
Aplicación de las Ciencias del Comportamiento a la Educación

Una guía práctica para padres, profesores y responsables escolares

Fionnuala O'Reilly,
Dr Raj Chande, Bibi Groot,
Michael Sanders y Zhi Soon

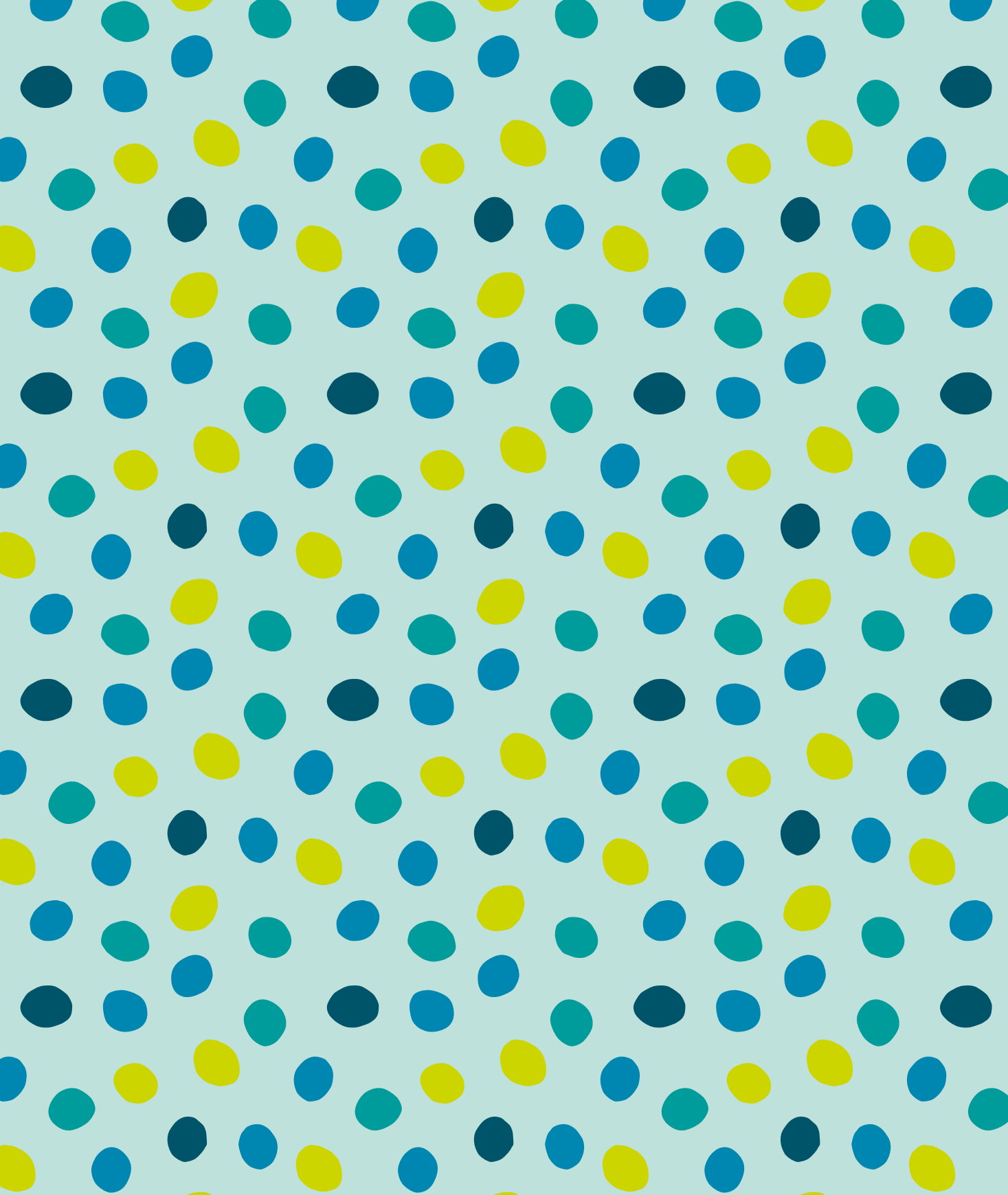


Open Ideas at Pearson

Sharing independent insights on the big unanswered questions in education

THE
BEHAVIOURAL
INSIGHTS TEAM.





Aplicación de las Ciencias del Comportamiento a la Educación

Una guía práctica para
padres, profesores y
responsables escolares

Fionnuala O'Reilly,
Dr Raj Chande, Bibi Groot,
Michael Sanders y Zhi Soon

Creative Commons

Esta obra está sujeta a la Licencia Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons. Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> o envíe una carta a Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

Referencia recomendada:

O'Reilly, F., Chande, R.,
Groot, B., Sanders, M. and Soon, Z. (2017).
Behavioural Insights for Education: A practical
guide for parents, teachers and school
leaders. London: Pearson.

Copyright 2017

El contenido de este trabajo y las opiniones expresadas en el mismo son exclusivamente las de sus autores.

ISBN: 9780992425845

Diseño, ilustraciones y composición a cargo de Soapbox: www.soapbox.co.uk

Acerca de Open Ideas de Pearson

El objetivo de Pearson es ayudar a las personas a progresar en sus vidas a través del aprendizaje. Ello implica que nosotros también estamos aprendiendo constantemente.

Nuestra serie de publicaciones Open Ideas es una de las maneras que tenemos de hacer esto.

Trabajamos con algunas de las mejores mentes en el campo de la educación (desde profesores y tecnólogos hasta investigadores y grandes pensadores) para hacer llegar ideas y conocimientos independientes a una mayor audiencia.

¿Cómo aprendemos y qué nos mantiene motivados? ¿Qué conocimientos y habilidades necesitan los estudiantes

a medida que avanzamos hacia la segunda mitad del siglo XXI? ¿Cómo podemos utilizar las tecnologías digitales inteligentes para crear una educación más personalizada? ¿Cómo podemos construir sistemas que ofrezcan oportunidades educativas de alta calidad para todos?

Estas preguntas son demasiado importantes como para que las mejores respuestas se queden en una sala de conferencias, una estantería o un aula. Hay que encontrarlas y apoyarlas, compartirlas y debatirlas, adoptarlas y perfeccionarlas. Esperamos que Open Ideas sea útil en este proceso, y que le inspire a unirse a la conversación.

Acerca de Pearson

Pearson es la empresa de educación referente a nivel global. Somos expertos en software educativo y evaluación, y ofrecemos servicios de enseñanza y aprendizaje impulsados por la tecnología.

Creemos que la educación crea oportunidades, dando lugar a carreras profesionales satisfactorias y mejores vidas. Por ello, nuestra misión es ayudar a las personas a progresar en sus vidas a través del aprendizaje.

Acerca de The Behavioural Insights Team

The Behavioural Insights Team (BIT) aplica modelos realistas del comportamiento humano a la formulación de políticas, con el objetivo de ayudar a los ciudadanos a tomar mejores decisiones. BIT fue creado en 2010 en la oficina del Primer Ministro del Reino Unido y actualmente constituye una empresa de impacto social que es propiedad conjunta de sus empleados, Nesta y el Gobierno del Reino Unido. Su labor abarca prácticamente todas las áreas de política pública y cuenta con más de 160 empleados repartidos en sus oficinas de Londres, Sídney, Nueva York, Singapur y Manchester.

Acerca de los autores

FIONNUALA O'REILLY es Asesora en el equipo de Escuelas y Primera Infancia de BIT, al que fue incorporada en 2014. Fionnuala ha trabajado en varios proyectos investigando cómo desarrollar las capacidades no cognitivas de estudiantes de todas las edades. Se formó en economía y tiene un Máster en Ciencias del Comportamiento de la Universidad de Stirling.

BIBI GROOT está haciendo un doctorado en el Instituto de Educación de UCL, donde investiga cómo las redes de apoyo social pueden ayudar a los jóvenes a perseverar en sus estudios. Bibi también es Asesora en el equipo de Capacidades de BIT, donde trabaja con el Departamento de Educación y centros de formación profesional para diseñar e implementar ensayos controlados aleatorios a gran escala.

ZHI SOON es Director del equipo de Productividad de BIT, que abarca Escuelas y Primera Infancia, Habilidades y Educación de Adultos, Consumidores y Sostenibilidad, y Productividad y Crecimiento Económico. Antes de unirse al equipo en Londres, Zhi trabajó en la Unidad de Ciencias del Comportamiento del Departamento del Primer Ministro y del Gabinete de Nueva Gales del Sur (Australia), donde dirigía el trabajo en educación, impuestos y multas. Zhi estudió derecho y ciencias políticas.

DR RAJ CHANDE es Director de Escuelas y Primera Infancia en BIT, al cual se incorporó en 2012. Raj ha trabajado en una amplia variedad de proyectos educativos, desde aumentar la participación en universidades competitivas hasta mejorar el rendimiento en centros de formación profesional. Raj obtuvo recientemente un doctorado en economía de la Universidad de Bristol. Su tesis incluye una serie de ensayos controlados aleatorios para probar intervenciones dirigidas a involucrar a los padres, diseñadas en colaboración con la Harvard Kennedy School.

