación que se utilizó para el levantamiento de información es **cualitativa**, porque el objetivo del trabajo es identificar, conocer y describir las situaciones que tienen lugar en un contexto educativo. Y es que, la metodología cualitativa, en palabras de Hernández et al. (2014, p. 11), es “describir, comprender e interpretar los fenómenos, a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes”.

Por tanto, se considera que la metodología cualitativa es la más apropiada, dado que el estudio tiene como uno de los objetivos comprender a las personas, procesos, eventos y sus contextos en un ambiente natural (Hernández et al., 2014). Sandín (2003) define la metodología cualitativa de la siguiente manera:

La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento de un cuerpo organizado de conocimiento (p. 123).

Este tipo de metodología, se refiere a las formas de investigación que proporcionan datos descriptivos, es decir, describe acontecimientos importantes contextualizándolos en el ámbito social en el que ocurren.

Además, la investigación cualitativa es una metodología de tipo social en la que el investigador es quien recoge los datos de una interacción constante con el objeto de estudio, es decir, el contexto en el que desarrollamos la investigación. Además, esta metodología se sirve de diferentes estrategias y técnicas para obtener la información (como la observación y la entrevista), ya que esta diversidad de técnicas de recogida de

información, nos permiten describir e interpretar con gran detalle las situaciones observadas (Del Rincón et al., 1995).

El término diseño en el marco de una investigación cualitativa es más flexible y abierto, y el curso de las acciones se rige por el campo (los participantes y la evolución de los acontecimientos), de este modo, el diseño se va ajustando a las condiciones del escenario o ambiente (Salgado, 2007, p. 72).

En este caso, el diseño de este proyecto es de investigación-acción. Y es que, la finalidad de la investigación-acción es resolver problemas cotidianos e inmediatos, y mejorar prácticas concretas. Su propósito fundamental se centra en aportar información que guíe la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales (Salgado, 2007). Las tres fases esenciales de los diseños de investigación-acción son: Observar (construir un bosquejo del problema y recolectar datos), pensar (analizar e interpretar) y actuar (resolver problemas e implementar mejoras), (Stringer, 1999, como se citó en Salgado, 2007, p. 73).

Por lo tanto, podemos decir que el tipo de investigación es exploratorio-descriptivo, ya que busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis (Hernández et al., 2014, p. 98). El diseño es pre-experimental, ya que se trabajó con un solo grupo (Hernández et al., 2014) y longitudinal porque se observó al mismo grupo más de una vez. Por último, cabe mencionar, que se investigó un grupo intacto, no probabilístico, intencionado por conveniencia, es decir, que la muestra se ha seleccionado con anterioridad.

3.1. Características de la población y de la muestra

El levantamiento de información se realizó en una escuela situada en Chillán, en la Región de Ñuble, que se inauguró en 1942. Se trata de una escuela municipal, es decir, que está controlada y gestionada por autoridad pública, en este caso, la Ilustre Municipalidad de Chillán.

La escuela, en el año 2022, cuenta con 880 alumnos/as, repartidos en pre-kínder, kínder y en los ocho cursos de básica. Los alumnos que acceden hoy a esta escuela provienen de diversos sectores de la ciudad, fundamentalmente por ser una escuela céntrica y emblemática de reconocidos buenos resultados académicos que han permanecido en el tiempo.

La escuela es una Comunidad Escolar comprometida en la creación de espacios favorables para el proceso enseñanza-aprendizaje, mediante el descubrimiento y desarrollo de las habilidades y capacidades de sus estudiantes, que le permitan construir un proyecto de vida con autonomía e insertarse positivamente en una sociedad cada vez más tecnologizada y dinámica. Por otro lado, la misión de la escuela, es formar estudiantes con aprendizajes de calidad para que sean respetuosos, afectivos, tolerantes, positivos y con visión de futuro para una sociedad de cambios y comprometidos con el Medio Ambiente.

El grupo con el que se ha trabajado, como ya se ha mencionado, es un grupo no probabilístico, intencionado, porque en vista de la problemática de las conductas disruptivas, se ha escogido al alumnado de Kínder, puesto que la problemática se ha evidenciado previamente en ese nivel. La muestra está compuesta por 28 estudiantes,

que se sitúan entre los 5-6 años de edad, provenientes de varios sectores cercanos a la escuela. En el aula hay un niño diagnosticado con TEA (Trastorno del espectro autista) y otro niño diagnosticado con hiperactividad, en proceso de diagnóstico por TEA. En este aula de Kínder, aparte de la asistente de aula, hay dos educadoras de párvulo, una por las mañana y la segunda por las tardes.

3.2. Estrategias para la recolección de información

Teniendo en cuenta las características del estudio, se consideró apropiado utilizar diferentes fuentes y técnicas de recolección de información con el objetivo de identificar las conductas disruptivas de los alumnos/as de Kínder que inciden en el clima del aula, las situaciones que generan estos comportamientos y descubrir los recursos que tienen los alumnos/as a la hora de abordar esas conductas.

La utilización de diferentes fuentes, obedece al interés de recoger información diversa que nos permite tener un conocimiento en profundidad del contexto. Al mismo tiempo se considera fundamental contar con la participación de toda la comunidad educativa y según las características de cada colectivo, se han utilizado diferentes técnicas de recogida de información.

En primer lugar, se optó por la observación directa, que consiste en un registro de situaciones observables, en el cual se pueden analizar múltiples situaciones. Esto es precisamente lo que se realizó con este instrumento, observar y registrar cualitativamente las conductas disruptivas que manifestaban los alumnos/as en el aula. Mediante la grabación de tres clases, se tomaron notas sobre diferentes situaciones que se observaron en las clases grabadas, y analizarlas cualitativamente,

es decir, explicando la situación desde la perspectiva del niño/a, de los demás compañeros/as ante ese conflicto, y la perspectiva de la educadora (Anexo nº1). También se añade la perspectiva de la investigadora, de cómo ha observado esa situación. Todo esto, con el objetivo de identificar las conductas disruptivas, ver que situaciones son las que generan estos comportamientos y descubrir qué recursos tienen los alumnos/as ante estos conflictos.

Otro de los instrumentos que se utilizó fue un focus group (Anexo nº2) que se trata de una técnica colectiva en la que se hacen una serie de preguntas a un grupo, en este caso el grupo fueron todos los alumnos/as del aula, para recabar información sobre las conductas disruptivas que se manifiestan en clase, qué situaciones son las que generan estos comportamientos y para descubrir los recursos que tienen cuando sucede algún conflicto. Con esta técnica se pretenden obtener las percepciones del grupo (Bisquerra, 2004). Se ha considerado apropiado utilizar esta técnica de recogida de información puesto que puede contribuir a la recogida abundante de datos y al mismo tiempo, permite tener un conocimiento de las percepciones y opiniones del alumnado relacionadas con las conductas disruptivas que se manifiestan en clase. Desde el punto de vista metodológico además de profundizar en la recogida de datos permite profundizar en el análisis del mismo.

La última técnica que se utilizó para la recolección de información, fue la entrevista, en este caso a las dos educadoras y a la asistente de aula. La entrevista en profundidad es una técnica que como apunta Martínez González (2007) puede ser utilizada para recabar por sí misma información sobre un tema dado, o bien para complementar, contrastar o validar la información obtenida con otros procedimientos.

Se realizó la entrevista a las dos educadoras y a la asistente de aula, para conocer las situaciones que generan las conductas disruptivas en los estudiantes, obtener más información sobre cómo inciden esas conductas en el clima del aula y los recursos que tienen los alumnos/as ante estos conflictos que se pueden generar por medio de las conductas disruptivas.

A su vez, la pauta de la entrevista es semiestructurada (Anexo nº3) y se construyó en directa relación con los antecedentes conceptuales revisados, así como también, en relación con los objetivos específicos de la investigación. En el entendido que una entrevista en profundidad no es aquella que se da en un intercambio formal de preguntas y respuestas, sino que es una conversación entre iguales, siendo el investigador el instrumento del estudio no la pauta en sí misma, por lo que “el rol implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas” (Taylor y Bogdan, 1992, p. 101).

3.3. Descripción de las técnicas de análisis de datos

Para analizar los vídeos se utilizará la técnica de análisis de contenido, ya que se van a categorizar y anotar los datos verbales y de conducta de los estudiantes en la tabla creada (Anexo nº1), para así poder clasificar, resumir y tabular los datos. Todo lo que se vea en las grabaciones que sea relevante para la investigación, se anotará en la tabla ya creada, para después analizar toda esa información, y así poder saber cuales son las conductas disruptivas que más se manifiestan en el aula y por qué de esas conductas disruptivas.

Por otro lado, la técnica que se implementará para analizar el focus group y las dos entrevistas, es también la de análisis de contenido, pero en este caso, la de análisis textual de contenido, ya que centra su interés en la estructura y las representaciones que asignan sentido a un relato comunicativo, siendo utilizada para estudiar y analizar los discursos de los sujetos por medio de la codificación, que es el proceso por el cual los elementos relevantes del contenido de un material textual son transformados a unidades que permiten su descripción y análisis (Flick, 2004). Es decir, se analizarán las respuestas de los participantes por medio de la categorización de los códigos. Cabe señalar, que la codificación se basa en los objetivos específicos de la investigación. Para así poder sacar las ideas principales, y poder contrastarlo con la información obtenida en las grabaciones, y así poder saber en qué momentos y por qué se dan esas conductas disruptivas en los estudiantes.

