

Artículo

02

# “La mayor revolución de este tiempo ha sido abrir las ventanas”

Desafíos del  
acompañamiento  
al desarrollo  
socioemocional en  
primera infancia





# “La mayor revolución de este tiempo ha sido abrir las ventanas” Desafíos del acompañamiento al desarrollo socioemocional en primera infancia

Ximena Poblete Núñez<sup>1</sup> y Piedad Cabrera Murcia<sup>2</sup>

## Resumen

Las medidas de emergencia de la pandemia por COVID-19 en el desarrollo socioemocional de niños y niñas ha sido una de las principales preocupaciones a nivel global y si bien es aún difícil de dimensionar, varios estudios han comenzado a abordar esta temática. Pese a ello, en primera infancia este impacto aún sigue siendo poco visible y estudiado. La primera infancia es el período más vulnerable y crítico para el desarrollo socioemocional; es cuando las primeras interacciones sociales de niños y niñas son el escenario primordial del aprendizaje de las emociones y de la convivencia. En este artículo se presentan las reflexiones de una madre y una educadora de párvulos sobre el impacto que tuvo la pandemia en el desarrollo socioemocional de niños y niñas que asisten al nivel de Educación Parvularia en Chile. Los resultados señalan la relevancia de visibilizar la experiencia de niños y niñas desde la primera infancia como también la necesidad de que adultos cuidadores implementen estrategias que promuevan explícitamente esta dimensión del crecimiento.

## Palabras clave:

DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL, PRIMERA INFANCIA, COVID-19, EDUCACIÓN PARVULARIA.

1 Psicóloga, Pontificia Universidad Católica de Chile. Maestría en Artes en Educación Internacional y Desarrollo, University of Sussex. PHD en Educación, UCL Institute of Education. Académica Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado; xipoblete@uahurtado.cl.

2 Educadora especial, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Magíster en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. PHD en Psicología y posdoctorada en Educación de talentos, Pontificia Universidad Católica de Chile. Académica Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado; pcabrerem@uahurtado.cl.

## Introducción

En 1986 Robert Fulghum escribió *Todo lo que necesito para vivir lo aprendí en kindergarten*, libro donde relata cómo aquellas cosas que parecen simples y evidentes resultan fundamentales al aplicarlas a cualquier ámbito de la vida adulta. Fulghum invita a pensar cuánto mejor sería el mundo si, por ejemplo, todos compartiéramos lo nuestro, devolviéramos las cosas donde las encontramos, pudiéramos reconocer nuestras emociones y ser empáticos con los demás al pedir disculpas cuando herimos a alguien.

La primera infancia es un período crítico para el desarrollo socioemocional, cuando niños y niñas aprenden a vincularse afectivamente, primero en el seno de la familia y crecientemente con los otros. Es en las primeras interacciones sociales que los niños y niñas aprenden sobre las emociones propias y las de los demás. Dentro de las habilidades que se desarrollan en esta dimensión está la autorregulación, control de impulsos, confianza en sí mismo, empatía y comportamiento socialmente responsable (Ashdown & Bernard, 2012; Berk et al., 2006). Todas estas habilidades permiten establecer relaciones sociales sanas y tener actitudes positivas frente a los desafíos académicos. Así, el desarrollo socioemocional es un proceso natural y progresivo que va articulando la capacidad cognitiva y psicomotora, permitiendo a niñas y niños reconocerse, expresarse y establecer relaciones con otros y alcanzar su mayor potencial de desarrollo. En Educación Parvularia el trabajo de los equipos pedagógicos es clave para promover el desarrollo socioemocional al ofrecer espacios seguros, acogedores y predecibles (Mineduc, 2018; Ho & Funk, 2018).

26

La pandemia por COVID-19 impactó fuertemente las relaciones sociales y el modo de vida a nivel global. Frente a la emergencia, gobiernos en todo el mundo adoptaron medidas que buscaron frenar la expansión del virus y que incluyeron el aislamiento físico, el uso de mascarillas en espacios públicos, el cierre provisorio de actividades no esenciales, así como de actividades recreacionales y comunitarias, todo lo cual limitó al máximo las interacciones interpersonales. El sistema escolar, en todos los niveles, cerró sus puertas y transitó a una educación a distancia por más de un año afectando aproximadamente al 90% de los niños y niñas en edad escolar a nivel mundial (Unesco, 2020; Robertson, 2020). Los efectos de estas medidas de distanciamiento social en el aprendizaje y en el desarrollo de niños y niñas son aún difíciles de dimensionar a largo plazo y probablemente tomará décadas en comprenderse, aún cuando se estima que es este grupo la principal víctima de la pandemia en relación a los potenciales efectos en su bienestar integral (Abufhele y Bravo, 2021; Egan et al., 2021).

