PSYKHE
1999, Vol.8, Nº 2, 59-72

Copyright 1999 by Psykhe
ISSN 0717-0297

Necesidades en el Contexto Familiar: Una Mirada desde la Perspectiva de los Niños

Family Needs: An Overview from the Children's Perspective

Graciela Lucchini Alejandra Torretti
Angélica Prats Teresa Marchant
Fundación Educacional Arauco

Ximena Seguel
Centro de Estudios de Desarrollo y Estimulación Psicosocial (CEDEP)

El presente artículo entrega los resultados de un estudio realizado en las escuelas municipales de la comuna de Cañete, VIII Región Chile, respecto a las necesidades en el contexto familiar desde la perspectiva de los niños.
Dicho estudio se realizó en el contexto de un programa de capacitación de profesores, en el área del desarrollo afectivo, con el objetivo de entregarles una herramienta que les facilitara la tarea de conocer a sus alumnos, recoger información, analizarla en forma sistemática y formular estrategias de intervención a partir de ella.
Los resultados encontrados apuntan a destacar el peso que tiene la etapa de desarrollo en que se encuentra el alumno, en la presencia y forma en que se expresan los diferentes tipos de necesidades. La valiosa información recogida y la movilización de los profesores a partir de ella, apoyan la relevancia de que al capacitar profesores, especialmente a los que atienden a sectores más desventajados, se otorgue un espacio significativo a la entrega de conocimientos en el área del desarrollo de la afectividad. La evidencia que apunta a señalar la relación que existe entre desarrollo afectivo, autoestima, resiliencia y desempeño escolar, hacen de esta línea de trabajo un aporte en el esfuerzo por mejorar la calidad de la educación.

This article presents the results of a study made in the municipal schools of the county of Cañete, VIII Región - Chile, in reference of the needs existing in the families, as perceived by the children.
The study was undertaken in the context of a program of teacher's training in affective development in order to give them a tool for a better knowledge of their students, to gather information, a systematic analysis of it, and, formulate intervention strategies from it.
Findings show that at this stage of development of the students, the presence and form taken by the different types of needs have a notorious weight. The valuable information collected and the answer of the teachers to it, support the importance of training teachers, specially those that work in the low income areas, in the area of affective development. This evidence, pointing out the existing relation between affective development, resiliency and scholar development, makes this working methodology a contribution to reach a better quality in education.

Introducción

Desde 1989, la Fundación Educacional Arauco [1], desarrolla programas de capacitación de profesores, en la VIII Región de Chile (Región del Bío Bío), haciendo una contribución al proyecto del país de mejorar la calidad y equidad de la educación.

En estos años, el equipo profesional de la Fundación, ha realizado programas de capacitación en tres comunas de la región: Arauco (1991-1994), Cañete (1995-1998) y Curanilahue (1997-1998), manteniendo contacto con alrededor de 500 profesores y aproximadamente 9.000 niños, atendidos en 61 escuelas municipales, en su mayoría rurales.

Los programas consideran a la unidad educativa completa (equipo directivo, profesores y educadoras), se realizan en terreno (en las comunas), y con diferentes modalidades de entrega de la formación. Todos los programas que se realizan son evaluados antes, durante y al finalizarlos.

La capacitación tiene una duración no inferior a los dos años en cada comuna, durante los cuales el equipo de profesionales se relaciona con diferentes agentes del proceso educativo: los directores y profesores de las escuelas, las autoridades educativas comunales y provinciales, los niños y las familias de éstos.

Los temas que se abordan en la formación, se refieren a contenidos, metodologías y evaluación, en

Graciela Lucchini, Alejandra Torretti, Angélica Prats y Teresa Marchant, Fundación Educacional Arauco.
Ximena Seguel, Centro de Estudios de Desarrollo y Estimulación Psicosocial (CEDEP).
La correspondencia relativa a este artículo debe ser dirigida a Fundación Educacional Arauco, Las Urbinas 81, Dpto. 3A, Providencia, Santiago, Chile. E-mail: Fundacion@arauco.cl, Fono: 2318780, Fax: 3353696.

[1] Fundación Educacional Arauco se financia con el aporte de la empresa privada, Celulosa Arauco y Constitución S.A.

el ámbito de las destrezas básicas (lenguaje oral y escrito, razonamiento lógico matemático, razonamiento científico) y de la autoestima y habilidades de comunicación.

El estudio que se presenta a continuación, se enmarca dentro del área del desarrollo afectivo y la entrega de una herramienta, a los profesores, que les permita conocer las necesidades o expectativas que sus alumnos presentan en el contexto familiar.

Antecedentes Teóricos

Diversos estudios muestran que existe una estrecha relación entre *educación, resiliencia, autoestima y desempeño escolar.*

La *resiliencia* se puede definir como "la capacidad de construir una vida positiva a pesar de las circunstancias desfavorables" (Gardinier, 1994, p.7). Al trabajar con niños que provienen de medios desventajados es importante favorecer la resiliencia, porque de esta forma estamos aumentando sus posibilidades de tener éxito.

Después de revisar varias investigaciones, Lösel (1994) concluye que existen muchos factores protectores que favorecen que una persona sea resiliente. Entre ellos menciona:

- tener una relación afectiva estable con por lo menos uno de los padres o persona a cargo
- recibir apoyo social desde y fuera de la familia: parientes, maestros, amigos, etc.
- tener una guía firme, orientadora y con normas, dentro de un clima educacional emocionalmente positivo y abierto
- tener experiencias de autoeficacia, confianza en sí mismo correspondida y un autoconcepto positivo

Por otra parte Smyke (1994) dentro de las propuestas de estrategias para desarrollar resiliencia en niños y jóvenes, propone programas para desarrollar "la escucha" del niño hacia el adulto y muy especialmente la del adulto hacia el niño. "El aprendizaje de la escucha puede ayudar diversamente a los niños, a desarrollar y a conservar su resiliencia" (p.35). De acuerdo a la autora, el hecho de saber que son escuchados con respeto y que sus ideas y necesidades son tomadas en cuenta, favorece fuertemente el desarrollo de una buena autoestima y resiliencia en los niños.

En situaciones de mucho riesgo social es especialmente significativo para los niños y jóvenes, encontrar un adulto dispuesto a escuchar todo lo que ellos digan. Según Smyke (1994) "puede ser el factor de protección que incline la balanza a favor de la resiliencia" (p.36).

En relación a *educación, autoestima, y rendimiento*, Haeussler y Milicic (1995), plantean que es importante considerar la autoestima en educación porque es un concepto que la atraviesa horizontalmente, ya que tiene que ver, entre otras cosas, con el rendimiento escolar, la motivación y las relaciones sociales.

Algunos autores (Rodríguez, Pellicer, & Domínguez, 1989; Branden, 1989; McKay & Fanning, 1991; Bonet, 1994) señalan a la autoestima como la clave del éxito o fracaso personal, dado que en ella está la base de la capacidad para responder de manera activa y positiva a las oportunidades que se presentan en los diferentes ámbitos de la vida.