4. Resultados y conclusiones del levantamiento de información

Los resultados obtenidos serán divididos en tres categorías con el fin de recolectar toda la información adquirida mediante los instrumentos y así identificar los problemas más relevantes del aula para poder crear un proyecto de intervención adecuado.

4.1. Conductas disruptivas identificadas

Con lo referido a identificar las conductas disruptivas que se dan en el aula, el que más se menciona en el focus group que se hizo con los alumnos/as del aula de kínder, es pegar. Más de un alumno/a cuenta que hay un compañero que cuando se enoja, pega mucho. Aparte de pegar, comentan también que hay compañeros/as que dicen palabras feas y empujan. Pero hay que destacar cuando uno de los alumnos/as menciona que no escucha a la tía porque sus compañeros/as gritan mucho y no dejan escuchar.

En el caso de las entrevistas con las tías de la sala, la educadora 1 y la asistente de aula coinciden en que el conflicto más habitual, es cuando el niño con autismo desordena la clase; explican que cuando se enoja empieza a tirar todo de la sala, a pegar a los compañeros/as, interrumpe la clase... La asistente de aula menciona también que son los dos niños con autismo los que más conflictos generan, y que varios niños/as andan amenazando a las tías, muy desafiantes.

Las tres tías de la sala coinciden en que todos en general son muy conversadores, que les cuesta mucho cumplir la norma de que “cuando la educadora habla los niños/as tienen que escucharla en silencio” (E1¹, 2022, pág. 1). Y que es también

¹ Significado de los diferentes códigos: E1: Entrevista n°1 / E2: Entrevista n°2 / E3: Entrevista n°3 / FG: Focus group.

habitual que hayan empujones, que se quiten las cosas... Les cuesta compartir a muchos en la sala.

En el caso de la observación directa, las conductas disruptivas que más se han podido observar han sido, que los primeros en terminar una actividad molestan a los que todavía no han terminado y que les cuesta mucho escuchar tanto a la educadora como a sus compañeros/as. Esto se puede observar en varias ocasiones que la educadora está explicando la actividad, muchos de los alumnos/as siguen hablando entre ellos y jugando, incluso, cuando los compañeros/as empiezan a explicar, por ejemplo, el dibujo que han hecho, muchos siguen hablando entre ellos y ni miran ni escuchan hacia su compañero/a.

Respecto al momento del recreo, los únicos conflictos que se han observado, son algún empujón sin querer, o cuando le quitan la pelota a una compañera.

Cabe mencionar que, en relación a los dos niños con autismo, en las observaciones, se ha podido ver que en varias ocasiones andan desordenando en la clase, mientras sus compañeros/as están haciendo una actividad, y que en un par de ocasiones se escapan de la sala o del recreo.

4.2. Cuáles son las situaciones que generan estos comportamientos

Por otro lado, para dar respuesta a las situaciones que generan los comportamientos mencionados, al final del focus group con los alumnos/as se les pregunta porque creen que es el mismo niño el que siempre pega. Los alumnos/as responden que es porque tiene TEA y que hay momentos en los que se enoja mucho y empieza a pegar a todos los demás, en la entrevista, la educadora recalca que le cuesta expresar sus emociones y que por eso de vez en cuando tiene conductas disruptivas.

Relacionado con este tema, en las entrevistas, las tres tías concuerdan, de que muchos de los conflictos se dan por los dos niños con TEA. La educadora 1 y la asistente de aula, mencionan que estos dos niños no tienen una rutina específica o bien marcada en la casa, por lo que se nota en el aula que les cuesta seguir las normas y la rutina del día. También, la asistente de aula, que es la que más tiempo está con ellos, señala que uno de ellos, por lo general, llega siempre tarde a clase y empieza a desordenar cuando los demás ya están con el saludo o la primera actividad. Comenta que se ha conversado varias veces con la familia, pero que aun así no han conseguido nada.

La educadora 2 y la asistente de aula, apuntan que se les hace complicado, por lo general, llevar la clase adelante, ya que son dos tías para 28 niños/as en la sala y “no nos podemos multiplicar” (E3, 2022, pág. 6), encima, la asistente de aula recalca que ella siempre está detrás de los dos niños con TEA, y que es agotador, ya que recién ha llegado ayuda externa como apoyo.

Otra de las situaciones que generan conflictos en el aula, es la poca cohesión entre el colegio y las familias. Las tres tías coinciden en que el principio del curso se ha hecho difícil, ya que han estado dos años en casa, por la pandemia, por lo que están volviendo a relacionarse con sus compañeros/as, a tener una rutina y respetar las normas de convivencia, pero, la actitud de la familia no ayuda. Mencionan, que las familias no ayudan con las normas que hay en la sala, incluso se acusan entre ellos, por ejemplo, “tu hijo ha pegado al mío”, incluso, algunas familias les dicen a sus hijos “si te pegan, pega”, y eso genera conflicto, porque las familias dicen una cosa y en la escuela se les enseña otra.

También, relacionado a las consecuencias de la pandemia, la educadora 1 menciona que hay alumnos/as que el pasado año si fueron al colegio pero que otros no y por eso, hay una gran diferencia en el nivel de aprendizaje de cada uno, tienen diferentes ritmos.

Siguiendo con las entrevistas a las tías, cuando se les pregunta en qué momento es cuando más se dan las conductas disruptivas, las dos educadoras coinciden en que es a la hora del recreo, y la asistente de aula menciona que sobre todo, a la hora del almuerzo.

Por último, en las observaciones directas se ha podido evidenciar, que como en las entrevistas y el focus group, los dos niños con TEA en varias situaciones empiezan a desordenar y se escapan de la sala mientras están en una actividad o en la hora del recreo. Y en todas esas situaciones es la asistente de aula quién va detrás de ellos o en algunas ocasiones ninguna de las tías puede atenderlos, porque están con los demás alumnos/as y no tienen más apoyo en sala.

También se ha podido observar que por los diferentes ritmos de aprendizaje de cada niño/a, como menciona la educadora 1 en la entrevista, a la hora de realizar una actividad hay alumnos/as que terminan antes que otros y por lo tanto, empiezan a correr por la sala, a levantarse de la silla, a hablar con otras compañeras, a molestar a los que todavía no han terminado, ... Se crean muchos conflictos en la sala y en consecuencia se ha observado que es difícil que algunos terminen la actividad o darle un buen cierre.

4.3. Recursos que tienen los alumnos/as a la hora de abordar esas conductas

En el focus group se les preguntó a los niños/as que hacían en caso de que hubiera algún conflicto con el fin de descubrir los recursos que tienen a la hora de abordar esos conflictos. El que más se menciona es que acuden a la tía y le explican lo que pasó y ella les ayuda a solucionarlo. También algún niño/a menciona que entre ellos lo suelen arreglar, aunque menos.

Una de las alumnas cuenta que “mi papá me enseñó a pelear para cuando pase eso se lo haga. Pero nunca le hago eso. Porque está mal” (FG, 2022, pág. 1).

Las tres tías, concuerdan en que cuando a los alumnos/as les pasa algo suelen acudir a donde ellas para así solucionar el problema. Mencionan que para arreglarlo conversan con los niños/as que acudieron a ellas, les preguntan qué pasó y se piden disculpas. También señalan que ellas siempre les están recordando que si les pasa algo les avisen y que siempre hay que solucionar los problemas conversando, porque las familias les están diciendo a sus hijos/as que si les pegan que ellos también peguen y ahí es donde se genera el conflicto, las familias les dicen una cosa y la escuela les enseña otra.

La educadora 1 destaca que hay niños/as a los que les cuesta más pedir ayuda, entonces ellas son las que se acercan si les ven tristes o llorando para preguntar qué les pasó, y así solucionar el problema.

Con el tema de los conflictos que se generan por la agresividad y el desorden de los dos niños con TEA, la asistente de aula y la educadora 1, recalcan que los demás compañeros/as ya están acostumbrados, los conocen bien y ya saben cómo actuar, porque ya se trabajó a principios de año el tema de la inclusión y de los niños con autismo. Eso ha ayudado mucho a que los compañeros/as sepan que hacer y

entonces lo dejan solo, no intervienen en el momento que él está agresivo y no responden con agresividad, y si les pasa algo les avisan a las tías.

Para finalizar, en las observaciones directas se ha podido examinar que en varias ocasiones que los niños con autismo se han puesto a desordenar la clase, los demás compañeros/as han seguido con la actividad, incluso varios niños/as se acercan a donde él cuando está más tranquilo a conversar o a jugar.

También se ha podido evidenciar que en varios conflictos los niños/as acuden a donde la tía o es ella la que va a donde ellos/as si ve a alguno llorando. Aunque se ha podido observar que en un momento de la actividad, dos niños empiezan a tirarse el lápiz, uno de ellos quiere parar y llama a la tía, pero hay tanto ruido y desorden que la tía no logra escucharlo.