Una revisión bibliográfica sobre los efectos de la pandemia de COVID-19 en primera infancia señala que los párvulos extrañaban el espacio que otorgaba el jardín infantil o el colegio. Por ejemplo, Egan et al. (2021) en un estudio sobre el impacto socioemocional en educación inicial en Irlanda, señala que los párvulos extrañaban las rutinas, estructura y actividades que ofrecía el centro educativo en educación inicial. Asimismo, la falta de interacción con sus amigos y otros pares fue algo que niños y niñas añoraban durante la pandemia. En esta misma línea, un estudio realizado por la organización *Save the Children* mostró que un 56% de padres y madres encuestados reportó que sus hijos estaban menos felices y más preocupados que previo a la pandemia (Save the Children, 2020). Por otra parte, también se han encontrado efectos negativos en la salud mental de los párvulos, con alta sintomatología ansiosa y depresiva, así como trastornos alimenticios y patrones del sueño (Neumann et al, 2021; Retamal, 2022). En Chile, el proyecto “Impacto en la Salud Mental de Preescolares y Escolares Chilenos Asociado a la Cuarentena por COVID-19” mostró un panorama similar, en el que padres y madres reportaron síntomas en sus hijos e hijas como “estar triste” (24,6%), “falta de



ganas para realizar actividades que les gustan” (29,5%), “cambios en el apetito, ya sea comiendo más o menos que antes” (26,4%) y “problemas para dormir” (26,4%). Asimismo, se reportaron síntomas de “irritabilidad, mal genio” (71,9%) “no obedecer” (70,7%) y “cambios en el apetito” (72,8%) (Lagarribel et al., 2021).

Por otra parte, el impacto de la pandemia también ha afectado la salud mental de los adultos cuidadores. Durante este tiempo, diversos estudios realizados con padres y madres revelaron un incremento en el estrés parental y problemas psicológicos asociados a la percepción de las medidas de aislamiento social y de educación a distancia. Asimismo, la evidencia empírica apunta a una relación entre el aumento del estrés parental y problemas de salud mental con las dificultades socioemocionales y de comportamiento de los niños y niñas (Spinelli et al., 2020; Brom et al., 2020; Davis et al. 2020). En esta misma línea, estudios realizados con docentes han señalado que la pandemia y el trabajo telemático tuvieron un impacto negativo en la salud mental



de profesores. En Chile, un sondeo realizado con 6.064 profesores señaló que dentro del grupo que vio más afectado su bienestar psicológico se encontraban las docentes mujeres y aquellos a cargo del cuidado de menores de edad (Cabezas et al., 2022), características centrales de la fuerza de trabajo en educación inicial. Por lo tanto, es fundamental comprender el impacto que ha tenido la pandemia en el desarrollo socioemocional de los niños y niñas en Educación Parvularia, a fin de diseñar políticas educativas que apoyen tanto a niños como a sus cuidadores dentro y fuera del aula.

La pandemia impactó directamente en las primeras experiencias sociales y emocionales de niños y niñas que son fundamentales para su desarrollo y aprendizaje. Con el retorno a la actividad presencial se ha evidenciado una importante brecha en el desarrollo social y emocional de niños y niñas. Las investigaciones han relevado la necesidad de planificar intervenciones tempranas que promuevan interacciones seguras y consistentes que ayuden a reducir este impacto en la salud mental de niños y adolescentes. Dentro de éstas, el retorno a clases presenciales se ha señalado como una estrategia que permite abordar la salud mental de un gran número de niños y niñas a largo plazo (Deolmi & Pisani, 2020; Lagarribel et al., 2021; Retamal, 2022). Entre las medidas de política pública en Educación Parvularia en nuestro país se diseñó e implementó la estrategia de priorización curricular con el fin de acompañar el aprendizaje y el desarrollo integral de niños y niñas en primera infancia y mitigar los posibles efectos adversos a raíz del cierre de las instituciones escolares tan prolongado producto de la pandemia. En su estructura, la priorización curricular focalizó en el reconocimiento y expresión de emociones, el actuar autónomo y la participación en juegos y actividades grupales, y resolución pacífica de conflictos, como objetivos priorizados desde el núcleo de identidad y autonomía y el de Convivencia y Ciudadanía, respectivamente (Mineduc, 2020). Éstos han sido “seleccionados en función de aquellas habilidades, conocimientos y actitudes que permiten garantizar la adquisición de aprendizajes integrales, que faciliten los procesos de adaptación e interacción en contextos emocionalmente complejos, tanto para niños como para adultos” (Mineduc, 2020 p. 8). Desde el retorno a la presencialidad, esta estrategia se ha extendido en 2022, favoreciendo así que cada centro educativo pueda construir un plan de retorno a las aulas que potencie el desarrollo integral y reduzca las brechas de aprendizaje.

