



PROGRAMA GOLDEN¹
Estrategias para mejorar el clima de aula

María José Lera y equipo Golden5²
Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Sevilla
lera@us.es

1.- Golden5: principios y fundamentos teóricos

2.- Implementación programa GOLDEN5

3.- Resultados del programa Golden5

Epílogo

Conclusiones y referencias

¹ Proyecto GOLDEN5: a educational intervention. Financiado por la UE, dentro del Programa SOCRATES, Comenius 2.1. 19090- 2004-1-COM-1-2.1. www.golden5.org. Premiado por la Comisión Europea por Innovación y Creatividad en 2009.

² Equipo compuesto por: Knud Jensen, Frody Josan, Joanna Symanska, Elena Bucolliero, Joelle Timmermans, coordinado por Maria Jose Lera.

1.- Golden5: principios y fundamentos teóricos

El Golden5 es un programa psicoeducativo para poner en marcha en el aula que asume que cambiando las relaciones sociales que se dan en la misma, se influye en muchos aspectos del alumnado. Seguidamente se exponen las bases teóricas de este programa, los elementos que lo componen y en las fichas se señala cómo implementarlo y algunos de los resultados obtenidos.

La educación secundaria: una etapa delicada

La situación actual en Europa en relación con la educación en general, y más especialmente con la educación secundaria, parece ser bastante similar. En general, todos los países de la UE se enfrentan a retos parecidos, como es dar respuesta a las demandas de la sociedad actual, con más diversidad intercultural, religiosa, social, etc., lo que crea grupos más heterogéneos donde las fórmulas tradicionales simplemente no funcionan. La situación actual supone un reto para el profesorado que trata de dar respuesta a una realidad con dos caras; de un lado, la necesidad inmediata de atender la diversidad y, de otro, ser capaz de atender las necesidades individuales sociales y académicas de cada estudiante.

Sin duda, el malestar del profesorado parecer ser una realidad en Europa, sin embargo, no son los únicos descontentos. El alumnado en general también sufre de este malestar. Harter (1981) explica que en la transición a la educación secundaria el ambiente escolar se vuelve más impersonal, más formal, más evaluativo y más competitivo que en la escuela primaria. Esto ocurre precisamente en una etapa evolutiva, la adolescencia, cuando precisamente el alumnado necesita confianza, autonomía y seguridad. Eccles (1988) sugiere que hay un desajuste entre el entorno de la escuela secundaria y las necesidades de los jóvenes adolescentes, lo cual se percibe como un cambio negativo, y tiene como consecuencia un descenso en su motivación escolar. En el entorno de Educación Secundaria, el profesorado se vuelve más controlador -quizás ante la necesidad de justificar la “seriedad” de esta etapa, que los estudiantes son “mayores”...- precisamente cuando los adolescentes necesitan más autonomía; este aumento en el control del alumnado lleva a que las relaciones con el profesorado se vuelvan más impersonales, cuando necesitan de más apoyo y confianza por parte de figuras adultas diferentes a los padres.

Harter ha realizado varios estudios (ver Harter, 1996) para estudiar la relación entre la motivación y la percepción de competencia escolar en la transición a la educación secundaria. Realizó un estudio longitudinal examinando la motivación de los estudiantes antes y después de la transición escolar. Se encontró que el 50% de los estudiantes mantienen el mismo nivel de motivación y competencia percibida mientras que el otro 50% reporta un sustancial incremento o descenso en su motivación y percepción de competencia escolar. Para examinar por qué los estudiantes cambiaban en su motivación usó un cuestionario basado en dos factores: *evaluación externa y comparación social*. Las dimensiones incluidas en la “*evaluación externa*” fueron: énfasis en las notas por parte del profesorado, competitividad, control de elección e interés personal. Los resultados de Harter señalan que al aumentar el nivel educativo el alumnado percibe que el profesorado: pone mayor énfasis en las calificaciones, en la competitividad y en el control, realizando una evaluación externa del rendimiento escolar y, al mismo tiempo, presta poca atención a los intereses personales de los alumnos. Estos factores de “*evaluación externa*” hacen que la mitad de los estudiantes en la transición a secundaria reevalúen su sentimiento de competencia escolar, y se vea afectada su motivación. Si tenemos en cuenta además que a mayor nivel educativo los estudiantes sienten que el trabajo escolar es más aburrido e irrelevante, y que cuánto más énfasis pone el profesorado en la evaluación externa más estúpidos se sienten, indudablemente su interés intrínseco por la educación se verá gravemente afectado.

Cuando se plantearon los mismos puntos al profesorado, no sentían que estuvieran enfatizando tanto la evaluación externa como era percibido por el alumnado, ni eran conscientes de que hacían comparaciones sociales. Sí coincidían en interpretar que cuando el estudiante se siente estúpido, sin duda esto afecta al interés intrínseco por su trabajo escolar. Sin embargo, el profesorado no mostró ninguna evidencia de que las prácticas educativas que llevaban a cabo en el aula pudieran contribuir al sentimiento de estupidez de sus estudiantes (Harter, 1981). Los compañeros de clase también influían en dicha reevaluación. Una parte significativa del alumnado de 1º de la ESO no se conoce entre sí previamente, de ahí que la referencia a grupos sociales sea ampliamente utilizada, requiriendo que los estudiantes reevalúen sus competencias de relaciones interpersonales. Este aumento del énfasis en la comparación social también ayuda a fomentar la reevaluación en relación a la competencia escolar. El conjunto de estas comparaciones puede tener efectos psicológicos devastadores para un gran número de jóvenes, quienes concluyen que son relativamente incompetentes, comparados con los “top” o simplemente los que van “bien”.

De estas investigaciones se desprende que el profesorado no sólo es importante en la transición a la escuela secundaria, sino que también puede influir de manera determinante en el incremento de la motivación intrínseca del alumnado.

Los efectos del grupo

El modelo utilizado por Harter relaciona la motivación con el logro académico, poniendo mucho énfasis en la competencia escolar o intelectual y asumiendo que es la meta principal del estudiante en la escuela. Sin embargo, hay evidencia de que los mundos sociales de los niños y niñas no deben ser excluidos de otros modelos de motivación y ajuste escolar. Para entender mejor el efecto del grupo aula en cada uno de los estudiantes, nos remitiremos los principios básicos de la teoría de la atribución, del efecto audiencia y de la percepción selectiva, procesos que nos ayudan a entender cómo los individuos interpretan eventos y cómo esta interpretación –basadas en las atribuciones– se relaciona con su pensamiento y su comportamiento, y cómo este tiene un impacto en su contexto relacional.

La teoría de la atribución

Heider (1958) con su *teoría de la atribución* defiende que las personas actúan sobre la base de sus creencias, sean estas válidas o no; básicamente su teoría explica que cuando dos personas (o más) comparten una atribución o percepción o idea sobre otros u otras, si la idea es compartida se fortalecerán los lazos entre dichas personas; si por el contrario las percepciones son diferentes, los vínculos se debilitarán. Newcomb (1961) introdujo su teoría A-B-X diciendo que si A y B tienen una relación fuerte entre sí, y coinciden en la orientación hacia X las relaciones entre esas dos personas (A-B) se fortalecerán; si por el contrario tienen percepciones diferentes las diferencias de atribución de X debilitará su relación. Cuando el sujeto que emite la atribución se considera de primer rango (alguien que tiene importancia para el individuo) la tendencia general será a compartir esas atribuciones.