4.4. Conclusiones de los resultados

Con toda la información obtenida y recolectada se puede concluir lo siguiente. Para empezar, es una clase que conversa mucho, siendo así que les cuesta mucho escucharse entre ellos y a la tía cuando habla. Es una clase con muchos alumnos/as, y se hace difícil, sobre todo, darle un buen cierre a las actividades, porque, como ya se ha mencionado, no se escuchan entre ellos. Tal como menciona Sandstrom (2012), el número de alumnos por aula afecta negativamente al clima de aula en Educación Infantil, puesto que se dificulta el control y el mantenimiento de la atención en alumnos/as de tan corta edad, que tienen menor capacidad de mantener la atención durante largos periodos de tiempo. También sucede que se le hace complicado a las educadoras que los alumnos/as atiendan porque la disposición de la sala solo permite

a los estudiantes estar en mesas de 2 o 3 niños/as, y ahí es cuando hablan entre ellos y no atienden.

Por otro lado, dado los diferentes ritmos de aprendizaje de cada niño/a, los que terminan primero no tienen nada más que hacer, se empiezan a aburrir y comienzan a hablar entre ellos, a correr por la sala, a jugar, a conversar con los compañeros/as que todavía no han terminado la actividad, y eso promueve un clima de aula desordenado y en consecuencia, dificulta que se cumplan los objetivos de la actividad y distorsiona la dinámica del grupo. Y es importante, como argumentan Covarrubias y Mendoza (2016), que la clave es que los docentes estén atentos a la diversidad y tengan en cuenta las capacidades de sus alumnos/as y apliquen diferentes métodos y estrategias didácticas con el fin de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Otro de los resultados que se ha podido obtener, es que existe poca cohesión entre las familias y la escuela. Primero de todo, se ha podido evidenciar que los alumnos/as cuando tienen algún problema acuden a la tía, pero existe el conflicto de que en las casas les dicen que si les pegan ellos también tienen que pegar, es decir, no hay cohesión entre las normas de la casa y las del aula; y en consecuencia es complicado para las educadoras enseñarles a los alumnos/as a arreglar los conflictos sin golpes o que haya un buen clima entre todas las familias y la sala de clases. Por otro lado, los dos niños con TEA tienen falta de rutina en la casa y uno de ellos siempre llega tarde a la casa. Aunque ya se ha hablado con las familias, siguen sin hacer nada, por lo que se hace difícil que puedan seguir la clase con sus compañeros/as y esa falta de compromiso por parte de las familias no ayuda en el trabajo de las educadoras.

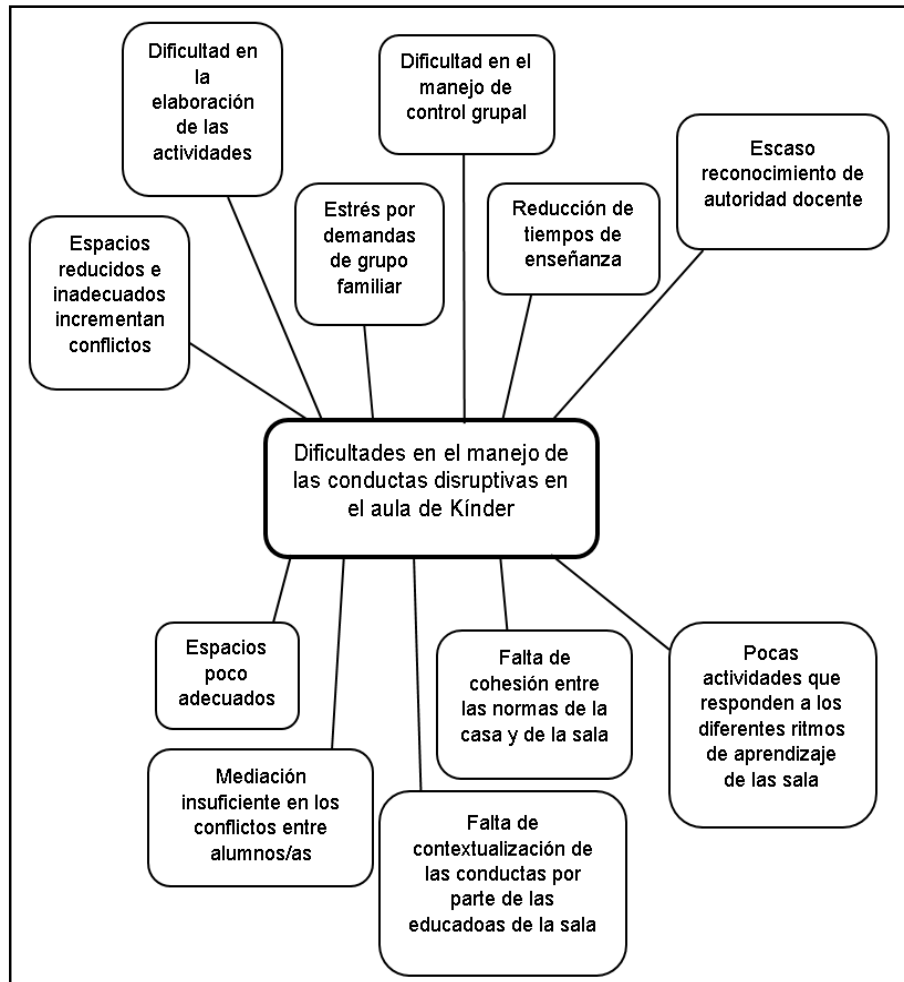
Además, por parte del colegio recién va una profesora de apoyo a la sala y por parte de los compañeros/as hacía los niños con TEA, no hay ningún problema, ya les conocen y saben cómo actuar en ciertos momentos ya que, se trabajó a principios de años el tema de la inclusión y el autismo con ellos y lo han comprendido e interiorizado.

Por último, aunque en las entrevistas las educadoras mencionan que los conflictos que más se dan son a la hora del recreo, en las observaciones directas se ha podido evidenciar que los mayores conflictos se dan dentro de la sala a la hora de realizar diferentes actividades. Y es que, está totalmente relacionado la autopercepción de las competencias del docente con la obtención de un clima de aprendizaje adecuado en el aula de Educación Infantil, por lo que el desarrollo de las competencias docentes se convierte en un elemento de gran relevancia para la mejora de la calidad educativa (Barrientos-Fernández et al., 2020).

5. Propuesta de intervención

Ilustración 1

Esquema de Árbol del Problema



Fuente: Elaboración propia

Tras los resultados del levantamiento de información el problema más relevante identificado es el siguiente: Dificultades conductuales de los niños/as al término de las actividades propuestas por las educadoras.

A continuación, se expondrán las causas y consecuencias del problema.

De acuerdo a la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vigotsky, los niños/as requieren contar con espacios de desarrollo adecuados a sus capacidades (Álvarez y Del Río, 1990), lo que se observa en esta sala de clases es que las educadoras diseñan la misma actividad para el grupo completo, desconociendo que existen en este ambiente distintas ZDP. Al no ofrecer alternativas, los niños/as que terminan antes la actividad propuesta, no tienen alternativas de trabajo y deben diseñar sus propias actividades, que como se ha podido observar, no suelen coincidir con los motivos de las educadoras a cargo de la sala.

Otra de las causas es la mediación insuficiente y falta de contextualización de las conductas disruptivas por parte de las educadoras de la sala. Es decir, falta dedicarle más tiempo a la resolución de conflictos, porque de acuerdo con Pérez (2001),

La tarea del mediador está en crear el ambiente adecuado, que rebaje la tensión y dé confianza suficiente para exponer preocupaciones y sentimientos. Es importante que se cuente todo lo que se considere necesario, sin límite de tiempo, y que ambas partes escuchen íntegramente la versión de los hechos expuesta por el contrario (p. 152).

Además, el tiempo dedicado por profesores y alumnos al aprendizaje de las habilidades y técnicas de resolución de conflictos, disminuye en buena medida el número de los mismos y mejora en las habilidades comunicativas de los estudiantes (Pérez, 2001). Por lo tanto, la ausencia observada de estas prácticas en el aula indican una debilidad a la hora de mejorar el clima del aula.

Por último, otra de las causas del problema es la falta de cohesión entre las normas de la casa y de la sala, y en consecuencia las educadoras de la sala obtienen un escaso reconocimiento de autoridad docente y estrés por demandas del grupo familiar. Y es importante que exista una buena cohesión entre familia-escuela, porque como menciona

Aranda (2003), cuanto más amplios sean los contactos sociales, mayor capacidad de adaptación a las normas y relaciones tendrán los estudiantes en el aula.

De todas las causas se decidió seleccionar las más relevantes y factibles de modificar dadas las condiciones de este proyecto.

5.1. Diseño de la intervención

Tabla 1

Matriz de Marco Lógico

	Objetivos	Indicadores	Medios de Verificación	Supuestos
Fin	Contribuir a la mejora del clima del aula de Kinder.	Las educadoras tienen menos dificultades para proceder con las tareas. Disminución de conflictos en el aula.	Entrevista semiestructurada a las educadoras.	Se sigue trabajando en lo aprendido y existe continuidad del proyecto.
Propósito	Mejorar el manejo de las conductas disruptivas en el aula de Kinder.	El 60% de los estudiantes obtienen un buen manejo de sus conductas disruptivas. Los estudiantes son capaces de solucionar algunos de sus conflictos. Al menos una de las educadoras	Entrevista semiestructurada a las educadoras.	Existe el tiempo necesario para solucionar bien los conflictos entre los estudiantes.

utiliza las estrategias trabajadas.

