

Lera, MJ (en prensa). Golden5: experiencia en una Escuela Infantil.
Infancia.

Golden5: experiencia en una Escuela Infantil

María José Lera
Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Sevilla

Agradecimientos

Esta intervención se ha realizado durante los meses de marzo a junio de 2015, gracias a la colaboración de Marina Plaza, Olga Cáceres, y Virginia Ordoñez.



El programa psicoeducativo Golden5 ha sido diseñado para la educación secundaria (Lera, 2009), sin embargo, se nos ofrecía el reto de aplicarlo en una escuela infantil para niños y niñas de 0 a 3 años, por petición del equipo directivo de la misma. Decidimos ponerlo en marcha durante tres meses, y evaluar el impacto del mismo en la calidad de la escuela infantil.

Componentes teóricos

El programa Golden5 se fundamenta en dos teorías principales: la teoría de la autodeterminación y la teoría de las atribuciones.

Tres necesidades psicológicas básicas

La teoría de la autodeterminación establece la existencia de tres necesidades psicológicas básicas entendidas como algo innato, universal, y esencial para la salud y el bienestar (Deci y Ryan, 2000; 2002). Según sus autores, estas necesidades psicológicas básicas son un aspecto natural de los seres humanos, sin tener en cuenta el género, grupo o cultura. En la medida en que las necesidades estén satisfechas las personas funcionarán eficazmente y se desarrollarán de una manera saludable, pero en la medida en que no se consigan satisfacer dichas necesidades, las personas mostrarán evidencias de enfermedad o funcionamiento no óptimo (Ryan & Deci, 2000). Las tres necesidades psicológicas básicas son la competencia, relacionalidad y autonomía.

La necesidad psicológica de competencia se refiere al sentimiento de eficacia en las interacciones con el entorno, y con las posibilidades que se ofrecen para que la persona experimente y ejerza sus capacidades de actuar sobre el mismo. La competencia no es una habilidad lograda sino un sentido de confianza y de efectividad en la acción.

A edades tempranas la necesidad de competencia se satisface disponiendo de un contexto que facilite el juego infantil, fenómeno que dio lugar justamente a la definición de esta necesidad o principio básico del ser humano. Fueron los trabajos de White sobre el juego infantil los que le llevaron a justificar teóricamente que el ser humano tiene la capacidad innata de implicarse con alta motivación intrínseca en actividades que son de su interés, y que dio lugar a la definición inicial del principio de efectancia (White, 1959); posteriormente este principio fue incorporado en la subteoría de las necesidades psicológicas básicas como la necesidad de competencia (Deci y Ryan, 2000). La disposición de un contexto que satisfaga la necesidad de competencia en el infante implica un contexto con disponibilidad de explorar e iniciar juegos, que les permita descubrir, explorar, y sentirse competentes en sus actividades cotidianas.

La necesidad de relacionalidad se identifica con un sentimiento de conexión con los otros y de ser aceptado por los demás; esta necesidad no tiene relación con el logro de un cierto resultado o con un estado formal, pero sí con las preocupaciones sobre el bienestar, la seguridad y la unidad de los miembros de una comunidad. Implica la

seguridad de sentirse aceptado, comprendido, querido e integrado en el grupo. Esta necesidad se fundamenta en la teoría del apego, que a su vez explica el principio básico de homonomía, o la necesidad humana de estar conectados afectivamente con los demás, de manera que el contexto facilite un sentimiento de seguridad en las relaciones con los demás.

A estas edades las relaciones afectivas y seguras son predominantes, pues de manera espontánea los niños y niñas facilitan las relaciones de cuidado y de afecto por parte de los demás. Sin embargo, es importante recordar la importancia de esta dimensión; el niño o la niña necesitan sentirse queridos, apoyados y seguros con sus educadoras. Las muestras de afecto son necesarias, y más aún con quien más lo necesita, por mostrarse más inseguro o inhibido. El programa Golden5 establece algunas pautas para facilitarlas como es el hablar con respeto de los niños, ponernos en su perspectiva, y ajustarnos a sus necesidades, como una manera de manifestar que son importantes y relevantes para nosotras.

La necesidad de autonomía se refiere a ser uno mismo el origen percibido o la fuente de la propia conducta. La autonomía involucra interés e integración de los valores, implica la capacidad de saber lo que uno quiere, y la capacidad de poder elegirlo, experimentarlo, y aprender con su propia experiencia. La satisfacción de esta necesidad exige la elección, el ejercicio de decidir, para poder identificar nuestros gustos, preferencias y fortalezas.