MICHAEL SANDERS es Científico, Jefe y Director de Investigación, Evaluación y Acción Social en BIT. Michael es Investigador Asociado de la Escuela de Gobierno Blavatnik de la Universidad de Oxford, donde es profesor de Ciencias del Comportamiento y Política. Está afiliado al Grupo de Ciencias del Comportamiento de Harvard; y también da clase de diseño experimental de campo en la Universidad de Bristol.

Agradecimientos

Los comentarios de varias personas sobre los borradores previos de esta guía fueron de gran ayuda y los autores estamos muy agradecidos. Nos gustaría dar las gracias a Jessica Barnes, Owain Service, David Halpern, Pantelis Solomon y Lal Chadeesingh de BIT; así como a Kristen DiCerbo, Mark Griffiths, Owen Henkel, Amar Kumar, Sophie Matsubara y, especialmente, Dan Belenky de Pearson, quienes ofrecieron su retroalimentación, experiencia y conocimientos especializados durante la elaboración de este documento.

Asimismo, queremos agradecer a Karine George por sus comentarios sobre un borrador temprano, que enriquecieron el mismo a través de su experiencia como directora. También nos gustaría dar las gracias a Laurie Forcier y Vikki Weston del equipo de Open Ideas de Pearson, cuyo aporte ha sido fundamental para la publicación de esta guía. Por último, agradecemos a los diseñadores de Soapbox por su trabajo en esta publicación.

Índice

2	Prólogo del Dr. David Halpern	
4	Prólogo de Sir Michael Barber	
6	Introducción	
8	Aplicación de las ciencias del comportamiento en casa	
9	Ayudar a los niños a desarrollar patrones de pensamiento positivos	
15	Ayudar a los niños a desarrollar estrategias para el éxito	
24	Aplicación de las ciencias del comportamiento en el aula	
25	Hacer del aula un lugar seguro para aprender	
31	Ayudar a los estudiantes a reflexionar detenidamente	
39	Aplicación de las ciencias del comportamiento a la gestión escolar	
40	Contratar profesores	
42	Retener a los profesores	
46	Involucrar a los padres	
51	Conclusión	
52	Bibliografía	
	Ejercicios	
12	Entienda su mentalidad	
17	Estrategias de autocontrol	
19	Estrategias de autodistanciamiento	
21	WOOP	
27	Reflexionar acerca de nuestras similitudes	
28	Ayudar a los estudiantes a sentirse parte del grupo	
30	Afirmación de valores	
33	Apreciar la importancia	
36	Reglas de oro para proporcionar retroalimentación	
36	Facilitar la retroalimentación entre pares	
43	Recurra al “crowdsourcing” para redactar sus mensajes de contratación	
45	Reflexionar acerca de por qué decidieron convertirse en profesores	
45	Dar las gracias a sus profesores	
49	Activar la red de padres	

Prólogo del Dr. David Halpern

Actualmente, está ocurriendo algo muy emocionante, incluso inspirador, en el ámbito educativo. Están confluyendo varias corrientes que están revolucionando discretamente nuestra forma de entender y abordar el aprendizaje y la enseñanza, tanto en el aula como en casa.

En primer lugar, las ciencias del comportamiento han logrado grandes avances en los últimos años, ayudándonos a entender cómo diferencias sutiles en lo que hacen los padres y profesores pueden cambiar enormemente el proceso de aprendizaje. En segundo lugar, una nueva ola de experimentos está desafiando muchos supuestos acerca de lo que funciona y lo que no. En tercer lugar, la sucesión de estos acontecimientos se está acelerando como consecuencia de aprendizajes derivados del análisis de datos, lo cual ofrece la promesa de una adaptación sin precedentes de lo que funciona, teniendo en cuenta el contexto y las personas para quienes funciona.

Es muy difícil que la legislación consiga que nuestros hijos presten más atención en clase. Las leyes parlamentarias no pueden pulsar un botón para aumentar la motivación de nuestros hijos. El trabajo de la Educational Endowment Foundation (EEF) nos da una idea de un enfoque alternativo y de cómo está cambiando el mundo de la educación. A pesar de su

reciente fundación en 2011, el EEF ya ha respaldado ensayos en más de 7,500 colegios de Inglaterra (más de 1 de cada 5 colegios a nivel nacional). Esta labor ha resultado en aprendizajes valiosos para promover una práctica efectiva. Ha documentado cómo distintas maneras de dar retroalimentación a los niños pueden estimular el rendimiento en una medida equivalente a 8 meses adicionales de escolarización,¹ y cómo enseñar una hora de filosofía a los más pequeños resulta en un progreso extra en lectura y matemáticas equivalente al logrado en dos meses.² Esta investigación de última generación, y los investigadores y profesores que la respaldan, ha demostrado también que algunas intervenciones populares y aparentemente intuitivas, resultan no ser en absoluto efectivas, como los uniformes escolares, repetir un curso o las intervenciones aspiracionales. En resumen, la educación ha empezado a adoptar el mismo tipo de carácter empírico que se extendió en la medicina hace medio siglo.

Este nuevo ámbito de investigación hace eco firme y a menudo se inspira en hallazgos recientes de las ciencias del comportamiento.

Mientras que los políticos e investigadores educativos se han centrado tradicionalmente en

factores “estructurales” importantes, como el tamaño de las clases o los presupuestos, los científicos conductuales han estudiado en detalle lo que dicen y hacen los padres, profesores y responsables escolares. Así, han desvelado valiosos conocimientos antes ocultos.

Mientras que los políticos e investigadores educativos se han centrado tradicionalmente en factores “estructurales” importantes, como el tamaño de las clases o los presupuestos, los científicos conductuales han estudiado en detalle lo que dicen y hacen los padres, profesores y responsables escolares. Así, han desvelado valiosos conocimientos antes ocultos.

Fuera del ámbito educativo, los aprendizajes derivados de las ciencias del comportamiento han ayudado a las personas que buscan trabajo a encontrarlo más rápidamente (haciendo que se concentren en la próxima semana en lugar de la anterior), han aumentado la diversidad en la contratación (en ocasiones, simplemente añadiendo una frase antes de una prueba), y han aumentado los ahorros en pensiones de millones de personas (cambiando la opción por defecto de adhesión al programa de pensiones por una

opción por defecto de exclusión voluntaria).

El presente informe de The Behavioural Insights Team y Pearson ofrece un resumen accesible de esta nueva generación de ciencia del comportamiento empírica aplicada a la educación. Proporciona consejos prácticos y estrategias que los profesores y los padres pueden utilizar para ayudar a los estudiantes a aprender. Al menos retrospectivamente, algunos de ellos parecen intuitivos. Puede que usted identifique algunos a partir de los estilos educativos de los profesores y los padres más efectivos. Pero lo más probable es que por lo menos algunas de las sugerencias te resulten nuevas y sorprendentes.

Los investigadores de BIT han intentado redactar este documento de manera que sea fácil de entender: en efecto, no es necesario tener conocimientos especializados de las ciencias del comportamiento, aunque, con suerte, quien lo lea aprenderá algunos. Los hallazgos que se presentan están inspirados en varios estudios y experimentos. También hemos incluido algunas nuevas técnicas prometedoras. Al presentarlas, hemos destacado su estatus prometedor pero aún no respaldado con evidencia. Si le parecen útiles, ¡háganoslo saber!

Yo también soy padre: mi hijo pequeño está terminando el bachillerato. También fui profesor de universidad durante unos cuantos años. Con el surgimiento y

fortalecimiento de estas investigaciones a lo largo de los últimos años, a menudo me he preguntado si lo hice bien. Con seguridad, no siempre. Habría sido estupendo disponer entonces de este documento.

Por último, me gustaría dar las gracias a Pearson, y a Sir Michael Barber en particular, por su ayuda en este proyecto. Nos entusiasma el potencial de combinar las ciencias del comportamiento (el

estudio de cómo pensamos, sentimos y nos comportamos) con enfoques empíricos para mejorar los servicios públicos y la condición humana. Y, ¿qué mejor punto de partida que facilitar el aprendizaje de estudiantes de todas las edades?

David Halpern

CEO, The Behavioural Insights Team, y
Asesor Nacional de What Works

Prólogo de Sir Michael Barber

Empecé mi carrera profesional como profesor a finales de los años 70 en un colegio público al norte de Londres. En aquella época, simplemente terminabas la carrera y empezabas a dar clase. Sin ningún miramiento, te empujaban a través de una puerta y te abandonaban a tu suerte. Entonces, no sabíamos bien qué técnicas funcionaban, y cuando dábamos con algo que sí lo hacía, no sabíamos realmente por qué daba resultado.

Desde mis primeras incursiones en el ámbito docente, he pasado mucho tiempo, tanto en el sector educativo como con gobiernos de todo el mundo, defendiendo la importancia de los resultados mensurables y el uso de la evidencia para informar la toma de decisiones.

