

# **Propuesta Educativa para apoyar el Desarrollo Socioafectivo en la Transición**

**Sabine Romero**  
**Pedagoga Social, terapeuta familiar,**  
**Docente Escuela de Trabajo Social U.C.,**  
**Investigadora del CIDE –proyecto «Entre Niños».**

Para los profesionales ligados a la educación, el tema de la transición del niño de la educación pre-básica a la educación básica resulta relevante. Se trata de mejorar las condiciones en las que el niño ingresa a esta etapa escolar, pudiendo encontrar las oportunidades educativas que satisfagan sus necesidades múltiples de desarrollo y aprendizaje.

Uno de los desafíos que se presentan es el de explorar formas de mejor articulación entre la educación preescolar y la educación básica, un paso que constituye un cambio brusco en la vida del niño. Las causas de este «quiebre» son múltiples y están todas interrelacionadas (Filp y UNICEF, 1988). Una de ellas dice en relación con que en primaria el niño se ve enfrentado a un contexto y estilo de aprendizaje diferente, en que el aspecto afectivo-social pierde en importancia.

Si establecemos la relación entre este aspecto y el rendimiento escolar, no es difícil darse cuenta que la no integración de la dimensión socio-afectiva, disminuye significativamente las posibilidades de éxito escolar del niño.

Es por eso que aquí presentamos una propuesta específica que puede contribuir a una mayor fluidez en el proceso de transición del niño de la educación preescolar a la educación básica.

## **«El quiebre en el dominio afectivo-social»**

En el ámbito del dominio afectivo-social se destacan diferencias bastante marcadas entre Kinder y Primero Básico; se observan en la forma cómo se estructura el proceso de enseñanza-aprendizaje, en las formas de socialización y en la relación profesor-alumno (López y otros, 1991).

Se ha observado que en relación a la Enseñanza Básica, en el ámbito preescolar existe un clima más acogedor, el niño tiene más oportunidad de participar en trabajo grupal, los niños tienen mayor posibilidad de iniciar actividades, el profesor «da más reconocimiento y aceptación explícita» a los alumnos; en primaria, en cambio, hay una cierta tendencia a desvalorizar al niño y a olvidar el desarrollo de su creatividad y de su iniciativa (Filp y Schiefelbein, 1982). Las experiencias vitales de los niños, los elementos significativos de su cotidianidad quedan relegados para privilegiar el traspaso de información que difícilmente involucra afectivamente al niño en el aprendizaje (Valdés, 1992).

La figura de la «tía» en el jardín infantil suele ser para el niño un apoyo emocional, mientras que el profesor en primaria aparece como más distante y exigente. Su función se centra en la instrucción y evaluación de los alumnos, con un concepto de aprendizaje restringido al área intelectual.

Por su parte, la familia proporciona al niño pequeño y más dependiente mayor atención, protección y contacto afectivo. Gratifica a su madre y/u otros adultos significativos que lo cuidan y le proporcionan cierta seguridad dentro de las condiciones de vida difíciles. Sin embargo, la relación con los padres cambia cuando el niño ingresa a la escuela y la familia lo considera más autosuficiente. A menudo el niño deja de ser acompañado y acogido en sus necesidades que van cambiando y a las que el adulto le puede resultar difícil responder.

Si bien el niño de 6 ó 7 años entra a una etapa de mayor autonomía, para desarrollar confianza en sí mismo desde la cual afrontar las nuevas exigencias de la escuela, necesita padres y profesores que lo escuchen, acepten, estimulen y apoyen emocionalmente. De otra manera es poco probable que el niño pueda aprovechar sus oportunidades educativas y gozar de un rendimiento escolar exitoso.

De este modo, tanto en el ámbito de la familia como de la educación preescolar se produce una discontinuidad en términos del apoyo que el niño recibe para su desarrollo afectivo-social.

Contribuir a aminorar esta discontinuidad aparece entonces como un desafío que merece ser atendido en bien del niño.

En ellos hay una gran cantidad de niños que viven situaciones de privación constantes. El hambre, la falta de ingresos, la vivienda precaria, etc. no permiten satisfacer las necesidades más básicas. Las interacciones al interior de la familia están frecuentemente marcadas por irritabilidad, agresividad o apatía ante las frustraciones vividas. Los adultos sobre pasados por las situaciones límites que se presentan día a día, a menudo no pueden darles a sus hijos la seguridad, autoestimación y afecto que requieren.