Componentes	1. Desarrollar espacios y actividades adecuados para disminuir los conflictos.	Disminución de los conflictos en el aula. Se han creado dos espacios adecuados que ayudan a la disminución de las conductas disruptivas.	Entrevista semiestructurada a las educadoras.	Las educadoras se toman el tiempo necesario para trabajar los conflictos. Hay continuidad de las actividades trabajadas.
	2. Fortalecer las competencias de las educadoras para atender las conductas disruptivas de los alumnos/as de kínder.	Al menos una de las educadoras utiliza las estrategias trabajadas.	Entrevista semiestructurada a las educadoras.	Se mantienen los espacios adecuados.

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se presentan las actividades que se realizarán.

Tabla 2

Actividades a realizar durante el periodo de intervención

	Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3
Nombre de la actividad	“Reorganización del espacio y cómo utilizarlo”	“Estrategias para respetar los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes”	“Métodos de mediación para resolver los conflictos”
Objetivo al que tributa	Desarrollar espacios y actividades adecuados para	Desarrollar espacios y actividades adecuados para	Fortalecer las competencias de las educadoras para

	disminuir los conflictos.	disminuir los conflictos. Fortalecer las competencias de las educadoras para atender las conductas disruptivas de los alumnos/as de kínder.	atender las conductas disruptivas de los alumnos/as de kínder.
Objetivo de la actividad	Interiorizar a docentes de los diferentes espacios que se puedan crear en el aula.	Intervenir en el aula para mostrar cómo respetar los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes y cómo solucionar los conflictos del aula utilizando las estrategias mostradas.	Interiorizar a docentes en las estrategias para la solución de conflictos en el aula.
Descripción General	Se les ofrecerá a las educadoras diferentes espacios que se pueden implementar en la sala con el material y el espacio que ya tienen. Y es que, la organización del espacio se presenta como la primera herramienta que tiene el educador para intencionar los aprendizajes de quienes habitarán dicho espacio (Valverde-Forttes, 2015). Se implementarán dos espacios, un	En esta sesión se realizará una actividad que las educadoras ya tienen programado y se les mostrará a las educadoras como pueden llevar a cabo la actividad respetando los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos/as, utilizando los nuevos espacios creados y respetando los tiempos de cada estudiante. Y es que, los niños/as tienen diferentes talentos y	Se les entregará a las educadoras diferentes métodos de mediación para resolver los conflictos, ya que los procesos de resolución de conflictos constituyen una buena ocasión para entrenar a los alumnos en la adquisición de habilidades para el diálogo, la mediación y la negociación, habilidades todas ellas que son perfectamente trasladables a los diferentes ámbitos

espacio de lectura y otro de juego. El objetivo es que estos dos espacios sean permanentes o semipermanentes, ya que, lo que se quiere lograr con estos dos espacios es que cuando se hagan actividades individuales los estudiantes que terminen antes que los demás, puedan ponerse a leer o a jugar tranquilamente mientras sus compañeros/as terminan, para así disminuir los conflictos. Tal como menciona Valverde-Forttes (2015), estos espacios deben brindar distintas oportunidades de aprendizaje, debe permitir que los niños tengan la posibilidad de trabajar como grupo grande, en grupos pequeños e individualmente. Debe también estar ordenado a fin de permitir a los niños desenvolverse en forma autónoma dentro de él, accediendo a los elementos que necesiten para llevar a cabo su plan.

la posibilidad de actuar en el mundo desde esos talentos y expresarse indica la particularidad de quién, condición relevante que apoya una educación promotora de la diversidad (Gardner, 1997, 2003, como se citó en Hernández et al., 2016, p. 315). Porque, como menciona Ainscow (2003), tomar en cuenta las inteligencias, los estilos y ritmos en el aprendizaje expresados en los niños y niñas, propende a la inclusión educativa, lo que redundará en un buen proceso de aprendizaje.

de la vida, y por lo tanto constituyen un recurso educativo de primer orden (Pérez, 2001). Por lo que fortalecer las competencias de resolución de conflictos de las educadoras es muy importante para que tengan las estrategias necesarias.

La entrega de diferentes métodos se hará de manera expositiva, es decir, se preparará un power point como refuerzo, y con las educadoras y la asistente de aula se hará una presentación mostrando diferentes estrategias para poder mediar los conflictos que se crean en la sala, que está basado en el artículo de "Estrategias para la solución de conflictos en el aula" de Pérez, C. P. (2001).

Participantes de la actividad	Educadoras de la sala y la asistente de aula.	Los alumnos/as de kínder y las educadoras y la asistente de aula de la sala.	Educadoras de la sala y la asistente de aula.
--------------------------------------	-----------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------

Fuente: Elaboración propia

Las tres actividades serán realizadas a lo largo de dos semanas. Primero, se realizará la actividad de “Reorganización del espacio y cómo utilizarlo”, para así poder implementar los dos espacios nuevos. Una vez estén creados los espacios, se realizará la actividad de “Métodos de mediación para resolver los conflictos”. Se les hará una explicación expositiva a las educadoras y la asistente de aula sobre las posibles estrategias para resolver los conflictos. Y por último, se realizará la actividad de “Estrategias para respetar los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes”, así se podrá poner en práctica los espacios creados en la primera sesión y las estrategias de mediación de la segunda sesión.

6. Implementación y evaluación del proceso de intervención

6.1. Descripción del proceso de implementación de la intervención

Antes de implementar el proyecto en la sala de Kínder, se realizó una reunión con la educadora 1, que es la educadora principal de la sala, y se le mostraron los resultados y conclusiones más relevantes del levantamiento de información, para mostrarle los problemas que se observaron en la sala y los que se van a trabajar mediante las actividades del proyecto creado.

Una vez explicadas las tres actividades del proyecto de intervención, se coordinaron los días para realizar dichas actividades, y se decidió, primero realizar la actividad de “Métodos de mediación para resolver los conflictos”, para así poder mostrarles las estrategias para la solución de conflictos en el aula y a su vez enseñarles los nuevos espacios que se van a crear en el aula. Así, la segunda actividad que se decidió realizar fue la de “Reorganización del espacio y cómo utilizarlo”, y terminar con la actividad de “Estrategias para respetar los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes”, este último, tal y como estaba programado.

La primera actividad se tuvo que llevar a cabo durante dos días, porque era complicado reunir a las dos educadoras y a la asistente de aula en la misma sesión, por lo que, primero se le presentó el power point con las estrategias y los nuevos espacios a la educadora 1 y el siguiente día se le realizó la misma actividad a la educadora 2 y a la asistente de aula (Anexo nº5). En esta actividad, mediante el power point, realizado previamente, se les enseñó las diferentes estrategias que existen para mediar los conflictos, algunas nuevas y otras que ya conocían. Las estrategias se basaron en el artículo de “Estrategias para la solución de conflictos en el aula” de Pérez, C. P. (2001). Al finalizar la actividad se les entregó el artículo en papel para

que pudieran tenerlo y así revisarlo cuantas veces quisieran y también se les mandó el power point por correo, ya que el objetivo del ppt, era resumir el artículo y relacionarlos con los conflictos más relevantes del aula.

El tercer día de esa misma semana, se creó el espacio de lectura, mientras los niños/as estaban fuera de la sala. Se decidió, junto a la educadora 1, crear solo este espacio ya que el espacio de juego no entraba en la sala y la de lectura era más adecuada. Junto a la educadora 1 y la asistente de aula, se movieron los cuentos de sitio para que estuvieran al alcance de los estudiantes, se realizó una limpieza, se ordenaron los cuentos y también se estableció la mesa (Anexo nº6), con el objetivo de que los estudiantes puedan sacar el cuento que quieran y sentarse a leerlo en la mesa.

Para la última actividad, se coordinó con la educadora 1 un día de la segunda semana de intervención. La educadora permitió que se realizará la actividad con una guía de matemáticas que tenía planeado para hacer esa semana. Yo me encargué, al principio de la actividad, antes de comenzar con la guía, de explicarles a los niños/as el nuevo espacio de lectura creado. Se les explicó, que ese espacio sería semipermanente y que estaba disponible para cuando terminarán la guía de ese día o incluso en otra actividad, si las educadoras lo permitían, pudieran ir a leer cuentos mientras sus compañeros/as terminaban la actividad. Después de la explicación del nuevo espacio, de cómo utilizarlo, de cómo respetar los cuentos y de repasar varias normas relacionadas con el espacio, junto a la educadora 1 se explicó la guía de matemáticas que tenían que realizar. Ese día la asistente de aula tenía licencia y la educadora 2 entraba en la tarde a trabajar, por lo que solo estuvimos la educadora 1 y yo en la última actividad del proyecto.

Mientras los estudiantes iban terminando la guía me iban pidiendo permiso a mí o a la educadora para tomar un cuento y sentarse en la mesa. Como todos los niños/as querían ir al nuevo espacio cuando terminaban su guía, tuvimos que habilitar otras dos mesas para que entraran todos los niños/as (Anexo nº7). Durante toda la actividad estuve ayudando a mediar los conflictos que se generaban utilizando las estrategias enseñadas en la primera actividad, también a enseñar a los niños/as como ocupar el nuevo espacio de lectura y respetar los cuentos. Al final, entre todos recogimos los cuentos y se les recordó que hay que poner los cuentos en su sitio cuando uno termina de leerlo. Después de eso, cada estudiante volvió a su sitio y se les preguntó qué les pareció el nuevo espacio, si querían seguir ocupándolo, y se les recordó que sería semipermanente, es decir, que cuando la educadora lo habilitara estaría disponible el nuevo espacio de lectura.