Mis compañeros de Pearson y yo hemos pasado los últimos 5 años ideando maneras de medir el impacto de nuestros productos, con el objetivo de asegurarnos de que estamos ayudando a los estudiantes a tener más éxito. Durante este proceso, he seguido el trabajo del Behavioural Insights Team (BIT), en colaboración con el gobierno del Reino Unido, con mucho interés. Desde 2010, han aplicado aprendizajes derivados de las ciencias del comportamiento en varios sectores, incluyendo sanidad, empleo y finanzas, probando intervenciones sencillas y de bajo coste, algunas de las cuales han generado cambios

sorprendentemente significativos. En la presente publicación, BIT demuestra una vez más su compromiso con la investigación rigurosa, la experimentación cuidadosa y el uso de la evidencia para informar recomendaciones prácticas para utilizar en las aulas y los colegios, así como en casa.

Dado el nivel de innovación (y éxito) que BIT ha demostrado con anterioridad, no podría estar más satisfecho de que se haya asociado con Pearson para elaborar este manual básico sobre lo que pueden ofrecer, al aprendizaje, los conocimientos derivados de las ciencias del comportamiento. Hablo de “aprendizaje” y no de “educación”, porque este trabajo abarca mucho más de lo que ocurre en las aulas y los colegios: mejorar los resultados educativos en general no es responsabilidad únicamente de los profesores. Muchos padres subestiman el impacto que tienen en el éxito educativo de sus hijos, y a menudo, incluso aquellos que reconocen la importancia de su papel, no tienen las herramientas o los conocimientos necesarios para apoyar a sus hijos en el aprendizaje de manera eficaz. Haciendo eco de la opinión de David, a mí también me habría gustado que esta obra hubiera estado disponible cuando yo era padre de niños en edad escolar, principalmente debido a su énfasis en las acciones que los padres pueden tomar en sus interacciones diarias

con sus hijos, así como las actividades que los profesores pueden hacer en clase. Es importante destacar que el tercer capítulo de esta obra está dedicado a los responsables escolares. Son un factor clave del éxito de un colegio, la eficacia de sus profesores y, en consecuencia, el éxito de sus alumnos. Las sugerencias presentadas en este capítulo abordan las principales preocupaciones de los responsables escolares a nivel global: encontrar, apoyar y retener al profesorado.

Los ejercicios que los autores sugieren en esta guía práctica no requieren competencias ni conocimientos especializados, solamente querer probarlos. Por supuesto, no constituyen una fórmula milagrosa para sacar el mejor potencial de aprendizaje de cada estudiante, pero proporcionan a los padres, profesores y responsables escolares algunas ideas y herramientas sencillas que pueden usar para facilitar el aprendizaje.

Sir Michael Barber

Asesor Jefe de Educación, Pearson

Introducción

En el Reino Unido, los estudiantes – especialmente los chicos – sacan peores notas en los exámenes finales oficiales cuando hay un campeonato internacional de fútbol.³ Parece que algunos alumnos estudian menos y sacrifican los resultados de sus exámenes, lo cual puede tener un impacto enorme sobre el resto de sus vidas: el coste potencial para sus ingresos asciende a decenas de miles de libras. Todo esto por tan solo por ver un acontecimiento deportivo en vivo en televisión.

Si usted es padre, educador o trabaja con gente joven, este estudio quizá no le sorprenda. Quizá ya sepa que los estudiantes pueden dejarse llevar por el aquí y ahora, a veces descuidando pensar en las implicaciones que las decisiones de hoy tendrán sobre el mañana. Quizá incluso piense que, aunque nuestra capacidad para tomar decisiones mejora a medida que nos hacemos mayores, difícilmente alcanzamos la perfección como adultos. Quizá aún nos cueste hacer nuestro trabajo durante el Mundial, resistirnos al postre cuando estamos intentando comer sano o levantarnos temprano el domingo para ir a correr.

Las ciencias del comportamiento, que abarcan ámbitos como la economía del comportamiento, la psicología social y la antropología, pueden ayudar a explicar el comportamiento de los jóvenes y, en algunos casos, cómo puede modificarse para ayudar a los estudiantes a alcanzar sus metas

Las ciencias del comportamiento, que abarcan ámbitos como la economía del comportamiento, la psicología social y la antropología, pueden ayudar a explicar el comportamiento de los jóvenes y, en algunos casos, cómo puede modificarse para ayudar a los estudiantes a alcanzar sus metas.

Los investigadores están cada vez más interesados en este tipo de comportamientos humanos y, en concreto, en por qué los jóvenes se comportan de una cierta manera. Con ese objetivo, esta guía sugiere varias maneras en que los padres, los profesores y los responsables de centros escolares pueden utilizar las ciencias del comportamiento en casa y en el colegio. Las técnicas que sugerimos se centran en desarrollar “habilidades no cognitivas” (también conocidas como “habilidades socioemocionales” o “habilidades blandas”)

como la perseverancia, la inteligencia emocional y la creatividad, que ayudan a movilizar la inteligencia de modo que los estudiantes puedan alcanzar los objetivos que ellos mismos han establecido.

El primer capítulo está dirigido a los padres. Describe hallazgos recientes que pueden ayudarles a comprender el comportamiento de su hijo, y después sugiere actividades que pueden beneficiar, no solo la escolarización de este último, sino también su desarrollo general. A continuación, mostramos cómo las ciencias del comportamiento nos ayudan a entender qué funciona en clase. Sabemos que los profesores se esfuerzan significativamente para preparar las clases, así que hemos reunido algunos consejos prácticos para que incorporen aprendizajes de las ciencias del comportamiento a técnicas ya existentes. Por último, mostramos cómo las ciencias del comportamiento pueden ayudar a los responsables de los centros escolares a gestionar sus colegios de una manera más eficaz. Encontrará varios ejemplos ficticios a lo largo de esta guía que ilustran cómo podrían utilizarse estos enfoques en situaciones de la vida real.

CAPÍTULO 1

Aplicación de las ciencias del comportamiento en casa

1. Ayudar a los niños a desarrollar patrones de pensamiento positivos

- 1.1. Pensar sobre el pensamiento
- 1.2. Entender el valor del esfuerzo

2. Ayudar a los niños a desarrollar estrategias para el éxito

- 2.1. Mantener la concentración
- 2.2. Perseverar en la consecución de objetivos a largo plazo

Hay mucha verdad en el viejo dicho de que “la educación comienza en casa”. Las actitudes y el comportamiento de los padres con respecto al aprendizaje de los niños desde la infancia hasta la edad adulta contribuyen al éxito académico.⁴ En casa, un ambiente de aprendizaje estimulante y de apoyo, en el que los padres juegan, escuchan, hablan y leen con sus hijos, contribuye al rendimiento académico, al éxito laboral y al bienestar general.⁵ En este capítulo, analizamos cómo los padres pueden ayudar a sus hijos a desarrollar habilidades no cognitivas mediante el cultivo de patrones de pensamiento positivos y la creación de estrategias para el éxito.

Ayudar a los niños a desarrollar patrones de pensamiento positivos

Los padres desempeñan un papel fundamental en el fomento de patrones de pensamiento positivos en sus hijos. Dichos patrones no se limitan a adoptar una perspectiva optimista sobre la vida. Implican la capacidad de una persona para comprender los conocimientos que posee, sentirse cómoda cuestionándose tanto a sí misma como a los demás, buscar respuestas, levantarse tras los fracasos y perseverar en momentos de incertidumbre.⁶ Los padres pueden emplear las técnicas, que se describen a continuación, para ayudar a sus hijos a desarrollar estas capacidades.

Pensar sobre el pensamiento

Cada vez son más las investigaciones que demuestran la importancia de las habilidades metacognitivas.⁷ La **“METACOGNICIÓN”** consiste en comprender los procesos de pensamiento propios o, dicho de otro modo, “pensar sobre el pensamiento”.⁸ Las personas con habilidades metacognitivas sólidas son capaces de pensar por sí mismas, reflexionar sobre acciones pasadas y cambiar su comportamiento si algo no les está funcionando.⁹

Los padres pueden ayudar a sus hijos a desarrollar capacidades metacognitivas instándoles a reflexionar sobre lo que saben y lo que no antes de ayudarles a planificar cómo llenar sus lagunas de conocimiento.¹⁰ Por ejemplo, imagine un estudiante de 8 años, Tom, que está emocionado por contarle a su madre que el miércoles aprendió cosas sobre el sistema solar en el colegio. Tom enumera varias cosas nuevas que aprendió en clase. Además de reaccionar con entusiasmo ante los nuevos conocimientos de

METACOGNICIÓN

La capacidad de reflexionar sobre los conocimientos, el comportamiento y los pensamientos de uno mismo, así como de modificar la propia conducta para alcanzar objetivos personales.

*Las cenas en familia pueden ofrecer beneficios más allá del aprendizaje. Por ejemplo, en hogares donde las cenas familiares son habituales, es menos probable que los adolescentes adopten comportamientos de alto riesgo como la drogadicción, el sexo y los atracones de comida. No obstante, esto es solo un patrón identificado por investigadores y no significa que más comidas familiares garanticen necesariamente un buen comportamiento.

