

Golden5: una propuesta para mejorar el desarrollo humano a través del sistema educativo.

María José Lera
Universidad de Sevilla
Coordinadora Golden5

Desde las leyes generales educativas se clama que la educación –ofrecida por el sistema- es el “*medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. ...*” (Preámbulo de la Ley Orgánica de Educación de 2006). La reforma educativa actual, la LOMCE, incluye “*Un conjunto de medidas que mejora las condiciones para que todos los alumnos puedan adquirir y expresar sus talentos y alcanzar su pleno desarrollo personal y profesional, como soporte de la igualdad de oportunidades*”. Para conseguir estos nobles fines relacionados con el desarrollo personal, y optimizar el máximo desarrollo de sus capacidades o talentos, el sistema educativo dispone toda una legislación, sistema estatal, autonómico, escuelas, y agentes educativos para llevarlo a cabo.

Sin embargo, estos fines relacionados con el desarrollo personal del alumnado, entra en contradicción con los fines reales del sistema educativo. Un análisis de la realidad del estado moderno en el que nos encontramos, nos muestra que las escuelas son parte del sistema institucional creado hace 300 años para controlar y *optimizar la utilidad del individuo en la perpetuación del propio sistema* (Foucault, 1995). Un análisis de los elementos arquitectónicos y sociales de estas instituciones muestra que su objetivo es el control: vallas, vigilancia, alarma, horarios estrictos, uniformes, grupos numerosos. El análisis se repite para las instituciones dedicadas a organizar, aislar, vigilar y controlar (escuelas, prisiones, fábricas y psiquiátricos) como parte de la tecnología del poder que Foucault denomina la “*anatomopolítica*” (Foucault, 1976/2003).

Es decir, por una parte se establece un sistema creado para dirigir el comportamiento de los sujetos según los intereses del propio sistema (Foucault), y por otra parte el sistema dice tener como objetivo el desarrollo óptimo del ser humano y en todas sus dimensiones (finalidades de las Leyes Educativas) que se supone se conseguirá a través de los diez años de educación obligatoria.

Esta contradicción, inherente al sistema educativo formal, entre los objetivos explícitos descritos en las leyes y los objetivos implícitos o derivados de las prácticas, ya fue percibida desde sus orígenes. Rousseau, en una defensa del desarrollo humano, se planteaba cómo sería posible que una educación definida en función de los intereses de determinados grupos políticos-sociales (en la sociedad disciplinaria que mencionaba Foucault) puede al mismo tiempo estimular y potenciar el desarrollo que emerge de las características propias e inherentes a la naturaleza evolutiva del ser humano (Rousseau, 1762).

No encontró respuesta, la paradoja se convirtió en un debate entre ser el pequeño salvaje entregado a las propias leyes del desarrollo, o el pequeño civilizado altamente instruido en las leyes definidas por un grupo político-social. Recogió el testigo Pestalozzi, quien más dedicado a la práctica que a la teoría investigó hasta encontrar la solución al

dilema: la clave está en el “método” educativo (Pestalozzi, 1801). Su propuesta fue crear una escuela en la se estimulase el verdadero interés del alumnado. Este método fue estudiado posteriormente por Herbart que le llevó a definir la teoría del interés, en la cual muestra que la instrucción es un proceso que conlleva como fase inicial despertar el interés, sin el cual no se puede aprender (Herbart, 1806). Desde una perspectiva más social, y un siglo después, Dewey propone y desarrolla la enseñanza vivencial de la democracia, y que las escuelas supongan un real desarrollo del sujeto (Dewey, 1916).

Más educadores, filósofos y psicólogos han seguido haciendo propuestas de métodos educativos que mejoran el desarrollo del alumnado (en todas sus dimensiones, psicológicas, sociales, cognitivas o emocionales), y por tanto su rendimiento (objetivo aparente del sistema). Desde la llamada “escuela nueva”, pasando por Freire, hasta las últimas propuestas de una escuela basada en la psicología positiva, son muchos los intentos de superar la paradoja de cómo mejorar el desarrollo humano, teniendo en cuenta los objetivos reales del propio sistema educativo.

Si bien parece que la utilización de innovadores “métodos educativos”, cuando se llevan a cabo, generalmente se aplican sectores educativos no obligatorios, es decir, educación infantil (Froebel), educación especial (Montessori o Decroly) y educación de adultos (Freire). El reto que nos planteamos es proponer una metodología que consiga motivar internamente al alumnado, fundamentada en los avances que desde la psicología se han realizado, que sea de fácil aplicación por el profesorado en el sistema educativo obligatorio y dirigido a la mejora de todo el alumnado.

1.- Cómo motivar al alumnado: motivación externa

La motivación escolar del alumnado lleva siendo el gran caballo de batalla desde el inicio de la escolarización. Independientemente del marco teórico de partida, la observación que el alumnado tiene que prestar atención para aprender es una obviedad que todos han intentando superar.

Desde el marco de las teorías mecanicistas, se entiende que la motivación puede provocarse desde fuera; es decir, el control del comportamiento puede hacerse en función de la aplicación contingente de premios y castigos (reforzadores positivos y negativos), y siguiendo las leyes del aprendizaje desarrolladas desde el conductismo en sus cinco presupuestos básicos: reforzamiento positivo, reforzamiento negativo, extinción, castigo positivo y castigo negativo (Skinner, 1974; Wubbels, 2011). A pesar de su extenso uso, las investigaciones actuales señalan que solamente el reforzamiento positivo incrementa el comportamiento deseado, pero con efectos moderados cuando se trata de recompensas. Solamente el reforzamiento verbal sí consigue aumentar dichos comportamientos y permanecen a largo plazo (Hart, 2010). El resto de los principios conductistas afectan negativamente a la motivación, dado que la disminuyen y las situaciones vividas quedan asociadas con amenazas y miedos, provocando que la atención se centre en evitar consecuencias y no en un acercamiento positivo a la tarea ante la cual deseamos motivar.

A pesar de los efectos negativos en el desarrollo del individuo, estas técnicas de control siguen siendo las más empleadas en las aulas. Las estrategias de control incluyen amonestaciones, faltas, partes de expulsión, notas, privilegios o castigos, creando unas prácticas más coercitivas que autónomas, y más basadas en las consecuencias negativas

que en las positivas. Si bien curiosamente se niega, siendo rechazado el conductismo como el paradigma de donde proceden la mayoría de las técnicas que se usan en el aula y por la mayoría de los docentes, llamándolos algunos el paradigma perdido o ausente (Hart, 2010).

La falta de resultados positivos llevó a que en la década de los 70 desde el ámbito de la educación se realizaran investigaciones sobre la importancia del contexto o desde la perspectiva ecológica, observando directamente en el aula (Bronfenbrenner, 1985). Desde esta perspectiva el objetivo ha sido conocer qué condiciones contextuales son las más idóneas para facilitar determinados comportamientos, o dicho de otra manera, qué condiciones del ambiente se observaban en las aulas donde el alumnado tenía más motivación. En esta línea nos encontramos los pioneros trabajos de Kounin (Kounin, 1970) que observa qué comportamientos del profesorado facilitan una mayor implicación del alumnado en la tarea, con más atención, constancia, persistencia y esfuerzo.

Comportamientos como el fluir en el aula, el uso de estrategias corporales, señalar, disponer el entorno de aula de elementos que capten la atención, facilitarla, disposición de reglas, control de los momentos de transición, son algunas de las pautas que aparecen en todos los trabajos realizados. Los resultados encontrados se agrupan en el marco disciplinar de “gestión del aula”, que muestran que cuando el docente gestiona su aula de manera adecuada, disminuyen los conflictos, aumenta la atención y se facilita el aprendizaje (Marzano, 2003; Wubbels, 2011).