Para poder aprender y rendir, el alumno debe sentirse motivado, seguro y confiado. Como plantea Shreve en 1988 (citado en Saffie, 1992), la confianza en sí mismo y la autoestima son, a menudo, más importantes para el éxito escolar que la habilidad para aprender o el coeficiente intelectual. Por su parte Reasoner (1982) cita estudios que plantean que la baja autoestima es el elemento clave para desencadenar baja motivación, bajo rendimiento, afán por drogas, alcohol y alto nivel de ausentismo escolar.

A su vez, los alumnos con buen rendimiento escolar tienden a confiar en sus capacidades, a sentirse autoeficaces y valiosos y por lo tanto a desarrollar una buena autoestima general.

Para los profesores es muy importante tener herramientas que les ayuden a fortalecer este círculo positivo: una buena autoestima favorece el aprendizaje y el rendimiento, y un mejor rendimiento mejora los sentimientos de autoeficacia.

Haeussler y Milicic, dan elementos para obtener este tipo de herramientas, en el Programa "Confiar en uno mismo" (1995), cuando proponen actividades que favorecen el conocimiento del contexto familiar de los alumnos. Enfatizan que "será más fácil para los padres demostrar afecto, si sus hijos les expresan sus necesidades y toman la iniciativa, ya que es muy difícil no responder positivamente a las muestras de cariño de los hijos" (p. 90).

En el ámbito escolar resulta por lo tanto especialmente relevante el potenciar los factores protectores que favorezcan la resiliencia de los alumnos y desarrollar buenos programas de autoestima

El obtener información rigurosa respecto a las necesidades o expectativas de los niños - claramente diferenciadas de acuerdo a sus edades, cursos, e intereses- puede entregar a los profesores elemen-

tos orientadores que permiten no sólo fortalecer a los niños en su desarrollo afectivo sino que también diseñar estrategias de intervención con los padres que potencien este desarrollo.

Diversas investigaciones muestran que cuando existe un mayor compromiso de los padres con la escuela no sólo se favorece el desarrollo afectivo de los alumnos sino su rendimiento escolar.

En Chile, en el marco de la reforma educacional, se ha puesto de manifiesto la importancia vital del compromiso de la familia en el aprendizaje de niños y jóvenes. Para esto se han intentado abrir espacios de participación de los apoderados dentro del proceso educativo, por ejemplo integrándolos activamente en la elaboración de los PADEM (Planes anuales de desarrollo de la educación municipal), en los análisis de resultados obtenidos por los establecimientos educacionales a través del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), entre otros.

"La participación es el eje central sobre el cual se estructuran los cambios en educación. En el proceso educativo, el niño percibe que la escuela y su familia son mundos que se encuentran y eso influye en su deseo de aprender" (Revista de Educación, 1996, p. 33)

Tal como plantea Durston (1996), refiriéndose especificamente a la realidad de las escuelas rurales, los niños y sus padres manejan códigos y conocimientos de su propia cultura. "Por lo tanto el rendimiento mejora si se tienden puentes de dos vías entre maestros y padres, para que ambos sean bilingües en los dos lenguajes silenciosos que son las culturas de la escuela y del medio local" (p.121).

Citando el informe "La educación encierra un tesoro" elaborado a petición de la UNESCO por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, Cortés (1998) indica que "los tres agentes principales que coayudan al éxito de las reformas educativas son: la comunidad local, especialmente los padres, los directores de establecimientos y los docentes; las autoridades públicas; y por último, la comunidad internacional. A juicio de la Comisión, la falta de un compromiso firme por parte de alguno de los protagonistas mencionados, pone en serio riesgo los logros que se esperan del proceso de cambio".

La importancia del compromiso y relación de la familia con el aprendizaje escolar ha sido estudiada por numerosos investigadores. Kellaghan, Sloane, Alvarez y Bloom, en 1993 (citado en, H. Gómez, (Ed). 1998, p. 204), plantean que aunque en las sociedades modernas, aparentemente, la influencia directa de la familia en la educación de los niños tiende a disminuir, por la menor cantidad de tiempo que pasan juntos, la investigación demuestra su papel primordial como determinante del aprendizaje escolar.

Kellaghan et al. (1998), destacan que "por mucho tiempo se creyó que los rasgos de familia más directamente asociados con el éxito escolar eran el status socioeconómico, la extracción étnica o la composición por edad-sexo. Numerosos estudios confirman que la habilidad académica y el rendimiento escolar del niño están más ligados al contexto y ambiente de aprendizaje proporcionado por la familia, que a los indicadores de ingreso o nivel ocupacional de los padres. Mientras el coeficiente de correlación entre clase social y rendimiento escolar fluctúa entre 0.2 y 0.5, la asociación entre mediciones del ambiente familiar y las destrezas cognoscitivas del niño sobrepasan el 0.7. Lo cual significa que lo más importante para el aprendizaje de los niños es lo que los padres hacen, más que sus características sociales" (p. 204).

De acuerdo a los autores las principales variables del ambiente familiar para explicar diferencias en el logro escolar serían: el ambiente familiar de aprendizaje, el apoyo de los padres al progreso académico de sus hijos, los estilos de comunicación y los valores y creencias de los padres.

Kellaghan et al. (1998), destacan como las variables que tienen que ver con las condiciones y actividades del hogar relacionadas con el aprendizaje escolar: a) *los hábitos de trabajo de la familia* (grado de regularidad y rutina, puntualidad para la realización de responsabilidades y prioridad de las actividades educativas por sobre las diversiones de las actividades familiares); b) *la orientación académica y apoyo al estudio*, es decir la calidad y cantidad de ayuda entregada al niño para sus tareas escolares, la identificación de intereses y apoyo a sus iniciativas; c) *los estímulos para explorar y descubrir*, el incentivo a la discusión y análisis de acontecimientos e ideas; d) *la riqueza linguística del medio familiar*, es decir oportunidades de uso, riqueza y capacidad de comunicación; e) *aspiraciones y expectativas de los padres en relación a sus hijos*. Se refiere a las aspiraciones para el futuro, estándares de rendimiento y la motivación para el logro.

Por su parte, Arancibia, Herrera y Strasser (1997), al referirse a la influencia de las variables de la familia en el rendimiento y adaptación escolar del niño

mencionan: la influencia de la estructura familiar, los estilos de relación familiar, las actitudes y conductas de los padres en relación a la educación y la escolaridad de los padres.

El conocimiento del profesor del tipo de dinámica familiar y cómo ésta es vivenciada por los niños de diferentes edades, le permitirá apoyar a los alumnos y sus familias favoreciendo un estilo de relación familiar más fluído, que fomente la seguridad y autoestima del niño. Como ya se planteó, una buena autoestima es un elemento importante para la adaptación al ambiente escolar y los resultados académicos.

En relación a las actitudes y conductas de los padres frente a la educación, Arancibia et al. (1997), destacan como variables importantes: a) la actitud de apoyo y acogida de los padres en temas escolares; b) la ayuda para el buen desempeño escolar en términos de dar protección y confianza, más que presión y control excesivo; c) las altas expectativas y aspiraciones de los padres respecto al nivel educacional alcanzable por sus hijos; d) el favorecer la orientación motivacional intrínseca en sus hijos, a través de la estimulación de la autonomía, de la alabanza de sus capacidades, del planteamiento de expectativas en forma no desafiante y de la consideración de sus sentimientos y necesidades; e) el compromiso parental con la educación de los hijos, a través de la participación en actividades escolares, y el compromiso cognitivo y afectivo frente a la experiencia escolar de sus hijos.