Tom, su madre podría incitarlo a preguntarse algo nuevo. Si Tom sabe que la Tierra es un planeta y tiene una luna, su madre podría preguntarle “¿Qué otros planetas existen? ¿También tienen lunas?” Entonces, a Tom quizás se le ocurran preguntas propias como “¿Todos los planetas tardan lo mismo en girar alrededor del sol?” La madre de Tom puede animarlo a pensar en más y más preguntas y después planificar cómo su hijo intentará responderlas.¹¹ Una estrategia para fomentar la curiosidad intelectual y las habilidades metacognitivas es realizar comentarios positivos sobre las preguntas del niño, como por ejemplo: “Muy buena pregunta, ¿por qué no buscas la respuesta y me cuentas qué encuentras?”¹² Enseñar a los niños las herramientas para evaluar y ampliar sus conocimientos puede ayudarlos a medida que vayan tratando temas más complicados a lo largo de su etapa educativa.

Los padres también pueden aprovechar las conversaciones del día a día para desarrollar las habilidades metacognitivas de su hijo, simplemente haciéndole preguntas que despierten su curiosidad.¹³ Muchas familias charlan acerca del día y hacen planes durante la cena. Por ejemplo, los Evans no solo preguntan a sus hijos qué han aprendido ese día en el colegio, sino también cosas como “¿Te has preguntado algo nuevo hoy?” y “¿Cómo podríamos averiguar eso?” En algunos hogares, quizá las cenas en familia no tengan lugar a diario o todas las semanas, pero cuando surge la oportunidad de sentarse juntos, los padres pueden usar estas técnicas para aprovechar el momento al máximo.^{14*}



Entender el valor del esfuerzo

Los padres pueden emplear la **"TEORÍA DE LA MENTALIDAD"** para fomentar patrones de pensamiento positivos en sus hijos. La profesora Carol Dweck, una psicóloga de la Universidad de Stanford y sus colaboradores han estudiado durante décadas por qué las personas tienen éxito y, en concreto, cómo la actitud contribuye al éxito en áreas como la educación,¹⁵ la salud¹⁶ y las relaciones.¹⁷

El mensaje fundamental de la teoría de la mentalidad se refiere a cómo interpretamos los esfuerzos. Si algo nos resulta difícil, ¿significa que no tenemos capacidad para lograrlo y que debemos centrarnos en otra cosa, o podemos superar el desafío con esfuerzo? Si tenemos lo que la profesora Dweck denomina una “mentalidad fija”, tendemos a creer que nacemos con un kit de habilidades fijo y que estas habilidades son más o menos inalterables. Si lo único que importa es el talento, es posible que la práctica no tenga un impacto significativo. Con esta mentalidad, un estudiante que está teniendo problemas con álgebra puede pensar que no tiene la habilidad natural para entenderlo y decidir centrarse en otras cosas. En cambio, si tenemos una “mentalidad de crecimiento”, creemos que nuestras capacidades están determinadas no solo por nuestros talentos, sino también por nuestro esfuerzo. Un estudiante para el que álgebra es complicado pero que tiene una mentalidad de crecimiento, entiende que las dificultades son una parte normal del aprendizaje. Si sigue esforzándose, su capacidad mejorará.¹⁸ Más adelante en este capítulo, descubriremos los beneficios potenciales de una mentalidad de crecimiento y la neurociencia que explica por qué esta actitud tiene sentido.

La teoría de la mentalidad no se aplica únicamente a la competencia académica. Revelamos nuestra mentalidad cada vez que hablamos sobre el éxito. Por ejemplo, piense en el nadador americano Michael Phelps, el atleta olímpico más condecorado de la historia. Todos nos maravillamos con su talento indiscutible, pero aquellos con una mentalidad fija paran ahí. Aquellos con una mentalidad de crecimiento también aplaudirán el increíble programa de entrenamiento de Phelps y todo el esfuerzo que ha realizado para conseguir sus medallas. Aquellos con una mentalidad de crecimiento no solo ven el talento, sino también el esfuerzo.

Es útil que los padres comprendan su propia mentalidad, dado que su comportamiento puede determinar la mentalidad de sus hijos.¹⁹ Los padres pueden evaluar su propia mentalidad utilizando la escala que figura en

la página siguiente. No se preocupe si usted tiende hacia una mentalidad fija, no es nada fuera de lo común. De hecho, muchas personas tienen una mentalidad fija sobre ciertas cosas pero no sobre otras.²⁰ Por ejemplo, alguien puede tener una mentalidad fija sobre química pero no sobre cocina. Desarrollar una mentalidad de crecimiento lleva tiempo. El resto de este capítulo ayuda a los padres a entender su propia mentalidad y les da algunos consejos para cultivar una mentalidad de crecimiento en sí mismos y en sus hijos.

EJERCICIO PARA HACER EN CASA

Entienda su mentalidad²¹

Puede utilizar este ejercicio para comprender mejor su propia mentalidad.

Instrucciones – Lea las siguientes afirmaciones y evalúe, en una escala del 1 al 5, su grado de acuerdo o desacuerdo con cada una.

1=Muy de acuerdo / 2=De acuerdo / 3=Algo de acuerdo / 4=En desacuerdo / 5=Muy en desacuerdo

1. Podemos aprender cosas nuevas, pero no podemos cambiar lo inteligentes que somos.
2. Siempre podemos cambiar aspectos básicos sobre el tipo de persona que somos.
3. No importa lo inteligentes que seamos, siempre podemos cambiar bastante nuestra inteligencia.
4. Podemos hacer las cosas de manera diferente, pero los aspectos fundamentales que nos definen no pueden cambiarse.
5. Somos un tipo de persona concreto y no hay mucho que pueda hacerse para cambiarlo.
6. No importa qué tipo de persona seamos, nunca podremos cambiar considerablemente.
7. La inteligencia es un aspecto muy básico de cada persona que no puede cambiar mucho.
8. No podemos cambiar considerablemente cuán inteligentes somos.

¿Qué mentalidad tiene usted?

- Si ha obtenido una puntuación por encima de 24, es posible que tenga una mentalidad de crecimiento.
- Si ha obtenido una puntuación entre 18 y 24, es posible que tenga una mentalidad de crecimiento la mayoría del tiempo.
- Si ha obtenido una puntuación entre 6 y 18, es posible que tenga una mentalidad más bien fija.

Significado de la puntuación obtenida

La profesora Dweck y otros psicólogos afirman que, con demasiada frecuencia, los estudiantes se rinden ante las dificultades porque creen que sencillamente no han nacido con los talentos adecuados para tener éxito.²² La teoría de la mentalidad nos enseña que el talento no es lo único que importa – las dificultades son parte del proceso de aprendizaje y, enfrentándonos a los desafíos, podemos mejorar nuestras capacidades. Una mentalidad de crecimiento favorece una actitud positiva hacia la capacidad personal de uno mismo y la de los demás.²³ Aunque tener una mentalidad de crecimiento es beneficioso, dicha actitud no es suficiente por sí misma para garantizar el éxito.²⁴ Los estudiantes también han de entender cómo alcanzar sus objetivos; trataremos esta cuestión más adelante en este capítulo.

Algunos investigadores han logrado cambiar la mentalidad de los estudiantes mediante sesiones de entrenamiento de la mentalidad. Estas consisten en aprender las diferencias entre una mentalidad fija y una mentalidad de crecimiento.²⁵ Entonces, a los estudiantes se les habla sobre la base neurocientífica del aprendizaje – cada vez que aprendemos algo nuevo, se forman nuevas conexiones o “sinapsis” en el cerebro. Cuando trabajamos duro,

¿Qué ha ocurrido?	Respuesta asociada a una mentalidad fija	Respuesta asociada a una mentalidad
Su hijo se ha esforzado mucho para entrar en el equipo de fútbol del colegio, pero no lo ha conseguido por muy poco.	<p>☞ <i>No te preocupes, no todos nacemos futbolistas. Hiciste lo mejor que has podido.</i> ☞</p>	<p>☞ <i>No lo has conseguido esta vez, pero lo importante ahora es que aprendas de la experiencia para hacerlo mejor la próxima.</i> ☞</p>
Su hijo ha mejorado mucho, pero todavía no ha logrado su objetivo de sacar una B en español.	<p>☞ <i>Muy bien, parece que ahora el español te resulta mucho más fácil.</i> ☞</p>	<p>☞ <i>“Muy bien, has mejorado mucho. Sigue esforzándote y mejorarás.</i> ☞</p>
Su hijo ha conseguido su objetivo de sacar una B en el examen de ciencias.	<p>☞ <i>Excelente trabajo, ¡siempre supe que tenías una capacidad innata para las ciencias!</i> ☞</p>	<p>☞ <i>Excelente trabajo, estoy orgulloso de lo mucho que has trabajado. ¿Ves todo lo que puedes conseguir si practicas todos los días?</i> ☞</p>
Su hijo está decepcionado con sus resultados de matemáticas.	<p>☞ <i>Sé que estás decepcionado, pero no puedes sacar buenas notas en todo. A todos no se nos dan bien las matemáticas.</i> ☞</p>	<p>☞ <i>Sé que estás decepcionado. Veamos cómo estudias para matemáticas y tratemos de mejorarlo para que saques mejor nota la próxima vez.</i> ☞</p>

*Se ha demostrado que el programa de entrenamiento de la mentalidad al que se refiere este capítulo funciona en algunos contextos pero no en otros. Por ejemplo, un estudio reciente financiado por la Education Endowment Foundation no halló un efecto significativo en los resultados de matemáticas e inglés de los estudiantes de primaria y secundaria. Actualmente, se están realizando más investigaciones acerca del desarrollo de una mentalidad de crecimiento.