Estas investigaciones y sus resultados ayudaron a cambiar el foco de interés, se cambió del estudio de las estrategias de gestión “reactivas” (principios conductistas) a estrategias de control “proactivas y preventivas” (principios ecológicos-contextuales); es decir, saber como actuar para prevenir los problemas; enseñar los comportamientos deseables a los estudiantes a través del establecimiento de reglas; rutinas y procedimientos; supervisar y guiar y proporcionar un buen feedback son las estrategias más confirmadas (Brophy & Good, 1974; Emmer & Stough, 2001). Igualmente se pasó de centrar los estudios en características de la personalidad del profesorado a mostrar la relevancia de los componentes de control estratégicos y ambientales, y las habilidades para influir en ellos mejorando el entorno del aula (Clunies-Ross, Little, & Kienhuis, 2008).

Teniendo en cuenta los conocimientos proporcionados por años de investigación, una buena gestión del aula mejora las relaciones entre iguales, los resultados escolares, y fundamentalmente la sensación de seguridad y bienestar lleva a una mayor implicación en las tareas. Esta seguridad procede de estar en un entorno predecible, estimulante, y reforzante para todo el alumnado. Las aulas que tienen mejor organización y gestión, son más cálidas, y se observan más relaciones positivas entre los iguales, y menos comportamientos agresivos y disruptivos (Luckner & Pianta, 2011)

2.- Cómo motivar al alumnado: las necesidades psicológicas

Desde las teorías organísmicas se entiende el ser humano como un conjunto holístico, como un organismo que actúa en su globalidad con unas tendencias innatas hacia el crecimiento y el desarrollo, y que son inherentes al individuo. Cuando el ser humano

ejecuta un comportamiento no sólo lo hace por motivos externos, sino principalmente lo realiza por motivos internos. Estos motivos internos dotan a la conducta de energía, intensidad, y persistencia. Estos motivos internos aparecen por una necesidad del ser humano, por una creencia, o por una emoción (generalmente se activan las tres simultáneamente).

Desde esta perspectiva organísmica la Teoría de la autodeterminación postula que las personas tienen tres necesidades psicológicas: la necesidad de sentirse competente, bien relacionado y autónomo (Deci & Ryan, 1985). La satisfacción permanente de las tres necesidades básicas desarrollará una fuerte orientación autónoma que relaciona positivamente con buena salud y ajuste personal. Cuando ninguna de las tres necesidades están cubiertas, no hay una adecuada guía que motive el desarrollo, hay falta de vitalidad y falta de implicación (Deci & Ryan, 2008).

La necesidad de relacionalidad (sentirse bien relacionado) es un proceso de motivación en sí mismo (Furrer & Skinner, 2003). Esta energía, que emana de las propias relaciones interpersonales, proporciona una materia de motivar e implicación en las actividades cotidianas. Un apego emocional positivo a los iguales, profesorado y familias, promueve no solo un saludable funcionamiento intelectual, emocional y social, sino además unos sentimientos positivos de autoestima y valía personal (Covington, 1984; Thompson, 1994).

La relación profesorado-alumnado constituye por sí misma todo un campo de estudio en la psicología del desarrollo. Desde la teoría del apego en la infancia se explica la necesidad de tener una relación de confianza y seguridad en el desarrollo infantil (Ainsworth, Bell, & Stayton, 1974; Bowlby, 1988). Esta seguridad dará una base de confianza en uno mismo para iniciar cualquier acción exploratoria y constructiva, así como un sentido necesario de estar en el mundo, de pertenecer a una relación mayor donde nuestra existencia tiene todo su significado. Estas teorías llevadas al aula han confirmado que sobre esta base segura, se incrementa la motivación interna y se potencia el desarrollo.

El apoyo social percibido funciona como un mediador para bajar el estrés psicológico, y más apoyo y menos estrés aumentan la motivación, por lo que se incrementa la atención, el esfuerzo y la insistencia en una tarea, mejorando por tanto los resultados escolares (Stornes, Bru, & Idsoe, 2008). Si bien la necesidad de relacionalidad no tiene por qué estar directamente relacionada con el éxito en la tarea, si es fundamental para animar al alumnado a empezar a tomar interés, al identificar los valores de los otros significativos (el profesorado, la escuela, la sociedad), y aumentar su sentimiento de pertenencia a un grupo y a sus relaciones con todos sus elementos.

En general, todas las investigaciones señalan que el alumnado se siente mejor cuando el profesorado se muestra sensible a sus necesidades, tiene una cálida relación, de cuidado, nutritiva y congenial; cuando el profesorado expresa alegría y respeto, estimula la cooperación, y es consciente de las necesidades emocionales, sociales y académicas (Reyes, Brackett, Rivers, White, & Salovey, 2012). Cuando el alumnado se siente mejor, en un entorno seguro, se favorece su actividad, su implicación en la misma, se satisface su necesidad de relacionalidad, y consecuentemente está más motivado por las tareas escolares (Birch & Ladd, 1996; Hughes, Luo, Kwok, & Loyd, 2008; Wentzel, Battle, Russell, & Looney, 2010).

3.- Cómo motivar al alumnado: las necesidades sociales

Además de estas necesidades intrínsecamente humanas, existen otras necesidades sociales más influidas por las relaciones entre iguales y las normas del contexto, y la necesidad social de pertenecer a una red donde se tienen contactos y amistades. Las necesidades sociales más estudiadas han sido la necesidad de logro (de conseguir éxitos en el entorno social), la necesidad de afiliación, es decir, de pertenecer a una red social, que nutre y a su vez crea conflicto, y que inserta al sujeto en una red de modelos, intentos y feedback; y la necesidad de poder social, y de afectar a los demás.

Una enseñanza eficaz implica organizar una estructura que facilite las interacciones del alumnado y que promueva la realización de actividades en el aula basadas en el conocimiento sobre procesos sociales para promover la implicación de los estudiantes (Wentzel et al., 2010). Los docentes son de hecho líderes en el aula (Farmer, McAuliffe Lines, & Hamm, 2011), tienen la oportunidad de mejorar la ecología de su entorno controlando discretamente los patrones de interacción y las actividades, promocionando la implicación productiva de todos los estudiantes, ayudando socialmente a aquellos con problemas para que desarrollen nuevos roles sociales. Estas estrategias se ponen en marcha a lo largo de las instrucciones cotidianas (Xie, Farmer, & Cairns, 2003).

El profesorado debe encontrar el equilibrio entre dirigir un contexto social prescrito con reglas y estructuras explícitas como parte del sistema educativo disciplinario, y por otra proporcionar un clima en el cual los estudiantes tengan una autonomía colectiva para establecer una cultura de iguales que emerja de sus capacidades sociales y necesidades. Las habilidades sociales de los estudiantes y sus necesidades deben ser guiadas al ritmo del contexto social del aula, y el profesorado debe facilitar actividades y oportunidades para una interacción social y cultural que ayude a interpretar a los estudiantes tanto individual como colectivamente.

Para conseguir este equilibrio el profesorado tiene una responsabilidad no reconocida de ser como una “mano invisible” que promociona la autonomía del grupo, y al mismo tiempo es una figura de autoridad que pone las reglas y los parámetros de qué conducta se considera aceptable, facilitar las oportunidades de interacción social y las actividades para ello (Wubbels, 2011). Monitorizar y guiar los roles sociales de los estudiantes y sus perfiles de interacción es un importante paso para el profesorado; promover un contexto social en el aula que prevenga la emergencia de jerarquías sociales y dinámicas inadecuadas es la primera medida para prevenir el bullying, creando un equipo-aula que funcione de manera cooperativa, desde la ayuda, y el conseguir metas comunes.

En 2011 la revista “Journal of Applied Developmental Psychology” dedica todo un monográfico a la mano invisible del profesorado. Bronfenbrenner dijo que la mano invisible debería ser una de las próximas fronteras en la investigación del desarrollo social. Distintos artículos señalan pautas para desarrollar estrategias sistemáticas en las aulas, que faciliten crear contextos sociales de aula que promuevan el crecimiento social, emocional, cognitivo del estudiante.