## Desarrollo

### **¿Cuáles han sido las principales necesidades en el desarrollo socioemocional de niños y niñas en el retorno a la presencialidad? Un análisis desde la mirada de madres y educadoras**

Sin duda, el retorno a clases al jardín infantil o al colegio es una estrategia que apoya el desarrollo socioemocional en la primera infancia. Los niños y niñas que vuelven o que comenzaron en 2022 la Educación Parvularia de manera presencial han vivido gran parte de su vida en situación de pandemia y, por lo tanto, es fundamental que el equipo pedagógico, así como las familias, estén atentos para reconocer y acoger emociones, conductas y estilos de relación vincular, considerando el impacto en las emociones y la manifestación de éstas en las conductas y establecimiento de vínculos sociales de niños y niñas. Para ello, es necesario que como adultos tengamos presentes algunos elementos clave que conectan con esta dimensión. Poseer esta claridad asegura que niños y niñas tengan un tránsito exitoso en su proceso de desarrollo y aprendizaje.



Con este fin, se realizó un estudio de caso con una muestra intencionada para comprender cómo educadoras y familias (madres) han percibido el desarrollo socioemocional de niños y niñas en educación inicial. Así también identificar cuáles son sus principales necesidades como adultos cuidadores durante el retorno a la presencialidad. Para esto, se realizaron dos entrevistas, la primera con una educadora de un jardín infantil y la segunda con una madre de una niña de 3 años que asiste a un jardín infantil público Vía Transferencia de Fondos (VTF). El análisis de datos se realizó a partir del método de codificación temática (Gibbs, 2012).

## Resultados

A partir del análisis de los datos se encontraron tres temáticas centrales. 1) **Reconocimiento de las emociones de niños y niñas**; 2) **Estrategias para la regulación emocional**; y 3) **Comunicación familia-escuela**. A continuación, se describen estas categorías desde los discursos de madres o educadoras entrevistadas para, a partir de ellos, focalizar en las necesidades del adulto y del niño o niña y, a su vez, relevar aspectos clave de considerar.

### 1) Reconocimiento de las emociones

Durante la primera infancia las expresiones emocionales son cada vez más selectivas y se socializan primero en el entorno familiar y luego en las interacciones con el entorno social más ampliado. Antes de su primer cumpleaños, niños y niñas son capaces de interpretar las emociones de los adultos ante eventos o situaciones nuevas y así pasan a ser la referencia para evaluar dicha situación y reaccionar frente a ella. Luego, en la socialización con sus pares a través del lenguaje y el juego simbólico, niños y niñas aprenden a reconocer estados emocionales distintos a los propios (Ortiz, Fuentes y López, 2014). Esta socialización más ampliada es, por lo tanto, fundamental para ampliar el repertorio emocional y desarrollar la identidad.

Con el retorno a la presencialidad, la principal preocupación tanto de madres como de educadoras es la dificultad de niños y niñas para relacionarse con sus pares. Frente a esto los adultos tienden a inferir estados emocionales de los párvulos como timidez, miedo, vergüenza, para establecer relaciones con otros. Un ejemplo de ello es el relato de Ana, madre de una niña de 3 años, que señala cómo en este período de retorno a la presencialidad ha observado a su hija tímida en espacios ricos de posibilidades para relacionarse con sus pares.