Recursos online :
mindsetonline.com

estas conexiones se fortalecen. En Estados Unidos, un estudio concluyó que los estudiantes que completaron este entrenamiento estaban más motivados (según sus profesores) y obtuvieron mejores resultados en matemáticas durante un período de 2 años en comparación con aquellos que no recibieron el entrenamiento.*

Adaptar nuestras respuestas a los éxitos y los fracasos de los niños puede ayudar a cultivar una mentalidad de crecimiento. Felicitar a un niño por su esfuerzo significa reconocer el desafío al que se ha enfrentado y el duro trabajo que ha realizado para alcanzar su objetivo. Es fácil favorecer el desarrollo de una mentalidad fija involuntariamente, al alabar únicamente su talento (“¡eres muy listo!” o “tienes un talento innato”) en lugar de su esfuerzo (“¡Muy bien! Tu trabajo realmente ha valido la pena”). Alabar su talento puede reforzar la idea de que lo único que importa es la habilidad innata.²⁶ La tabla de la página anterior muestra algunos ejemplos de respuestas a situaciones comunes asociadas a una mentalidad fija y de respuestas asociadas a una mentalidad de crecimiento.²⁷

Los investigadores de la teoría de la mentalidad de crecimiento no niegan la existencia del talento, sino que tratan de mostrar cómo este último afecta al ritmo al que adquirimos conocimientos.²⁸ Por ejemplo, muchos padres habrán observado que a algunos niños les resulta más fácil que a otros aprender a tocar un instrumento musical. Que un niño no entienda algo a la primera no significa que nunca se le dará bien; simplemente significa que quizá requiera un poco más de tiempo y esfuerzo que alguien que tiene un talento más natural en esa área en particular. El riesgo de dar demasiada importancia al talento es que si a un niño le cuesta aprender una pieza de música complicada, piense que es porque no tiene el talento suficiente para ser músico y se rinda prematuramente. Incluso los mejores músicos tienen problemas a veces. La teoría de la mentalidad de crecimiento nos enseña a aceptar estas dificultades y aprovecharlas para desarrollar nuestras capacidades al máximo potencial.

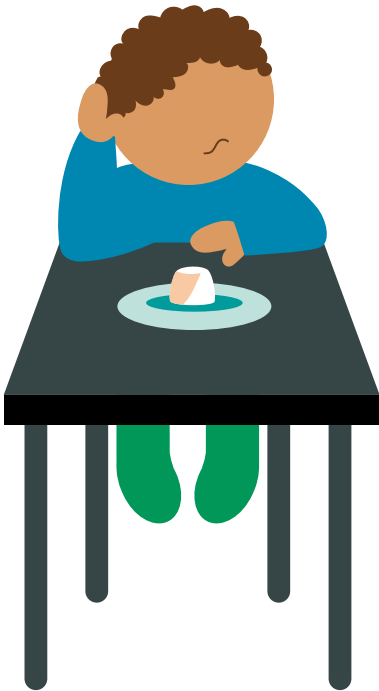
Por otro lado, los psicólogos no dicen que los padres deban animar a los niños a esforzarse continuamente en cosas que ni disfrutan ni valoran. A veces, es correcto pasar la página. Tenemos un tiempo limitado y no podemos convertirnos en expertos en todo. Los padres pueden trabajar con sus hijos para decidir qué desafíos son necesarios afrontar y cuáles no. El mensaje de la teoría de la mentalidad es que no hay que forzar a los niños a perseverar en todo, sino que hay que ayudarlos a seguir cuando sea correcto hacerlo.

Utilizar estas técnicas requiere práctica. Por ejemplo, pensar cómo iniciar conversaciones interesantes durante la cena tomará tiempo, así como reaccionar de una manera que favorezca una mentalidad de crecimiento. Sin embargo, a largo plazo, estas pequeñas acciones podrían ayudar a cultivar patrones de pensamiento positivos en los niños. La profesora Dweck lo explica acertadamente:

*“Si los padres quieren regalar algo a sus hijos, lo mejor que pueden hacer es enseñarles a amar los desafíos, a sentirse intrigados por los errores, a disfrutar del esfuerzo y a seguir aprendiendo”.*²⁹

Ayudar a los niños a desarrollar estrategias para el éxito

¿Qué estrategias pueden enseñar los padres a sus hijos para ayudarlos a tener éxito? Los padres pueden ayudarlos a desarrollar capacidades como el autocontrol y la determinación para prepararlos a enfrentarse a los desafíos según estos vayan surgiendo.



Mantener la concentración

EL AUTOCONTROL es la capacidad de controlar las acciones, el comportamiento y los pensamientos propios de manera que nos ayude a lograr nuestros objetivos.³⁰ Por ejemplo, si nos ponemos el objetivo de leer más, el autocontrol nos ayuda a cumplir nuestro plan en aquellos momentos en los cuales otras actividades nos parecen más atractivas. El autocontrol está relacionado con el éxito académico – los niños con más autocontrol acuden a clase más a menudo y pasan más tiempo haciendo deberes.³¹ También está relacionado con muchos resultados que se obtienen a lo largo de la vida. Un estudio midió el autocontrol de niños de 10 años y después comprobó cómo les iba 20 años después. Los investigadores concluyeron que los niños con más autocontrol tenían una mayor probabilidad de tener una vida sana e ingresos más elevados, así como de ser más respetuosos con la ley que aquellos que tenían menor capacidad de autocontrol a los 10 años.³²

¿Por qué algunos niños tienen más capacidad de autocontrol que otros? La “prueba del marshmallow” realizada por Walter Mischel, entre otros autores, nos ayuda a responder a esta pregunta. En este experimento,

SAT

Un examen estandarizado de acceso a la universidad en Estados Unidos.

CAPACIDADES DE FUNCIONAMIENTO EJECUTIVO

Un conjunto de procesos mentales de orden superior que nos permiten concentrarnos, planificar, recordar instrucciones y compaginar varias tareas a la vez.

se dio a niños de 4 y 5 años la opción de comer un marshmallow inmediatamente o esperar 15 minutos para recibir dos marshmallows. Este escenario sirvió para probar si los niños tenían el autocontrol necesario para resistirse a la “gratificación inmediata” de un marshmallow ahora para recibir una recompensa mayor en el futuro. Al igual que en el estudio explicado anteriormente, los niños que tenían el autocontrol necesario para esperar, resultaron tener más éxito 10 años después. Aquellos que pudieron esperar, obtuvieron resultados mejores en el **SAT**, y sus padres los consideraban más competentes académica y socialmente. No obstante, quizás el hallazgo más interesante de este estudio sea cómo lograron resistir los niños que lo hicieron.

Para evitar tentaciones, algunos niños miraban al techo, hablaban con ellos mismos, se metían el dedo en la nariz o inventaban juegos para mantener la mente ocupada.³³ A Mischel y su equipo les animó que los niños que pudieron esperar hubieran utilizado estrategias que podían enseñarse a otros niños. Después, los investigadores decidieron probar nuevamente el experimento pero, en este caso, eliminando de vista la vista los marshmallows a algunos de los niños y a otros no. Los niños que podían ver el marshmallow esperaban, en promedio, menos de un minuto, mientras que aquellos que no podían ver la golosina (a pesar de que sabían que estaba ahí) lograron esperar casi diez veces más, en promedio, cuando estaba escondida. Este simple método basado en introducir “fricción,” es decir, hacer más difícil sucumbir a la tentación, puede ser una manera efectiva de incrementar el autocontrol.

El “autodistanciamiento” consiste en pensar en la situación en la que nos encontramos en tercera persona para fomentar la objetividad.³⁴ Tomemos el ejemplo de Julie, que está intentando dejar de fumar. Si le tienta fumar un cigarro rápido después de comer, puede intentar pensar en su situación en tercera persona. Podría decirse a sí misma: “A Julie le encantaría fumar ahora, pero sabe que si lo hace, será más difícil resistirse la próxima vez”. Al principio, puede resultar extraño pedirle a alguien que se dirija a sí mismo como si fuera otra persona, pero se ha demostrado que esta estrategia funciona en algunos casos.

En Estados Unidos, se han realizado investigaciones para probar este enfoque con niños de 3 y 5 años.³⁵ Antes de pensar en su situación en un juego de cartas que mide las **CAPACIDADES DE FUNCIONAMIENTO EJECUTIVO** (las capacidades que nos ayudan a planificar, concentrarnos, recordar y realizar varias tareas al mismo tiempo),³⁶ un investigador pidió a los niños que consideraran una de las tres preguntas siguientes en función del grupo al cual habían sido asignados.

*La estrategia no funcionó en los niños de 3 años. Los investigadores creen que puede ser porque los niños tan pequeños todavía no han desarrollado el nivel de comprensión social necesario para adoptar la perspectiva de otra persona. Además, quizá no entendieron las diferencias sutiles de las instrucciones, que se referían a ellos utilizando “yo” o su nombre.