4.- Cómo motivar al alumnado: lo que pensamos (las cogniciones)

Una tercera fuente de motivación interna viene por nuestras propias creencias o pensamientos, los llamados elementos cognitivos; es decir, las representaciones mentales que nos hacemos de nosotros mismos, de nuestra capacidad, y de nuestra determinación para conseguir algo. Las cogniciones son un constructo-paraguas que unifica todos los procesos mentales como son creencias, expectativas, metas, planes, juicios, valores y auto-concepto, clasificados como eventos mentales que funcionan como determinantes en una acción, y actúan como motivadores internos de un comportamiento (Reeve, 2009: 206).

Desde las teorías socio-cognitivas aparecen diferentes subteorías (Martin & Dowson, 2009), que invocan elementos socio-cognitivos para explicar la relación entre lo que pensamos y cómo actuamos. Estas variables o elementos son explicados por (1) la teoría del logro (Atkinson & Feather, 1966), o de la meta (Locke & Latham, 1990), (2) las expectativas de autoeficacia (Bandura, 1977), o la propia creencia de autoeficacia (Bandura, 1982), y (3) el desarrollo de estilos explicativos que van a influir en nuestra percepción de las causas y por lo tanto en la medida que abordemos las tareas con más o con menos éxito (Martin E. P. Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

La manera de integrar este conjunto de sub-teorías no es tarea fácil. La teoría del cambio intencional (TCI) es la que mejor encontramos que inserta este conjunto de teorías socio-cognitivas en un proceso, que ayuda a entender cómo facilitar el cambio del propio individuo implicándose activamente en su propio proceso de aprendizaje (Boyatzis, 2006).

La teoría del cambio intencional, parte de que solo cambiamos cuando queremos, es decir, el componente intencional de la persona hacia el cambio debe ser explícito y realizado por ella misma, como en cualquier situación de aprendizaje, en la que la propia actividad del sujeto le lleva a un proceso de desarrollo. Esta teoría plantea cinco pasos que conducen al cambio intencional, que lleva implícita la propia motivación de la persona para hacerlo.

a.- Tener un objetivo: el Self ideal

Desde la teoría del cambio intencional (TCI) se menciona el self-ideal como el inicio del cambio. Tener un self-ideal supone una aspiración, de manera que el self ideal es en sí mismo un driver o impulsor de motivación (Boyatzis & Kleio, 2006), y procede de la teoría de las metas (Locke & Latham, 1990); es un mecanismo de motivación intrínseca, que actúa vinculado con el proceso de auto-regulación del individuo. Este proceso organiza la voluntad de cambiar y la dirige a una meta. Un profundo afecto o emoción positiva crea el tono necesario para que se pongan en marcha procesos cognitivos específicos que actúan en la formulación y la nutrición del self-ideal. Este afecto positivo es un estado de alta energía, gran concentración y placer en la implicación en la tarea.

La visualización o pensamiento de un self-ideal activa emocionalmente, si bien esta emoción generada puede funcionar como un atractor positivo o atractor negativo. Si es positivo, se activa a su vez el sistema nervioso parasimpático creando ilusión, ganas, y potenciando el cambio hacia conseguir dicha meta. Si por el contrario se activan los

atractores negativos, se activa el sistema nervioso simpático y crea una sensación de angustia, ansiedad o miedo, lo que provoca el rechazo al cambio, o un estado defensivo. Tener una imagen ideal –meta a conseguir- facilita el cambio, pero no necesariamente lo asegura. Dependiendo de las expectativas del propio individuo y su valoración de la situación, estas metas pueden resultar motivantes o por el contrario desmotivantes (Boyatzis & Kleio, 2006).

b.- Tener confianza: Expectativas de éxito

Las expectativas son una predicción subjetiva de lo que creemos va a pasar, confiando en nuestras experiencias pasadas y nuestros recursos personales. Cuando uno valora sus capacidades y su grado de éxito en conseguir algo, surgen dudas sobre si eso será posible o no conseguirla. Estas dudas pueden anticipar una situación negativa y crearan ansiedad, confusión, pensamientos negativos y aumenta la tensión corporal. El individuo vive una discrepancia entre: ¿puedo hacerlo?, pero ¿quizás no? Si el individuo después de valorar cree que puede hacerlo, la motivación surgirá; si por el contrario las dudas superan a la eficacia, la ansiedad crecerá y el cambio no tendrá lugar.

Estaríamos hablando del concepto de “expectativa de auto-eficacia” de Bandura (Bandura, 1977, 1982, 2012), que él considera un motivador en sí mismo, de manera que cuando se activa, de alguna manera ya hemos iniciado un proceso de cambio, en el cual además se puede actuar. La mediación en este proceso es posible, y es por tanto factible cambiar las expectativas de eficacia. Según Bandura hay cuatro fuentes que alimentan las expectativas de auto-eficacia: (1) la historia personal, (2) la observación o aprendizaje vicario, (3) la persuasión verbal y (4) el estado fisiológico.

Dado que están muy influidas por la historia del sujeto, las personas con un historial de fracaso, tendrán más dudas que expectativas de hacerlo bien, por lo que la persuasión verbal se torna fundamental, una persuasión que tiene que estar constatada con la realidad que el sujeto imagina, y ser creíble (Schunk & Mullen, 2012). Si aumentan las expectativas de auto-eficacia, se intentará nuevamente, con un adecuado feedback la experiencia puede ser enriquecedora para la mejor utilización de los propios recursos del sujeto, desarrollando así la capacidad de autoeficacia en el mismo, y siendo el sujeto más poderoso en el control del medio y generando respuestas más ajustadas ante las demandas.

Las expectativas de eficacias pueden cambiarse. Se puede crear un entorno (a modo de burbuja) en la que de alguna manera se haga una labor de andamiaje del self, donde la creencia en estas expectativas positivas sea real, para ayudar y facilitar el cambio (Ryan, Stiller, & Lynch, 1994). Cuando se presta más atención a las fortalezas recogidas en su historia personal, se ofrecen modelos a imitar, se anima y crean situaciones positivas y de seguridad; es decir se media a través de las fuentes de la eficacia, se le proporciona al sujeto un contexto de expectativa alta, temporal y provisional, pero que impulsa la generación de la motivación necesaria para intentarlo otra vez (Bandura, 2012).

Mejorando las expectativas de eficacia se desarrolla la auto-eficacia, es decir, la capacidad generativa en la cual el individuo organiza sus habilidades de la manera más óptima para dar respuesta a las demandas a las que se enfrenta. Es la capacidad de usar los recursos personales de la mejor manera posible para responder acertadamente.

c.- ¿Queremos cambiar?: la determinación

La capacidad de auto-conciencia o darnos cuenta de la situación en la que estamos es fundamental para iniciar el cambio, lo que también se llama auto-conciencia (self-awareness). No obstante, esta capacidad también puede estar bloqueada o inhibida, por experiencias negativas previas. Si el sujeto percibe que haga lo que haga, el resultado será negativo, entonces crea un constructor mental de indefensión (Martin E. P Seligman, 1998), un patrón que se activará ante las discrepancias anulando la capacidad de actuación del individuo. El elemento cognitivo de la indefensión es la representación mental de lo que está pasando y está conformada por tres elementos particularmente importantes: los sesgos (la ilusión de control), las atribuciones (explicaciones de porqué no tenemos control), y las expectativas, que son creencias subjetivas creadas de experiencias anteriores.

Los sesgos o la ilusión de control es una atribución que con el tiempo refuerza el estilo explicativo del individuo. Una atribución de control genera un estilo optimista, de manera que se atribuyen a sí mismos los éxitos pero no los errores, los cuales están bajo control y son puntuales; atribuyen un mal resultado a la aplicación de una estrategia errónea, luego la próxima vez lo hará mejor. Por el contrario, la sensación de no control, genera un estilo pesimista que atribuye las causas negativas a sí mismo y además hay una incapacidad para controlarlas, y una estabilidad en las mismas (Martin E. P Seligman, 1998). Ambos estilos a su vez evocan emociones diferentes, unas más enfocadas a la acción (estilo optimista), y la otra más a la no acción (estilo pesimista), y consecuentemente, una generando más oportunidades y la otra menos.