El capacitar a los profesores, especialmente en medios menos favorecidos, para que sean capaces de recoger información sistemática respecto a las necesidades de sus alumnos, puede contribuír fuertemente a que las medidas pedagógicas consideren realmente a padres y alumnos, favoreciendo la resiliencia y con ello las posibilidades de éxito de sus niños.

Al recoger necesidades desde los alumnos resulta importante considerar *la variable desarrollo*, conocer por tanto no sólo las necesidades de los niños de una misma edad, sino de las diversas edades y cursos.

Ya en 1966 Remplein argumentaba que cualquier renovación en educación, sólo tendría éxito si se basaba, más que en los conceptos tradicionales de enseñanza-aprendizaje, en el conocimiento de las leyes del desarrollo físico y psíquico de los alumnos.

Al revisar cualquier experiencia de diseño curricular orientada a favorecer el aprendizaje, nos encontramos con la innegable importancia que se otorga a las características evolutivas del educando, independiente del modelo teórico pedagógico que tengan a la base. Así vemos la existencia de curricula diferentes, para educación preescolar, básica, media y educación de adultos, todos los cuáles presentan características particulares, en sus contenidos y metodologías, asociadas a la etapa evolutiva de sus educandos.

Al enfrentar una situación de enseñanza el educador debe tener en cuenta las características evolutivas de su alumno si es que desea que éste logre los objetivos de aprendizaje que se ha propuesto. El desarrollo humano es un proceso continuo que va abriendo posibilidades de conocer y aprehender de su entorno. El profesor debe entonces, prepararse no sólo para enseñar de una forma u otra, sino para que los estudiantes se apropien del conocimiento, y esto sólo se logra si también considera las características evolutivas de sus alumnos.

Papalia y Wendkos (1997) en el prólogo de la Quinta Edición de su manual de psicología del desarrollo, plantean que es importante hacer que el estudio del desarrollo del niño *cobre vida*, para aquellos que tengan interés profesional en los niños, para aquellos que tienen curiosidad intelectual con respecto a la forma en que nos desarrollamos desde la concepción hasta la adolescencia y por supuesto para aquellos que tendrán la responsabilidad de formar y educar.

Metodología

En la experiencia de capacitación desarrollada en tres comunas de la provincia de Arauco, el interés de conocer más a fondo el contexto familiar de los alumnos para desarrollar instancias de trabajo conjunto con ellos, en diferentes áreas, ha sido canalizado a través de diversas acciones, entre las que se pueden mencionar:

1. La realización de una encuesta a una muestra representativa de madres de familias de Arauco (Haeussler, I.M., Izquierdo, T., & Seguel, X., 1995), y de Cañete (Fundación Educacional Arauco & Cedep, 1998), cuyo objetivo específico fue el de conocer diferentes aspectos de la vida familiar; muchos de ellos íntimamente relacionados con las creencias y valores atribuídos a la educación.
2. Por otra parte, en el marco de la capacitación en autoestima y habilidades de comunicación, el equipo profesional de Fundación Educacional Arauco propuso a los directores y profesores participantes en el Programa de Capacitación que se estaba desarrollando en la comuna de Cañete ("Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica" 1995-1998), la realización de un trabajo práctico orientado a conocer las necesidades o expectativas que los alumnos manifestaban en relación a sus familias.

En este artículo se describen los resultados obtenidos al desarrollar esta segunda actividad, en la comuna de Cañete.

La actividad realizada consistía en que cada niño dibujara o escribiera, libremente, algo que le gustaría pedir a su familia. [2]

[2] Actividad adaptada del programa "*Confiar en uno mismo*", de Haeussler y Milicic, Ediciones Dolmen, 1995.

Participaron en esta actividad alrededor de 120 profesores que trabajaron con 1776 alumnos de Kinder a Octavo Básico. Los niños de los cursos del primer ciclo, y en algunos casos de cursos superiores que no dominaban la escritura, dibujaron lo que les gustaría pedir y luego explicaron su dibujo al profesor, quién escribió lo que representaba. Los alumnos de Segundo Ciclo escribieron directamente lo que les gustaría pedir a sus familias.

Para los efectos de esta investigación no se tomaron en cuenta los 326 trabajos realizados en las escuelas con cursos "multigrados" (uni, bi y tridocentes) [3], debido a que no quedaba clara la identificación del curso de los niños participantes. No obstante, al analizar las respuestas del grupo total de alumnos de cursos combinados, comparado con los 1450 alumnos de cursos "unigrado" se observó que las tendencias son las mismas en ambos grupos.

De esta forma la muestra quedó constituída por los 1450 trabajos de los alumnos de cursos "unigrado": Estos se distribuyeron por curso como se presenta en la Tabla 1.

Cada profesor tabuló y analizó posteriormente las respuestas de sus alumnos, basándose en una pauta de tabulación, instrumento creado para estos fines por los profesionales de Fundación Educa-

Tabla 1
Descripción de la Muestra

CURSO	K°	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	TOTAL
n Curso	7	10	9	9	9	10	10	10	12	86
n niños	103	162	169	179	167	155	179	177	164	1450

Tabla 2
Areas y Categorías de Análisis Utilizadas

AREA	CATEGORIAS
Necesidades de Recreación	Jugar, juguetes Pasear, viajar, conocer lugares Bicicleta Aparatos de música o televisión Instrumentos musicales Animales y mascotas
Necesidades Afectivo-sociales	Recibir expresiones de cariño Mejorar relaciones familiares Recibir mejor trato, evitar embriaguez Necesidades de autonomía, amigos
Necesidades Materiales (básicas)	Vivienda Implementos para el hogar Vestuario Alimentos Salud Golosinas, dinero Vehículo motorizado Varios materiales
Necesidades de Apoyo Escolar	Utiles escolares Ayuda para hacer las tareas Tener libros, escuchar relatos Apoyo para proseguir estudios
Sueños, ideales, utopías	Elementos de la naturaleza Cumplir sueños de algún tipo

[3] Las escuelas con cursos multigrado, son aquellas escuelas rurales de 1° a 6° Básico, que tienen cursos agrupados de acuerdo a los profesores. Pueden ser uni-bi o tridocentes.

Tabla 3
*Porcentaje de Respuestas por Area de Necesidades y Curso**

	CURSO									TOTAL
	K°	1° B.	2° B.	3° B.	4° B.	5° B.	6° B.	7° B.	8° B.	
n de niños	(103)	(162)	(164)	(179)	(167)	(155)	(179)	(177)	(164)	(1450)
AREA	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Recreación	54	48	46	46	47	41	32	34	24	39
Material (básicas)	29	34	30	20	29	25	25	20	18	25
Afectivo-social	9	8	10	24	16	22	29	35	40	24
Apoyo Escolar	3	5	10	10	8	9	10	10	15	9
Sueños, utopías	4	4	4	1	0	3	3	1	3	2

* porcentaje calculado sobre el total de respuestas de los alumnos del curso correspondiente

cional Arauco. Esta pauta contiene diferentes áreas y categorías que permiten clasificar y agrupar las diferentes respuestas de los alumnos [4], Esto permitió extraer algunas conclusiones sobre las áreas y categorías en que se presentaban las mayores necesidades de los niños, por curso, ciclo y subciclo. Asimismo cada establecimiento educacional hizo un análisis de estos resultados por escuela, aprovechando esta información para tomar algunas medidas pedagógicas en relación a la comunidad [5].