*Creo que lo que más necesitan ahora los niños es paciencia de parte de las personas que los rodean, hay que entender que estos niños que nacieron o vivieron durante el confinamiento, vivieron parte de su infancia de una forma completamente diferente a la de nosotros. Mi hija, por ejemplo, con casi 3 años ahora al principio de las salidas que hacíamos, era extremadamente tímida con los demás niños, no se acercaba a pesar que quería jugar también. Me llevaba a todas partes de la mano, no quería ir sola a ninguna parte incluso al subirse a los juegos.*

En este relato se evidencia una primera necesidad referida al reconocimiento de emociones del adulto como del párvulo. El confinamiento llevó a limitar los espacios de interacción y, tal como lo señala esta madre, muchos niños nacidos en el período

de la pandemia no vivieron procesos de interacción con pares de forma directa y presencial. Aprender a jugar con otros no es un proceso automático o espontáneo y requiere un aprendizaje previo, como lo es el reconocimiento de emociones propias y de los demás, también reconocer cuáles son los códigos y normas sociales dentro de las cuales pueden desenvolverse. Esto solo se da en interacción, por lo que las nulas posibilidades de ocupar espacios con otros pares no sólo limitaron las oportunidades de ejercitar esta capacidad, sino también el ponerla en uso.

Es también importante destacar que durante los primeros años de pandemia las interacciones sociales fuera del grupo familiar no sólo se limitaron, sino que se impuso sobre éstas una carga emocional negativa, considerándolas un peligro de contagio, y por lo tanto un riesgo para el bienestar. Es importante considerar que la experiencia de niños y niñas probablemente ha implicado reconocer en sus familiares y educadores referentes emocionales de preocupación, de explícito control sobre situaciones sociales, como por ejemplo los aforos, o la *(im)posibilidad* de compartir juguetes o alimentos. Por lo tanto, es necesario reconocer las emociones de los adultos frente a las interacciones sociales de niños y niñas. La expresión emocional de las familias y comunidad educativa frente a estos encuentros pasan a ser un referente para interpretar las interacciones.

Desde el discurso de Camila, educadora de párvulos, se refleja cómo niños y niñas buscan en los adultos un referente emocional para enfrentar situaciones nuevas. Frente a la pregunta sobre cómo describiría el actuar de los niños en el retorno a la presencialidad señala que:

*(Niños y niñas tienen) miedos a salir y tocar, miedos a los bichitos, miedos a saludar a otros. Necesitan constante la validación del adulto... antes sentía que había un poco más riesgo... eran más espontáneos en cada uno de sus movimientos, hoy día no, hoy día necesitan mucho esa validación, mucho me escondo detrás de ti, porque me siento más tranquilo, me siento más seguro. Quieren sentir esa mano del adulto...*

En este relato la educadora destaca la importancia del adulto como espacio seguro para comenzar las interacciones, para atreverse a explorar. Este rol ha sido fundamental durante la pandemia, y por lo mismo es necesario reconocer las emociones que provocan en los cuidadores las interacciones entre niños y la confianza en sus capacidades para enfrentar encuentros y desencuentros con sus pares y su entorno. En la pandemia el miedo, los temores y la ansiedad han sido emociones que emergieron en los párvulos, y los datos así lo han puesto en evidencia. La tarea que tenemos como adultos, es la de afinar nuestra capacidad de observación y ver aquello que nos quieren decir los niños y las niñas desde su lugar. Como educadoras es necesario acompañar a Ana en identificar la emoción que está detrás de las conductas de su hija y que van más allá de una timidez. Ana se da cuenta de esta necesidad de reconocer las emociones en los niños, de ponerse en su lugar. En la siguiente afirmación queda de manifiesto su preocupación por intentar en primer lugar entender y luego validar lo que niños y niñas están sintiendo:

*Creo que necesitamos tener mucha empatía por ellos porque la pandemia los afectó en mayor o menor medida... (Es necesario) validar las emociones que los niños puedan sentir con el retorno a algo con lo que no estaban nada familiarizados; muchos niños juntos, caras nuevas, lugar nuevo, pueden ser muy abrumadores, además del miedo que se inculcó respecto al contagio.*



Sin duda, reconocer que para su hija esta es una situación nueva, no vivida, de la cual no tiene control, y que por lo tanto puede generarle miedo y temor, hace que el adulto pueda implementar estrategias que favorezcan el accionar conductas que permitan regular emociones y dar paso a la interacción. En esta misma línea, la educadora enfatiza la importancia de reconocer o, al menos, preguntarse por el impacto de la pandemia en las emociones de niños y niñas:

*Imagínate que estos niños, a los que tuvimos encerrados, no conocen el barro, no se atreven a salir a jugar afuera porque ¡la mayor revolución de hoy ha sido abrirles las ventanas! A ellos les dijeron que teníamos que estar adentro y usar esa mascarilla... Es importante que uno misma aprenda de a poco a soltar ese miedo.*

En este relato queda de manifiesto no sólo la importancia de reconocer el efecto de las restricciones sanitarias en los niños, sino también el rol de los adultos en identificar nuestras emociones y miedos en relación al reencuentro y de qué manera expresamos estas emociones con los niños y niñas.