No pretendemos hacer aquí un desarrollo de estas teorías, y muchas más que han surgido posteriormente, pero la mayor evidencia que nos ha quedado –por el momento– es que lo que pensamos sobre los demás influye en nuestras relaciones.

El efecto audiencia

Por otra parte, retomamos algunos viejos trabajos sobre la importancia del grupo en la motivación, y uno de los efectos más interesantes y observables, es el “*efecto de audiencia*” (Cottrell, et al. 1968). Los estudios realizados señalan que se observa un incremento en la motivación y en el rendimiento de la persona que está siendo observada, pero no siempre hacia el éxito, en ocasiones la exposición a la audiencia provoca los peores resultados en el individuo observado.

La explicación de estos resultados aparentemente contradictorios tiene que ver con la destreza del sujeto y con la probabilidad de que ocurra la respuesta más esperada por la audiencia; cuando la probabilidad de dar la respuesta adecuada es alta, el rendimiento se incrementa y la motivación también. Si por el contrario la respuesta más probable es un comportamiento negativo o de fracaso, probablemente este se ponga de manifiesto. En ambos casos, la presencia de otros produce un incremento en la activación, lo cual lleva a que el sujeto, en esta situación especial, ofrezca la respuesta que es más probable o dominante.

Nuevamente, estos efectos comparten el mismo principio, si la expectativa de que determinado acto ocurra es compartida, será más probable que acontezca, especialmente si el comportamiento tiene lugar en un grupo. Si llevamos estos estudios al ámbito educativo, nos encontramos diariamente ante una situación de audiencia (el grupo) frente al rendimiento de un individuo (cuando sale a la pizarra, por ejemplo). Así, podemos predecir que si las expectativas que tiene el grupo hacia el estudiante elegido para salir a la pizarra son altas y positivas, la presencia del grupo clase incrementará su motivación y por tanto su rendimiento, y la probabilidad que ocurra la conducta esperada “éxito en el ejercicio”; si por el contrario las expectativas son negativas o bajas, es decir, miedo al fracaso, con mayor probabilidad esto ocurra ante una audiencia que comparte esa expectativa.

La percepción selectiva

Para entender estos efectos es importante tener en cuenta la “percepción selectiva”, proceso cognitivo que nos lleva a fijarnos en unas cosas más que en otras; generalmente percibimos mejor aquello que queremos ver, es decir, cuando se trata de atribuciones que compartimos con los demás. En el hecho de la pizarra, el efecto audiencia es tal que colectivamente se llega a las mismas explicaciones, incluso cuando el hecho ocurrido no sea el esperado. Por ejemplo, si el alumno o alumna atribuido de torpe sale a la pizarra, el ejercicio probablemente lo hará mal, con lo cual se refuerzan estas atribuciones; pero si por el contrario lo hace bien, esto no será atribuido al individuo (pues habría contradicciones entre lo que se espera y lo que ocurre, es decir, disonancia cognitiva), así que se le atribuye un carácter transitorio y externo a este resultado (nunca al individuo) y dirán que ha tenido “suerte”. De igual manera, si el estudiante “listo” sale a la pizarra y comete errores, será igualmente atribuido hacia algo ajeno a él, de manera que no solo la audiencia tiene un impacto en el comportamiento, sino que incluso cuando no lo tiene, sus explicaciones siguen siendo las mismas que anteriormente, percibiendo aquello que pretendemos ver.

El aula: alumnado y profesorado

Aplicar estas teorías al ámbito educativo nos lleva a plantearnos los efectos en el estudiante de cómo son percibidos por los demás, así como de las expectativas que se generan por su rendimiento académico y su comportamiento en grupo; asignarle o atribuirle determinados rasgos o actitudes, como gamberro, torpe, desastre o cualquiera con connotaciones negativas, tiene sus efectos. Dado que ocurre en grupo, tendrá lugar el “efecto audiencia” que facilitará que efectivamente tenga un mal rendimiento académico y problemas de comportamiento. El mismo efecto tiene lugar cuando se potencia lo positivo, se generan expectativas altas y positivas sobre sus propias capacidades, y se contribuirá a que “el efecto audiencia” haga más probable el éxito. Este aspecto es crucial que sea entendido por el profesorado, pues las mismas teorías son igualmente aplicadas a la percepción positiva de los demás.

El fenómeno se repite igualmente entre el profesorado; si dos docentes coinciden en su pensamiento sobre X, la teoría atribucional les lleva a reforzar la relación entre ellos. Igualmente esta relación fortalecida será reiteradamente confirmada a través de ejemplos observados (percepción selectiva para confirmar las expectativas). De la misma manera, cuando el sujeto X recibe determinada atribución de una relación fuerte de dos o más personas, esta atribución se convertirá en una verdad no cuestionada, por lo que el sujeto X no tendrá más que asumirla y, nuevamente, seleccionará ejemplos de su propia experiencia que confirman dicha teoría. De tal manera que cuando se le pregunta a X por sí mismo seguramente responderá: “soy un golfo”, y tendrá miles de ejemplos para demostrarlo. Ha creado su propia percepción, por la consonancia de los juicios de los demás, tanto profesorado como estudiantes, e incluso familiar, asumiendo las atribuciones de los demás como propias.

La atribución se convierte en un hecho y el efecto audiencia comienza a tener efecto; si hemos resaltado lo negativo el efecto será así, pero si por el contrario nos basamos en los comportamientos deseables y positivos, los efectos serán igualmente positivos.

El alumnado

No podemos ignorar la importancia del efecto del grupo clase en los estudiantes, pues en estas edades representan un grupo de referencia social saliente que invita a una intensa comparación. Además, la aprobación o desaprobación que los compañeros y compañeras de clase realizan puede tener un gran efecto en el autoconcepto de sí mismo que está desarrollando el adolescente.

“Entre los niños de más edad y los adolescentes, los compañeros de clase son quienes primariamente representan más el sentido “generalizado del otro” (Mead, 1934).

“De esta manera, el ambiente de iguales dentro del contexto de la escuela se presenta en gran medida como un determinante crítico del sentido de valía como persona” (Harter, 1996).

Harter ha examinado las correlaciones entre el papel de padres, profesores, compañeros y amigos cercanos en la valoración de la autoestima del estudiante. Los resultados señalan que en la infancia tardía y la adolescencia, el apoyo de los iguales es el que más correlaciona con la autoestima (0.6), le sigue el índice de correlación de los padres (0.5), del profesorado (0.4), y por último las amistades más íntimas (0.3). Claramente el apoyo de los iguales entendidos como

compañeros de clase es crítico para la autoestima. Cuando no se cuenta con el apoyo de los compañeros sistemáticamente, y se es apartado, descalificado o no tomado en cuenta, obviamente su efecto es una bajada de autoestima y encontrar poca valor personal en sí mismos.

La diferencia entre la influencia de los compañeros de clase y las amistades más cercanas, puede ser explicada siguiendo a George H. Mead:

“El apoyo de los otros en un dominio público puede representar mejor la aceptación del “otro generalizado”, y puede ser percibido como más “objetivo” o de aceptación común que el apoyo de las amistades más íntimas” (Mead, 1934).

Es decir, un 0.3 no significa que las amistades más cercanas no sean significativas; todo lo contrario, tienen la importante función de asegurar la base psicológica desde la cual se puede re-emergir para aceptar desafíos del “otro generalizado”.