Las investigaciones señalan también que es precisamente el control la clave para aprender la indefensión, y no tanto el trauma en sí mismo o la expectativa de fallar. Por lo que ofreciendo un control sobre la realidad, estamos ofreciendo un marco para superar la indefensión aprendida, y un marco para motivar y actuar. Este elemento es fundamental para facilitar el control y la motivación en estudiantes con fracasos acumulados; cuando hacen un esfuerzo si no ven ningún control de la situación (todo sigue igual), su estilo de indefensión o pesimista predominará y lo confirmarán. Por ello, cuando tras un esfuerzo realizado por un estudiante, nunca hay que dudar entre premiar o no; premiando estaremos siendo contingentes ante un comportamiento que queremos que se repita.

d.- Tener un plan,... que facilite el éxito

Desde la teoría del logro, inicialmente planteada desde la motivación por Atkinson (Atkinson & Feather, 1966), posteriormente reformulada en la teoría de las metas (Locke & Latham, 1990), la motivación se pone en marcha buscando elementos y actuando para que finalmente consigamos lo que más o menos habíamos planificado. Esta es la fuerza del plan, por ello es importante que tengamos no solo un objetivo (self-ideal), sino también una ruta, un camino para conseguirlo; este plan tiene que implicar cierta dificultad para crear energía (sea retante) (Locke & Latham, 1990), y poner metas muy específicas para que se dirija a ella la atención, y consecuentemente el esfuerzo y la persistencia.

Este plan hay que llevarlo a cabo, y es el sujeto el encargado de hacerlo. La acción tiene que ejecutarse para que se inicie el proceso de cambio, experimentando y practicando

los cambios deseados. Esta práctica es más efectiva en contextos donde la persona se siente segura, y donde haya una atmósfera que los intentos de este nuevo comportamiento o reto estén libres de ser interpretados como vergonzosos, ridículos, o con serias posibilidades de fallar (Boyatzis, 2006), que generarían atractores emocionales negativos.

Cuando se integra la motivación para conseguir una meta, se sabe que hay que hacer para conseguirla, y qué recursos tenemos se inicia la experiencia de la “esperanza” (Snyder, 2000). La primera parte de la esperanza implica un componente del tipo “yo puedo hacerlo”, de una persona que confía en su capacidad de auto-eficacia y en su capacidad para llegar a la meta. El segundo componente de la esperanza es creer que se tienen varias maneras controlables de caminar hacia esas metas. El componente de “varias” maneras de conseguirlo es importante, pues nos prepara para las dificultades y obstáculos en el camino, de manera que se tiene la confianza de que si no se consigue de una manera, pues se conseguirá de otra. Snyder observa que las personas con mucha esperanza tienen más metas a corto plazo, más motivación interna, tienen una buena autodeterminación y perciben más significado en sus vidas (Snyder, 2000).

Desde la educación este plan es una agenda de cambio, basado en expectativas positivas y creíbles, enmarcado desde los atractores positivos, facilitando el éxito en las actuaciones, ofreciendo varias maneras para conseguir el objetivo, animando, potenciando los éxitos y superando los errores. Es decir, facilitar el cambio desde la dimensión positiva, basándonos en las fortalezas y no en los déficits.

El quinto paso descrito en la Teoría del Cambio intencional indica que si este cambio se realiza en grupo, con unas metas comunes compartidas, y con un resultado que afecta además de al individuo a la comunidad, es cuando se interioriza y la experiencia sirve de base para iniciar otros cambios más. En este caso indica que las metas hay que formularlas de manera individual y colectiva, la facilitación del éxito tiene que contar con el apoyo de los demás, las prácticas de trabajo cooperativo, la ayuda entre iguales, las metas colectivas, son algunas de las estrategias que se proponen.

5.- Cómo motivar al alumnado: Lo que sentimos (las emociones)

Las emociones son un fenómeno de corta vida y muy complejas; implican sentimiento, percepción, activación, propósito y expresión emocional, ante una situación que nos ayuda a adaptarnos ante diferentes retos de la vida (Reeve, 2009). La emoción es un constructo psicológico que une y coordina estas dimensiones de la experiencia en un patrón sincronizado. Las emociones son en sí mismas una motivación, y como las cogniciones o las necesidades, energizan el comportamiento del ser humano. Al mismo tiempo las emociones son indicadores del progreso de adaptación o de consecución de una meta (nos sentimos felices cuando conseguimos algo).

La emoción es un proceso con diferentes fases, que implican una activación inicial y su regulación posterior. Para algunos autores las emociones son el primer sistema motivacional o primario (Izard, 1993), necesario para llegar a la acción, de tal manera que sin emoción no hay acción. Este sistema primario tiene su base en la evolución filogenética de la especie, activa las estructuras subcorticales, y es más inconsciente. El desarrollo y regulación de la emoción se basa en la evolución ontogenética del

individuo, cuando se activan las estructuras del neocortex, los procesos de conciencia, y mediando por tanto la interpretación cognitiva del evento (Buck, 1984).

Sobre esta base, Weiner desarrolló su teoría atribucional de la motivación y la emoción. Estudiando las emociones que generan el conseguir algo o no conseguirlo, observa que hay una primera emoción en función del resultado (alegría, tristeza) (sistema primario), que inmediatamente pasa a ser mediada por el sistema cognitivo y consciente atribuyendo causas explicativas a dicho resultado, y modificando la emoción. Personas con gran capacidad de superación atribuyen los fracasos a causas externas (mala suerte), a ser algo puntual (dificultad de la tarea) y a poner medidas para superarlo (control); por el contrario, las personas con menos capacidad para superar las metas e intentarlo otra vez atribuyen su fracaso a causas internas (no puedo), a su estabilidad (siempre es así), y a su poco control (no sé como hacerlo por mas que me esfuerzo) (Weiner, 1985). El rendimiento en unas y en otras personas es bien diferente.

En el contexto académico las emociones son evocadas a través de las atribuciones que los estudiantes hacen de sus resultados académicos, y también son iniciadas por los iguales, familias y profesorado. Estas atribuciones pueden provocar emociones negativas como vergüenza, culpa, o ansiedad, o positivas como alegría o interés. La alegría y el interés incrementan la persistencia en la tarea, y la búsqueda de nuevos eventos y soluciones; proporcionan el apoyo emocional para estar completa y voluntariamente inmerso en una actividad. Nuevamente, las emociones negativas y siguiendo la teoría del cambio intencional, funcionarían como atractores negativos que inhiben la conducta, mientras que las emociones positivas funcionarían como atractores positivos, y consecuentemente facilitando la conducta deseada en el entorno escolar.

a.- Las atribuciones sociales y el efecto audiencia

Previamente mencionamos la importancia que Weiner dio a las atribuciones para que una emoción fuera vivida como positiva o como negativa; no partiendo de la verdad, sino de las interpretaciones que cada cual se hace del mundo. Las atribuciones son creencias que nos hacemos ante la interpretación de cualquier evento, y son utilizadas en nuestra vida cotidiana, independientemente que sean correctas o no.

En este sentido, los trabajos iniciales de Heider (Heider, 1958) señalan que no solamente hacemos atribuciones, sino que además tenemos la gran tendencia a compartirlas en las relaciones sociales, como medida para mejorar la relación y desarrollar la empatía. Su teoría de las atribuciones sociales o del balance cognitivo (Heider, 1958) formula que si dos personas o más comparten la misma atribución, este hecho influirá en su relación fortaleciéndola y además reforzando dichas atribuciones, ahora compartidas. Las teorías de Newcomb (Newcomb, 1961) profundizan y explican que en el proceso de compartir las atribuciones se inicia una percepción selectiva, de manera que la otra persona selecciona experiencias reales de su historia personal que confirmen dicha atribución, aunque no sea cierta, e incluso aunque haya ocurrido sólo una vez. Cuando las atribuciones son compartidas, son más difíciles de cambiar, aunque estén equivocadas.