El niño aprende a postergar u «olvidarse» de sus necesidades socioafectivas. Sin embargo muestra frecuentemente conductas como llamar permanentemente la atención, competir por el cariño del adulto, el titubeo frente a las actividades que debe realizar, desmotivación, no atreverse a hablar, las peleas constantes con otros niños; estas conductas denotan inseguridad, escasa conciencia personal, dificultad de expresión y comunicación, bajo aprecio de sí mismo y problemas para interactuar con otros niños (Valdés, 1992).

Estas conductas van influyendo en su desempeño escolar y el niño tiende a ser rotulado como «flojo», «distráido», «insolente», «tonto», «peleador», etc.

El niño internaliza estas «etiquetas» formando un autoconcepto que lo limita en la apertura a la experiencia del aprendizaje, la curiosidad para explorar situaciones nuevas y la libertad para sentir, pensar y actuar.

En este sentido se hace indispensable considerar en la educación básica: las experiencias cotidianas del niño como parte del «material de aprendizaje»; el juego como posibilidad del niño a crear y elaborar vivencias y conocimientos; un clima grupal y una relación profesor-alumno que generen confianza para que el niño pueda expresar opiniones, sentimientos y tenga el derecho a equivocarse sin ser descalificado.

Un niño seguro y con autoestima alta o positiva presentará menos dificultades en el rendimiento (Campion, 1987; Osborne y otros, 1987) por lo tanto tiene mayores posibilidades de romper el círculo vicioso pobreza-fracaso escolar.

El cambio de Kinder a la Educación Básica presentaría para el niño mayor fluidez en lo que respecta al estilo de enseñanza-aprendizaje.

### **Una propuesta educativa para el desarrollo socio-afectivo**

Frente a esta realidad se hace necesario diseñar estrategias que favorezcan la transición apoyando específicamente la dimensión afectiva.

«Entre Niños» (1) ofrece un programa de trabajo para que maestros y maestras aborden aspectos relacionados con el desarrollo afectivo y social de sus alumnos entre 6 y 12 años, tales como la autoestima, el sentido de pertenencia, identidad, el reconocimiento y expresión de sentimientos, y el desarrollo de ciertas habilidades sociales. Su enfoque enfatiza la experiencia como fuente de aprendizaje, en la medida que integra los aspectos cognitivos, afectivo-sociales y motores del desarrollo; también realza la conversación como recurso que permite al niño intercambiar ideas y

1 El programa «Entre Niños» y su complemento, el libro -registro para niños y niñas «Memorias», de Antonia Cepeda y Ximena Valdés, Editorial La Puerta Abierta 1989, surgen de la sistematización y evaluación de experiencias comunitarias de trabajo con niños desarrolladas entre 1982 y 1988. Fueron declarados «Material Didáctico Complementario» por la División de Educación en Mayo en 1990.

sentimientos, justificar explicaciones, comprobar hechos y darse cuenta de que existen diferentes puntos de vista (Valdés, 1992). El programa sitúa a la vez al grupo como espacio de cooperación afectiva, de colaboración social y cooperación intelectual y considera una forma particular de organizar los contenidos: se parte de experiencias que apunten más directamente al desarrollo en el niño de la conciencia de sí mismo, para ir, en forma progresiva, tomando conciencia U mundo exterior y de la posibilidad de participar en él. Se complementa con un libro-registro para el niño o niña, llamado MEMORIAS, en el que cada participante trabaja individualmente los mismos contenidos desarrollados en grupo.

A través de la metodología que propone, la cual combina el trabajo en grupos pequeños con una forma especial de conducir la experiencia facilitado por una serie de recursos pedagógicos que hacen que los estilos y procesos de aprendizaje que se dan en la educación preescolar y primaria adquieran continuidad (Valdés, 1992).

Entre Niños consiste en un conjunto de 20 «experiencias claves», adecuadas a las tareas de desarrollo a lograr en ese período de la infancia. Están agrupadas entorno a 5 temas de alto significado para el niño: «¿Quién soy yo?», «Lo que yo siento», «Yo y mi colegio», «El lugar donde yo vivo», «Yo, los niños y el mundo».