El profesorado

Si bien la percepción de los iguales del aula es crítica para la autoestima, el impacto del apoyo de un profesor o profesora tampoco es trivial. La correlación de 0.4, pone de manifiesto que más apoyo del profesorado se relaciona significativamente con mejores niveles de autoestima. Lamentablemente, aquellos niños y niñas que cuentan con poco apoyo por parte de sus padres y de sus docentes probablemente desarrollen una baja autoestima. Cuando el profesorado aumenta su apoyo las puntuaciones de autoestima son mayores; por lo que una positiva percepción del estudiante por parte del profesorado puede compensar unas percepciones inadecuadas de la familia. En el mismo sentido, la investigación de Bru et al. (2000) concluye que una relación positiva entre alumnado y docente reduce los problemas de comportamiento en el aula y aumenta el nivel de concentración académica del estudiante.

Haciendo un estudio en educación primaria Birch y Ladd (1996) propusieron tres rasgos diferentes para analizar la relación alumnado-profesorado que son particularmente importantes para los niños pequeños: cercanía, dependencia y conflictividad.

La cercanía se refleja en el grado de calidez y comunicación abierta que se manifiesta entre el profesorado y alumnado; puede funcionar como un apoyo, en tanto que el alumnado se sienta cómodo acercándose al docente para hablar de sus sentimientos y experiencias. Esta cercanía puede facilitar los afectos y actitudes positivas hacia el colegio, los docentes que apoyan a los estudiantes pueden incrementar su motivación y su implicación hacia las actividades escolares y de esta manera pueden alentar el aprendizaje y éxito escolar.

La dependencia puede ser entendida como una relación que interfiere con el éxito en el ajuste escolar del niño. En términos óptimos, en una relación de apoyo “la cercanía” debería incrementarse y la “dependencia” disminuir en el tiempo. Los niños y niñas muy dependientes pueden resultar tímidos en la exploración del ambiente escolar, pueden sentirse menos motivados a explorar los alrededores u otros entornos sociales; los niños y niñas con altos niveles de dependencia pueden mostrar sentimientos negativos hacia el colegio como es el rechazo escolar o incluso síntomas de ansiedad.

La relación conflictiva entre alumnado-profesorado funciona como un factor estresante para todos y puede impedir el ajuste exitoso a la escuela. Las relaciones conflictivas son conceptualizadas como interacciones discordantes con falta de penetración o entendimiento entre el docente y el estudiante. Esto puede derivar en que algunos de ellos se desvinculen o desmotiven (poco compromiso con la escuela) además de desarrollar actitudes negativas hacia el colegio.

Así pues, la cercanía del profesorado a sus estudiantes mejora las relaciones y el rendimiento, si bien es interesante plantearse qué significa para los estudiantes de secundaria que sus profesores y profesoras sean cercanos y que se interesen por ellos. Wentzel (1996) exploró precisamente este tema, qué entienden los estudiantes de primeros cursos de secundaria por un docente cercano. Les pidió que escribieran tres cosas que el profesorado hace para mostrar que les importan, y tres para mostrar que no les importan. Las respuestas fueron categorizadas en cuatro dimensiones: relaciones democráticas, reconocimiento de las diferencias individuales (sociales y académicas), altas expectativas de logro, y aliento positivo. De manera que el profesorado que mostraba explícitamente estos comportamientos en el aula era percibido como que mostraba interés por sus estudiantes. Por el contrario, cuando el alumnado percibía comportamientos en el otro sentido, es decir, relaciones autoritarias y con falta de respeto (versus democráticas), tratarlos a todos por igual (ignorando las diferencias), esperar bajos resultados (en lugar de buen rendimiento), y dar respuestas negativas (en lugar de apoyo), era interpretado como de falta de interés hacia ellos, tornándose las relaciones más conflictivas.

Por otra parte, Wentzel señaló la importancia de desarrollar actividades con objetivos sociales dado que hay evidencia de que está relacionado con un mejor ajuste escolar. Hay datos que sugieren que la búsqueda de objetivos pro-sociales o de responsabilidad social por parte del alumnado se relaciona con altos niveles de aceptación entre iguales y

profesorado. Igualmente, los estudios señalan que intentar comportarse de manera prosocial y responsable se relaciona consistentemente con el rendimiento y la motivación académica; siendo los estudiantes más implicados quienes son más exitosos en la escuela.

Sin embargo la investigación sobre los procesos del aula y su relación con el desarrollo de habilidades prosociales y comportamiento social responsable no ha sido muy extensa. No obstante, y desde hace tiempo, en todos los sistemas educativos occidentales el desarrollo de habilidades sociales integrales ha sido una función primaria dentro del proceso escolar. Wentzel trató de explorar de qué forma la búsqueda de objetivos prosociales y de responsabilidad social se relacionaba con las relaciones interpersonales y el apoyo de profesorado e iguales. Observó que los sentimientos del alumnado de sentir ayuda y cooperación, y el seguir las reglas de la clase, estaban relacionados con el apoyo social percibido por parte de iguales y profesorado. Los resultados fueron muy consistentes. Mayor percepción de ayuda social, más sentimientos de cooperación, más seguimiento de reglas de clase, e igualmente mayor probabilidad de plantearse objetivos prosociales para con los demás, lo cual se relacionará con mejor rendimiento, mejor percepción y éxito escolar.

Asumimos que el rol del profesorado es crucial en la mejora del ajuste escolar de los estudiantes y en el incremento de su autoestima. Al mismo tiempo, juegan también un rol importante como mediadores en la percepción social que tienen los compañeros y compañeras del grupo clase. Es decir, el profesorado puede cambiar el rendimiento y la motivación de sus estudiantes cambiando su percepción y sus expectativas sobre él o ella; estas muestras de apoyo y de altas expectativas deberán hacerse públicamente, señalando los aspectos más positivos y haciendo “atribuciones”. Si esto se hace entendemos que el efecto audiencia comenzará a funcionar y, probablemente, el grupo empiece a cambiar también sus atribuciones y sus expectativas, lo cual afectará al alumno o alumna en cuestión que terminará respondiendo a unas expectativas más positivas, humanas y acordes con su desarrollo

Para que el profesorado pueda liderar este proceso de manera adecuada, deberá tener un conjunto apropiado de herramientas y habilidades para entender el funcionamiento de un grupo y poder gestionarlo adecuadamente. Igualmente tiene que contar con suficientes recursos para construir adecuadas y positivas relaciones entre sus estudiantes, crear un clima de aula que facilite las relaciones y los procesos de aprendizaje. La flexibilidad en el aprendizaje también tiene que ser considerada, la atención a la diversidad debe ser entendida como un aula que ofrece una variedad de actividades, de acorde a las características generales de los adolescentes, e igualmente diferentes para ajustarse a las necesidades y particularidades que cada educando posee. Por último, es necesaria la implicación de las familias para que el cambio de percepción social y de autopercepción tenga lugar (Lera, et al, 2007).

Programa Golden5: una propuesta para intervenir

La propuesta GOLDEN5 se inicia desde el planteamiento anterior, con el reto de dotar al profesorado de herramientas para que pueda ejercer con éxito la labor de “mediador y facilitador de expectativas positivas de todos los estudiantes y del grupo”, con el objetivo de mejorar su ajuste escolar, autoestima, relaciones y motivación, utilizando para ello el poder del aula (véase la representación gráfica en la figura1). Es decir, el reto era cómo dotar al profesorado de una serie de herramientas que le facilite crear una atmósfera de adecuadas relaciones, donde el alumnado sea considerado Golden, con suficientes habilidades como para “brillar” y especialmente aquellos que normalmente son más opacos. Y además, un programa dirigido especialmente a estudiantes de los primeros cursos de secundaria, por constituir un periodo de transición evolutiva y escolar, presentar más vulnerabilidad y por lo tanto hay que tomar más medidas pro-activas para anticiparnos a los problemas que estos factores puedan generar.