6.2. Análisis de dificultades, facilitadores, fortalezas y debilidades

Tabla 3

Análisis del proceso de implementación de la intervención

Dificultades	Facilitadores	Fortalezas	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"> - Ampliación de las vacaciones de invierno, por lo que se tuvo que implementar después de las vacaciones. - Dificultades para comunicarse con la escuela. - Semana de 	<ul style="list-style-type: none"> - Las educadoras tienen buen recibimiento del proyecto y tienen ganas de aprender. - La escuela recibe bien el proyecto, incluso si sale bien, les gustaría llevarlo a más aulas, por lo que existe el apoyo 	<ul style="list-style-type: none"> - El proyecto se ajusta a los días y las horas que puedan las educadoras. - Las actividades se realizan en la misma sala y no requiere de materiales 	<ul style="list-style-type: none"> - Poco tiempo para implementar el proyecto. - Es un tema que requiere de meses para trabajarlo y para que se vean resultados. - Una de las educadoras solo

<p>adaptación de la vuelta de vacaciones retrasa la implementación.</p> <p>- Se dificulta juntar a las dos educadoras y a la asistente de aula a la vez, por lo que una actividad hay que realizarla más de un día.</p> <p>- Poco tiempo para elaborar algunas de las actividades por lo ocupadas que estaban las educadoras.</p>	<p>hacia el proyecto.</p> <p>- Muy buena comunicación con la educadora 1, buena disposición para coordinar los días de las diferentes actividades del proyecto.</p>	<p>externos.</p> <p>- Las actividades muestran partes teóricas y cómo llevarlo a la práctica, ya que es más fácil interiorizar nuevos conceptos con ejemplos.</p> <p>- A los alumnos y a la educadora se les ve motivados y agradecidos con el nuevo espacio de lectura.</p>	<p>estuvo en una actividad de las tres que eran.</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------

Fuente: Elaboración propia

6.3. Reflexiones y conclusiones a partir de la experiencia

Para empezar, dada la ampliación de las vacaciones de invierno, he tenido que esperar a que pasen las vacaciones para poder implementar, por lo que el tiempo de implementación se me ha acortado y en consecuencia, he tenido que seleccionar los problemas más relevantes de la sala para centrarme en las necesidades más notables y con la ayuda de las actividades intentar reforzar esas problemáticas. Así pues, las actividades que he realizado han sido un gran aporte, sobre todo, en que las educadoras tengan menos dificultades a la hora de realizar diferentes actividades gracias al nuevo espacio que se creó.

Aparte de eso, he tenido mucha ayuda e interés por parte de una de las educadoras, que me ha ayudado mucho a poder implementar el proyecto y además me ha facilitado mucho la elaboración de las actividades. Aun así, ha sido muy rápida la

implementación del proyecto, es decir, las dos educadoras y la asistente de aula cuando iba a la sala a hacer la actividad disponían de poco tiempo, y creo que las primeras dos actividades fueron poco interiorizadas. A pesar de eso, me he sentido muy cómoda a la hora de realizar las actividades y creo que, dada la evaluación realizada por las educadoras, es posible afirmar que una mejor evaluación de este tipo de procesos sería mejor en un tiempo de aplicación de un semestre lectivo, para así poder trabajar en profundidad en los conflictos de las sala.

Respecto a la primera actividad, “Métodos de mediación para resolver los conflictos”, como ya se ha mencionado, se tuvo que hacer la misma actividad en dos días diferentes, pero no hubo ningún problema ya que fue de un día para otro. A pesar de eso, en los dos días de implementación de la primera actividad, tuve muy poco tiempo para explicarles todas las estrategias para la solución de conflictos y dado que son un equipo de trabajo que se enfrenta al mismo grupo de niños/as, hubiese sido deseable tener instancias de trabajo conjunto, dado que como manifiestan Aparicio y Sepúlveda (2019), el trabajo colaborativo permite alcanzar un mejor dominio del grupo curso, especialmente para el necesario control de la disciplina, tanto porque los estudiantes no aprenden a un mismo ritmo, como por la falta de hábitos académicos en los alumnos/as.

La segunda actividad, que fue la de crear el espacio de lectura, “Reorganización del espacio y cómo utilizarlo”, en un principio iban a ser dos espacios, pero junto a la educadora 1 y la asistente de aula se decidió hacer solo el de lectura, por el tamaño de la clase y porque el espacio de juego podría no ser efectiva. En esta actividad, estuvimos la educadora 1, la asistente de aula y yo creando el espacio, ordenando los cuentos y limpiando el espacio, por lo que sí sentí que esta actividad la

interiorizaron, ya que fueron partícipes de ella y yo solo las guíe, fueron ellas quienes decidieron dónde iban a crear el espacio y cómo podría funcionar.

La última actividad, fue la que mejor salió, es decir, el llevar toda la teoría a la práctica fue un acierto. Los estudiantes entendieron muy bien la función del nuevo espacio de lectura, y la educadora 1, al final de la actividad estuvo muy agradecida porque tuvo más tiempo para ayudar a los que más ayuda necesitaban y encima los conflictos fueron mínimos, incluso dio tiempo a darle un cierre a la actividad. Solo faltó, que estuvieran presentes la asistente de aula y la educadora 2, para que ellas también pudieran observar cómo llevar a la práctica toda la teoría de las anteriores actividades. También hay que mencionar, que lo que faltó en las dos últimas actividades, fue la presencia de la educadora 2. Creo que hubiera sido bueno hacer la última actividad de nuevo, con alguna guía que tuviera planificada para esa semana la educadora 2, porque realmente funcionó el espacio de lectura para el logro del objetivo de disminución de conflictos de la sala.

Por todo lo anterior, creo que es muy importante tener buena comunicación con la escuela para que el proyecto funcione, ya que, aunque yo implemente las diferentes actividades, es importante que haya un seguimiento por parte de todos los integrantes del aula para que de verdad funcione la intervención. Sin embargo, otra de las conclusiones que he podido extraer, es que es un tema que lleva meses de trabajo para poder ver resultados reales, es decir, para poder contribuir en la disminución de conflictos y el buen manejo de ellos con un mes no es suficiente, se puede ayudar, pero hacen falta más intervenciones durante más meses y un apoyo e involucramiento total por parte de las educadoras y la asistente de aula, por eso la importancia de la buena comunicación con la escuela, y en este caso, con el aula de Kínder con el que

se ha trabajado. Porque, tal y como menciona Algara-Barrera (2016), es importante considerar que los principios pedagógicos son condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa, y esto se consigue, al ser constante y al estar comprometidos en beneficio de los alumnos y la calidad de la educación que se desee brindar.

6.4. Diseño del procedimiento de evaluación

6.4.1. Planificación de la evaluación

Tabla 4

Planificación de la evaluación

Objetivo	Objeto de la evaluación	Enfoque	Momento	Instrumento	Finalidad
Evaluar los resultados del aporte de la mediación respecto al clima del aula.	El mejoramiento del clima del aula de Kinder.	Cualitativo	Final del proceso	Entrevista semiestructurada a las educadoras.	Disminuir los conflictos del aula y que el procedimiento de las tareas sea más efectivo.
Evaluar los resultados del aporte de la mediación respecto al clima del aula.	Manejo de las conductas disruptivas en el aula de Kinder.	Cualitativo	Final del proceso	Entrevista semiestructurada a las educadoras.	Algunos alumnos/as consiguen la capacidad de manejar sus conductas disruptivas.

Evaluar los resultados del aporte de la mediación respecto al clima del aula.	Espacios y actividades adecuados para disminuir los conflictos.	Cualitativo	Final del proceso	Entrevista semiestructurada a las educadoras.	Los espacios ayudan en la disminución de conflictos.
Evaluar los resultados del aporte de la mediación respecto al clima del aula.	Competencias de las educadoras para atender las conductas disruptivas de los alumnos/as de Kinder.	Cualitativo	Final del proceso	Entrevista semiestructurada a las educadoras.	Entregar a las educadoras estrategias más efectivas para solucionar los conflictos de la sala.

Fuente: Elaboración propia

6.4.2. Descripción de la evaluación

6.4.2.1. Objetivo

El objetivo principal de la evaluación es valorar los resultados del aporte de la mediación respecto al clima del aula. Para ello, se recogerán las percepciones de las educadoras y la asistente de aula.

6.4.2.2. Enfoque

Para el análisis de los resultados se utilizará la metodología cualitativa, ya que, mediante los instrumentos empleados se describen, comprenden e interpretan a las personas, procesos, eventos y sus contextos en un ambiente natural (Hernández et al., 2014).

6.4.2.3. Instrumentos

El instrumento que se ha utilizado para evaluar ha sido la entrevista semiestructurada (Anexo n°8).

Mediante la entrevista semiestructurada se analizó si disminuyeron los conflictos en el aula, si existen menos dificultades en el procedimiento de las tareas, si se mantienen los espacios creados y si las educadoras utilizan las estrategias para resolver conflictos. Y es que, con este instrumento se recabará información sobre si se han logrado los objetivos de las actividades.