Luego de realizado el trabajo en terreno, de una minuciosa revisión, y de un trabajo conjunto con los profesores para abordar el tema con los alumnos y padres, Fundación Educacional Arauco encomendó al Centro de Estudios de Desarrollo y Estimulación Psicosocial (CEDEP) un informe del total de las respuestas entregadas por los niños de las escuelas rurales de la comuna de Cañete.

Se construyeron planillas de forma tal de poder calcular porcentajes de respuestas al interior de ellas. El cálculo de porcentajes tomó dos formas. Una fue sobre el número total de respuestas dadas por los niños (que en su mayoría expresaron más de una petición) y se utilizó para calcular la distribución en áreas de necesidades. La segunda fue sobre el número total de niños, y se utilizó para calcular la distribución según categorías al interior de las áreas de necesidades. Esta última permitió saber cuántos niños mencionaron cada categoría, mientras que la primera, permitió apreciar del total de respuestas, cuántas aludían al área recreativa, cuántas al área afectiva, etc [6].

Las categorías utilizadas y las áreas a las que pertenecen se presentan en la Tabla 2.

Al realizar un análisis, es importante tener en cuenta que cualquier categorización es arbitraria y que por lo tanto puede estar limitando la interpretación de la información obtenida. Si un niño expresa como necesidad "que me lleven a pasear" ¿está aludiendo a una necesidad meramente recreativa o está expresando una necesidad afectiva tal como ser tomado en cuenta por su familia?. Además, el hecho de categorizar las respuestas de los niños, si bien aporta una visión general y sintética, tiene la desventaja de homogeneizar contenidos que son diferentes para los distintos cursos. Para superar esta limitación, en este estudio se optó por tabular la expresión más literal posible y complementar esa respuesta "cuantitativa" con un análisis cualitativo. En el ejemplo anterior, la respuesta fue tabulada en la categoría "paseos, viajes", y en el análisis cualitativo, se comenta que "en el caso de los niños menores, es frecuente que los paseos, además de una necesidad recreativa, expresen el deseo de tener contacto afectivo con los adultos".

Se efectuó un análisis cualitativo de las respuestas de cada curso, de tal manera que una misma categoría (por ejemplo: juguetes) tiene diferente significado para un niño de 1° básico que para uno de 6° básico.

La información que se presenta en el punto siguiente (Resultados Generales) es un resumen que señala los principales hallazgos considerando el grupo total de niños (n = 1450), y las tendencias según los cursos. En los casos que los cursos "multigrado" presenten alguna diferencia interesante de destacar, a pesar de no incluirse en el análisis cuantitativo, se mencionará con nota a pie de página.

---

[4] Esta Pauta de Tabulación y su utilización en diversas actividades con los niños, forma parte del libro " *Conocer e Incorporar a la Comunidad en la Escuela: una propuesta para el equipo docente*". Fundación Educacional Arauco & Cedep, Ed. Dolmen (1998).

[5] Esta información se entrega como un capítulo del libro que se cita en la nota anterior.

[6] Es preciso mencionar que en el análisis de las respuestas se identificaron algunos elementos que dificultan la interpretación, los que se puntualizan a continuación.

- En contadas ocasiones se detectaron errores en las instrucciones entregadas a los niños: cursos en los cuales se efectuó un cuestionario a los niños y no una indicación general como la que estaba consignada.
- También se advirtió situaciones de contaminación en las respuestas de los niños al interior de un curso: es posible que si no comprendieron bien las instrucciones, los niños hayan dibujado o escrito como propio algo que fue dicho por el profesor a modo de ejemplo.
- Por otra parte, en el caso de los niveles inferiores, hubo cursos donde sólo se contó con el dibujo elaborado por los niños, sin una explicación escrita, lo que dificultó la interpretación, ya que es probable que no siempre el dibujo corresponda a lo que los niños expresarían verbalmente como sus principales necesidades.

Aún con estas restricciones, se consideró que existía suficiente y valiosa información, para realizar un análisis de tendencias.

Tabla 4
Necesidades Recreativas
*Porcentaje de niños que nombró cada categoría, por curso**

	CURSO									TOTAL
	K°	1° B.	2° B.	3° B.	4° B.	5° B.	6° B.	7° B.	8° B.	
Categoría	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Juguetes, jugar	65	75	56	41	36	35	16	28	4	38
Televisor, radio, etc.	4	15	24	18	30	23	30	45	25	25
Bicicleta	3	10	16	16	25	39	26	31	21	22
Paseos, viajes	14	14	10	10	17	12	32	24	13	17
Animales, mascotas	9	11	10	6	5	8	11	7	4	8
Instr. musicales	0	1	1	0	7	2	4	4	1	2

* porcentajes calculados sobre el número de niños de cada curso

Resultados Generales

Considerando los 1450 trabajos que pertenecen a los alumnos de cursos unigrado, el análisis de las distintas áreas en que se agruparon las necesidades refleja ciertas tendencias generales que se comentan a continuación de la Tabla 3. Cabe destacar que, en promedio, los niños dieron 2.9 respuestas en esta actividad, siendo mayor esta cifra en los niños de 6° y 7° año (3.7 y 4.1 respuestas, respectivamente) [7].

En la tabla se puede apreciar que las necesidades de recreación son las que obtienen mayor proporción de respuestas en el grupo total y en todos los cursos, con la excepción de séptimo y octavo. En estos dos, la mayor frecuencia se encuentra en el área afectivo-social.

Se observa también que así como el área recreativa va reduciendo gradualmente la proporción de respuestas a medida que los niños asisten a cursos superiores, el área afectivo-social va incrementándola. Lo mismo ocurre, aunque menos nítidamente, en el área de apoyo escolar.

Lo anteriormente expuesto podría tener una explicación basada en el desarrollo evolutivo de los niños. Aquellos que están cursando 7° y 8° Básico, son niños que están iniciando su adolescencia, fase de la vida en que las necesidades afectivo-sociales son muy importantes. A esas edades, los jóvenes suelen ser más críticos de su situación familiar, a manifestar con más fuerza sus deseos de independencia a la vez que su necesidad de apoyo y aprobación.

Por su parte, entre los niños de cursos inferiores predominan las necesidades del área recreativa y material. Ello podría atribuirse a que el juego es una necesidad básica del niño y más evidente mientras más pequeño es.

Pero más allá de las tendencias evolutivas y las características que ellas imponen a la expresión, es evidente que los trabajos de los niños reflejan sus percepciones acerca de carencias o dificultades. Podría hipotetizarse, por ejemplo, que la necesidad de recibir expresiones de afecto es menos visible entre los pequeños que entre los mayores, porque en nuestra cultura habitualmente a los niños chicos se les hace más cariño que a los más grandes. También, por ejemplo, la alta frecuencia con que los niños de 7° y 8°, solicitan que los padres les posibiliten "continuar los estudios", efectivamente muestra una situación problema en zonas rurales, que muchas veces carecen de liceos.