- Grupo 1: “¿Dónde crees que debería ir esta carta?”
- Grupo 2: “¿Dónde cree [nombre de cada niño] que debería ir esta carta?”
- Grupo 3: “¿Dónde cree Batman que debería ir esta carta?”

Aunque el ejercicio no tuvo ningún efecto en los niños de 3 años,* los niños de 5 años a los que se les pidió que consideraran un personaje ficticio (como en el Grupo 3) respondieron mejor; de hecho, obtuvieron una puntuación al nivel que se espera de un niño de 6 años. Los investigadores todavía no han probado si ejercicios de autodistanciamiento, como este, pueden ayudar con las tareas del colegio, pero los resultados son sin duda prometedores y animamos a los padres a probarlos.

EJERCICIO PARA HACER EN CASA

Estrategias de autocontrol

He aquí cómo puede desarrollar estrategias de autocontrol, tanto usted como sus hijos, para ayudarlos a estudiar. También puede utilizar este ejercicio para ayudar a sus hijos a alcanzar otros objetivos, como seguir una alimentación sana o hacer ejercicio con regularidad.

Instrucciones – Ayude a su hijo a completar los siguientes pasos

Paso 1:

Escriba, junto con su hijo, algunas cosas a las que les cueste resistirse cuando estudia. Algunas tentaciones comunes son los videojuegos, los teléfonos celulares y las redes sociales.

Paso 2:

Para cada tentación, escriba una estrategia que su hijo pueda usar la próxima vez. Por ejemplo, si se distrae con el teléfono celular, podría apagarlo y dejarlo en otra habitación, o incluso dárselo a usted mientras hace los deberes.

Tal y como demuestra el ejemplo que hemos visto, este método puede utilizarse en muchos escenarios distintos. El objetivo del ejercicio descrito es crear distancia entre el niño y la tarea, de manera que pueda reflexionar sobre sus acciones con más objetividad.

Perseverar en la consecución de objetivos a largo plazo

Mientras que el autocontrol está relacionado con cómo superamos las tentaciones en el momento en que las sentimos, la determinación (conocido como "grit" en inglés) se refiere a la pasión y determinación para lograr objetivos a muy largo plazo. En este sentido, pasión significa interés sostenido en un ámbito concreto durante periodos de tiempo muy largos, mientras que la determinación implica tener la tenacidad, diligencia y resiliencia para continuar en momentos de frustración, desilusión y ambigüedad.³⁷ La determinación está estrechamente vinculada a la teoría de la mentalidad; nuestra manera de entender las dificultades determina parcialmente nuestro grado de determinación. Aunque los investigadores aún están construyendo la base empírica de la perseverancia, algunos estudios ya han demostrado que constituye un elemento predictivo del éxito en áreas como el matrimonio, el colegio y la permanencia en el ejército.^{38*}

Nueva evidencia acerca de cómo incrementar la perseverancia sugiere que la combinación de objetivos concretos con las estrategias correctas puede ayudar a corto plazo.³⁹ Hace poco, BIT trató de ayudar a estudiantes de entre 16 y 18 años a incrementar su nivel de determinación. Los estudiantes completaron módulos online que les enseñaron los elementos de lo que los investigadores denominan "práctica profunda:" fijar objetivos específicos, mantener la concentración y pedir retroalimentación. Los estudiantes que completaron los programas online asistieron a casi un 10% más de clases. Más tarde este año, averiguaremos si este entrenamiento también ayudó a los alumnos a aprobar los exámenes.

Reflexionar acerca de cómo podemos superar los obstáculos que nos separan de nuestros objetivos puede ayudarnos a alcanzar estos últimos. La profesora Gabriele Oettingen y sus compañeros de la Universidad de Nueva York han desarrollado una técnica llamada "WOOP" (Deseo, Resultado, Obstáculo, Plan; según sus siglas en inglés) para ayudar a gente de todas las edades a alcanzar sus objetivos. El "Wooping" combina dos

*"La "determinación" (o "grit" en inglés) es un concepto relativamente nuevo en el campo de la psicología. Aún se está estudiando cómo afecta a los resultados que las personas obtienen a lo largo de su vida y si difiere de otros conceptos de psicología. Además, todavía se está reuniendo evidencia acerca de cómo se puede fomentar la determinación.

Recursos online:
woopmylife.org

implementación”. **‘CONTRASTE MENTAL’** consiste en pensar qué queremos en el futuro antes de visualizar los obstáculos que nos separan de este último. Imagine que alguien quiere empezar a correr con regularidad para ponerse en forma. Podría emplear la estrategia del contraste mental pensando qué nivel de aptitud física desea alcanzar antes de considerar los obstáculos que podrían impedirlo, como no tener tiempo para ir a correr. Las **‘INTENCIONES DE IMPLEMENTACIÓN’** consisten en hacer planes concretos sobre qué haremos y cuándo lo haremos; estos planes pueden responder a los obstáculos que hemos identificado. En nuestro ejemplo, alguien que quiere correr más a menudo, pero que no consigue sacar tiempo, podría planificar ir a correr al parque durante una hora todos los miércoles a las 6 de la tarde en lugar de ver la televisión.

Haciendo este tipo de planes sencillos, es más probable que los cumplamos cuando llegue el momento. Se ha demostrado que el contraste mental, las intenciones de implementación y la combinación de ambos en WOOP son estrategias eficaces en muchas situaciones distintas, desde ayudar a los estudiantes a sacar mejores notas⁴⁰ hasta ayudar a los desempleados a volver a trabajar más rápidamente,⁴¹ comer sano ⁴² e incluso votar.⁴³

CONTRASTE MENTAL

Visualizar un futuro deseado antes de identificar los obstáculos a los que deberemos enfrentarnos para alcanzarlo.

INTENCIONES DE IMPLEMENTACIÓN

Planes centrados en la condicionalidad que describen con antelación cómo reaccionaremos en una situación específica. Ejemplo: Si llevo a los niños al colegio, después iré a correr.

EJERCICIO PARA HACER EN CASA

Estrategias de autodistanciamiento

Puede hacer este ejercicio en casa con su hijo para ayudarlo a pensar más objetivamente sobre sus tareas. Imagine que su hijo tiene dificultades con las divisiones largas. Se confunde con el orden de los números y dónde añadir los ceros.

Instrucciones – Ayude a su hijo a completar los siguientes pasos

Paso 1:

- Antes de abordar el problema, pregúntele a su hijo: “¿quién es tu personaje de televisión favorito?”
- Utilice ese personaje para ayudar a su hijo a hacer el problema: “estupendo, vamos a pedirle a [personaje] que nos ayude con este problema de matemáticas”.

Paso 2:

Antes de cada paso, pídale a su hijo que diga en voz alta qué haría [personaje] en esa situación.

- “¿[Personaje] qué números dividiría primero?”
- “¿[Personaje] añadiría un cero?”
- “¿Qué haría [personaje] ahora?”

Los padres pueden utilizar el ejercicio de la página siguiente para ayudar a sus hijos a comprender los obstáculos a los que se enfrentan en la consecución de sus objetivos y a desarrollar un plan de acción para superarlos.

Los padres pueden adaptar las técnicas de este capítulo para probar qué funciona con sus hijos. Por ejemplo, pueden pensar maneras de alabar el esfuerzo y no solo el resultado la siguiente vez que su hijo haga algo bien o sienta frustración. Si a un niño le cuesta hacer una tarea, sus padres podrían sugerir que el niño se dirija a sí mismo por su nombre en lugar de utilizando el pronombre “yo”. O, si el niño tiene problemas para alcanzar los objetivos que ha establecido, sus padres podrían ayudarle a planificar qué hará cada día para avanzar poco a poco hacia la consecución de esos objetivos.

EJERCICIO PARA HACER EN CASA

WOOP⁴⁴

Puede hacer este ejercicio con su hijo a principios del año para ayudarlo a fijar sus objetivos, o después de que reciba retroalimentación en una asignatura concreta (por ejemplo, después de un examen).

Instrucciones – Ayude a su hijo a completar los siguientes pasos

Paso 1: Deseo

Pídale a su hijo que piense en las próximas cuatro semanas. ¿Cuál es su mayor deseo o preocupación? Es importante que su hijo elija un deseo que sea un desafío para él pero que pueda cumplir razonablemente en las próximas cuatro semanas.

Paso 2: Resultado

Pregúntele qué sería lo mejor de cumplir su deseo: ¿cuál sería el mejor resultado? ¿Cómo se sentirías al cumplir su deseo? Pídale que se tome un momento para imaginar el resultado idóneo tan vivamente como pueda y que lo ponga por escrito.

Paso 3: Obstáculo

Pregúntele a su hijo qué aspecto de sí mismo le impide cumplir su deseo. Puede ser una emoción, una creencia irracional o un mal hábito. Ínstele a reflexionar más detenidamente: ¿qué es realmente? Es necesario que su hijo identifique su principal obstáculo interior, que se tome un momento para imaginarlo tan vivamente como pueda y que lo ponga por escrito.