## **2) Expresión y regulación de emociones**

Junto con reconocer las emociones de niños y niñas, así como la de los adultos, uno de los principales desafíos en el desarrollo socioemocional del retorno a la presencialidad ha sido el desarrollo de un repertorio de expresión emocional. En esta línea, educadoras y padres reportan un incremento en los conflictos interpersonales entre pares, así como problemas de convivencia tanto en Educación Parvularia como en el resto del sistema educativo.

En la primera infancia la expresión y regulación de las emociones está en pleno desarrollo y las interacciones sociales, tanto con los adultos como con los pares, son el escenario donde se ponen en práctica estas destrezas. En consecuencia, la limitación de éstas durante la pandemia ha tenido un importante efecto en la manera en que niños y niñas se vuelven a encontrar en los espacios escolares. Un ejemplo de esto lo muestra Camila, educadora, al señalar que niños y niñas parecieran contener emociones y tener dificultades en modular su expresión.

*(La pandemia) ha sido un daño importante en términos de lenguaje, no tanto en expresión verbal, sino en la expresión de emociones. Creo que todo esto ha desarrollado como un miedo constante a decir lo que siento y todo explota de la misma manera. Entonces, lo que más veo en términos de emociones es una rabia constante y contenida, o un enojo constante que siempre se convierte en llanto. Entonces, finalmente no hay herramientas para resolver con el otro si no está socializando. Este primer proceso de socialización post pandemia, salir de casa... es como ellos se van reflejando y ese ha sido un gran desafío, mirarse en el otro, encontrarse en el otro, jugar con el otro...*

Con este relato la educadora refleja, en primer lugar, la importancia de reconocer las emociones de miedo, enojo o rabia que sienten niños y niñas y que se encuentra “contenida” sin tener oportunidad de expresarse. En segundo lugar, visibiliza la importancia del permitir a niños y niñas encontrarse y resolver sus diferencias, de probar con otros distintas maneras de resolver problemas, aprender distintas formas de expresión, ya que, como relata la educadora, “todo explota de la misma manera”. En esa “explosión”, también se devela una falta de mecanismos o estrategias de regulación emocional que se aprenden en estas edades a través de la imitación de comportamientos de los adultos significativos siempre dentro del marco de las normas de los contextos de socialización en que se encuentren. Es en la regularidad de los contextos de socialización, primero la familia y luego la escuela, donde se aprende a relacionar cómo distintas situaciones provocan ciertas emociones y, por lo tanto, cómo regularlas ajustándose a las normas del contexto. Así, los niños y niñas desde los cuatro años pueden “comprender y explicar los estados emocionales en términos del ajuste que se da entre cada situación entre lo que se desea y lo que se consigue” (Ortiz, Fuentes y López, 2014).

Actualmente, la falta de interacción, sumado al estrés y ansiedad, entre muchas otras emociones que generó la pandemia, podrían estar repercutiendo en la dificultad de niños y niñas de encontrar las herramientas que le permitan tolerar la frustración, resolver conflictos con otros y desarrollar un repertorio de expresión de emociones que les permitan una mejor convivencia. Esto requiere reconocer también intenciones y emociones en los demás y buscar consensos entre lo que se desea y lo que es posible lograr. Si bien este es un desafío en la primera infancia, hoy en día se encuentra exacerbado y, por lo tanto, los educadores juegan en esto un rol crucial facilitando estos encuentros, estableciendo junto con los niños y niñas las reglas de convivencia y apoyándolos en identificar distintas maneras de expresar sus emociones.