Con respecto del área que hemos denominado "sueños, ideales", cabe comentar que se presenta con baja frecuencia y contiene diversos elementos que resultaba difícil incluir en otras áreas. Su contenido también es diferente según los cursos: entre los más pequeños, generalmente representa fenómenos naturales ("que haya sol", "árboles", "luna", etc.). Entre los preadolescentes aparecen como expresiones "conocer a las estrellas de T.V." o "ser muy feliz con mi amor". Dada la diversidad de contenidos y su baja frecuencia en el total de respuestas, esta área no será detallada.

A continuación se analiza la información de cada área en las diversas categorías utilizadas, comentando sus diferencias entre los cursos tanto a nivel porcentual como de contenidos. Se hace referencia además, a cómo dicha información se relaciona y se corrobora con los datos obtenidos en una entrevista realizada en una muestra de 300 madres de

[7] En los cursos combinados, el promedio fue de 2.8 respuestas por niño.

escolares de la comuna de Cañete (Fundación Educacional Arauco & Cedep, 1998).

Area de Necesidades Recreativas

Esta área obtuvo un 39% del total de las respuestas dadas por los niños (ver Tabla 3). En la Tabla 4 se presenta la distribución observada en las seis categorías de esta área, para cada uno de los cursos considerados y para el total de niños, ordenada según frecuencia de mención.

El "jugar o juguetes" ocupa el primer lugar en el conjunto de los niños, reflejando lo central que es esta necesidad para ellos (38%). Los juegos y juguetes que los niños mencionan son, por lo general, bastante típicos. Se advierte una cierta evolución según cursos. De Kinder a 3° básico los niños piden juguetes comunes tales como pelotas, muñecas, peluches, autitos, patines, jugar a la ronda, jugar a las escondidas; los de edad intermedia y los mayores, en gran frecuencia solicitan implementos para jugar fútbol.

Aún cuando la bicicleta podría analizarse dentro de la categoría "juguetes", se optó dejarla como categoría aparte ya que fue uno de los elementos que aparece en todos los cursos y escuelas, tanto en niños como en niñas [8]. A partir de 4° básico, fue mencionada por más del 25% de los niños, disminuyendo levemente en 8°. Llama la atención que a partir de cierta edad los alumnos piden marcas o tipos específicos de bicicleta, probablemente como resultado de la publicidad a la que están expuestos por la televisión. Hay que considerar que en la realidad rural, la bicicleta es un importante medio de transporte.

Cabe comentar en este punto las aspiraciones de tener aparatos de sonido, televisor o incluso computador que expresan los niños. Sólo entre los alumnos de kinder y 1° básico, estos elementos tienen escasa frecuencia de mención. A partir de 2° básico, son pedidos por entre un 20% y un 45% de los niños que participaron en esta actividad. En los niños de cursos inferiores, generalmente se solicita televisor y/o radio, lo que sugiere que no disponen de esos aparatos en el hogar. Los datos recogidos en la entrevista a una muestra de 300 madres de escolares, de la Comuna de Cañete (Fundación Educacional Arauco & Cedep, 1998), revela que un 15% de los hogares no tiene televisor ni acceso a este y un 12% de los hogares no tiene radio. Esta información podría explicar en parte esta demanda.

Entre los niños mayores, se observan dos tendencias simultáneas: aumenta el tipo de aparatos que desean (aparecen el computador y los video juegos) y, además, manifiestan deseos de tener algún aparato para ellos solos (ej. televisor en su pieza, personal stereo, equipo de música, etc.). Tratándose en general de alumnos que pertenecen a familias de escasos recursos, sorprende encontrar la frecuencia en que expresan aspiraciones de alto costo económico. Vuelve a emerger el posible efecto de la publicidad, a la que muchos de ellos están expuestos. También podría ser una manifestación de la necesidad de romper el aislamiento del mundo rural.

La siguiente categoría, en términos de su frecuencia de mención, es la de "paseos, viajes, conocer lugares" (17% de los niños) [9]. Lo más relevante de las respuestas incluidas en ella es la frecuente alusión a la familia como proveedora de estas experiencias. En el caso de los alumnos más pequeños (Kinder a 2° o 3° básico), las peticiones tienden a ser sencillas, tales como "que mi papá me lleve a pasear", "salir con el papá y la mamá", "ir al río", etc. Entre los niños algo mayores, aparecen peticiones de "salir a veranear", o "conocer otros lugares", pero ya no mencionan tan frecuentemente el deseo de hacerlo en familia, sino que también aluden a los amigos como acompañantes o a la sola experiencia de salir de su ambiente inmediato. En la entrevista realizada a una muestra de madres de escolares, de la Comuna de Cañete (Fundación Educacional Arauco & Cedep, 1998), se encontró que en general la mayor fuente de entretenciones y uso del tiempo libre están muy relacionados con el trabajo y el mantenimiento del hogar, lo que podría explicar en parte esta aspiración expresada por los niños.

Aún con escasa frecuencia de mención, cabe señalar la petición de "animales" que en algunos casos se especifica como mascotas, lo que sugiere un componente afectivo importante. Finalmente, los instrumentos musicales corresponden en todos los casos a respuestas bien específicas (guitarra, pandero, etc.). De acuerdo a explicaciones de los propios profesores, los instrumentos mencionados tienen relación con las manifestaciones religiosas evangélicas, que predominan en la zona. De acuerdo a la encuesta aplicada a las madres (Fundación Educacional Arauco & Cedep, 1998), un 49.7% profesan dicha religión.

[8] En los cursos combinados también es la segunda frecuencia de mención, pero alcanza el 30% de los niños.

[9] En los cursos combinados, alcanza sólo al 10%.

Tabla 5
Necesidades Materiales Básicas
*Porcentaje de niños que nombró cada categoría, por curso**

	CURSO									TOTAL
Categoría	K° %	1° B. %	2° B. %	3° B. %	4° B. %	5° B. %	6° B. %	7° B. %	8° B. %	%
Vivienda	8	19	25	15	12	19	17	19	5	16
Vehículo motorizado	8	20	24	6	16	13	16	11	9	14
Objetos varios	5	0	12	7	16	13	12	17	16	11
Alimentos	19	16	4	0	8	4	9	12	9	9
Implementos hogar	3	17	7	5	7	5	19	3	1	8
Golosinas, dinero	2	7	2	2	10	10	6	10	4	6
Salud	6	12	4	2	5	5	9	7	4	6
	0	0	0	3	2	5	6	4	5	3

*porcentajes calculados sobre el número de los niños de cada curso

Area de Necesidades Materiales Básicas

El área de necesidades Materiales Básicas obtuvo un 25% del total de las respuestas de los niños (ver Tabla 3), las que se dividen en muchas categorías, no alcanzando ninguna de ellas porcentajes superiores al 20% en el grupo total.