Paso 4: Plan

¿Qué puede hacer para superar ese obstáculo? Anime a su hijo a identificar una acción o pensamiento eficaz para superarlo haciendo el siguiente plan:

Si... (obstáculo), entonces... (acción o pensamiento para superar el obstáculo).

Puede redactar sus propias “intenciones de implementación” en el espacio que encontrará a continuación: escriba una o dos de las estrategias presentadas en este capítulo para probarlas con su hijo. Piense cuándo, dónde y cómo practicarán estas técnicas en casa. Intente ser lo más específico posible.

Notas



A series of horizontal blue lines spaced evenly down the page, serving as a writing area.



CAPÍTULO 2

Aplicación de las ciencias de comportamiento en el aula

1. Hacer del aula un lugar seguro para aprender

1.1. Pertenecer

1.2. Contrarrestar las percepciones negativas sobre uno mismo

2. Ayudar a los estudiantes a reflexionar detenidamente

2.1. Apreciar la importancia del estudio: ¿por qué?

2.2. Aprender a aprender

2.3. Proporcionar retroalimentación efectiva

GCSE

El Certificado General de Educación Secundaria (GCSE), es un conjunto de exámenes que hacen los estudiantes en el Reino Unido, normalmente en 4º de la E.S.O. (a los 15-16 años), después de dos años de estudio.

Cuando se hacen mayores, los estudiantes suelen apreciar a sus profesores por haberles enseñando cosas que nunca podrían aprender de un libro de texto. La cita que figura a continuación expresa sentimientos familiares para la mayoría de nosotros:

*“La Dra. Habib era una profesora apasionada. ¡Solía decirnos que las matemáticas tenían que interesarnos tanto como nuestro grupo favorito de música pop! Nos ponía el doble de deberes que los sets de preguntas más avanzados del GCSE, ¡y todos los fines de semana hacíamos exámenes extra de álgebra de un libro de hace por lo menos 50 años! Entonces, yo pensaba que estaba loca. Ahora, pienso que ojalá le hubiera dicho lo buena profesora que era. Me gustaría que hubiese sabido que su dedicación y entusiasmo me permitieron obtener una nota de la que me sentí orgulloso en una asignatura que me resultaba difícil”.*⁴⁵

Las personas recuerdan cómo sus profesores les ayudaron cuando eran más jóvenes. La enseñanza didáctica no es lo único que importa: los estudiantes se acuerdan de los profesores que fueron un poco más lejos para darles confianza en momentos difíciles. La evidencia indica que los profesores pueden ayudar a los alumnos a mejorar sus habilidades no cognitivas contribuyendo a que se sientan más seguros en su entorno de aprendizaje y ayudándolos a pensar más detenidamente acerca del material que se da en clase. Este capítulo trata sobre cómo los profesores pueden utilizar aprendizajes derivados de las ciencias del comportamiento en el aula.

Hacer del aula un lugar seguro para aprender

El aula es un sitio diverso. Los alumnos tienen distintas culturas, antecedentes, capacidades y otras características. Puede que algunas de las estrategias de los profesores sean realmente útiles para contribuir a que los estudiantes se sientan parte del grupo; otras quizá no lo sean tanto. En este capítulo, presentamos la evidencia que explica por qué es posible que algunos enfoques tengan más éxito que otros.

Pertenecer

Sentirse integrado significa tener relaciones positivas con los demás o sentirse comprometido con otros debido a un interés o modo de vida comunes.⁴⁶

*Las minorías étnicas en Estados Unidos tienden a sacar peores resultados académicos que sus homólogos americanos blancos. Sin embargo, en el Reino Unido, los alumnos de la clase trabajadora blanca son el grupo demográfico que obtiene las notas más bajas en el GCSE. Aparte de la identidad étnica, hay muchas otras razones por las que los estudiantes pueden sentir que no encajan. Los profesores pueden adaptar este “ejercicio para pertenecer” a las necesidades de los estudiantes de su clase.

La **GPA** (“grade point average” según sus siglas en inglés) denota un número cumulativo entre el 0 y el 4 que representa la media ponderada de todas las

Muchos opinan que este sentimiento de pertenecer es la base del aprendizaje escolar,⁴⁷ y los estudios demuestran que sentirse integrado en el colegio es importante para muchos elementos vinculados al éxito académico, incluyendo la motivación y la confianza.⁴⁸ Pensar en qué se parecen los estudiantes entre ellos puede ayudarlos a sentirse parte del grupo. Puede ser algo pequeño como un interés o hobby que compartan, y también una cultura u otra fuente de identidad común.⁴⁹ Un entorno nuevo, por ejemplo, un colegio nuevo, puede resultar abrumador. A menudo, los estudiantes sienten la presión de intentar encajar en los distintos grupos sociales que se forman y se disuelven en el colegio a medida que pasan de una etapa a otra. Dejar al descubierto similitudes que puedan parecer triviales entre la gente puede ayudar a mitigar este tipo de preocupaciones. Por ejemplo, un estudio halló que los estudiantes universitarios cooperan más en un juego determinado si juegan con alguien con quien comparten fecha de cumpleaños.⁵⁰

Un estudio halló que los estudiantes universitarios cooperan más en un juego si juegan con alguien con quien comparten fecha de cumpleaños

Los miembros de minorías* suelen ser quienes más sienten la presión de no pertenecer. Esto no solo puede minar el desempeño académico, sino que también puede tener un impacto negativo sobre la salud y el bienestar.⁵¹ Unos psicólogos de la Universidad de Stanford han desarrollado un ejercicio breve para contrarrestar la ansiedad que genera un contexto social nuevo.

En primer lugar, los estudiantes leen acerca de cómo alumnos mayores que ellos se preocuparon al llegar por el posible hecho de no encajar. Después, los estudiantes escriben una redacción breve explicando cómo se parece su propia experiencia a las que acaban de leer, y leen esta redacción en voz alta delante de una cámara de vídeo. Este ejercicio ayudó a los estudiantes a darse cuenta de que sus preocupaciones eran normales y de que, con el tiempo, se les pasarían. Colocó a los estudiantes afroamericanos en una trayectoria al alza tal que, para cuando llegaron al último curso (tres años después), la diferencia entre su rendimiento y el de los estudiantes americanos blancos se había reducido a menos de la mitad. El ejercicio no solo mejoró el desempeño, también ayudó a los estudiantes a destacar: se triplicó el porcentaje de alumnos afroamericanos cuyo **GPAs** (en Estados Unidos, la nota media obtenida en una carrera universitaria o en un posgrado) figuraba entre el 25% más alto de la clase.⁵²

EJERCICIO PARA HACER EN CLASE

Reflexionar acerca de nuestra similitudes

Puede guiar a sus alumnos para que hagan este ejercicio al principio o al final de una clase.

Instrucciones – Léaselas a los alumnos en voz alta

Junto con el compañero que tengan al lado, dediquen cinco minutos a pensar en tres aspectos en los que se parecen. Puede ser cualquier cosa: el número de hermanos que tienen, su color de pelo e incluso que tomen el mismo autobús para venir al colegio.

EJERCICIO PARA HACER EN CLASE

Ayudar a los estudiantes a sentirse parte del grupo

Este es un ejercicio nuevo y todavía se está investigando por qué y para quién funciona. Utilice su propio juicio profesional para decidir si es adecuado para usted y sus alumnos. Quizá le convenga probar solo una parte. Se cree que es más eficaz cuando los alumnos están atravesando períodos de transición, así que podría hacerlo al principio del trimestre cuando las cosas todavía son “nuevas”.

Instrucciones – Léaselas a los alumnos en voz alta

A muchos estudiantes les cuesta encajar cuando llegan a un colegio nuevo. A algunos les preocupa ser diferentes de los demás en algunos aspectos; a otros, que los profesores y los demás alumnos los juzguen; algunos estudiantes incluso se preocupan de que no vayan a ser capaces de seguir el ritmo en clase.

Sin embargo, con el tiempo, la mayoría de los estudiantes se sienten más cómodos en su nuevo entorno: hacen amigos nuevos, se dan cuenta de que las diferencias nos hacen únicos y ganan confianza en el material que están dando en clase.

Paso 1:

Tómense un momento para escribir por qué algunos estudiantes sienten que no encajan cuando llegan al colegio por primera vez. Piensen en su propia experiencia. ¿Les preocupaba no encajar o no poder seguir el ritmo en clase?

Paso 2:

Ahora, escriban acerca de cómo ha cambiado su experiencia en el colegio. ¿Se sienten más “en casa” ahora que a principios de curso? ¿Por qué? ¿Han hecho amigos? ¿Han averiguado dónde buscar ayuda si la necesitan?

AMENAZA DEL ESTEREOTIPO

Es el riesgo de percibir como una característica propia un estereotipo negativo sobre el grupo social al que uno pertenece.



El objetivo del ejercicio de la página anterior es proteger el sentido de pertenencia al grupo de los estudiantes de las adversidades diarias a las que se enfrentarán inevitablemente cuando entren en contacto con un contexto nuevo. La manera en que los estudiantes perciben la adversidad puede determinar en parte el impacto que esta tendrá sobre ellos.³³ El ejercicio presenta la adversidad de una manera lógica y utilizala autopersuasión para consolidar el mensaje. Permitir que los estudiantes racionalicen la ansiedad ellos mismos puede ser más eficaz que intentar hacerlo por ellos.