Uniendo este campo de estudio con el aula y la escuela Weiner descubre las atribuciones que el individuo se hace a sí mismo respecto al éxito o fracaso en la tarea (Weiner, 1986), atribuciones que también son realizadas por el profesorado

argumentando causas externas (mala suerte, difícil tarea, es un mal momento), o internas (son así, no se esfuerzan, no hay nada que hacer). Cuando las causas del fracaso son externas, se refuerza la consecución del objetivo y un estilo optimista; mientras que cuando son internas, predomina un estilo más pesimista. El profesorado a su vez comparte las atribuciones con sus compañeros y compañeras; y siguiendo la teoría de Heider, cuando estas atribuciones se comparten la relación se afianza, y la atribución también.

A veces, también ocurre que estas atribuciones son manifestadas por el profesorado explícitamente en el aula, delante de una audiencia; en este caso su poder de multiplicación crece en la medida que lo hace el número de estudiantes presentes, dándose el “efecto audiencia” que explica que cuando una atribución es ampliamente compartida será aún más difícil cambiarla, por lo que la persona se arriesga a ser observada y percibida desde ese proceso de “percepción selectiva”. Este proceso determina que dichos comportamientos sean más salientes, y por lo tanto más fácilmente percibidos al ser ejecutados (Cottrell, Wack, Sekerak, & Rittle, 1968). La simple presencia de otros ya condiciona en mucha medida nuestra respuesta (Platanía & Moran, 2001), generalmente aumentando el nivel de atención, pero que en función de cómo sea interpretado por el sujeto en sí y por el aula, el evento puede potenciar respuestas y emociones positivas o negativas, y consecuentemente afectan al éxito o fracaso de la tarea (Hareli & Weiner, 2010); produciéndose la profecía autocumplida, pues finalmente solo veremos lo que pensamos que va a pasar; y si pasa otra cosa, simplemente no será tenida en cuenta como significativa.

Nuevamente estos efectos comparten el mismo principio, si la expectativa de que determinado acto ocurra existe, será más probable que ello ocurra especialmente si el comportamiento tiene lugar en un grupo. Si las expectativas de un estudiante de salir a la pizarra son altas y positivas, la presencia del grupo clase incrementará su motivación y por tanto su rendimiento; si por el contrario las expectativas son negativas o bajas, es decir, miedo al fracaso, con mayor probabilidad esto ocurra en un lugar con audiencia. Si ocurre lo inesperado, se vuelve a repetir el patrón; estudiantes exitosos que fracasan son interpretados como mala suerte, algo puntual y bajo control (la próxima vez lo hará bien), mientras que estudiantes fracasados que triunfan son interpretados como un momento concreto, pero con falta de control sobre los resultados; ha sido un momento de suerte pero que difícilmente se repetirá. El patrón siempre es el mismo, vemos lo que esperamos ver, y si pasa otra cosa la interpretamos para que no sea relevante ni cambie nuestras atribuciones previas.

b.- Las expectativas del profesorado

El efecto pigmalion (Rosenthal & Jacobson, 1968) ha sido más que demostrado desde todas las investigaciones realizadas, desde los pioneros trabajos de Rosenthal (Rosenthal & Jacobson, 1966) hasta los actuales trabajos de Rubie-Davies (C. Rubie-Davies, Hattie, & Hamilton, 2006; C. M. Rubie-Davies, 2007, 2010); todos señalan que cuando el profesorado tiene altas expectativas de los estudiantes, estos obtienen mejor rendimiento académico.

La explicación a este hecho la proporcionó Rosenthal con su teoría de los cuatro factores (Rosenthal, Baratz, & Hall, 1974). La teoría describe los comportamientos más

habituales del profesorado cuando interactúa con estudiantes de altas expectativas; estos comportamientos se agrupan en cuatro factores: (1) (Clima) el clima socio emocional es cálido, con comunicación no verbal y complicidad, (2) (Input) Las tareas suelen ser más difíciles, planteadas como retos, (3) (Output) da más oportunidades para responder y dan pistas para facilitar su éxito, y (4) (Feedback) proporciona un feedback muy pormenorizado y concreto, y relacionado con tareas específicas que se acaban de realizar. En un meta análisis realizado, los cuatro factores fueron significativos y reforzaban la teoría, si bien las magnitudes del clima y del input, fueron especialmente significativos.

Básicamente se demuestra que el profesorado enseña mejor y más calidamente a los estudiantes por los que tiene expectativas más favorables (Harris & Rosenthal, 1985) (Rosenthal, 2002); es decir, el profesorado –no intencionalmente- crea un entorno favorable para el aprendizaje cuando cree que el alumnado está interesado en ello. Este entorno implica la adopción de una actitud proporcionándole altas expectativas sobre él mismo (self-ideal), mostrando su confianza en sus habilidades, proporcionando tareas que son de interés, ofrecen la ayuda adecuada para garantizar el éxito, y en cualquier caso un clima donde las emociones negativas no tienen cabida. La teoría de los cuatro factores de Rosenthal ejemplifica cómo se crea un contexto que mejora el desarrollo, posibilitando su cambio, un clima donde predominan las emociones positivas, basado en atribuciones positivas y facilitando el éxito.

6.- El Programa Golden5

En un intento de integrar las aportaciones realizadas desde la psicología creamos el programa psicoeducativo GOLDEN5, desarrollado como proyecto europeo y compuesto por un equipo de expertos en psicología y educación de Bélgica, Polonia, Noruega, Italia y España. El programa integra los resultados anteriores en un principio básico que impregna toda actuación del profesorado o principio Golden, y cinco áreas que articulan los principales logros procedentes de la investigación.

6.1.- Bases teóricas y principio Golden

En la tabla siguiente aparece un resumen de las teorías expuestas anteriormente, que muestran cómo motivar externa internamente al alumnado, y cómo estas teorías, subteorías y principios básicos se integran en las áreas del programa Golden5. La última fila muestran los resultados, que según las investigaciones realizadas, son los esperados.

	Fuentes de motivación					
	EXTERNA		INTERNA			
Fundamentos	Premios y castigos	Organización del contexto	Necesidades psicológicas	Necesidades sociales	Creencias y necesidades psicológicas	Emociones
Disciplina	Psicología conductiva	Psicología ecológica-contextual	Psicología del desarrollo	Psicología social	Psicología socio-cognitiva Psicología del desarrollo	Psicología básica, psicología social, psicología del

	sta						desarrollo
Teorías	Teoría del aprendizaje (B. Skinner, 1974)	Teorías educativas (Kounin, 1970) y contextuales (Bronfenbrenner, 1985)	SDT (Deci & Ryan, 1985). Relacionalidad	Teoría de las relaciones sociales (Lewin, 1943)	SDT (Deci & Ryan, 1985). Autonomía	SDT (Deci & Ryan, 1985). Competencia.	Teoría Atribucional Heider, 1958 #2454}. Efecto audiencia (Cottrell et al., 1968).
Subteorías	Control del comportamiento (E. A. Skinner, 1996)	Importancia de la estructura y organización del contexto (Brophy & Good, 1974; Emmer & Stough, 2001).	Teoría del apego (Ainsworth et al., 1974; Bowlby, 1988) y de la integración orgánica	Afiliación y poder (Rubin & Coplan, 1992)	teoría de las metas (Locke & Latham, 1990), teoría del cambio intencional (Boyatzis, 2006)	Teoría de la Evaluación cognitiva (Richard M. Ryan & Deci, 2000), teorías de Auto-eficacia (Bandura, 2012),	Expectativas (Rosenthal et al., 1974). Teoría Atribucional de las emociones (Weiner, 1985)
Principio básico	normas y reforzamiento verbal positivo*	facilitación de comportamientos positivos y prevención*	relaciones de apoyo, cuidado y afecto*	conocimiento de las redes sociales, optimización de las mismas*	apoyando la autonomía, proponiendo un plan de éxito*	Competencia percibida de manera positiva*	Atribuciones positivas* *. Principio Golden (Maria-Jose Lera, Jensen, Joesang et al., 2009)
Áreas Golden	1.- Gestión del aula (Maria-Jose Lera, Jensen, & Jonsang, 2009)	2. Construyendo relaciones (Szymanska & Timmermans, 2009a)	3.- Clima social (Buccoliero, 2009)	4.- Aprendizaje ajustado (Jensen, Joesang, & Lera, 2009a)	5.- Familia escuela (Jensen, Joesang, & Lera, 2009b)		
Efectos	Menos interrupción Mejora del comportamiento Más atención (Luckner & Pianta, 2011)	Más confianza Más seguridad Más autoestima (Reyes et al., 2012)	Mejor posición social Menos bullying Más cooperación (Gest & Rodkin, 2011) (Barile et al., 2012)	Mejor rendimiento académico Más creatividad Más determinación (Slavich & Zimbardo, 2012)	Mejor rendimiento académico Más confianza y seguridad Más determinación y bienestar		