### **3) Observar, escuchar y acompañar: implicancias para la práctica pedagógica**

Como se mencionaba al inicio de este artículo, es difícil dimensionar aún las implicancias de la pandemia en el desarrollo socioemocional de niños y niñas. Sin embargo, hay algunas pistas que son relevantes de considerar al trabajar con la primera infancia en este paso a la presencialidad. En este acotado estudio se pueden ver las similitudes de las apreciaciones de la madre y educadora entrevistadas en



cuanto al reporte de conductas que se observan en niños. Ambas manifiestan en su discurso *“la búsqueda de la mano del adulto”* como un elemento revelador al incorporarse en espacios abiertos de socialización. Sin duda, la perspectiva que aporta la educadora es clave para entender cómo acompañar el desarrollo social y emocional de niños y niñas en primera infancia, pero previo a ello, es necesario la realización de un conjunto de pasos que permitan contar con información para la toma de decisiones pedagógicas.

La educadora da cuenta de una forma particular de ocupar la observación como una herramienta que moviliza la comprensión del niño y la niña. Un primer elemento es la consideración de las conductas, corporalidad y lenguaje verbal y no verbal de los niños y niñas en el espacio de interacción. ¿Qué nos quieren decir con esas conductas? ¿Qué aporta el lenguaje no verbal o verbal que expresan en ese momento? Hacerse estas preguntas son la pieza clave para poder observar, y, por sobre todo, acompañar el bienestar socioemocional de los párvulos.

*“Antes eran más espontáneos, autónomos en resolver sus cosas... hoy día no”*. Con esta reflexión, la educadora hace ver la necesidad de tener en mente un segundo elemento referido al antes y el ahora y preguntarse explícitamente por el impacto de la pandemia en los niños y niñas y en el grupo. Para ello, preguntas como por ejemplo: *¿cómo conocimos?, ¿cómo están los niños y niñas?, ¿cuáles eran/son sus logros en el desarrollo?, ¿cuáles sus actitudes?, ¿cómo reaccionaban o reaccionan frente a...?*, permiten trazar una línea temporal entre estos momentos y realizar el diagnóstico inicial a partir de la observación.

Un tercer elemento clave en este análisis y que se puede conectar con su discurso es la búsqueda de una explicación a la conducta en conexión con los conocimientos que tenemos del desarrollo y el aprendizaje de niños y niñas en estas edades. La educadora busca una explicación de lo que podría estar pasando con los niños y niñas: *“me escondo detrás de ti, porque me siento más tranquilo, me siento más seguro”*. Esta afirmación implica al educador aplicar sus conocimientos, en este caso de la dimensión socioemocional, para poder planificar acciones que vayan en beneficio de su desarrollo integral y que, por lo tanto, involucren al niño o niña, al equipo pedagógico y la familia.

En este caso, la educadora muestra la importancia de contar con un modelo de observación, clave en la práctica pedagógica. No basta con señalar que el rol de educadores y educadoras consiste en observar y tomar registros en un cuaderno de notas. La invitación es, por lo tanto, a ser conscientes como educadores de pensar pedagógicamente cuando lo que queremos es apoyar el desarrollo integral de niños y niñas.

Una vez que se ha observado y reconocido las emociones de los niños y niñas, otro elemento clave es el acompañamiento que puede hacer la educadora para apoyar la expresión de éstos. Definir en conjunto reglas de convivencia que involucren la aceptación de todo tipo de emociones es un primer paso. La educadora en este estudio propone:

*Decirles, por ejemplo, que lo que estás sintiendo es rabia. Estás enojado y tienes mucha rabia. Está bien tener rabia cuando te quitan las cosas, eso es algo que da rabia. Lo que no podemos hacer es dañar. Por lo tanto, lo que yo hago es marcar el límite con la conducta no con la emoción. En ningún momento reprimo la emoción. También digo, que ya que estás enojado, podemos buscar un bichito que esté enojado, un juguete enojado. Siempre reconociendo su emoción.*

Para niños y niñas es fundamental sentirse escuchados y reconocidos en sus emociones. Pero esto no implica directamente que sepan qué hacer con ellas o cómo expresarlas. Lo que hace esta educadora muestra la relevancia de diferenciar el estado emocional interno de la expresión conductual externa al momento de poner límites y establecer las normas de convivencia.

## Conclusiones

La promoción del desarrollo socioemocional ha cobrado una importancia fundamental en Educación Parvularia durante la pandemia y, particularmente, con el retorno a la presencialidad. Las limitaciones de las interacciones sociales junto con la carga emocional de ansiedad, miedo y preocupación por el contagio que se asoció a estos encuentros ha tenido impacto en la vida de todos, especialmente en la de niños y niñas que vieron coartados los escenarios de aprendizaje emocional y relacional que proporcionan los centros de educación inicial. Por otra parte, la literatura ha mostrado que la salud mental de los adultos también se ha visto afectada negativamente con la pandemia; en el caso de los docentes esto ha sido más relevante en mujeres y pedagogas al cuidado de niños y niñas, lo que implica un doble desafío para acompañar el desarrollo socioemocional en la primera infancia.