6.4.2.4. Muestra

La entrevista semiestructurada se les aplicará a las dos educadoras de la sala y a la asistente de aula.

6.4.2.5. Análisis

La técnica que se aplicará para analizar las entrevistas es el análisis de contenido.

6.5. Resultados de la evaluación

Después de realizar la entrevista semiestructurada a las dos educadoras y a la asistente de aula de la sala de kínder donde se implementó el proyecto, los resultados obtenidos son los siguientes.

Para empezar, las tres entrevistadas coinciden en que han disminuido notablemente los conflictos en la sala, y es que, remarcan, que “los niños/as han tenido un gran avance con respecto a todo este proceso” (E2, 2022, pág. 2) refiriéndose a la disminución de conflictos, y reportan que gracias al espacio de lectura “Centran su

atención en algo más productivo y evitan también así los conflictos, porque ya no queda, un espacio o un tiempo para que se puedan generar un conflicto” (E1, 2022, pág. 1). Por lo que, se puede afirmar que los conflictos del aula después de implementar el proyecto sí han disminuido.

Pero, en cambio, los niños/as aún no son capaces de solucionar los conflictos de manera autónoma, “pero sí comunican cuando hay alguna situación o algún desacato de estas normas” (E1, 2022, pág. 2). Por lo que, aunque no se haya cumplido el indicador de que el 60% de los estudiantes obtienen un buen manejo de sus conductas disruptivas, si se puede decir que por lo menos siguen acudiendo a donde las educadoras y comunican enseguida cuando hay un conflicto, por lo que, si existe una buena mediación por parte de las educadoras en solucionar los conflictos, con el tiempo, los estudiantes aprenderán de esas estrategias y podrán solucionar algunos de sus conflictos de manera autónoma.

Por otro lado, aunque se decidió crear solo uno de los dos espacios, el de lectura, la educadora 1 afirma que sí se sigue utilizando el espacio y además los niños/as “reconocen el espacio y se acercan de manera autónoma” (E3, 2022, pág. 1). Además, las tres educadoras coinciden en que el espacio de lectura ha sido muy útil porque favorece en los procesos de cierre de las tareas y afirman que “me permite a mí liberar un poco de tiempo también y poder apoyar más a los niños que presentaban alguna dificultad en el proceso de enseñanza y aprendizaje” (E1, 2022, pág. 2). Por lo que, se puede afirmar que gracias al espacio creado han disminuido las conductas disruptivas entre los alumnos/as y además, las educadoras tienen menos dificultades para proceder con las tareas.

Por último, en relación a, sí al menos una de las educadoras utiliza las estrategias trabajadas, se puede concluir que la educadora 1 sí las utiliza, menciona además que “son un aporte y lo puedo catalogar como estrategias que son favorables” (E1, 2022, pág. 3). En cambio, la educadora 2 y la asistente de aula coinciden en que por falta de tiempo, les cuesta más aplicar las estrategias para la solución de conflictos.

7. Conclusiones y propuestas de continuidad

El clima del aula se plantea como una cualidad del ambiente de aprendizaje, conformado por las percepciones que tienen sus actores, es decir, los profesores y los estudiantes. Describe, entre ellos, las relaciones socio-afectivas, el contexto en el cual se dan estas relaciones y la influencia en el comportamiento, los resultados académicos y la satisfacción de los miembros (Mercedes Brea Sención, 2016). Por todo esto, generar un clima positivo en el aula ha de constituirse en una meta educativa muy preciada. Sobre este tema, González (2010) señala que los centros educativos han de preocuparse por la generación de un buen clima en el aula, a fin de facilitar y promover el compromiso de los estudiantes con su formación y una actividad social y académica enriquecedora. Es por esto, que el objetivo general de la presente investigación ha sido: “Identificar las dinámicas de aula alrededor de las conductas disruptivas de los alumnos/as de kínder con el fin de implementar un proyecto que contribuya a que los niños/as y las educadoras desarrollen herramientas para la mejora del clima del aula”. Y es que, el proyecto se ha basado principalmente en mostrar a las educadoras de sala estrategias para solucionar los conflictos entre los alumnos/as y presentar la importancia de crear diferentes espacios en la sala, con el fin de que los niños/as tengan estos espacios accesibles y así disminuyan las conductas disruptivas.

Con respecto a la mediación por parte de las educadoras para solucionar los conflictos, se ha podido observar que necesitan conceder más tiempo a la solución de conflictos, porque es importante que las educadoras se den el tiempo para mediar los conflictos entre los alumnos/as, ya que hay que tener en cuenta, que como menciona Pérez (2001), “el tiempo dedicado al aprendizaje de las habilidades y técnicas de resolución de

conflictos disminuye en buena medida el número de los conflictos y en consecuencia, libera tiempo para otras tareas educativas” (p. 155). Además, si existe una buena mediación por parte de las educadoras desde bien temprano, los alumnos/as pueden aprender de ello y así mejorar el manejo de sus conductas disruptivas, sin tener que estar acudiendo todo el rato donde las educadoras, que es lo que los resultados de la evaluación han reflejado. Encima, la presencia del mediador demuestra el interés del grupo por resolver el conflicto de una forma dialogada y salvaguardando el clima de convivencia del mismo. Esto contribuye a que las partes alcancen una solución amistosa y permanezcan en armonía en el contexto grupal (Pérez. 2001, p. 151). Porque, “no se trata de eliminar los conflictos, sino de aprovechar éstos para progresar, para desarrollar la capacidad de diálogo de las personas y para mejorar las bases de la convivencia” (Pérez, 2001, p. 143).

Por otro lado, el espacio de lectura que se creó cumplió con el objetivo, ya que ha sido una muy buena estrategia para disminuir los conflictos. Como bien se pudo observar en los resultados, a la hora de realizar una actividad, algunos alumnos/as terminaban antes que otros, y el espacio les otorgó a los niños/as la opción de poder estar tranquilos leyendo y compartiendo con otros compañeros que ya habían terminado, mientras que los alumnos/as que no habían terminado podían seguir con su actividad sin que surgiera ningún conflicto y además, la educadora tenía tiempo para poder ayudarlos y darle un cierre a la actividad. Puesto que, “mediante los espacios empoderamos a los miembros de la escuela haciéndolos habitantes con derecho a intervenir en su propio ambiente y no sólo usuarios transitorios” (Marini et al., 2018, p. 366). Con esto, nos referimos, a que gracias al espacio de lectura que se creó los niños/as tenían la responsabilidad de cuidar

los libros y cuentos, y de respetar ese espacio que se puso a alcancé de ellos, además de proporcionarles más autonomía. Y es que,

Los espacios deben brindar distintas oportunidades de aprendizaje, debe permitir que los niños tengan la posibilidad de trabajar como grupo grande, en grupos pequeños e individualmente. Debe también estar ordenado a fin de permitir a los niños desenvolverse en forma autónoma dentro de él, accediendo a los elementos que necesiten para llevar a cabo su plan (Valverde-Forttes, 2015, p.144).

Pero, aunque solo se creó el espacio de lectura, las educadoras tienen la posibilidad y el deber de observar su aula y seguir creando nuevos espacios o rincones adecuados al interés de los niños/as y necesidades que existan en su sala, pues, como se ha podido observar, es de gran ayuda para disminuir los conflictos y así mejorar el clima del aula.

Aunque haya sido un proyecto pequeño, teniendo en cuenta los resultados, se ha podido observar que se han logrado casi todos los objetivos y que ha sido una intervención muy significativa. Porqué, implementar un buen clima del aula desde la temprana edad es importante, y más, las interacciones que debe intencionar el educador, ya que, esa edad se caracteriza por ser una etapa egocéntrica, lo cual facilita posibles dificultades en el contacto cotidiano con sus pares. Por ello, es importante que las estrategias de mediación estén bien orientadas y practicadas, ya que, este tipo de interacciones facilita el desarrollo de una mejor autoestima, mayor seguridad-apego y autonomía en el niño/a, lo que permite contar con las bases para el logro de un mayor y mejor aprendizaje (Valverde-Forttes, 2015, p. 145).

Por lo tanto, las educadoras tienen el compromiso de continuar con el proyecto, es decir, de darse el tiempo para mediar los conflictos, como de seguir utilizando los espacios, además de crear nuevos, como se ha mencionado anteriormente. Porque, hace falta tiempo y constancia para ver verdaderos resultados en el manejo de los alumnos/as de

sus conductas disruptivas, por lo que, si las educadoras siguen trabajando en ello, el clima del aula mejorará notablemente. Porque, “son los planes y la organización de clase que hace el maestro, su sensibilidad y capacidad de respuesta a todos los niños, y sus interacciones con ellos en todo momento los que ejercen la mayor influencia sobre el desarrollo y el aprendizaje de los niños” (NAEYC, 2009, p. 9).

8. Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2003). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. Reino Unido: The University of Manchester.
- Algara-Barrera, A. (2016). Los acuerdos del aula una estrategia de convivencia para fortalecer la democracia en la escuela primaria. *Ra Ximhai*, 12(3), 207-213.
- Álvarez, A., y Del Río, P. (1990). Aprendizaje y desarrollo: la teoría de la actividad y la Zona de Desarrollo Próximo. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la Educación*, 2, p. 93-119.
- Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Nuñez, J. y Álvarez, L. (2010). La formación inicial de los futuros maestros en recursos para la convivencia escolar y el manejo del aula. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 187-198. <http://www.redalyc.org/pdf/1293/129315468003.pdf>
- Aparicio, C., y Sepúlveda, F. (2019). Trabajo colaborativo docente: nuevas perspectivas para el desarrollo docente. *Psicología Escolar y Educacional*, 23.
- Aranda Hernando, A.M. (2003). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en Educación Infantil*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Arón, A., y Milicic, A. (1999). *Vivir con otros, programa de desarrollo de habilidades sociales*. Cuarta edición. Santiago: universitaria.
- Arón, A., y Milicic, N. (2000). Climas Sociales Tóxicos y Climas Sociales Nutritivos para el Desarrollo Personal en el Contexto Escolar. *PSYKHE*, 9(2), 117-123.

- Barrientos-Fernández, A., Sánchez-Cabrero, R., y Pericacho-Gómez, F.J. (2020). Competencias sociales y emocionales del profesorado de Educación Infantil y su relación con la gestión del clima de aula. *Estudios Sobre Educación*, 38, 59-78.
- Bisquerra, R., (coord.), (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, España: La Muralla, S.A.
- Carrasco, A., y Schade, N. (2013). Estrategias que utilizan las educadoras de párvulos en el aula inicial para abordar los conflictos entre niños y niñas de 4 a 6 años de edad. *Psicoperspectivas*, 12(2), 104-116.
- Chávez, M., Ramos, A., y Velásquez, P. (2017). Análisis de las estrategias docentes para promover la convivencia y disciplina en el nivel de educación preescolar. *Educación*, 26(51), 55-78.
<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/19285>
- Cohen, J., McCabe, E., y Michelli, N. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teach Coll Rec.*, 111(1), 180-213.
- Covarrubias, C., y Mendoza, M. (2016). Adaptación y validación del cuestionario sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos. *Universitas Psychologica*, 15(2), 97-108.
- Del Rincón, D., Latorre, A., Arnal, J., y Sans, A. (1995) *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid, España: Dykinson.
- Escuela República de México, (2018-2021). Proyecto Educativo Institucional.

- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Nancea S.A. de Ediciones Madrid; Primera edición; Madrid, España.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Fuquen, M.E. (2003). Los conflictos y las formas alternativas de resolución. *Tabula Rasa, Revista de Humanidades*, 1, 265-278.
- González González, M. T. (2010). Los centros escolares y su contribución a potenciar la implicación de los estudiantes en sus aprendizajes. En Manzanares Miya, A. (Ed.). *Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución*, 372-379. Madrid: Wolters Kluwer.
- Heckman, J. (2011). El poder de los primeros años: políticas para fomentar el desarrollo humano. *Infancias imágenes*, 10(1), 97-109.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación Hernández Sampieri* (6a. ed.).
- Hernández, R., Liranzo, P., Jiménez, A., y Pacheco-Salazar, B. (2016). Una mirada a estudiantes y docentes en la experiencia escolar: prácticas de aula e intereses, estilos y ritmos de aprendizaje. *Ciencia y Sociedad*, 41(2), 305-336.
- Jaramillo, L. (2007). Concepciones de Infancia. *Zona Próxima*, 8, 108-123.
- 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>

- Jurado, P. (Coord.), (2015). Informe “*Influencia de los comportamientos disruptivos en el fracaso escolar de los alumnos de ESO. Hacia un modelo de intervención centrado en la institución educativa*”. Barcelona: UAB (Proyecto I+D-2010. EDU2010-20105 (subprograma EDUC)).
- Latorre, A., y Teruel, J. (2009). Protocolo de Actuación ante Conductas Disruptivas. *Praxi, Información Psicológica*, 95, 62-74.
- Marini, G., Merchán, J. D. R., y Aguayo, M. S. (2018). Estéticas cotidianas escolares: Desde lo que se ve hacía cómo se siente la escuela. *Educação & Sociedade*, 39(143), 361-378. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302018171876>
- Martínez González, R.A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid, España: Secretaría general técnica.
- Martínez-Otero, V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 33-52.
- Mercedes Brea Sención, L. (15 de noviembre de 2016). *El clima del aula como promotor del sentido de pertenencia y el logro de los estudiantes*. Plan LEA. <https://planlea.listindiario.com/2016/11/el-clima-del-aula-como-promotor-del-sentido-de-pertenencia-y-el-logro-de-los-estudiantes/>
- Miguel, A., Cristián, R., Pablo, J., e Ingrid, N. (2020). Teorías subjetivas de profesores sobre gestión del tiempo instruccional y clima de aula. *Información Tecnológica*, 31(5), 173-184.

Ministerio de Educación de Chile (2010). Guía de ayuda MINEDUC.

Ministerio de Educación, Unidad de Transversalidad Educativa. (2006). Conceptos clave para la resolución pacífica de los conflictos en el ámbito escolar. Santiago: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación, Unidad de Transversalidad Educativa. (2011). Conviviendo mejor en la escuela y en el Liceo. Orientaciones para abordar la convivencia escolar en las comunidades educativas. Santiago: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación, Unidad de Transversalidad Educativa. (2012). Política nacional de convivencia escolar. Santiago: Ministerio de Educación.

NAEYC. (2009). Declaración de Posición de NAEYC. [https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/Spanish%20DAP%20position%20statement%20\(1\).pdf](https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/Spanish%20DAP%20position%20statement%20(1).pdf)

Orellana, E. (2014). *Evaluación del clima social escolar mediante semilleros de convivencia de los octavos de educación general básica*. [Tesis previa a la obtención del título de Licenciada en Psicología Educativa en la especialización Educación Básica]. Facultad de Psicología, Universidad de Cuenca.

Pérez, C. P. (2001). Estrategias para la solución de conflictos en el aula. *Revista Española de Pedagogía*, 59(218), 143–156. <http://www.jstor.org/stable/23765854>

Rescorla, L. A., Achenbach, T. M., Ivanova, M. Y., Harder, V. S., Otten, L., Bilenberg, N., ... Verhulst, F. C. (2011). International comparisons of behavioral and emotional problems in preschool children: Parents' reports from 24 societies. *Journal of*

Clinical Child and Adolescent Psychology, 40(3), 456-467.

<https://doi.org/10.1080/15374416.2011.563472>

Romero Izarra, G., y Caballero González, A. (2008). Convivencia, clima de aula y filosofía para niños. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 11(3), 29-36.

Salgado, A.C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *LIBERABIT: Lima (Perú)*, 13(13), 71-78.

Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid, España: McGraw-Hill.

Sandstrom, H. (2012). The characteristics and quality of pre-school education in Spain. *International Journal of Early Years Education*, 20(2), 130-158.

Taylor, S.J., y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Editorial Paidós, Capítulo 4, pp. 100-132.

Valverde-Forttes, P. (2015). Ambientes de calidad en la infancia temprana. *Pensando Psicología*, 11(18), 141-151. <http://dx.doi.org/10.16925/pe.v11i18.1224>

Vicente, B. Saldivia, S., y Pihán, R. (2016). Prevalencias y brechas hoy: salud mental mañana. *Acta bioethica*, 22(1), 51-61. <https://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2016000100006>

Wang, M.T., y Degol, J.L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educ Psychol Rev.*, 28(2), 315-352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>

9. Anexos

Anexo nº1: Tabla para la observación directa

Situación	Perspectivas (niño/a, compañeros/as, educadora y técnico)	Perspectiva de la investigadora

Anexo nº2: Preguntas del focus group con los alumnos/as

- ¿Ha habido alguna pelea entre los compañeros/as que hayáis visto?
- ¿Me podéis contar qué pasó?
- ¿Hicisteis algo para solucionarlo?

Anexo nº3: Preguntas para las entrevistas con las educadoras y la asistente de aula

- ¿Cómo definirías el clima de la clase en estos momentos?
- ¿Se respetan las normas de la clase?
- ¿Estas normas, cómo se crearon?
- ¿Hay muchos conflictos entre los alumnos/as? ¿Si los hay, cuales son las conductas disruptivas más habituales?
- ¿Y en qué momento y por qué es cuando más se dan las conductas disruptivas?
- ¿Cuando hay conflictos como se arreglan?

Anexo nº4: Consentimientos



CONSENTIMIENTO INFORMADO DIRECTOR/A DE LA ESCUELA

Estimado/a Director/a:

Junto con saludarle, me permito solicitar su autorización, para poder llevar a cabo el proyecto de investigación denominado “Conductas disruptivas y clima de aula: Una propuesta para favorecer el manejo de conflictos en la sala de Kinder”.

Este proyecto es parte de la actividad de grado para acceder al Grado de Magíster en Psicopedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad del Desarrollo.

La metodología de estudio propone la aplicación de instrumentos de entrevistas individuales y grupales y de instrumento de observación a estudiantes y educadoras, previa autorización mediante consentimientos informados a cada uno de los participantes.

Quienes participen serán debidamente informados de que se garantiza que la información suministrada mediante la aplicación de estos instrumentos y que sus informaciones personales serán tratadas como confidenciales, y sólo tendrán acceso a ellas, la investigadora responsable y su profesora guía.