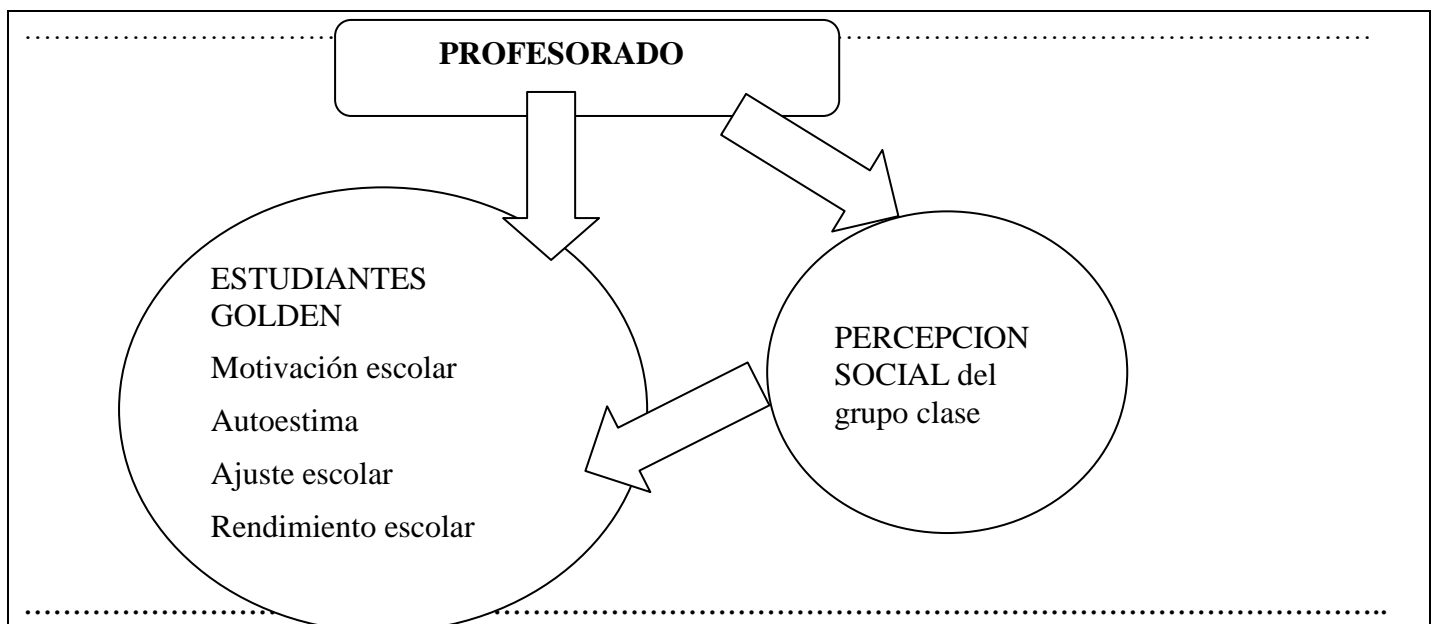
El primer reto era organizar las prioridades en el control del aula y del grupo para su mejor funcionamiento. En este sentido el equipo consideró la existencia de cinco áreas que consideramos “Golden” por ser por ser las que mayor incidencia pueden tener en el cambio en la dinámica del aula y en la percepción de los estudiantes

- 1. Gestión del aula**
- 2. Construyendo relaciones**
- 3. Clima social**
- 4. Aprendizaje Ajustado**
- 5. Relaciones familia-escuela**

Cada área Golden fue desarrollada con explicaciones, literatura y propuesta teórica sobre experiencias que muestran como determinadas estrategias y prácticas educativas mejoran el clima de aula y las relaciones educativas. La gestión del aula (area 1) considera la clase como un grupo humano donde la gestión de sus recursos será la clave de su funcionamiento (Lera, Jensen, & Jonsang, 2007b). Construir relaciones en el aula es la base para dirigir el grupo (area 2) la calidad y calidez de la relación profesor-alumnado influirá en la motivación, al igual que el clima social (area 3) el cual tiene que favorecer actividades prosociales en el grupo, con relaciones democráticas, y con atención a la diversidad, considerando al aula como un equipo (Buccoliero, 2007; Szymanska & Timmermans, 2007). Las necesidades de aprendizaje individualizadas también tienen que ser cubiertas, estimular el conocimiento y la aplicación del mismo (Jensen, Jonsang, & Lera, 2007a), el aprendizaje ajustado (area 4) pretende dar una respuesta a estas necesidades, con propuestas concretas que pueden cambiar hacia un estilo más cooperativo y diverso en el aula. Por último, el área de las relaciones familia escuela (area 5) son fundamentales en la educación, y obviamente tienen que estar recogidas, se presentan estrategias para motivar a los padres y madres, activar su participación en el centro, llegar a compromisos compartidos... etc (Jensen, Jonsang, & Lera, 2007b).

El segundo reto que nos planteamos era como conseguir pequeños cambios en la “mirada” del docente para cada una de estas áreas. Así se crearon los llamados “pasos claves” o conjunto de estrategias concretas y simples para poner en marcha en el aula, y así mejorar el área que se esté trabajando. Estas estrategias surgen producto de la teoría, la experiencia y el trabajo diario en el aula. En este sentido hacemos una propuesta de “pasos claves” que facilitan el llevar a cabo pequeños cambios, que si se hacen de manera sistemática y consciente en el aula, mejoran las habilidades del profesorado y tienen finalmente un impacto importante en el alumnado³.

Y el tercer y último reto era como montar todo esto en una pagina web, cómo ponerlo en marcha, y cómo evaluar su impacto. Es decir, crear, desarrollar y evaluar el proyecto Golden5, proceso que ha tenido lugar desde el 2004 hasta el 2008.



³ Más información sobre Golden5 puede consultarse en la pagina Web www.golden5.org.

2.- Implementación Programa GOLDEN5

En esta ficha presentaremos cómo implementar en el aula el programa Golden5. En la página web (www.golden5.org) disponemos de una guía donde se explica el procedimiento (Lera et al., 2007d). Los recursos de la página facilitan este proceso, ofreciendo un conjunto de herramientas que va indicando qué evaluar y generando una serie de gráficos y resultados. Los recursos están disponibles para aquellas personas que se registren en el programa, para lo que solo tienen que completar sus datos para que el programa le genere su clave de acceso, a partir de aquí se pueden utilizar todos los recursos que ofrecemos. El programa que guía esta puesta en práctica es el Tutorial (Lera, Fuentes, Jonsang, & Jensen, 2007a).

Tutorial

Inicialmente se propone al profesorado hacer una autoevaluación de su práctica cotidiana de las cinco áreas golden a trabajar. Este conjunto de cinco cuestionarios de autoevaluación suponen una primera toma de contacto con prácticas positivas, la necesidad de reflexionar sobre ellas y evaluar si se utilizan o no. Cada cuestionario está compuesto por 50 preguntas; la respuesta a las mismas, si se hace on-line, genera un gráfico explicando el nivel en el que se encuentra el profesorado en esa área en particular (Jonsang, Jensen, & Fuentes, 2007a). Estas puntuaciones son utilizadas para centrar el área a empezar a trabajar y para disponer de una evaluación inicial.