Este estudio buscó crear un diálogo entre las voces de dos cuidadoras, una madre y una educadora, y desde sus perspectivas, identificar las necesidades de niños y niñas y también dar luces sobre cómo apoyar su desarrollo socioemocional.

Un primer elemento que aparece como indispensable es la necesidad de reconocer las emociones de niños y niñas. Es casi inevitable atribuir emociones a los comportamientos de niños y niñas, pero es fundamental poder entender de manera empática qué es lo que están sintiendo, validando y ayudando también a reconocer en ellos distintas emociones.

En segundo lugar, aparece la necesidad de acompañar en el desarrollo de un repertorio amplio de expresión emocional. Ésta también requiere un aprendizaje que se da en la interacción. Se aprende de las figuras significativas, que son los adultos, a cómo sentirse y expresar esa emoción frente a situaciones nuevas. Los espacios de interacción social como el jardín infantil o colegio permiten a niños y niñas conocer distintas formas de expresión emocional. En el encuentro se ponen en juego distintas formas de manifestar sentimientos que tienen relación con los contextos familiares y culturales de cada niño y niña. En este retorno a la presencialidad, se percibe una fuerte contención de emociones y una expresión uniforme cuando estas se desbordan. El rol de los adultos es esencial en validar las distintas emociones de niños y niñas y permitirles ensayar diversas maneras de expresarlas dentro de los límites de la convivencia. Las educadoras y todo el equipo pedagógico cumplen un rol fundamental como expertas en educación inicial, pues reconocen las características del desarrollo socioemocional de niños y niñas y diseñan espacios de aprendizaje seguros y contenedores donde se pueda modelar distintas maneras de expresar la diversidad de emociones.

El jardín infantil aparece hoy como un espacio que promueve la salud mental. Repensar el espacio de esta manera nos invita a relevar el bienestar, desarrollo pleno y trascendencia del niño y la niña tal como lo declaran los principios de la Educación Parvularia. Pensar en habitar este espacio como promotor de un desarrollo de salud mental sana, es una estrategia que debería abordarse desde el mismo diseño de experiencias de aprendizaje.



Generar estas experiencias, que releven el bienestar y desarrollo pleno, sin duda es una estrategia que debe producirse en un contexto natural.

Para tratar la Educación Parvularia como el primer nivel educativo que atiende el bienestar y desarrollo de niños y niñas, se requiere contar con políticas públicas que acompañen este nuevo escenario. Por ejemplo, en la formación continua de docentes es importante diseñar estrategias que acompañen a niños y niñas y a familias en poder abordar el reconocimiento de emociones entregando herramientas que empoderen a todos los actores en estrategias que puedan ser útiles para acompañar el desarrollo emocional de niños y niñas en primera infancia. Asimismo, acompañar a cuidadores y educadoras en este periodo de post confinamiento en estrategias de autocuidado y de bienestar emocional que favorezcan la construcción de vínculos confiables, de apoyo, que permitan construir un ambiente de confianza y de seguridad para niños y niñas. Sin duda que pensar en este tipo de acciones pone en tensión acciones a nivel macro que se desplieguen en otros microsistemas.

El desarrollo socioemocional en la infancia es fundamental para la vida en sociedad, pero también para la formación de la identidad y autoestima del ser humano. En el desafío de encontrarnos con otros, también nos desafiamos a conocer quiénes somos nosotros, qué me gusta y qué me enoja, qué puedo tolerar y lo que no, así como establecer límites para cuidar y ser cuidado. En este sentido, la pregunta que propone Fulghum cobra sentido y reaparece como fundamental al haber atravesado dos años de confinamiento por pandemia: *¿cómo sería el mundo si aprendiéramos habilidades para compartir y respetarnos?* La Educación Parvularia tiene un rol clave en este tema. 

## Referencias bibliográficas

Abufhele, A. & Bravo, D. (2021). *Efectos de la pandemia en el aprendizaje de niños y niñas escolares*. Centro UC Encuestas y Estudios Longitudinales.