Lo más frecuente a estas edades tempranas es preguntar y dar a elegir a los infantes, sin embargo, las prácticas educativas en las escuelas tienen una tendencia a destacar la importancia a la obediencia de normas colectivas, lo que lleva en muchos casos la omisión de la elección. El programa Golden5 establece la necesidad de elección ante las tareas o juegos escolares, por parte de las menores, como una estrategia fundamental.

La satisfacción de las tres necesidades requiere de disponer de un contexto enriquecido, con diversidad de actividades de diferente naturaleza y estrategias apropiadas (competencia), de manera que el niño o niña pueda elegir en qué involucrarse (autonomía), y en un clima de afecto y respeto que facilite las buenas relaciones (relacionalidad).

Las atribuciones

La teoría de las atribuciones (Heider, 1958) establece la importancia de la percepción inicial de los demás, en nuestras acciones posteriores. La teoría explica que si ante la percepción de un fracaso atribuimos la causa a rasgos internos y propias de la persona, estamos facilitando sus fracasos futuros; por el contrario, si ante un fracaso lo atribuimos a causas externas estamos facilitando posteriores éxitos. Esta teoría tan simple, nos lleva a cuestionarnos de manera consciente el impacto que puede tener el atribuir un fracaso a eres malo o eres peor; y el efecto que tiene, cuando atribuimos la causa del fracaso a algo exterior (ha sido un día agotador, o la pintura para pintar está demasiado espesa).

Unas u otras atribuciones generarán unas creencias de autoeficacia más orientadas hacia el “puedo”, o hacia el “no puedo”, y esto determinará que se vuelva a intentar, y consecuentemente, el número de intentos limitará o facilitará el desarrollo de determinada habilidad. Atribuir una causa u otra puede facilitar estilos atribucionales más pesimista y desadaptativos, o más optimistas y adaptativos.

La importancia de los mensajes en las primeras edades es también fundamental. Ante un error de los menores, las atribuciones deben de ser externas y controlables, de manera que no faciliten la percepción del yo no puedo, o yo lo hago mal. Al mismo tiempo, las atribuciones ante la realización correcta de una tarea o norma, generalmente no es resaltada, pues es esperable. Es en estos momentos cuando una atribución interna ante el éxito, puede facilitar un estilo atribucional más adaptativo y optimista, facilitando las creencias de autoeficacia del puedo, y por lo tanto creando más posibilidades de internarlo ante futuros fracasos.

Generalmente las atribuciones que dirigimos a los menores son positivas, y de aliento ante sus fracasos; sin embargo, en el día a día de nuestro quehacer en el aula, puede haber situaciones en las que sea necesario prestar atención a este aspecto, y asegurar conscientemente que todos los niños y niñas son alentados de manera positiva ante sus éxitos (eres bueno en alguna habilidad), y ante sus fracasos, facilitaremos las atribuciones externas, de manera que pongamos las condiciones para garantizar el éxito, y alentar a intentarlo otra vez.

Intervención

Evaluación inicial

Iniciamos la intervención en la escuela infantil Elephas evaluando la calidad de las nueve aulas que la componen utilizando la escala de evaluación de contextos ECERS-R (para aulas de niños y niñas de 2 a 5 años)(Harms, Cryer & Clifford, 1998), e ITERS-R (para aulas de 0 a 2 años)(Harms, Cryer & Clifford, 2002). Estas escalas de observación utilizan unos 30 indicadores para evaluar seis subescalas o dimensiones, y que proporcionan una valor de calidad considerado como inadecuado si es menor que tres puntos, mínimo (3), bueno (5), y excelente (7). Un equipo de observadoras, previamente entrenadas en los instrumentos, realizó la evaluación; cada aula fue observada durante dos horas.

Los resultados indicaron que la calidad global era media (4.1), siendo la subescala de actividades la que más atención requería, pues puntuaba por debajo de tres, es decir, inadecuada. Esta puntuación indicaba que había que aumentar las posibilidades de elegir (autonomía), y de juego libre y estimulante (competencia).

Formación

Se realizaron cinco sesiones de formación distribuidas en los tres meses que duró la intervención. En la primera sesión se explicó la escala ECERS, y se hizo una

introducción a la teoría de la autodeterminación y de las atribuciones. En la segunda se expusieron los resultados de las aulas, y se puso como objetivo el crear los siguientes centros de interés para los niños y niñas: zona de arena, de juego simbólico, construcciones y bloques, biblioteca y reorganización del patio.