Una vez seleccionada el área hay que seleccionar los pasos claves o estrategias a poner en marcha. Cada área tiene una media de 12 pasos claves, los cuales hay que ponerlos en práctica de manera sistemática y consciente, es por ello que indicamos seleccionar cinco pasos para empezar. Estos pasos claves son revisados por el profesorado y finalmente seleccionados. Utilizando los recursos proporcionados por la página se genera un registro individual donde aparecen los pasos claves que han sido seleccionados por el profesorado para poner en marcha durante una semana en un aula (o en más) (Jonsang, Jensen, & Fuentes, 2007b). Este registro le indica que vaya haciendo una evaluación de su práctica, y pide que señale cuántas veces los ha aplicado, el grado de éxito observado, qué ha ido bien, qué se puede mejorar y cómo hacerlo la próxima vez. Estos “registros de control” son importantes completarlos una vez a la semana ya que son la base para realizar evaluaciones personales y conjuntas sobre la puesta en marcha del proceso.

Una vez seleccionados los pasos claves y generado el documento de “registro de control” es el momento de seleccionar a los estudiantes para la puesta en práctica de algunos pasos claves. El programa GOLDEN5 utiliza como estrategia centrarse en un número de estudiantes “abordable”, es decir, es fundamental que durante el proceso el profesorado se sienta cómodo, es una cuestión de facilitar la implementación de nuevas estrategias en la práctica docente, y esto es un reto nada despreciable. Para ello se propone la selección de 5 estudiantes Golden para esa semana. Hay algunos pasos claves que son para el aula completa, pero hay otros que requieren prestar más atención a estudiantes de manera individual, es por ello que centraremos nuestra atención más en los llamados estudiantes GOLDEN esa semana. Si bien hay que recordar que es solo una estrategia, pues el objetivo final es que todas las estrategias se pongan en marcha con todo el alumnado del aula.

El criterio más importante que tienen que tener los cinco estudiantes seleccionados es la diversidad; generalmente el profesorado utiliza un criterio pragmático y de relevancia en su aula, que frecuentemente son problemas de comportamiento, de rendimiento académico o de relaciones sociales. Si es el rendimiento académico, los cinco estudiantes Golden deben representar la diversidad del aula, por ello dos estudiantes deberán ser del sector más alto, uno en medio, y dos del sector más bajo. Igualmente si el criterio son los problemas de comportamiento (dos con mal comportamiento, dos con muy bueno, y uno normal), o la popularidad (dos muy populares, uno normal, y dos rechazados).

El profesorado debe tener suficientes herramientas para atender a la diversidad de las aulas, es por ello que tiene que saber qué estrategias son las más adecuadas para cada tipo de estudiante. Si el grupo seleccionado es homogéneo, seguramente en su proceso de interacción desarrolle un estilo o prácticas educativas más apropiadas para ellos, y le será más difícil cuando se enfrente a estudiantes más diversos.

Por otra parte, es importante trabajar con “microcosmos” de la realidad, es decir, unidades de análisis que nos permitan profundizar en algunos cambios y centrar nuestra atención. Esta unidad de análisis deberá representar el cosmos de procedencia, es decir, el aula. Es por ello que independientemente del criterio o dimensión utilizada para la selección de estudiantes, el grupo siempre deberá ser diverso y representar, en la medida de lo posible, la diversidad del aula.

Los cinco estudiantes Golden serán el centro de la atención durante un periodo limitado, que recomendamos sea de una semana (un máximo de dos o tres semanas), pero dependiendo de ellos el periodo se puede extender por menos o más tiempo. El grupo puede ir cambiando, pero la diversidad dentro del mismo se debe de mantener, y finalmente la clase completa deberá haber sido parte del programa Golden5.

Para facilitar la selección de los estudiantes y para iniciar una pre-evaluación del proceso proporcionamos herramientas en la página web. Hay dos instrumentos que hemos utilizado en previas investigaciones, uno de ellos diseñado para evaluar el ajuste escolar de cada estudiante y del aula en su conjunto y, el otro, un sociograma para valorar las relaciones entre ellos. El programa le indica como introducir los datos y genera un gráfico y un informe de su aula (Fuentes & Lera, 2007).

Práctica en el aula

Con todos los elementos seleccionados: áreas Golden, pasos claves y estudiantes, es el momento de iniciar la implementación de los pasos claves seleccionados.

Se inicia y se intenta mantener durante una semana. Para reforzar el proceso es importante que se vaya completando el registro de control de los pasos claves pues ayuda a la reflexión y es una importante fuente de información y material para la puesta en común con más profesores implicados en el programa. Recomendamos hacerlo una vez a la semana.

El impacto en el profesorado y alumnado suele ser rápido generando muchas anécdotas de comentarios de los estudiantes, o de cambios de reacciones simpáticas que se observan, también se va creando un vocabulario común en el profesorado mencionando los nombres precisos de los pasos claves, como es hoy tengo que encontrar el “momento de oro”⁴, o he aplicado la estrategia “borrón y cuenta nueva”⁵, o esta mañana comencemos “goldeneando”. Por ello es sumamente importante compartir los resultados y la evolución.

Para facilitar la interacción entre el profesorado se ofrecen en la página una sección de prácticas positivas, recursos educativos, forum y contactos que facilitan el intercambio de las practicas educativas más innovadoras y más exitosas, recursos educativos que funcionan en el aula e intercambio de experiencias que nos pueden enriquecer a todos.

A continuación y modo de ejemplo un resumen de las aportaciones de un claustro de profesores de un IES de Villamalea, en Castilla La Mancha, con ejemplos de cómo han llevado a cabo los pasos claves del area “Gestión del aula”. Se observa la definición de los pasos claves de Gestión de aula, su definición y ejemplos de su puesta en marcha.

PASOS CLAVES APLICADOS	DEFINICIÓN	EJEMPLOS Y/ O ADAPTACIONES REALIZADAS
1.1. Flujo y Continuidad	No dejar que un comportamiento interrumpa la lección o el trabajo, intentando gestionar la mala conducta y al mismo tiempo, seguir impartiendo la clase.	Mirar la persona a los ojos e indicarle que cuando termine con lo que estoy haciendo le atenderé (tiempo en espera) Comunicar una clave. Resolver los conflictos a un nivel bajo. Indicar con la mano. Mantener contacto físico. Estar más cerca.
1.2. Atención	Poner atención y alabar ante la clase completa, conductas positivas o comportamientos y actitudes que queremos se repitan.	Ofrecer estímulos y mensajes positivos hacia el comportamiento deseable en relación a su actitud y trabajo en clase Alabar el trabajo diario y prestar atención a las conductas positivas en la resolución de problemas en clase “Hemos aplicado este paso clave con una alumna muy negativa y perfeccionista. Todos los mensajes que dice a sí misma sobre su trabajo y su persona son en relación a lo que es capaz de hacer y se encierra en ello para no avanzar. Hemos tratado de destacar en ella las conductas positivas hacia su trabajo, sus cualidades y valorando a su vez su buen trabajo. De esta forma hemos tratado de contribuir a que se vea con otros ojos, rompiendo esquemas distorsionados sobre sí misma y alentándole a intentar enfrentarse a las tareas aunque en principio ella crea que