Ashdown, D. M., & Bernard, M. E. (2012). Can explicit instruction in social and emotional learning skills benefit the social-emotional development, well-being, and academic achievement of young children? *Early Childhood Education Journal*, 39(6), 397–405. <https://doi.org/10.1007/s10643-011-0481>.

Berk, L. E., Mann, T. D., & Ogan, A. T. (2006). Make-believer play: wellspring for development of self-regulation. In D. G. Singer, R. M. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play = Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. Oxford University Press.

Brom, C., Lukavsky, J., Greger, D., Hannemann, T., Strakova, J., & Svaricek, R. (2020). Mandatory Home Education During the COVID-19 Lockdown in the Czech Republic: A Rapid Survey of 1st -9th Graders' Parents. *Frontiers in Psychology*, 5, 103. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00103>.

Cabezas, V.; Narea, M.; Torres, D.; Icaza, M., Ecalona, G.; Reyes, A. (2022). Bienestar Docente durante la Pandemia de COVID-19 en Chile: Demandas y Recursos para Afrontar la Angustia Psicológica. *Psykhé*, 31(1), 1-24. 10.7764/psykhe.2020.22427.

Deolmi M, Pisani F. (2021). Psychological and psychiatric impact of COVID-19 pandemic among children and adolescents. *Acta Biomed 2020* DOI: 10.23750/abm.v91i4.10870, disponible en <https://www.mattioli1885journals.com/index.php/actabiomedica/article/view/10870/9473>.

Egan, S.; Pope, J.; Moloney, M; Hoyne, C.; Beatty, C. (2021). Missing Early Education and Care During the Pandemic: The Socio-Emotional Impact of the COVID-19 Crisis on Young Children. *Early Childhood Education Journal*, 49, 925-934.

Fulghum, R. (1986) *All I Really Need to Know I Learned in Kindergarten: Uncommon Thoughts on Common Things*. New York Ballentine Books Trade Paperbacks.

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata: Madrid.

Lagarribel, M., Halpern, M., Montt, M., & Rojas-Andrade, R. (2021). Impacto en la Salud Mental de Preescolares y Escolares Chilenos Asociado a la Cuarentena por COVID-19. Santiago: Departamento de Psiquiatría y Salud Mental Norte de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile. Retrieved from <https://www.uchile.cl/noticias/173108/determinan-el-impacto-de-la-cuarentena-en-la-salud-mental-de-escolares>.

Mineduc. (2018). *Bases Curriculares de Educación Parvularia*.

Mineduc. (2020). *Priorización Curricular Covid-19 Educación Parvularia. Sala Cuna, Nivel Medio y Nivel Transición*. Unidad Currículum y Evaluación.

Neumann C., Cancino I., Salfate C. & Sandoval J. (2021). Efectos de la pandemia de COVID-19 en la salud mental de los niños(as) y adolescentes: una revisión bibliográfica. *Revista Confluencia* 4, 53-58.



Ortiz, M. J.; Fuentes, M. J.; López, F. (2014). Desarrollo socioafectivo en la primera infancia. En Palacios, J.; Marchesi, A. & Coll, C. (Eds). *Desarrollo Psicológico y Educación*. Tomo 1. Psicología Evolutiva. Madrid: Alianza.

Retamal, D. (2022). Efectos de la pandemia COVID-19 en la salud mental infanto-juvenil: revisión bibliográfica, *ARS MEDICA-Revista de Ciencias Médica*, 47 (3), 23-31 doi.org/10.11565/arsmed.v47i3.1913.

Roberton, T. (2020). Prioritising children's rights in the COVID-19 response (Editorial). *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(7), 479.

Save the Children International. (2020). "Children at risk of lasting psychological distress from coronavirus lockdown": Save the Children." *Save the Children International*. Retrieved May 8, 2020, from <https://www.savethechildren.net/news/%E2%80%98children-risk-lasting-psychological-distress-coronavirus-lockdown%E2%80%99-save-children>.

Spinelli, M., Lionetti, F., Pastore, M., & Fasolo, M. (2020). Parents' Stress and Children's Psychological Problems in Families Facing the COVID-19 Outbreak in Italy. *Frontiers in Psychology*, 11, 1713, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01713>.

UNESCO (2020). *Re-opening schools, when, where and how*. Retrieved from <https://en.unesco.org/news/reopening-schools-when-where-and-how>.