La mayor frecuencia la obtiene la categoría "vestuario", que incluye elementos tales como ropa de abrigo, zapatos, botas y otros. En los cursos inferiores las respuestas aluden a disponer de vestuario básico, las que van transformándose en tener ropa más "a la moda" en los cursos intermedios y superiores; ello refleja la importancia que para los niños va adquiriendo su presentación personal a medida que avanzan en edad y el cómo la influencia de la publicidad penetra en ellos. Cabe destacar aquí que en la entrevista realizada a una muestra de madres de escolares, de la Comuna de Cañete (Fundación Educacional Arauco & Cedep, 1998), un 55.6% de las madres sostiene que su ingreso le alcanza sólo para alimentarse sin poder destinar recursos económicos para vestuario, lo que explicaría la fuerza con que expresan esta necesidad, muchos de los niños.

La categoría que obtiene la segunda mención en esta área es la "vivienda". Esta es más nombrada por los niños de 1° y 2° básico, lo que podría obedecer en parte, al hecho ya señalado de que es lo que mejor saben dibujar. En términos de los contenidos asociados a esta categoría, no parece reflejar que los niños carezcan de una vivienda, sino que aspiran a que la casa que tienen presente mejores condiciones materiales y estéticas: "una casa linda", "una casa con jardín", "una casa de dos pisos". Por su parte, entre los mayores también aparece como contenido el disponer de una pieza individual, reflejando nuevamente su necesidad de independencia y privacidad [10]. Es importante señalar que en la entrevista realizada a a una muestra de madres de escolares, de la Comuna de Cañete (Fundación Educacional Arauco & Cedep, 1998), al integrar toda la información referente a características de las viviendas, se encontró que el 57% de ellas corresponde a la categoría mediagua o mejora y un 6% a callampas o rucas en las que se aprecia un importante nivel de precariedad.

La tercera mención en esta área es en la categoría "Vehículo motorizado" (11%) [11] Resulta curioso que este elemento aparezca en casi todos los cursos, en proporciones similares. Es posible que esté asociado a la idea de pasear y conocer otros lugares, para lo cual el vehículo familiar es un facilitador. Sin embargo, en el contexto de escasos recursos que

[10] En los cursos combinados sólo es mencionada por el 6% de los alumnos.

[11] En los cursos combinados sólo es mencionada por el 6% de los alumnos.

Tabla 6
Necesidades Afectivo-Sociales
*Porcentaje de niños que nombró cada categoría, por curso**

	CURSO									TOTAL
Categoría	K° %	1° B. %	2° B. %	3° B. %	4° B. %	5° B. %	6° B. %	7° B. %	8° B. %	%
Comprensión autonomía, amigos	0	2	2	15	13	16	36	67	63	25
Relación familiar	10	5	4	16	10	19	38	44	28	20
Recibir cariño	6	14	17	12	10	19	28	23	20	17
No castigo físico, no ebriedad	0	1	0	6	7	7	7	11	7	6

* porcentajes calculados sobre el número de niños de cada curso

caracteriza a las familias rurales, esta aspiración puede parecer desmedida, sin embargo una vez más puede ser una manifestación de la necesidad de salir del aislamiento.

La categoría "Objetos Varios", que obtiene un 9% de menciones, reúne diversos elementos tales como reloj, paraguas, anillo, etc.

La categoría "Alimentación" fue mencionada por un 8% considerando el total de los niños. Es interesante destacar que lo más nombrado dentro de esta categoría fue el deseo de comer fruta. Es necesario recordar que prácticamente todos estos alumnos reciben almuerzo escolar, de modo que sus requerimientos nutricionales básicos están relativamente cubiertos. El hecho que deseen comer fruta sería entonces una necesidad sentida por los niños, como reflejo de hábitos alimentarios familiares. Los datos obtenidos del estudio realizado a través de entrevistas a una muestra de madres de escolares, de la Comuna de Cañete (Fundación Educacional Arauco & Cedep, 1998), en la que sólo un 11% de las familias consume frutas, y lo que es aún más grave, un 60% de las familias tiene una alimentación deficiente.

La categoría "Implementos para el Hogar", con sólo un 6% de menciones, incluye diversos muebles (velador, mesa) y aparatos electrodomésticos (refrigerador, juguera), además de teléfono. En todos los casos, estas respuestas apuntan a mejorar las condiciones de vida al interior del hogar, y aparecen en los diversos cursos, sin mayores diferencias entre ellos.

La categoría siguiente, reúne las respuestas concretas de golosinas (chocolates, pastillas) y dinero ($100, "harta plata", etc.). Su distribución entre los cursos no sigue un patrón claro, y en todo caso, es de baja frecuencia de mención.

Finalmente, la categoría "Salud" aún cuando es mencionada por muy pocos niños, revela diferencias según los cursos en términos de sus contenidos. Entre los de 3° y 4° básico, hay respuestas que aluden a recibir más atención por parte de su familia en este plano, tales como "que me cuiden cuando me enfermo", "que me lleven al dentista". Por su parte, los mayores expresan deseos como "no enfermarme para no faltar a la escuela" , "que mis abuelitos no se enfermen", "que todos tengan buena salud" aludiendo al bien o valor que representa el tener buena salud.

Area de Necesidades Afectivo-Sociales

Esta área obtiene un 24% del total de respuestas (ver Tabla 3), muy similar a la anterior, y se compone de cuatro categorías, que se analizan a continuación de la Tabla 6.

La categoría que presenta una mayor frecuencia de mención es la relativa a obtener un "mayor grado de comprensión de los padres, autonomía y tener amigos" (25%). Esta alta frecuencia se explica principalmente por las respuestas de los alumnos de 7° y 8° básico, quienes en más del 60% de los casos aludieron a esta necesidad. En esta categoría se incluyen expresiones tales como "que me escuchen", "que me comprendan más", "tener permiso para salir con mis amigos", "jugar o salir hasta más tarde". Entre los alumnos de 6° a 8° básico, preadolescentes, se expresa la fuerte necesidad de tener mayor independencia y ser mejor comprendido por sus padres.

La segunda categoría, referente a que en su hogar haya mejores relaciones familiares, también alcanza una importante frecuencia de mención (20%).

Tabla 7
Necesidades de Apoyo Escolar
*Porcentaje de niños que nombró cada categoría, por curso**

	CURSO									TOTAL
	K°	1° B.	2° B.	3° B.	4° B.	5° B.	6° B.	7° B.	8° B.	
Categoría	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Apoyo para estudios	0	0	0	3	1	5	11	20	26	8
Utiles escolares	0	11	17	8	10	7	8	2	2	8
Libros, relatos	5	1	5	5	4	10	6	14	8	6
Ayuda en las tareas	0	1	4	3	7	4	15	4	9	5

* porcentajes calculados sobre el número de niños de cada curso

Nuevamente, son los alumnos de los cursos superiores quienes expresan con mayor fuerza esta necesidad. Como se dijo anteriormente, a esta edad los niños tienden a ser más críticos de su realidad familiar; pero también es cierto que sus necesidades en el ámbito emocional suelen estar a un nivel más conciente en la pubertad.

Con respecto a otra de las categorías del área afectivo-social, la de "recibir expresiones de cariño", que alcanza un 17% en el grupo total, también muestra matices para las distintas edades de los niños, y mayor frecuencia de mención entre los alumnos de 6° a 8° Básico. Entre los más pequeños el ser querido es expresado como "que mi mamá me vaya a buscar al colegio", "que mi mamá me haga cariño", mientras en los mayores se verbaliza como "que estén más tiempo conmigo, que me quieran más".