Para cada experiencia clave se propone la realización de diferentes actividades -las que suman un total de 66 relativas a distintos aspectos específicos del contenido abordado.

Durante estas actividades se produce comunicación entre el adulto y los alumnos y también de los niños entre sí. El Programa contribuye además, a que la escuela integra el contexto del niño permitiéndole así identificarse positivamente con la cultura y el mundo donde vive.

### **Aplicación del Programa «Entre Niños» en la educación formal»**

Con la tarea de responder al desafío de abordar el desarrollo afectivo-social en la educación primaria, el CIDE, durante 1992 en colaboración con el Programa de las 900 Escuelas del Ministerio de Educación y la Casa de la Paz, desarrolló en las escuelas Las Araucarias, Bellavista y Los Crisoles de la comuna de La Florida, un proyecto que buscaba explorar la aplicabilidad del Programa Entre Niños al interior de la educación básica y elaborar un conjunto de recomendaciones tanto para su uso en las escuelas, como para la capacitación de profesores.

La primera fase del proyecto realizado por el CIDE consistió en la capacitación de 60 profesores y profesoras en las escuelas señaladas en los fundamentos, contenidos y metodología del programa Entre Niños. Se les invitó a relacionarse con su propia afectividad, mirando sus historias personales, reconociendo y expresando sus sentimientos, descubriendo sus potencialidades y limitaciones y desarrollando habilidades para una mejor comunicación con sus iguales y los niños. Incluyó una parte teórica orientada a una comprensión de los fundamentos psicosociales y educativos del programa. Este proceso se llevó a cabo a través de 4 talleres de 12 sesiones cada uno, realizados en los locales de las escuelas participantes y culminó con una Jornada de Evaluación, y la elaboración y presentación, por parte de cada profesor o profesora, de un proyecto de aplicación del programa con los alumnos de sus cursos. Para tal efecto, cada docente recibió un ejemplar del Programa Entre Niños, y un ejemplar del libro «Memorias» para cada uno de sus alumnos, ambos libros proporcionados por el Programa de las 900 Escuelas.

En la segunda fase cada profesor o profesora desarrolló con sus alumnos el proyecto que había elaborado, realizando un total de 10 sesiones del programa. Durante este proceso, los docentes fueron acompañados por el equipo CIDE (2), a través de observaciones en la sala de clases y reuniones mensuales de retroalimentación y finalizando con una Jornada de Evaluación que permitió recoger sus evaluaciones, comentarios y sugerencias. De los 60 profesores y profesoras que participaron en la capacitación, 48 desarrollaron la experiencia con sus niños, abarcando un total de 2.000 alumnos de Kinder a 81 año básico.

2 El equipo profesional de CIDE a cargo de este proyecto, está integrado por Antonia Cepeda, Ximena Valdés y Sabine Romero. Colaboraron como ayudantes de la investigación, Paula Fernández y Beatriz Duque. Durante el primer semestre, también formó parte del equipo, Elisa Araya.

Con la información recogida todavía queda pendiente la sistematización y elaboración de dicha información lo cual va a contribuir la base para las recomendaciones respecto a la aplicabilidad de Entre Niños en las escuelas y su posible masificación. Sin embargo, es posible adelantar algunos comentarios en relación a la experiencia.

### **Comentarios y observaciones**

En relación a los resultados, se destacan ciertas condiciones que favorecen o dificultan el desarrollo del programa.

En primer lugar influye el tipo de organización interna de la escuela; el grado de apertura y compromiso de cada escuela con el programa, que se refleja en las facilidades que fueron dándoles a los profesores para adaptar horario y flexibilizar ciertas «rutinas» pedagógicas.

En los diferentes grupos de profesores que se capacitaron aparecen actitudes y expectativas diferentes en relación a la labor educativa que desempeñan. La manera de enfocar su trabajo de profesor, marca la mayor o menor disposición para ampliar conocimientos y experiencias mejorando la calidad del aprendizaje y la relación con los niños.