En la tercera sesión las educadoras valoraron los cambios incorporados a sus aulas de manera positiva, percibiendo mejor ambiente, menos ruido, menos conflictos, más concentración y entusiasmo. Se explicaron en esta sesión las actividades del cesto del tesoro y el juego heurístico (Goldschmied, & Jackson, 2000). Se recomendó incorporar estas actividades a la rutina, de manera que estuvieran disponibles al menos una vez a la semana.

En la cuarta sesión las educadoras valoraron muy positivamente los cambios realizados, y se iniciaron las ideas para el cambio del patio. Se explicó más profundamente la subteoría de las tres necesidades psicológicas básicas, resaltando la importancia de la autonomía, y la necesidad de establecer opciones para los niños y niñas, evitando el comportamiento de que todos tengan que hacer lo mismo a la vez, y ajustándose más a sus necesidades individuales.

En la quinta sesión se reflexionó sobre el proceso seguido y se explicó en mayor detalle la teoría de las atribuciones, poniendo especial atención en enviar mensajes positivos a las familias, y continuar con las atribuciones positivas con todos los niños y niñas.

Resultados: Indicadores de cambio

Cambio en la calidad del contexto de las aulas

Las aulas se volvieron a evaluar en mayo, al final de la intervención. Se puede observar en el gráfico 1 el cambio positivo observado en todas las subescalas, de manera que la escuela incrementó en un punto su valoración global de calidad, superando el 5 o calificación de buena calidad (ver gráfico 1). La subescala de actividades mejoró notablemente, sin embargo sigue siendo la que necesita mayor atención, para lo cual está previsto la mejora del patio o espacio lúdico externo.

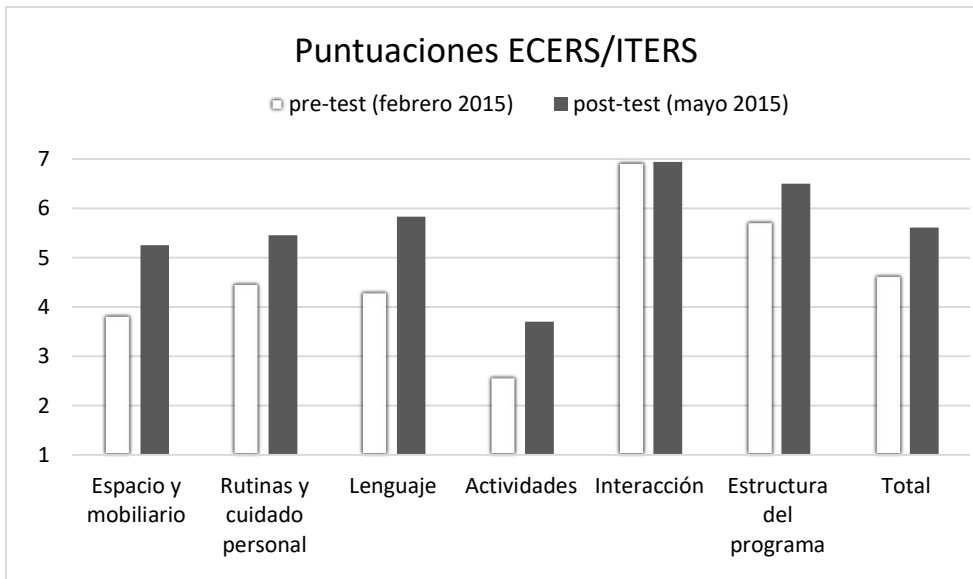


Gráfico 1: Puntuaciones en la calidad de las aulas, antes y después de la intervención

Cambio en los menores

Al final de la intervención las educadoras evaluaron los cambios observados en los niños y niñas. Para ello realizamos una actividad grupal, en la que tenían que escribir en qué aspectos habían observado mejoras en los niños y niñas. Sus respuestas fueron categorizadas en cuatro bloques: mejora de la competencia, mejora de la relacionalidad, de la autonomía, y del desarrollo en general (ver Tabla 1). Se observa como señalan la mejora de la creatividad, implicación en el juego, perciben a los niños y niñas más felices, más autónomos, y con menos conflictos.