⁴ **2.3. Momento de oro:** aprovechar un momento especial para mostrar tu interés sobre sus cosas y charlar sobre asuntos no escolares

⁵ **2.9. Borrón y cuenta nueva:** cada día y cada lección es una nueva posibilidad para “brillar”

		<p>no va a ser capaz. Desdramatizar el error y no reforzar su inflexibilidad y perfeccionismo en su forma de enfrentarse al trabajo.</p> <p>“Prestar atención en las conductas que quiero que se repitan en lugar de estar continuamente diciendo lo que no se debe hacer”</p>
1.3. Proactividad	Resolución de problemas en niveles bajos (en privado, voz baja, cerca de ellos, antes o después de la clase)	Hablar con el alumno después de la clase comentándole su comportamiento y ofreciéndole la posibilidad de cambiar su actitud
1.4. Progresión	Construir un sistema de gestión del comportamiento usando claves no verbales para la atención grupal (como pudiera ser elevar las manos), informar sobre la conducta esperada, siendo un modelo de relaciones (como el aproximarse al alumnado, hablar bajo), etc.	<p>Mi clase da comienzo cuando cierro la puerta del aula y me dirijo a la mesa del profesor, en ese momento mis alumnos / as saben que se inicia la clase</p> <p>El paso clave “Progresión” me ha funcionado de las siguientes maneras: hablar bajo, guardar silencio, decir “me callo”, acercarme a los grupos “alborotadores”</p>
1.10. Anclar y proyectar	Este paso consiste en organizar el tiempo para “anclar” y proyectar la próxima lección cuando se está terminando una sesión. Para los estudiantes es importante saber lo que se ha hecho y lo que se ha aprendido, que estuvo bien y qué se aprenderá la próxima lección.	Termino mis clases destacando y resumiendo los contenidos y aprendizajes más importantes tratados a lo largo de la sesión.
1.12. Recordando	Escribir todos los mensajes en la pizarra.	<p>Termino siempre que puedo mis clases escribiendo en la pizarra las ideas más relevantes trabajadas en clase para que se fijen en mis alumnos/ as.</p> <p>“Lo he aplicado con un chico que presenta muchos problemas para retener la información y almacenarla. Me interesaba que al menos se fuera de cada sesión de clase sabiendo y comprendiendo los aprendizajes trabajados y que consideraba fundamentales. Me sorprendió haciendo un resumen a partir de las ideas que escribí en la pizarra. Lo valoré positivamente”</p>
1.5. Prevención	Pensar acerca de lo que puede suceder en clases y estar preparado/a.	Planificar el control de la clase: la preparación previa del profesor (ver libro de Vaello para más información).

3.- Resultados del programa Golden5

La puesta en marcha del programa Golden5 se ha realizado con evaluaciones en todas sus fases, presentamos en esta ficha los primeros resultados que se obtuvieron en dos evaluaciones. En 2005 se realizó una evaluación sobre la aplicación de los pasos claves en un estudio piloto (Lera et al., 2007f). -En el año 2006 se llevó a cabo un curso de formación en el programa en todos los países participantes para profesorado, y parte de ellos fueron seleccionados para participar en la evaluación del impacto del programa (Lera, Jensen, Jonsang, Buccoliero, & Symanska, 2007c).

Estudio piloto

El objetivo de este estudio era valorar (1) la facilidad de implementación de los pasos claves, (2) la valoración del profesorado y (3) su posible impacto en el alumnado. Un total de 12 profesores de los países de este proyecto participaron en este estudio que abarcó seis semanas de intenso seguimiento-formación con ellos, se les explicaban los pasos claves, se les observaba en sus aulas, y se comentaba con ellos como había ido y cómo se podría mejorar.

Se ha recogido del profesorado (1) los números de pasos claves utilizados y su frecuencia de uso, (2) el grado de éxito observado y (3) las ventajas, problemas y soluciones que han ido observando y generando. En los estudiantes de sus aulas evaluamos el ajuste escolar, la motivación escolar, autoestima, popularidad y rendimiento académico (los cuestionarios utilizados pueden ser consultados en el tutorial, www.golden5.org). Un total de 50 estudiantes fueron evaluados.

Los resultados del estudio piloto indicaban que el profesorado se sentía satisfecho con el programa, y los resultados observados del mismo (Lera et al., 2007c).

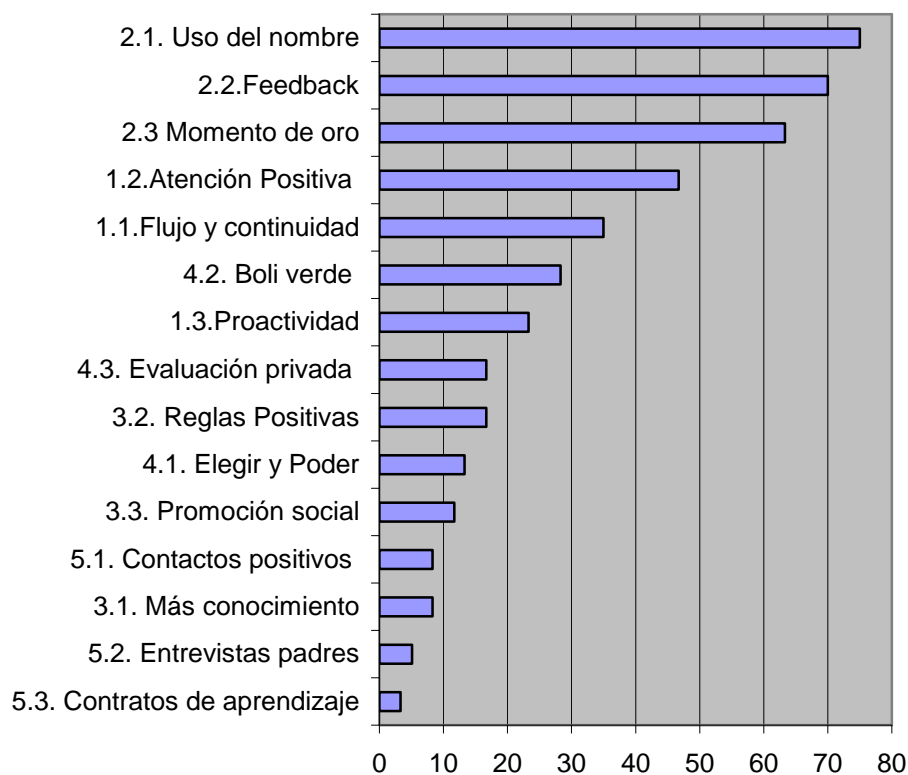
(1) Pasos claves

Los pasos claves más utilizados fueron los de las áreas Golden 1 y 2: “Construyendo relaciones” y “Gestión del aula”. La selección de estos pasos claves indica que son fáciles de utilizar e igualmente reflejan que uno de los principales problemas del docente es conseguir un entorno de aprendizaje apropiado controlando los problemas de comportamiento, de atención y de relaciones en el espacio escolar.

El paso clave más utilizado es el 2.1. “uso del nombre”. Casi el 80% del profesorado (de todos los países) ha iniciado el programa por este paso, lo cual implica que es de muy fácil implementación. Este paso clave insta al profesorado a nombrar al estudiante por su nombre, y no con enfado, sino por saludo o para resaltar algo positivo en él. Esto obliga al profesorado de secundaria a conocer el nombre de sus alumnos y alumnas. Creemos que los estudiantes “nombrados” se motivan más, pues se sienten más respetados, más cercanos y potencialmente con mejor ajuste escolar. Intencionalmente lo haremos con los cinco estudiantes Golden elegidos, pero recordaremos cambiar pues todos tienen que ser nombrados por su nombre.