Por último, la categoría que incluye la necesidad concreta de no ser "castigado físicamente" por los padres y/o que sus familiares no se embriaguen y con ello evitar la violencia intrafamiliar, alcanza al 6% del total de los niños. Esta categoría no muestra variaciones en su contenido en los diferentes cursos[12]. Aún cuando este porcentaje pueda parecer bajo, el alto dramatismo que encierra cada una de las peticiones personales de los niños, nos habla de una realidad que no puede ser desconocida ni ignorada por los profesores. Esto es especialmente verdadero en el caso del segundo ciclo de la Enseñanza Básica. En la entrevista realizada a una muestra de madres de escolares, de la Comuna de Cañete (Fundación Educacional Arauco & Cedep, 1998), un 43% de las madres afirma que cuando los niños se portan mal, usan algún tipo de castigo físico. Por otra parte en más de un 45% de los hogares hay alguien que se embriaga en las fiestas y celebraciones, y más de un 15% de las familias reconoce embriaguez mensual o quincenal de algún miembro de la familia.

Area Necesidades de Apoyo Escolar

Esta área considerada globalmente, agrupa al 9% del total de respuestas [13]. La Tabla 7 detalla esta información por curso.

Como se aprecia en la tabla, en los cursos iniciales esta necesidad se expresa principalmente en el deseo de tener útiles escolares (lápices, cuadernos, goma, estuche, mochila), es decir, objetos concretos que posibilitan el trabajo en la escuela. En cursos intermedios se agrega la petición de que los ayuden en las tareas, reflejando que el propio rendimiento pasa a ser una preocupación para los niños y requieren apoyo familiar para cumplir sus obligaciones escolares. En la encuesta realizada a una muestra de madres de escolares, de la Comuna de Cañete (Fundación Educacional Arauco & Cedep, 1998), un 51% de los padres y madres, tiene una escolaridad menor a 4° básico, lo que explica en parte la dificultad para dar apoyo a los niños, en sus tareas.

Finalmente, en los cursos superiores el llamado es a que sus padres los apoyen para seguir estudiando. En zonas rurales que muchas veces no cuentan con liceos, el continuar los estudios implica poder trasladarse a una ciudad, o bien, tener los recursos económicos suficientes como para que el joven no sienta la obligación de trabajar para ayudar al sustento familiar. Estos jóvenes expresan también deseos de superación, llegar a ser profesionales, tener un empleo mejor que el de sus padres, tener un tra-

[12] En los cursos combinados es mencionada por el 14% de los alumnos, es decir se duplica la cantidad respecto de los alumnos de cursos unigrados.

[13] En los cursos combinados, esta área fue mencionada por el 38% de los niños, lo que se explica principalmente por un mayor número de respuestas en las categorías de útiles escolares (12%) y ayuda en las tareas (11%).

bajo que no exija mucho esfuerzo físico o mucho sacrificio. En la entrevista realizada a una muestra de madres de escolares, de la Comuna de Cañete (Fundación Educacional Arauco & Cedep, 1998), indica que si bien el 59% de las madres desea que sus hijos lleguen a completar la enseñanza media o bien tengan una educación técnica completa, solo un 36% de ellas creen que lo logrará. De las madres que piensan que les gustaría que sus hijos tuvieran educación universitaria (26%) sólo un 8% de ellas, cree que lo lograrán. Esta desesperanza de las madres, puede incidir en los mensajes que dan a sus hijos, lo que los haría sentirse poco apoyados en sus expectativas de estudio, y por ello manifestarlo como una necesidad.

La categoría "Libros, relatos" se mantuvo aparte de la de útiles escolares, puesto que muchas de las respuestas de los niños apuntan a tener libros de cuento y/o que les relaten historias (cuentos, historias del pasado, etc.). Su frecuencia no muestra diferencias notorias entre los cursos.

Comentarios Finales

El análisis de los trabajos realizados por los niños permite afirmar que a menor edad o nivel del curso, los niños expresan necesidades recreativas en un lugar prioritario. En cursos superiores, a partir de 6° básico, el aspecto afectivo pasa a tener mayor mención, advirtiéndose gran necesidad de recibir cariño, apoyo y comprensión de sus padres junto con un aumento notorio de peticiones de no ser castigados físicamente. En estas edades también los niños expresan mayores deseos de independencia y privacidad al interior de su hogar. Dentro de este grupo de cursos superiores, también aparecen con mucha fuerza necesidades de tipo intelectual, donde el recibir apoyo escolar y deseos de continuar los estudios más allá de 8° año, aparecen con alta frecuencia.

Las necesidades materiales básicas, en ningún grupo etáreo aparecen en lugar prioritario. Entre los cursos inferiores a 4° básico, los niños se refieren a mejorar las condiciones de la vivienda o a mejorar las características de la alimentación. Entre los niños mayores, la necesidad de mejorar las condiciones de la vivienda tiene estrecha relación con el deseo de tener más privacidad.

Lo antes expuesto es aplicable al conjunto de cursos y establecimientos. Estas tendencias también han sido corroboradas, en una experiencia similar, realizada con 4500 alumnos de escuelas municipales urbanas y rurales, en la comuna de Curanilahue en 1998.

Por otra parte parece interesante destacar que la información obtenida a través de la realización de esta actividad práctica con los alumnos, se ve corroborada por los datos obtenidos a través de la aplicación de una encuesta, en una entrevista, a las madres de estos alumnos (Fundación Educacional Arauco & Cedep, 1998). La información recogida desde esta fuente, muestra que las necesidades de los niños tienen una estrecha relación con las carencias mencionadas por las madres.

Parece destacable la necesidad que existe de otorgar, dentro del contexto escolar, espacios que permitan a los alumnos expresar sus necesidades, temores, carencias, gustos, etc. Al revisar los resultados de este estudio, se evidencia la riqueza y diversidad de la información obtenida, en los distintos cursos. Si los padres y profesores se permitieran "escuchar" seriamente esta información, obtendrían una visión válida de carencias, necesidades y expectativas de los niños según sus edades y nivel sociocultural.

La actividad realizada con los niños y el tipo de respuestas entregadas por ellos, permitió a los profesores y unidades educativas, conocer más a fondo la realidad de sus alumnos, en relación al clima familiar, la estructura de la familia, los modelos comunicacionales, la calidad del apoyo brindado frente a las tareas escolares, las limitaciones socioeconómicas, las carencias afectivas y materiales de los niños, etc., lo que al ser tabulado y jerarquizado dio un conocimiento real y no sólo intuitivo de la percepción de sus alumnos respecto a su contexto familiar.

A pesar de que los profesores conocen teóricamente, en mayor o menor grado, las diferentes necesidades y/o expectativas de los niños de diferentes edades, en la experiencia realizada en Cañete, al recoger esta información desde los niños y elaborar la información, en primer lugar para el interior de sus cursos, y luego compartirlo a nivel escuela e inter-escuela con otros docentes, "tomaron cuerpo" muchos conocimientos lo que se tradujo en acciones. No se trata que dichas acciones deban compensar todas las carencias o expectativas que plantean los alumnos, sino jerarquizar las intervenciones potenciando los recursos existentes hacia el fortalecimiento de las áreas con mayores carencias de los niños.