Categoría		Respuestas			
Más Competencia	Aumento de la creatividad	Identificación con cada rincón del aula	Mayor desarrollo cognitivo	Aumento del juego cooperativo	Riqueza de estímulos/ entorno enriquecido
Mejores Relaciones	Mayor respeto entre todos	Menos conflictos	Aumento de la responsabilidad con los materiales en su uso y orden	Mayor concienciación sobre la recogida de juguetes, colaboran más	
Más Autonomía	Libertad para elegir	Más autonomía	Mayor autonomía e independencia	Capacidad de libre elección de juegos y actividades	
Mejor desarrollo	Mayor entusiasmo por ser ellos los protagonistas	Más felices	Todo positivo para todos	El caos más positivo y creativo	

Tabla 1: Cambios en los menores observados por las educadoras organizadas en cuatro categorías

Cambios en las educadoras

También les preguntamos qué aspectos habían mejorado ellas como educadoras, señalando dos bloques: tener una experiencia profesional más enriquecida y tener más motivación y satisfacción personal (ver Tabla 2).

Categorías	Respuestas
Enriquecimiento profesional	Más libre // Más libertad - implica un mayor respeto hacia la niña/o MÁS tiempo para observar el comportamiento y actuaciones de los niños/as Aprendo a interiorizar los diferentes cambios que se están dando en la escuela MÁS creatividad a través de la observación Escuchamos más a los niños y niñas para pedir lo que quieren MÁS tiempo para dar más cariño Me centro en aprendizajes más interesantes y significativos Escucha activa entre el docente y el menor – los niños/as tienen más libertad de pedir lo que desean
Más motivación y satisfacción personal	Mayor motivación y con más ideas, que supone más beneficio para el menor Aumento de la felicidad Ganas y entusiasmo por acudir al trabajo Mayor satisfacción personal Mayor tranquilidad y menos estrés

Más seguridad en ellas mismas
Oportunidad de sentirse ellas mismas

Tabla 2: cambios observados en las educadoras organizados en dos categorías

Análisis del proceso de cambio

Las sesiones de formación fueron grabadas y analizadas. Las intervenciones de las educadoras fueron codificadas y categorizadas como de fortalezas o de debilidades.

Las intervenciones que apoyaban las propuestas de alguna educadora, que incluían ánimos para ponerla en marcha, facilitación de recursos, expresiones como qué buena idea, fueron codificadas como “fortalezas”. Las intervenciones desalentadoras que llevaban a enfocarse en las dificultades, y a presentar resistencias ante los cambios, fueron codificadas como “debilidades”. El cómputo final de estas intervenciones fue calculado, mostrando como las intervenciones alentadoras o de fortalezas prevalecían a medida que avanzaban las sesiones, mostrándose como un indicador que explicaba el clima facilitador de cambio que emergió entre las educadoras (ver gráfico 2). Sin duda, si hubieran sido mayoritarias las debilidades, los cambios realizados no hubieran sido posibles.

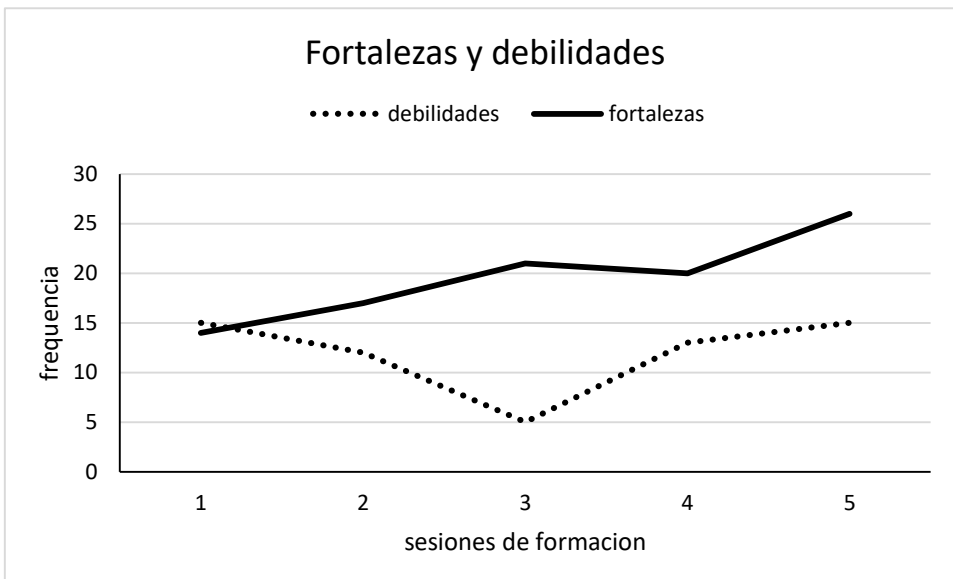


Gráfico 2.- Fortalezas y debilidades en las sesiones de formación

Continuidad

Un año más tarde, en mayo de 2016, volvimos a evaluar la escuela infantil, para observar si los cambios se mantenían. Una observadora independiente evaluó la subescala de actividades en cada aula, obteniendo una puntuación media que superaba la categoría de buena (5.22); estos datos confirmaban que los cambios no sólo se mantenían sino que continuaban.