El principio general del programa es el llamado "principio Golden" (Maria-Jose Lera, Jensen, Joesang et al., 2009), se centra en las emociones, y de cómo impregnar en general el aula de emociones positivas. Se basa en la importancia de las atribuciones positivas, el efecto audiencia y las expectativas del profesorado. Está marcado con un * pues recoge y se aplica a todos los principios básicos, de manera que los potencia y optimiza. Esta mirada es necesaria para el resto de las áreas, de manera que en todas ellas se señala la mirada centrada en lo que queremos, en las fortalezas y en la superación de obstáculos. Para ello es necesario adquirir con práctica y esfuerzo la mirada Golden. Esta mirada significa tener expectativas altas de todos y cada de los alumnos y alumnas del aula,

pues si nuestras expectativas son altas, enseñaremos mejor (Rosenthal, 1991), ser conscientes del efecto audiencia (Cottrell et al., 1968) y utilizarlo para multiplicar el poder de las atribuciones positivas.

6.2.- Las áreas Golden

El programa está compuesto por cinco áreas Golden. Cada área a su vez, tiene una serie de estrategias y pasos claves que permiten que el profesorado pueda ponerlo en marcha inmediatamente.

a.- Gestión de aula

El área 1 o Gestión de Aula (Maria-Jose Lera, Jensen, & Jøsang, 2009) está basada en la motivación externa, o qué se puede hacer desde fuera para crear un entorno que facilite la atención, la buena convivencia y el aprendizaje. Desde el paradigma conductual y contextual se han aportado muchas estrategias que mejoran las capacidades de los profesores para controlar grupo clase (Kounin, 1970; Wubbels, 2011), saber cómo actuar para evitar problemas, enseñar comportamientos deseables a los estudiantes a través del establecimiento de reglas, rutinas y procedimientos, supervisar, orientar y proporcionar una buena retroalimentación (Brophy & Good, 1974; Emmer & Stough, 2001). El refuerzo verbal de la conducta apropiada se incluye como la herramienta más fundamental a disposición de los profesores y el más poderoso para influir en el alumnado ((Hayes, Hindle, & Withington, 2007) p. 162).

Aulas con una mejor organización y gestión tienen relaciones más positivas entre iguales, y menos comportamientos agresivos y perturbadores (Luckner & Pianta, 2011). Aunque los resultados de la investigación muestran que es fundamental que el profesorado conozca estrategias para mejorar la gestión del aula, este tema ha sido ignorado en los programas de formación en general (Marzano, 2003; Wubbels, 2011), aunque cuando se obtiene la formación, el aula mejora enormemente (van Tartwijk & Hammerness, 2011).

b.- Construyendo relaciones

El área 2 o construyendo relaciones (Szymanska & Timmermans, 2009b) se basa en la importancia de tener relaciones de afecto y apoyo entre profesorado y estudiantes. Se fundamenta claramente en la teoría de la autodeterminación, y la necesidad de estar bien relacionado (Deci & Vansteenkiste, 2004; Richard M. Ryan & Deci, 2000).

La importancia de las relaciones profesor-alumnado, junto con el contexto o gestión de aula, están estrechamente conectadas, de hecho, los estudios realizados en el entorno escolar, afirman que sin una buena relación con el profesorado, las estrategias para la gestión del aula funcionan mucho menos (Bru, Stephens, & Torsheim, 2002), Pág. 303). La relación profesorado-alumnado es la base para la aceptación de reglas, procedimientos y facilitación de la disciplina (Marzano, 2003; Wubbels, 2011).

Esta especial atención en la construcción de buenas relaciones incluye muchos aspectos emocionales como sonreír, mostrar afecto, hacer bromas, compartir humor, estar preocupado por ellos individualmente, mostrar confianza en el alumnado, hablar muy bien de ellos... son algunas de las estrategias para crear estas relaciones positivas; el

alumnado a partir de aquí participa más en el aula, aumenta su motivación escolar, y su confianza (Birch & Ladd, 1996 ; Hughes et al., 2008; Wentzel et al., 2010) .

c.- Clima social

La tercera área es el clima social (Buccoliero, 2009) basado en la mejora de las relaciones entre iguales, la cultura de la identidad de grupo, y la satisfacción de las necesidades sociales de logros comunes, afiliación y poder en el grupo. Desde la psicología social, las necesidades sociales (Lewin, 1943) son en sí mismas fuentes de la motivación interna que activan la atención, la perseverancia y el esfuerzo.

El profesorado tiene la oportunidad y la responsabilidad de optimizar las relaciones entre iguales en el aula. Gest indica que cuando el profesorado de manera intencional tiene más control de las redes sociales del grupo, más comprensión de los procesos entre ellos, tiene ambientes más positivos y actúa más proactivamente ante el acoso escolar (Gest & Rodkin, 2011). Cuando se favorecen las interacciones adecuadas aumenta la participación del alumnado, se reduce el acoso, se respetan más las reglas, y en general se implican más en las actividades escolares (Barile et al., 2012; Barth, Dunlap, Dane, Lochman, & Wells, 2004).

La realización de ejercicios de autoconocimiento, el tener reglas en positivos de un buen trato entre iguales, potenciar el trabajo cooperativo, los fines comunes en el aula, la ayuda mutua, son algunas de las estrategias que se proponen.

d.- Aprendizaje ajustado

La cuarta área es Aprendizaje ajustado (Jensen, Joesang, & Lera, 2009c) basado en los principios aportados desde la psicología de la instrucción, añadiendo todas las variables motivacionales del pensamiento, fundamentado en las necesidades psicológicas de autonomía y competencia, y tomando como proceso la teoría del cambio intencional (Boyatzis, 2006).

La importancia de tener un objetivo (self-ideal) (Locke & Latham, 1990), confianza para iniciar el cambio (expectativas de autoeficacia), ganas de intentarlo (determinación) y un plan para lograrlo que facilite el éxito e incluya varias alternativas para conseguirlo (Snyder, 2000), y que permita elegir entre distintas actividades (Patall, Cooper, & Robinson, 2008). Si además esa meta se comparte con el grupo-clase, sin duda se están incluyendo los principios básicos claves para motivar al alumnado en su proceso de aprendizaje en el aula.