Por ejemplo al analizar los datos recogidos, a pesar de saber que los niños menores necesitan mucho juego y recreación, algunos profesores se sintieron impulsados a proponer en la escuela diferen-

tes iniciativas tendientes a aumentar las instancias en que lo didáctico, se compartiera con lo lúdico, la clase formal con las salidas a terreno. En varias escuelas cobró sentido y relevancia la realización sistemática de paseos a lugares de interés cultural e histórico de la región. En algunas escuelas se propuso a los padres aunar sus esfuerzos con los profesores para construír un patio de juegos para los niños más pequeños. Otras escuelas propusieron distintas formas de recolección de juguetes.

Igualmente a pesar de conocer teóricamente las inquietudes afectivas de los adolecentes, se sorprendieron y se movilizaron cuando vieron la cantidad de jóvenes que expresamente manifestaba necesidad de apoyo, cariño, comprensión y respeto. Esto motivó con mayor fuerza la sistematicidad en el trabajo de autoestima a la vez que se incluyó como tema en las reuniones de apoderados.

Al realizar un trabajo como el descrito y realizar en equipo el análisis de los resultados, más allá de un curso, los profesores dan una mirada global y diferente a los problemas de su escuela, considerando las diferencias para cada ciclo o subciclo, de acuerdo a las características de sus alumnos.

Entregar herramientas, a los profesores y a la escuela, que les faciliten la tarea de recoger y analizar información, en forma sistemática, los apoyará en el diseño de estrategias de intervención, más adecuadas para el trabajo con los niños, padres y comunidad en general.

A juicio de las autoras los resultados del trabajo aquí presentado, apoyan fuertemente la relevancia de que al capacitar profesores, especialmente a aquellos que atienden a los sectores más desventajados de la sociedad, se otorgue un espacio significativo a la entrega de conocimientos junto con la realización de experiencias prácticas en el área de la psicología evolutiva, especialmente en lo que tiene relación con el desarrollo de la afectividad. La evidencia que apunta a señalar la relación que existe entre el desarrollo afectivo, autoestima, resiliencia y desempeño escolar, hacen de esta línea de trabajo un aporte en el esfuerzo por mejorar la calidad de la educación.

Referencias

Arancibia, V., Herrera, P., & Strasser, K. (1997). *Manual de psicología educacional*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Aron, A.M., & Milicic, N. (1995). Resiliencia y clima social en el contexto escolar. *Psykhe, 4*, N°1, 57-68.

Bonet, J. (1994). *Sé amigo de ti mismo, manual de autoestima*. España: Editorial Salterrae.

Branden, N. (1989). *Cómo mejorar su autoestima*. Mexico: Editorial Paidos.

Burns, R. (1990). *El autoconcepto: Teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. Bilbao: Ediciones EGA.

Caplan, N., Choy, M.H., & Whitmore, J. K. (1992). Indochinese refugee families and academic achievement. *Scientific American*. February, 18-24.

Cortés, W. (1998, 27 de mayo). Opinión: Protagonistas educativos. *Las Ultimas Noticias*.

Cumsille, P. (1996). Problemas y desafíos en la evaluación psicológica de dimensiones familiares. *Psykhe, 5*, N°1, 57-68.

Durston, J. (1996). *La participación comunitaria en la toma de decisiones de la escuela rural. Su rol en la dinámica de mejoramiento del aprendizaje*. Documento presentado al Seminario-Taller "Asignación de recursos para el mejoramiento de la calidad y la equidad educativa", Santiago: CEPAL- Chile.

Escoffier, M.T. (1998). El reencantamiento de la profesión docente: Una entrevista a Beatrice Avalos. *Revista de Educación*, (252), 13-17.

Filp, J. (1993). Calidad de la educación y relación familia-escuela. *Cuadernos de Educación*, (212). Santiago: CIDE.

Fundación Educacional Arauco (1997). *Lo que se dice y se canta en Arauco*. Santiago: Editorial Andrés Bello.

Fundación Educacional Arauco, & CEDEP. (1998). *Conocer e incorporar a la comunidad en la escuela: Una propuesta para el equipo docente*. Santiago: Editorial Dolmen S.A.

Fundación Educacional Arauco, & CEDEP. (1998). Familia, escuela y ruralidad: Un estudio diagnóstico en la comuna de Cañete *Paideia. Revista de Educación Universidad de Concepción*, (24), 39-62.

García-Huidobro, J.E. (1993). Estado y políticas educativas en torno a la familia. *Cuadernos de Educación*, (212). Santiago: CIDE.

Gardinier, M. (1994). El icono dañado: Una imagen para nuestro tiempo. *La Infancia en el Mundo, 5*(3), 6-7.

Haeussler, I.M., & Marchant, T. (1994). Proyecto Educacional Arauco: Un modelo interactivo para el mejoramiento de la calidad de la educación a nivel comunal. *Revista Chilena de Psicología, 15*(2),3-14.

Haeussler, I.M., & Milicic, N. (1995). *Confiar en uno mismo*. Santiago: Ediciones Dolmen S.A.

Haeussler, I.M., Izquierdo, T., & Seguel, X. (1995). Familias de la Comuna de Arauco. *Paideia. Revista de Educación Universidad de Concepción*, (20), 23-30.

Kellaghan, T., Sloane, K., Alvarez, B., & Bloom, B. (1998). La contribución de la familia al aprendizaje escolar. En H. Gómez Buendía (Ed) *Educación: La agenda del Siglo XXI*. Colombia: PNUD - TM Editores.

Lösel, F. (1994). La resiliencia en el niño y en el adolescente. *La Infancia en el Mundo, 5*(3), 8-11.

Marchant, T., Haeussler, I.M., Prats, A., Recart, I., & Tarky, I. (1994). *Informe Final: Programa Interactivo para la Educación Básica Rural*. Documento de trabajo. Santiago: Fundación Educacional Arauco.

McKay, M., & Fanning, P. (1991). *Autoestima: evaluación y mejora*. Barcelona: Editorial Martínez-Roca S.A.

Osborne, A. (1994). Resiliencia y estrategias de intervención. *La Infancia en el Mundo, 5*(3), 12-15.

Papalia, D.E., & Wendkos, S. (1997). *Psicología del desarrollo: de la infancia a la adolescencia*. México: McGraw-Hill.

Reasoner, R. (1982). *Building self-esteem: Teacher's guide and classroom materials*. California: Consulting Psychologists Press.

Reasoner, R., & Dusa, G. (1991). *Building self-esteem in the secondary schools*. California: Consulting Psychologists Press.

Remplein, H. (1968). *Tratado de psicología evolutiva*. Barcelona: Editorial Labor.

Revista de Educación (1996). Padres y apoderados: Una voz necesaria. *Revista de Educación*, (241), Diciembre.

Rodríguez, M., Pellicer, G., & Domínguez, M. (1989). *Autoestima: Clave del exito personal*. México: Editorial El Manual Moderno.

Saffie, N. (1992). *¿Valgo o no valgo?* Santiago: Ediciones Paulinas.

Smyke, P. (1994). Escucha y resiliencia. *La Infancia en el Mundo, 5*(3), 35-36.