El segundo paso clave más utilizado es el 2.2. Retroalimentación o feedback, usado por el 70% del profesorado observado. Este paso clave implica dar una respuesta constructiva y positiva al alumnado, señalando alternativas y comportamientos positivos para conseguirlo. Es decir, dar respuesta que ayuden al alumnado y faciliten el comportamiento o actitud que queremos que emerja; no es cuestión de decir lo que no está bien, sino como debería hacerse y mostrar además que es capaz de conseguirlo. Creemos que esta sensación de apoyo y ayuda que el alumnado pueda percibir, reforzará las relaciones con el profesorado, lo cual influye en su motivación escolar.

El tercer paso clave más utilizado es el 2.3. o momento de oro. Este paso clave es fácil y ameno. Consiste en buscar un momento clave para hablar positivamente con el estudiante en cuestión de algo no escolar y que le permita tener su momento de destacar. Por ejemplo, nos enteramos que juega en el equipo de baloncesto, o al ajedrez, o que cría pollos o que pasa las vacaciones en Marruecos. Pues en un momento en el pasillo o donde lo encontremos le preguntamos por este acontecimiento, en el que sabemos además que destaca y le encanta. Esto refuerza las relaciones y los estudiantes perciben al profesorado como cercano y que les ayuda, lo cual, como se dijo en el documento base, es fundamental para la motivación y la competencia escolar.



(2) Profesorado

La percepción general del profesorado era muy positiva hacia el programa. Pedían más información y querían continuar los próximos años. La intervención fue fácil de hacer, y se sentían mejor. Las prácticas en general mejoraron, siguiendo las observaciones que se hacían por los observadores externos⁶.

(3) Estudiantes

Se observaron significativos progresos en el ajuste escolar y la motivación escolar de los estudiantes, no en cambio en la autoestima ni en las relaciones sociales (sociograma.) Creemos que estos cuestionarios no eran suficientemente sensibles para captar si había habido algún cambio en un periodo de sólo seis semanas. Los cambios en el ajuste escolar y en la motivación fueron positivos y significativos indicando en general que les gusta más su clase y la escuela, por lo que se observa una mejora estadísticamente significativa en sus actitudes escolares.

Estudio de Impacto

Posteriormente procedimos a valorar al profesorado y estudiantes con una muestra mayor de docentes que se implicaban en un curso de formación. Se ha realizado en todos los países del proyecto, en general el curso duraba entre 20 a 30 horas, de las cuales unas 15 son de formación en las áreas Golden y los pasos claves, y el resto de seguimiento del profesorado en sesiones de puesta en común donde se comentan los resultados encontrados, las ventajas, problemas y posibles soluciones a los mismos. El formato específico de cada curso ha sido el habitual en la formación de profesores, con las variaciones propias de cada país. En todos se han explicado los mismos contenidos y se han realizado las sesiones de seguimiento. Los cursos se hicieron entre Enero y Junio de 2006, al igual que las evaluaciones Pretest y Posttest de los estudiantes, utilizando los mismos instrumentos que en el estudio piloto y añadiendo el rendimiento académico tomado como las notas de clase de Diciembre y de Junio (Lera, Jensen, Jonsang, Buccoliero, & Symanska, 2007b).

⁶ Más información en www.golden5.org/results/pilot_study, ver documentos por países

Un total de 43 docentes participaron en la evaluación de los países participantes, con 195 estudiantes Golden, 674 estudiantes en aulas golden y 146 estudiantes de un grupo control (sólo en Noruega).

(1) Pasos claves

Los datos cualitativos muestran que el profesorado se ha centrado en mejorar las “relaciones” (área 2) con los estudiantes, (utilizando el momento de oro, reforzando positivamente, mostrando un reconocimiento positivo, llamando por su nombre, usando el sentido del humor), en mejorar la “gestión del aula” (área 1) (flujo y continuidad, resolución de problemas a bajo nivel, atención al comportamiento positivo, ajustar la respuesta a la magnitud del problema), al “clima social” (área 3) (cooperación entre iguales, promoción social, usar modelos positivos), y en menor medida, ha sido implementada el área de “aprendizaje ajustado” (área 4) (evaluación en privado, dar opciones que puedan hacer, más atención académica), y el área de “familia-escuela” (área 5) (hacer contratos de colaboración, y contactos positivos).

(2) Profesorado

Los resultados volvieron a mostrar que el profesorado se sentía satisfecho, con una media de éxito de 3.6 en una escala de 1 a 5, es decir podemos considerarlo como “bastante” éxito. Los pasos claves más utilizados fueron similar que en el estudio piloto, los pertenecientes a “construyendo relaciones” y “control del aula”, si bien también se incrementaron los de las otras áreas, pero fueron utilizados en menor frecuencia.

Las valoraciones del profesorado son positivas, indicando que se sentían menos estresados, controlando mejor el aula, con más confianza, y en general con un sentimiento de satisfacción. De las declaraciones recogida se puede observar que se “sienten mejor”, y que el uso de las nuevas estrategias (momento de oro, usar el sentido del humor, cooperar, etc.) les ayuda a controlar mejor el aula. Los principales problemas que mencionan son las dificultades para cambiar pautas de comportamiento ya establecidas, y la dificultad para implementar algunos pasos claves, relacionados sobre todo con la cooperación con las familias, la falta de tiempo o el absentismo de algunos estudiantes.

En general, podemos decir que el profesorado se siente mejor, y pueden apreciar cambios en sus clases, sus niveles de satisfacción son de bueno a bastante bueno, y los aspectos de cambio están mas relacionados con la falta de tiempo y la necesidad de aplicar más los pasos claves.

(3) Estudiantes

El impacto en los estudiantes se evaluó con un diseño Pretest Postest, utilizando los cuestionarios del estudio piloto, aún sabiendo que dos de ellos no habían sido sensibles, y añadiendo la calificación escolar de los estudiantes, en la evaluación previa a la formación del profesorado y en la última del curso.

El cuadro siguiente resume los efectos observados con diferencias estadísticamente significativas entre ambos momentos, en cuanto las medidas tomadas de los estudiantes Golden en cada país.

	ESPÑA=51	NORUEGA = 30	ITALIA=45	POLONIA=60
“ajuste escolar”	-	-	-	*
“motivación escolar”	-	-	-	**
Rendimiento académico	*	**	***	***

*, **, ***=diferencias estadísticamente significativas, con un error de 5, 1, y 0,1%, respectivamente

En un análisis cuantitativo de los datos no se observaron efectos ni en la autoestima ni en las nominaciones del sociograma (al igual que ocurrió en el estudio piloto) en los niños y niñas que habían sido parte del programa Golden5 (cinco estudiantes por aula y profesor).

En el cuadro se muestran donde sí se han encontrado diferencias significativas. En el ajuste escolar y en la motivación escolar (al igual que en el estudio piloto hay una mejora, si bien menos notoria), y se observan diferencias significativas en el rendimiento académico. En los cuatro países en los que se evaluaron los resultados en los estudiantes Golden, sus notas escolares mejoraron significativamente. El caso de Polonia es el que más diferencias presenta las cuales

pueden ser entendibles si se tiene en cuenta que el programa Golden5 fue difundido desde el Ministerio de Educación, con formadoras de muy alto nivel, y con escuelas muy comprometidas en el cambio.