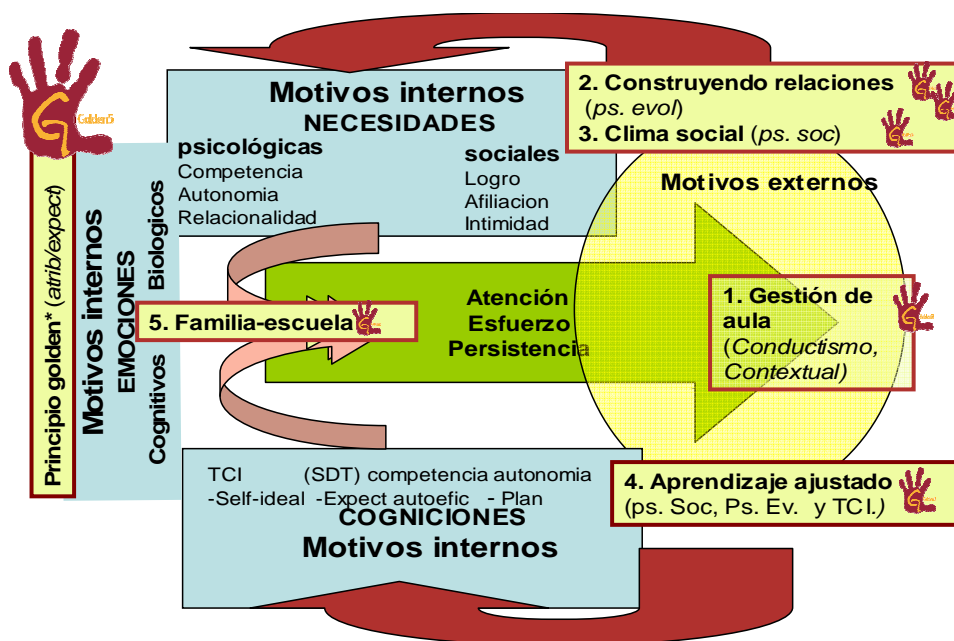
Escuchar activamente al alumnado, tener estructuras que promuevan la inclusión de todos los estudiantes, promover el interés personal en las materias escolares, presentar problemas reales, proporcionar una variedad de tareas y actividades en el aula de distintos niveles de dificultad, dar una ayuda adecuada que garantice una mejora de los resultados, destacar los éxitos ante que los errores, dar más atención y ayuda a quien más lo necesita, son algunas de las estrategias factibles de implementar en el aula sin mucho esfuerzo, y con resultados previsibles (Wubbels, 2011) .

e.- Familia-Escuela

La quinta área es acerca de la familia (Jensen, Jonsang, & Lera, 2009) y la necesidad de compartir con los padres y madres los aspectos positivos de sus hijos e hijas, de utilizar en el mejor sentido el poder de las atribuciones y las expectativas, es decir, la dimensión emocional. Cuando el contexto escolar y familiar caminan en la misma dirección, refuerzan los mismos comportamientos, y ambos comparten las altas expectativas, los resultados mejoran, y se consiguen cambios significativos (Bronfenbrenner & Cecci, 1994).

Fomentar las fortalezas, tener y expresar expectativas positivas, establecer objetivos que se puedan lograr, ayudando y felicitando para conseguir el éxito, cuando esta perspectiva se comparte desde la familia y la escuela, se está facilitando un desarrollo de estilo optimista que favorece su esperanza, y a su vez la persistencia, esfuerzo y atención a las tareas. Estrategias como enviar a las familias mensajes positivos, tener entrevistas basadas en los aciertos y las fortalezas, son fáciles de utilizar y suponen cambios significativos en la vida de muchos estudiantes

A modo de resumen, en el siguiente cuadro se recoge las dos fuentes de motivación explicadas (externa e interna), las teorías y subteorías que lo fundamentan, y cómo el principio Golden y las áreas Golden se insertan en dicho esquema, buscando incrementar la motivación, o la atención, esfuerzo y persistencia en la tarea.



6.3. Objetivos y puesta en marcha

El GOLDEN5 es un programa escolar universal que tiene como objetivo aumentar la motivación interna del alumnado hacia las tareas escolares, y al mismo tiempo mejorar su propio desarrollo como persona. Está dirigido a la clase en su conjunto, y a su vez pone especial atención en estudiantes con discapacidades y/o en riesgo de exclusión social. Aunque el programa se ajusta a la educación Primaria, dado a los crecientes problemas

en la educación Secundaria y sobre todo en los primeros años (estudiantes de 13 y 14 años de edad), el programa GOLDEN5 fue creado especialmente para la educación Secundaria (M-J. Lera, 2009)

Actualmente se está poniendo en marcha en cientos de escuelas en el País Vasco, Andalucía, Polonia, Lituania, Brasil, Cisjordania, Gaza, etc... El sistema consiste en formar al profesorado en el principio Golden y sus áreas, estimular para que se inicie un cambio de mirada y prácticas más psicoeducativas en las aulas; el proceso se realiza en grupo y con monitorización, finalmente se observan los resultados, que generalmente son muy positivos.

Referencias

- Ainsworth, M., Bell, S., & Stayton, D. (1974). Infant-mother attachment and social development: "socialisation" as a product of reciprocal responsiveness to signals. In M. P. Richards (Ed.), *The integration of a child into a social world* (pp. 99-135). Cambridge: Cambridge University Press.
- Atkinson, J., & Feather, N. (1966). *A theory of achievement motivation*. New York: Robert E. Krieger Publishing Co.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behaviour change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (2012). On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44.
- Barile, J. P., Donohue, D. K., Anthony, E. R., Baker, A. M., Weaver, S. R., & Henrich, C. C. (2012). Teacher-Student Relationship Climate and School Outcomes: Implications for Educational Policy Initiatives. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(3), 256-267.
- Barth, J. M., Dunlap, S. T., Dane, H., Lochman, J. E., & Wells, K. C. (2004). Classroom environment influences on aggression, peer relations, and academic focus. *Journal of School Psychology*, 42(2), 115-133.
- Birch, S., & Ladd, G. (1996). *Continuity and change in the quality of teacher-child relationships: links with children's early school adjustment*. Illinois: Dpt. of educational psychology University of Illinois.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base*. New York: Basic books.
- Boyatzis, R. E. (2006). An overview of intentional change from a complexity perspective. *The Journal of Management Development*, 25(7), 607-623.
- Boyatzis, R. E., & Kleio, A. (2006). The ideal self as the driver of intentional change. *The Journal of Management Development*, 25(7), 624-642.
- Bronfenbrenner, U. (1985). Contextos de crianza del niño: problemas y perspectivas. *Infancia y aprendizaje*, 29, 45-56.
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. (1994). Nature-nurture reconceptualised in developmental perspective: a biological model. *Psychological Review*, 101(4), 568-586.
- Brophy, J., & Good, T. (1974). *Teacher-student relationships: causes and consequences*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

- Bru, E., Stephens, P., & Torsheim, T. (2002). Students' perceptions of class management and reports of their own misbehaviour. *Journal of School Psychology, 40*(4), 287-307.
- Buccoliero, E. (2009). Golden Area: Social Climate. In M.-J. Lera (Ed.), *Golden5: a psychoeducational intervention*. Seville: University of Seville.
- Buck, R. (1984). *The Communication of Emotion*. . New York: Guilford Press.
- Clunies-Ross, P., Little, E., & Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology, 28*(6), 693-710.
- Cottrell, N. B., Wack, D. L., Sekerak, G. J., & 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*(3), 245-250.
- Covington, M. V. (1984). The self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications. *The Elementary School Journal, 85*(5-20).
- Deci, E., & Ryan, R. (2008). Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology, 49*(3), 182-185.
- Deci, E., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- Deci, E., & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia, 27*(1), 23-40.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*.
- Emmer, E., & Stough, L. (2001). Classroom management: a critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist, 36*(2), 103-112.
- Farmer, T. W., McAuliffe Lines, M., & Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology, 32*(5), 247-256.
- Foucault, M. (1976/2003). *Hay que defender la sociedad*. Madrid: Ediciones Akal.
- Foucault, M. (1995). *Discipline and punish: the birth of the prison*. Westminster, MD, USA Vintage.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of educational psychology, 95*(1), 148-162.
- Gest, S. D., & Rodkin, P. C. (2011). Teaching practices and elementary classroom peer ecologies. *Journal of Applied Developmental Psychology, 32*(5), 288-296.
- Hareli, S., & Weiner, B. (2010). Social Emotions and Personality Inferences: A Scaffold for a New Direction in the Study of Achievement Motivation. *Educational Psychologist, 37*(3), 183-193.
- Harris, M. J., & Rosenthal, R. (1985). Mediation of interpersonal expectancy effects: 31 meta-analyses. *Psychological Bulletin, 97*(3), 363-386.
- Hart, R. (2010). Classroom behaviour management: educational psychologists' views on effective practice. *Emotional and Behavioural Difficulties, 15*(4), 353-371.
- Hayes, B., Hindle, S., & Withington, P. (2007). Strategies for Developing Positive Behaviour Management. Teacher Behaviour Outcomes and Attitudes to the Change Process. *Educational Psychology in Practice, 23*(2), 161-175.
- Heider, F. (1958). Perceiving the other person. In *The psychology of interpersonal relations*. (pp. 20-58). United States: John Wiley & Sons, Inc.
- Herbart, J. F. (1806). *Pedagogia general derivada del fin de la educación*. Barcelona: Editorial Humanitas, 1983.

- Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O.-M., & Loyd, L. K. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 100*(1), 1-14.
- Izard, C. E. (1993). Four systems for emotion activation: Cognitive and noncognitive processes. *Psychological Review, 100*(1), 68-90.
- Jensen, K., Joesang, F., & Lera, M.-J. (2009a). Area Golden: Aprendizaje Ajustado. In M.-J. Lera (Ed.), *Golden5: una intervención psicoeducativa*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Jensen, K., Joesang, F., & Lera, M.-J. (2009b). Area Golden: Relaciones Familia-Escuela. In M.-J. Lera (Ed.), *Golden5: una intervención psicoeducativa*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Jensen, K., Joesang, F., & Lera, M.-J. (2009c). Golden area: Adjusted Learning. In M.-J. Lera (Ed.), *Golden5: a psychoeducational intervention* Sevilla: Seville University.
- Jensen, K., Joesang, F., & Lera, M.-J. (2009). Golden Area: Family School Relations. In M.-J. Lera (Ed.), *Golden5: a psychoeducational intervention*. Seville: Seville University.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Rinehart and Winston.
- Lera, M.-J. (Ed.). (2009). *Golden5: a psychoeducational intervention*. Seville: Seville University.
- Lera, M.-J., Jensen, K., Joesang, F., Buccoliero, E., Symanscka, J., & Timmermans, J. (2009). Principio Golden. In M.-J. Lera (Ed.), *Golden5: una intervención psicoeducativa*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Lera, M.-J., Jensen, K., & Joesang, F. (2009). Area Golden: Gestión del aula. In M.-J. Lera (Ed.), *Golden5: una intervención psicoeducativa*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Lera, M.-J., Jensen, K., & Joesang, F. (2009). Golden area: Classroom Management. In M.-J. Lera (Ed.), *Golden5: a psychoeducational intervention*. Seville: Seville University.
- Lewin, K. (1943). Psychology and the process of group living *The Journal of Social Psychology, 17*, 113–131.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A Theory of Goal Setting and Task Performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Luckner, A. E., & Pianta, R. C. (2011). Teacher-student interactions in fifth grade classrooms: Relations with children's peer behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology, 32*(5), 257-266.
- Martin, A. J., & Dowson, M. (2009). Interpersonal Relationships, Motivation, Engagement, and Achievement: Yields for Theory, Current Issues, and Educational Practice. *Review of Educational Research, 79*(1), 327-365.
- Marzano, R. J. (2003). *What Works in Schools : Translating Research into Action*. Alexandria, VA, USA: Association for Supervision & Curriculum Development (ASCD).
- Newcomb, T. (1961). *The acquaintance process*. New York: Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: A meta-analysis of research findings. *Psychological Bulletin, 134*(2), 270-300.
- Pestalozzi, J. E. (1801). *Wie Gertrud ihre kinder lehrt*.
- Platania, J., & Moran, G. P. (2001). Social Facilitation as a Function of the Mere Presence of Others. *The Journal of Social Psychology, 141*(2), 190-197.
- Reeve, J. (2009). *Understanding motivation and emotion*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Ltd.

- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom Emotional Climate, Student Engagement, and Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 700-712.
- Rosenthal, R. (1991). Teacher Expectancy Effects: A Brief Update 25 Years after the Pygmalion Experiment. *Journal of Research in Education, 1*(1), 3-12.
- Rosenthal, R. (2002). Covert communication in classrooms, clinics, courtrooms, and cubicles. *American Psychologist, 57*, 839-849.
- Rosenthal, R., Baratz, S. S., & Hall, C. M. (1974). Teacher behavior, teacher expectations, and gains in pupils' rated creativity. *The Journal of Genetic Psychology, 124*(1), 115.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1966). Teachers expectancies: determinants of pupils IQ gains. *Psychological Reports, 19*(1), 115-&.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York, NY, US: Holt, Rinehart & Winston, New York, NY.
- Rousseau, J.-J. (1762). *Emilio o la educación*. Barcelona: Editorial Bruguera.
- Rubie-Davies, C., Hattie, J., & Hamilton, R. (2006). Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes. *British Journal of Educational Psychology, 76*(3), 429-444.
- Rubie-Davies, C. M. (2007). Classroom interactions: Exploring the practices of high- and low-expectation teachers. *British Journal of Educational Psychology, 77*(2), 289-306.
- Rubie-Davies, C. M. (2010). Teacher expectations and perceptions of student attributes: Is there a relationship? *British Journal of Educational Psychology, 80*(1), 121-135.
- Rubin, K., & Coplan, R. (1992). Peer relationships in childhood. In M. Bornstein & M. Lamb (Eds.), *Developmental psychology: an advanced textbook*. London: LEA.
- Ryan, R. M., & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54-67.
- Ryan, R. M., Stiller, J., & Lynch, J. H. (1994). Representation of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence, 14*, 226-249.
- Schunk, D. H., & Mullen, C. A. (2012). Self-efficacy as an engaged learner. In *Handbook of research on student engagement*. (pp. 219-235): Media Springer Science + Business.
- Seligman, M. E. P. (1998). *Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life*. New York: Pocket Books,.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*(1), 5-14.
- Skinner, B. (1974). *Sobre el conductismo*. Barcelona: Fontanella.
- Skinner, E. A. (1996). A guide to constructs of control. *Journal of Personality and Social Psychology, 71*(3), 549-570.
- Slavich, G. M., & Zimbardo, P. G. (2012). Transformational Teaching: Theoretical Underpinnings, Basic Principles, and Core Methods. *Educational Psychology Review, 24*(4), 569-608.
- Snyder, C. R. (2000). *Handbook of Hope: Theory, Measures and Applications*. San Diego, CA.: Academic Press.
- Stornes, T., Bru, E., & Idsoe, T. (2008). Classroom Social Structure and Motivational Climates: On the influence of teachers' involvement, teachers' autonomy support and regulation in relation to motivational climates in school classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Research, 52*(3), 315-329.

- Szymanska, J., & Timmermans, J. (2009a). Area Golden: Construyendo relaciones. In M.-J. Lera (Ed.), *Golden5: una intervención psicoeducativa*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Szymanska, J., & Timmermans, J. (2009b). Golden area: Building teacher-student relationships. In M.-J. Lera (Ed.), *Golden5: a psychoeducational intervention*. Seville: Seville University.
- Thompson, T. (1994). Self-worth protection: review and implications for the classroom. *Educational Review*, 46(259-274).
- van Tartwijk, J., & Hamerness, K. (2011). The neglected role of classroom management in teacher education. *Teaching Education*, 22(2), 109-112.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Harrisonburg, Virginia: Donneley & sons.
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L., & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 193-202.
- Wubbels, T. (2011). An international perspective on classroom management: What should prospective teachers learn? *Teaching Education*, 22(2), 113-131.
- Xie, H., Farmer, T. W., & Cairns, B. D. (2003). Different forms of aggression among inner-city African-American children: Gender, configurations, and school social networks. *Journal of School Psychology*, 41(5), 355-375.