Asimismo las personas participantes serán informadas de su derecho a negarse a suministrar información, como a retirarse en cualquier momento del estudio, sin que esta decisión tenga ningún efecto negativo en su trabajo o estudio, ni para su persona.

Cualquier duda o inquietud sobre este estudio, las puede dirigir a la investigadora responsable Maider Fernández Arce (maifernandeza@udd.cl).

Si está de acuerdo con esta solicitud, por favor, complete a continuación. Muchas gracias.

Yo, _____,

Director/a del establecimiento _____, autorizo a que este estudio, bajo los términos estipulados, pueda ser realizado en el contexto de la Escuela que dirijo.

Firma

Fecha

CONSENTIMIENTO INFORMADO EDUCADORAS

Investigadora: Maider Fernández Arce

Estimada participante:

Por medio de la presente carta le invito a participar en el proyecto de investigación denominado: “Conductas disruptivas y clima de aula: Una propuesta para favorecer el manejo de conflictos en la sala de kínder”.

Esta investigación tiene por objetivo la recolección de información para poder generar un proyecto que dé las herramientas necesarias a los niños/as y a las educadoras para manejar las conductas.

Para poder hacer esto, es necesario realizar entrevistas individuales y poder grabar en clase, respecto de temas vinculados a lo señalado en el objetivo recién escrito. Toda información recabada en el transcurso de la aplicación de los instrumentos, así como datos personales y materiales que puedan emplear las participantes, tienen el carácter de confidencial y sólo serán conocidos por la investigadora responsable (Maidier Fernández Arce) y su profesora guía. También, los vídeos grabados en la clase, una vez obtenida toda la información necesaria para el proyecto de investigación, serán eliminados.

La entrevista individual tiene un tiempo aproximado de duración de una hora y será realizada en modalidad presencial en un lugar y horario por convenir. Para las grabaciones, se grabarán tres clases de aproximadamente una hora.

Por favor, tome en cuenta que su participación es voluntaria. Usted puede dejar de participar en cualquier momento, negarse a seguir respondiendo las preguntas que le parecen objetables o que le incomoden en el momento que decida. También puede solicitar que las respuestas obtenidas sean destruidas si decide no formar parte del estudio.

Solo la investigadora responsable y su profesora guía tendrán acceso a los datos e información. Los datos e información que se levanten con los instrumentos mencionados serán retenidos indefinidamente en un lugar seguro (oficina del equipo de investigación) y con instrucción específicas que no pueden ser usados sin su previa autorización para otros efectos que se estén enmarcados en este proyecto de investigación.

Una vez concluida, tiene derecho a conocer los resultados de la investigación, si lo desea, para lo cual debe contactar a la investigadora responsable, quien tiene el deber de facilitar la información correspondiente.

Si tiene alguna consulta acerca de este proyecto, por favor contactar a: Maider Fernández Arce, estudiante del Magíster en Psicopedagogía, Universidad del Desarrollo, Facultad de Educación, email: maifernandez@udd.cl.

Si está de acuerdo, por favor, complete a continuación. Muchas gracias.

**HOJA DE FIRMAS DE CONSENTIMIENTO
PARA LAS EDUCADORAS**

PARTICIPANTE: _____

FECHA: _____

LUGAR: _____

Yo, _____, cédula de identidad _____, he leído el consentimiento de información que explica el propósito de esta investigación. Yo entiendo que estaré dando información para el proyecto denominado “Conductas disruptivas y clima de aula: Una propuesta para favorecer el manejo de conflictos en la sala de kínder”.

Entiendo completamente los términos bajo los cuales participaré en este proyecto y entiendo que al firmar este formulario, estoy de acuerdo con participar de esta investigación.

Estoy completamente consciente que mi participación es voluntaria y que puedo dejar de participar en cualquier momento durante el proceso de levantamiento de información, sin ningún castigo o riesgo.

Todas mis preguntas sobre mi participación en este proyecto de investigación han sido respondidas satisfactoriamente.

_____ (firma)

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARTICIPACIÓN DE ESTUDIANTES

Investigadora: Maider Fernández Arce

Estimado/a participante:

Por medio de la presente carta invitamos a su hijo/a a participar en el proyecto de investigación denominado: “Conductas disruptivas y clima de aula: Una propuesta para favorecer el manejo de conflictos en la sala de kínder”.

Esta investigación tiene por objetivo la recolección de información para poder generar un proyecto que dé las herramientas necesarias a los niños/as y a las educadoras para manejar las conductas.

Para poder hacer esto, es necesario realizar entrevistas grupales y observaciones, respecto de temas vinculados a lo señalado en el objetivo recién escrito. Toda información recabada en el transcurso de la aplicación de los instrumentos, así como datos personales y materiales que pueda emplear su hijo/a, tienen el carácter de confidencial y sólo serán conocidos por el equipo de investigadora principal y su profesora guía.

La entrevista grupal tiene un tiempo aproximado de duración de media hora y será realizada en modalidad presencial en la sala de clase. Por otro lado, para la observación se grabarán tres clases de una hora, y las grabaciones se utilizarán solamente para recolectar información, después serán eliminadas.

Por favor, tome en cuenta que la participación de su hijo/a es voluntaria, por lo que puede dejar de participar en cualquier momento, negarse a seguir respondiendo las preguntas no quiera contestar o que le incomoden en el momento que decida. Como apoderado/a, usted puede solicitar que las respuestas obtenidas sean destruidas si decide que su hijo/a no debe formar parte del estudio.

Solo el equipo de investigación tendrá acceso a los datos e información. Los datos e información que se levanten con los instrumentos mencionados serán retenidos indefinidamente en un lugar seguro (oficina del equipo de investigación) y con instrucción específicas que no pueden ser usados sin su previa autorización para otros efectos que se estén enmarcados en este proyecto de investigación.

Una vez concluida, tiene derecho a conocer los resultados de la investigación en la que participó su hijo/a, si lo desea, para lo cual debe contactar a la investigadora responsable, quien tiene el deber de facilitar la información correspondiente.

Si tiene alguna consulta acerca de este proyecto, por favor contactar a Maider Fernández Arce (maifernandez@udd.cl, +56 9 22418613).

Si está de acuerdo, por favor, complete a continuación. Muchas gracias.

**HOJA DE FIRMAS DE CONSENTIMIENTO
PARA LA PARTICIPACIÓN DE ESTUDIANTES**

ESTUDIANTE PARTICIPANTE: _____

FECHA: _____

LUGAR: _____

Yo, _____, apoderado/a de
_____ cédula de identidad
_____, he leído el consentimiento de información que explica el propósito de esta
investigación. Yo entiendo que estaré dando información para el proyecto denominado “Conductas
disruptivas y clima de aula: Una propuesta para favorecer el manejo de conflictos en la sala de kínder”.

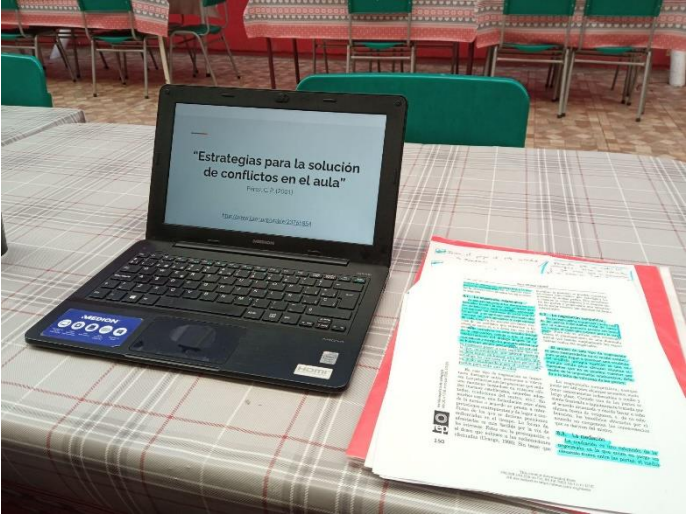
Entiendo completamente los términos bajo los cuales mi hijo/a participará en este proyecto y entiendo que
al firmar este formulario, estoy de acuerdo con participar de esta investigación.

Estoy completamente consciente que su participación es voluntaria y que puede dejar de participar en
cualquier momento durante el proceso de levantamiento de información, sin ningún castigo o riesgo.

Todas mis preguntas sobre mi participación en este proyecto de investigación han sido respondidas
satisfactoriamente.

_____ (firma)

Anexo nº5: Evidencias de la actividad de “Métodos de mediación para resolver los conflictos”



Anexo nº6: Evidencias de la actividad de “Reorganización del espacio y cómo utilizarlo”



Anexo nº7: Evidencias de la actividad de “Estrategias para respetar los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes”



Anexo nº8: Preguntas para la entrevista semiestructurada a las educadoras y la asistente de aula para la evaluación

- ¿Han disminuido los conflictos en la sala?
- ¿Habéis podido realizar las actividades de una mejor manera? ¿Para ello habéis utilizado el nuevo espacio de lectura?
- ¿Los estudiantes son capaces de solucionar algunos de sus problemas, o siguen acudiendo a donde ustedes para solucionar todos los problemas?
- ¿Sentís que han aprendido a solucionar sus conflictos gracias a las estrategias de solución de conflictos que ustedes utilizan?