Conclusión

La intervención llevada a cabo confirma que cuando un equipo de educadoras decide mejorar la calidad de sus aulas, no solo es factible, sino que el proceso se torna positivo para todas las implicadas.

Las claves de este proceso de intervención entendemos que se debe a varios factores

1) La implicación de las educadoras en el proceso ha sido lo fundamental. Esta implicación y actitudes positivas hacia la implementación de nuevas ideas, ha sido para nosotras el factor clave. Cuando se les preguntó cuáles eran las claves del cambio, todas mencionaron el curso en sí mismo, lo que nos lleva a confirmar la importancia de la formación continua en los centros, de manera prolongada en el tiempo, con implicaciones prácticas directas como fuente de motivación de las educadoras, y a su vez de promover cambios positivos en los entornos

2) El modelo teórico. La teoría de la autodeterminación, y más concretamente la subteoría de las necesidades psicológicas básicas, se convierte en un timón sobre cómo percibir a los menores, dentro del ámbito de la psicología del desarrollo. Esta mirada al menor nos lleva a contemplar el contexto para imaginar maneras de como enriquecerlo, y teniendo en cuenta las singularidades de los niños y niñas. La consecuencia es disponer de un contexto más enriquecido, donde las necesidades psicológicas de niños y niñas queden satisfechas.

El complemento necesario es la teoría de las atribuciones; esta teoría funciona como una guía para ayudarnos a ser conscientes de las implicaciones que puede tener atribuir a rasgos internos (ser “bueno” o “malo”) los éxitos y los fracasos de los menores; algo que parece trivial, pero que cuando lo regulamos adecuadamente, y dirigimos hacia el exterior las causas de nuestros fracasos, y al interior las causas de los éxitos, estamos facilitando el camino de las fortalezas, en estas edades tan tempranas. Si además, no solo atribuimos externa o internamente, sino que ofrecemos mecanismos de regulación (ayudas para conseguir el éxito), estaremos además facilitando la autorregulación por parte del menor. Aunque no hemos tomado medidas en los menores, los resultados cualitativos sugieren que la mirada Golden5 se asociaba con una percepción de los menores con más satisfacción general.

3) La evaluación. Siguiendo la teoría del cambio intencional (Boyatzis, 2006), el elemento esencial para iniciar un cambio, es tener una meta donde llegar. En este sentido iniciar la intervención con una evaluación inicial funcionó a modo de espejo, y cómo objetivamente había aspectos mejorables en la escuela. Este inicio supuso tener una meta, mejorar la medida de calidad según esta escala. El uso de herramientas de evaluación de contextos infantiles como es la escala ECERS, se mostró como muy útil en el proceso de mejora, pues ayudó a visualizar donde estaban y donde deseaban llegar.

Los ingredientes que han funcionado en el cambio de esta escuela infantil entendemos que son tres: tener un equipo motivado, ofrecer el marco teórico adecuado, y disponer

de herramientas que ayuden a visibilizar los cambios. Tres ingredientes básicos que transformaron un curso de formación, en una investigación-acción dirigida al cambio, y que llevó a la mejora real de los contextos infantiles.

Referencias

- Boyatzis, R. E. (2006). An overview of intentional change from a complexity perspective. *The Journal of Management Development*, 25(7), 607-623. doi:<http://dx.doi.org/10.1108/02621710610678445>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'What' and 'Why' of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.). (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, New York: University Rochester Press.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2000). *La educación infantil de 0 a 3 años*. Madrid: Morata.
- Harms, T., Cryer, D., & Clifford, D. (1998). *Early Childhood Environment Rating Scale - Revision*. New York: Teachers College Press.
- Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R. (2002). *The Infant/Toddler Environment Rating Scale-Revised*. Chapel Hill: Frank Porter Graham.
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: Willey.
- Lera, M.-J. (Ed.) (2009). *Golden5: una intervención psicoeducativa*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>