También analizamos los resultados para la clase completa cuyo profesor habían impartido el programa golden5. Se observó el cambio en la misma dirección, es decir, los resultados académicos mejoran ligera pero significativamente. En el caso de Noruega, hemos contado además con un centro control (escuela no Golden) de condiciones muy similares al centro experimental o Golden, y en ellas el rendimiento académico no mejoró, si bien disminuyó en las mismas evaluaciones.

Estos datos nos indican que la implementación del programa GOLDEN ha tenido un impacto positivo en el profesorado, el cual a su vez ha generado unas consecuencias en sus estudiantes, facilitando el cambio hacia nuevas dinámicas del aula. Suponemos que si la intervención continuase, y los pasos claves continuaran implementándose los beneficios continuarían.

Epílogo

Conclusiones y referencias

Este proyecto se finalizó en el año 2008. Los motivos iniciales que nos llevaron al planteamiento de este programa era la necesidad de dar una respuesta eficaz e inmediata al profesorado, que necesita ver y sentir cambios en sus aulas, e iniciar un proceso de mejora de su práctica educativa, dando respuestas a los nuevos retos actuales que la sociedad nos presenta. Con este objetivo y con los fundamentos aquí mencionados se inició, se creó, se puso en marcha y se evaluó el Golden5. Los resultados generales encontrados nos hacen sentir satisfechos del producto⁷, y hemos intentado observar si además es válido en otros lugares más conflictivos, como un recurso potencialmente válido para el profesorado que más lo necesita.

En este contexto el programa Golden5 se está poniendo en marcha en Palestina, en los territorios ocupados, un lugar mundialmente conocido por ser “el conflicto de los conflictos” y donde impera la violencia. Decidimos probar en este contexto, si el profesorado que vive en unas condiciones prácticamente inhumanas, que recibe a estudiantes que igualmente las padecen, tienen que tener conflictos en las aulas, y tienen necesidad de disponer de estrategias que les den respuestas a unas necesidades básicas y humanas. La iniciativa ya está en marcha en toda Cisjordania, con el proyecto Golden-Palestina, en la que contamos con la participación de 20 centros y en cada uno de ellos una media de 20 profesores; el proyecto evoluciona realmente bien, con resultados sorprendentes de bienestar entre todos y mejora del clima de aula.

Los resultados de estas iniciativas pueden ser consultados en la página del proyecto www.golden5.org,⁸ donde tiene acceso a la documentación del programa, los informes globales, los realizados en cada país, el equipo que lo constituimos y cómo participar en esta iniciativa.

REFERENCIAS

Birch, S. and G. Ladd (1996). Interpersonal relationship in the school environment and children's early school adjustment: the role of teachers and peers. Social motivation: understanding children's school adjustment. J. Junoven and K. Wentzel. Cambridge, Cambridge University Press.

Bru, E., P. Stephens, et al. (2002). “Students' perceptions of class management and reports of their own misbehaviour.” Journal of School Psychology **40**(4): 287-307.

Buccoliero, E. (2007). Clima Social, Golden5 Programa : www.golden5.org/programa.

Cottrell, N.B.; Wack, D.L.; Sekerak, G.J. y Rittle, R.H. (1968). Social facilitation of dominant responses by the presence of an audience and the mere presence of others. Journal of Personality and Social Psychology, *9*, 245-250.

⁷ El golden5 fue premiado por la Comisión Europea de Educación y Cultura como el mejor proyecto europeo de formación del profesorado por innovación y creatividad (Praga, Mayo de 2009)

⁸ Los documentos comunes de la página están disponibles en español, inglés, francés, italiano, polaco y árabe (a partir del 1 de Octubre de 2007).

Eccles, J. and C. Midgley (1988). "Stage-environment fit: developmentally appropriate classrooms for young adolescents". Research on motivation in education, goals and cognition. R. C. Ames and C. Ames. New York, Academic Press. **3**: 139-186.

Fuentes, J.-L., & Lera, M.-J. (2007). Instrumentos de Evaluación de Estudiantes, Golden5 Programa : www.golden5.org/implementation/tutorial.

Gall, K.R. (1998). "An examination of the relationship between arousal levels of athletes, motivation strategies, and performance". Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, Vol. **58**(7-A): 25-85.

Harter, S. (1981). "A new self report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: motivational and informational components." Developmental Psychology **17**: 300-312.

Harter, S. (1996). Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem., and level of voice in adolescents. Social motivation: understanding children's school adjustment. J. Junoven and K. Wentzel. Cambridge, Cambridge University Press.

Heider, F. (1958). The Psychology of Interpersonal Relations. Nueva York: Wiley.

Jensen, K., Jonsang, F., & Lera, M.-J. (2007a). Aprendizaje Ajustado, Golden5 Programa : www.golden5.org/programa.

Jensen, K., Jonsang, F., & Lera, M.-J. (2007b). Relaciones Familia-Escuela, Golden5 Programa : www.golden5.org/programa.

Jonsang, F., Jensen, K., & Fuentes, J.-L. (2007a). Herramientas de autoevaluación, Golden5 Programa : www.golden5.org/implementation/tutorial.

Jonsang, F., Jensen, K., & Fuentes, J.-L. (2007b). Hoja de control del profesorado, Golden5 Programa : www.golden5.org/implementation/tutorial.

Lera, M.-J., Jensen, K., Jonsang, F., Buccoliero, E., Symanska, J. & Timmermans, J. (2007). Inicios y Fundamentos, Golden5 Programa : www.golden5.org/programa.

Lera, M.-J., Fuentes, J.-L., Jonsang, F., & Jensen, K. (2007a). Tutorial, Golden5 Programme : www.golden5.org/implementation.

Lera, M.-J., Jensen, K., & Jonsang, F. (2007b). Gestión del aula, Golden5 Programa : www.golden5.org/programa.

Lera, M.-J., Jensen, K., Jonsang, F., Buccoliero, E., & Symanska, J. (2007c). Impact Evaluation, Golden5 Programme : www.golden5.org/results.

Lera, M.-J., Jensen, K., Jonsang, F., Buccoliero, E., Symanska, J., & Timmermans, J. (2007d). Guía de implementación, Golden5 Programa : www.golden5.org/implementacion.

Lera, M.-J., Jensen, K., Jonsang, F., Buccoliero, E., Symanska, J., & Timmermans, J. (2007e). Pasos Claves, Golden5 Programa : www.golden5.org/programa.

Lera, M.-J., Jensen, K., Jonsang, F., Buccoliero, E., Symanska, J., & Timmermans, J. (2007f). Pilot Study, Golden5 Programme : www.golden5.org/results.

Mead, G. H. (1934). Mind, self and society. Chicago, University of Chicago Press.

Newcomb, T. M. (1961) The Acquaintance Process. New York: Aolt, Rinehart & Whinston.

Szymanska, J., & Timmermans, J. (2007). Construyendo relaciones, Golden5 Programa : www.golden5.org/programa.

Wentzel, K. (1996). Social goals and social relationships as motivators of school adjustment. Social motivation: understanding children's school adjustment. J. Junoven and K. Wentzel. Cambridge, Cambridge University Press.

María José Lera

Dra. En Psicología

Profesora Universidad de Sevilla

Coordinadora Proyecto GOLDEN5

www.golden5.org

Coordinadora del proyecto de cooperación Sevilla-Palestina

www.psicoeeducacion.eu