Una experiencia importante en la capacitación fue que los profesores pudieran recordar su propia niñez y experiencia escolar para poder empatizar con sus alumnos. Estos recuerdos a menudo relacionaban la vivencia afectiva con el propio rendimiento y éxito escolar, relación que al interior de la sala de clases suele aparecer disociada. Los profesores valoran durante las sesiones de capacitación, la posibilidad de salir de su aislamiento y tener una instancia de intercambio y encuentro. Así como uno de los objetivos del Programa es que los profesores pueden crear un clima de aprendizaje afectuoso y reforzador con sus alumnos, ellos también plantean la propia necesidad de generar un entorno laboral grato.

Para profesores y alumnos el tipo de relaciones interpersonales que se establecen al interior de la escuela, determinan el grado de satisfacción y motivación para efectuar respectivamente su trabajo y aprendizaje. En este sentido se puso énfasis en la capacitación en ampliar el repertorio de destrezas de comunicación y habilidades sociales.

Un número importante de los y las docentes reconoce en cambio en la relación con los niños, y muchos niños percibieron también una actitud distinta en sus profesores. Cabe destacar que en el caso de las «tías» de Kinder este cambio se hizo menos notorio, ya que habitualmente integran en mayor medida la dimensión socioafectiva en su trabajo educativo.

Para algunos profesores, el programa les proporcionó una posibilidad de establecer un vínculo escuela-familia no centrado en las notas. Los materiales, dibujos, murales, cuentos, cartas, fueron estilizados para trabajarlos con los padres con excelentes resultados en términos de acogida que tuvieron por parte de los apoderados. Esta comunicación entre padres y profesor fue haciendo evidente la necesidad de cooperarse y complementarse para aminorar la distancia que generalmente se observa entre familia y escuela y en que mutuamente se entregan la responsabilidad de la educación y formación del niño.

En relación a los niños, para la mayoría la experiencia de «Entre Niños» fue significativa. Valoraron la posibilidad de perder la vergüenza y atreverse a expresar opiniones y sentimientos; aprender a escuchar y ser escuchados y mejorar las relaciones al interior del curso. Con respecto a la profesora o profesor los niños tienden a notar un mayor acercamiento e interés por conocerlos.

Otro aspecto que llamó la atención fue el del entusiasmo y la creatividad desplegada por los niños en relación a los recursos metodológicos y el uso de materiales disponibles durante las sesiones.

Las dificultades que para el equipo CIDE resaltan y son corroboradas por muchos de los participantes dicen relación con la capacidad del profesor de acoger los sentimientos de miedo, rabia y

dolor de los niños. Se observa la tendencia a sentirse impotentes, emocionados o sobrepasados por ciertas vivencias de los niños y reaccionan relativizando o bloqueando los sentimientos del niño. En algunos casos, los profesores fueron relacionando estas experiencias de los niños con su rendimiento escolar, pudiendo desarrollar mayor comprensión por su situación.

Por otra parte al modificar la estructura física de la sala de clases y la rutina al interior del aula, los niños tendían a «desordenarse», en la medida que se trataba de una situación nueva para lo cual no tenían desarrollados mecanismos de autocontrol. Para muchos profesores les resultaba difícil mantener el control grupal sin ser represivos, tolerar un poco de «desorden» probando otros recursos para interesar a los niños. Otros, sin embargo, pudieron manejar esta situación sin mayores problemas logrando a través del establecimiento de ciertas «reglas» para funcionar, un clima que posibilitaba el normal desarrollo de la sesión.

Estas dificultades apuntan al tipo de relación que el profesor establece con los alumnos. Los niños se van expresando en la medida que el maestro deja de ser «normativo» y comienza a mirarlos y escucharlos, estableciendo contacto con menos distancia afectiva.

La experiencia del Programa «Entre Niños» nos hace pensar que en la transición de niños y niñas desde la familia a la escuela, así como de la educación preescolar a la educación básica, los contenidos y la metodología de trabajo pueden ser un aporte, a establecer una mayor continuidad entre los diferentes ambientes formadores del niño.

La relación del profesor con el niño es personalizada, está la posibilidad de trabajar en grupos pequeños, se considera el aspecto lúdico en el aprendizaje y se integran las experiencias cotidianas del niño.

Se puede anticipar que estos aspectos tienen impacto en las condiciones de aprendizaje, llevando a la práctica el concepto de educación integral.