Contrarrestar las percepciones negativas sobre uno mismo

Imagínate a una chica de 17 años, Anika, quien quiere estudiar ingeniería en la universidad. A causa de información que ha leído en los medios de comunicación y de lo que le han dicho las personas con las que ha hablado, piensa que hay un estereotipo negativo vinculado a las mujeres que estudian ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas. Anika también ha leído algunos

artículos escritos por ingenieras que describen las dificultades a las que se enfrentan trabajando en un ámbito dominado por hombres. Aunque Anika disfruta con las asignaturas de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas y le parece que se le dan bien, piensa que estudiar la carrera de ingeniería sería abrumador. Le preocupa que, si cometiera errores o tuviera cualquier dificultad, estaría confirmando el estereotipo de que a las mujeres no se les dan bien las asignaturas de dichas disciplinas. Por ello, decide estudiar enfermería.

En este ejemplo, puede que Anika esté experimentando lo que se conoce como la **"AMENAZA DEL ESTEREOTIPO"** ansiedad causada por creer que se posee una característica estereotípica negativa asociada al grupo al que uno pertenece. Se ha demostrado que la amenaza del estereotipo tiene un impacto negativo sobre el desempeño académico de los estudiantes, dado que produce estrés que distrae del aprendizaje. También agota, puesto que los estudiantes dedican todos sus recursos mentales a tratar de reprimir sus pensamientos y preocupaciones acerca del estereotipo. Este fenómeno se ha investigado más exhaustivamente en el contexto de grupos étnicos minoritarios. Por ejemplo, en Estados Unidos, un estudio demostró que pedir a estudiantes pertenecientes a minorías étnicas que reflexionaran sobre su etnicidad antes de un examen tenía un impacto negativo sobre su desempeño.³⁴

EJERCICIO PARA HACER EN CLASE

Afirmación de valores⁵⁵

Se cree que las actividades de este tipo son más eficaces cuando los estudiantes están atravesando periodos de transición. Por tanto, recomendamos que haga este ejercicio con sus estudiantes al principio del semestre, cuando todo es todavía relativamente “nuevo.”

Instrucciones – Léaselas a los alumnos en voz alta

Un valor es algo que es importante para ustedes – algo que les hace sentirse felices y apreciados, o algo que da sentido a sus vidas.

Paso 1:

Tómense un tiempo para pensar en sus valores. Elijan los dos o tres valores de la lista siguiente* que sean más importantes para ustedes.

- Ser bueno en arte
- Ser creativo
- Las relaciones con amigos o familiares
- Estar al tanto de la política
- Ser independiente – tener libertad para hacer lo que quieras
- Disfrutar del deporte
- Pertenecer a un grupo social (tu comunidad, un grupo cultural o una asociación)
- Escuchar o tocar música
- La religión
- El sentido del humor
- La amabilidad

Paso 2:

Ahora, tómense aproximadamente diez minutos para escribir por qué estos valores son importantes para ustedes. ¿Por qué dan sentido a sus vidas o les hacen felices? No se preocupen por la ortografía y la gramática en este caso – céntrense solo en sus sentimientos.

*Esta lista fue creada por el Profesor Geoffrey Cohen y su equipo de la Universidad de Stanford para un estudio publicado en 2006. Como profesor, podría estar en su interés actualizar la lista para incluir los valores que considere importantes para los alumnos hoy en día.

La amenaza del estereotipo puede superarse en parte instando a los alumnos a reflexionar acerca de sus valores personales – los aspectos que los hacen felices o que dan sentido a sus vidas. Este ejercicio ayuda a los estudiantes a reflexionar sobre quiénes son como individuos, en vez de pensar en el estereotipo. Primero, eligen los dos o tres valores que son más importantes para ellos (por ejemplo, sus relaciones de amistad y familiares, la música, la creatividad o el sentido del humor). Entonces, dedican alrededor de diez minutos a escribir por qué esos valores son importantes. Aunque el ejercicio no resultó en ningún impacto sobre el desempeño de los estudiantes americanos de raza blanca, mejoró la nota media ponderada de los estudiantes afroamericanos 0,24 puntos en promedio⁵⁶

También se ha demostrado que este ejercicio tiene un efecto positivo sobre otros grupos sociales, como estudiantes cuyos padres no fueron a la universidad⁵⁷ y mujeres que están cursando clases de física.⁵⁸ Recientemente, BIT probó una variante de este ejercicio con estudiantes de formación profesional del Reino Unido. Los resultados preliminares apuntan a un impacto positivo sobre las tasas de asistencia escolar en el caso de algunos alumnos, y esperamos averiguar su impacto sobre los resultados de los exámenes más adelante en 2017.⁵⁹

Es posible que los beneficios derivados del ejercicio de afirmación de valores no se limiten a los estudiantes que lo realizan. Datos recientes apuntan hacia el impacto positivo que los alumnos que han realizado el ejercicio pueden tener sobre los compañeros que no lo han hecho. En Estados Unidos, un estudio sugiere que los estudiantes afroamericanos que realizaron el ejercicio tuvieron después un impacto en clase que benefició a todos los alumnos.⁶⁰ Muchos profesores tendrán la sensación de que algunos estudiantes pueden, ciertamente, influir al conjunto de la clase, ya sea para bien o para mal. Este estudio muestra el potencial de este sencillo ejercicio en alterar la dinámica de la clase a beneficio de todos.

Ayudar a los estudiantes a reflexionar detenidamente

Para los profesores, algunas de las experiencias más gratificantes ocurren cuando los alumnos reflexionan detenidamente acerca de los problemas que intentan resolver, trabajan en equipo con sus compañeros y, sobre todo, adoptan una actitud creativa, probando nuevos enfoques sin dejar que les disuadan los fracasos porque están realmente motivados para lograrlo. Estas

son las capacidades que los estudiantes necesitan en el siglo XXI. A veces, parecerá que las clases toman vida propia y los alumnos se comportan de esta manera por cuenta propia, pero es más probable que necesiten que el profesor los guíe un poco. Aquí presentamos algunas estrategias que los profesores pueden utilizar para fomentar que los estudiantes se involucren verdaderamente y reflexionen un poco más detenidamente sobre el material que se les enseña.

Apreciar la importancia... ¿por qué?

No todo lo que contribuye al desarrollo de capacidades valiosas es divertido de aprender. En una encuesta realizada recientemente en Estados Unidos, el 44% de los niños entre 10 y 14 años afirmaron preferir sacar la basura a hacer los deberes de matemáticas, a pesar de que el 58% de ellos creía que las matemáticas serían importantes para su futuro. A los estudiantes les suele costar apreciar la importancia de lo que aprenden para sus objetivos de vida.⁶¹ Por ejemplo, un estudiante puede razonablemente cuestionar por qué tiene que estudiar trigonometría si quiere trabajar en comunicación.

Una manera eficaz de hacer que los estudiantes entiendan dicha importancia puede ser ayudarlos a encontrarla y definirla ellos mismos. En Estados Unidos, un estudio investigó si instar a los estudiantes a reflexionar sobre la importancia de su currículum académico para sus vidas tenía algún impacto sobre su desempeño. Los estudiantes primero resumieron lo que habían aprendido en clase de ciencias ese día. Después, pensaron cómo podrían aplicar estos nuevos conocimientos en su vida o la de alguien que conocieran. Los alumnos que realizaron este ejercicio, y se consideraban peores estudiantes que el promedio, mejoraron su nota en aproximadamente dos tercios de una calificación. Al final del semestre, también dijeron estar más interesados en la clase de ciencias que los estudiantes que no hicieron el ejercicio.⁶²

En un estudio similar, los estudiantes consideraron no sólo cómo sus tareas académicas tienen un impacto positivo sobre su propia vida, sino también sobre el mundo en general. Por ejemplo, quizás un estudiante trabaje duro porque quiera entrar en una de las mejores universidades, pero también podría motivarle poder usar sus conocimientos para ayudar a gente de las zonas más desfavorecidas de su país o, de hecho, del mundo. Los resultados muestran que este ejercicio sobre el “propósito del aprendizaje” mejoró en general las

*El grupo de muestra de este estudio estaba compuesto fundamentalmente por estudiantes que ya dominaban las materias de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas. Los datos disponibles no revelan aún si el impacto de la intervención sería distinto en el caso de estudiantes con un nivel de conocimiento más bajo.

notas de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas de los alumnos que lo realizaron, y que aquellos con un nivel de desempeño inicial más bajo fue quienes más se beneficiaron.⁶³* Apreciar la importancia de lo que uno hace también tiene repercusiones más allá de la educación formal: se han realizado estudios que indican que las personas con trabajos repetitivos y de estatus relativamente bajo (por ejemplo, recolectores de residuos, guardias de prisión) ven un mayor sentido a su trabajo y tienen un mejor desempeño cuando reflexionan acerca del beneficio que aportan a la sociedad.⁶⁴

BIT y Pearson están trabajando juntos para probar este ejercicio sobre el propósito del aprendizaje con alumnos de informática en Estados Unidos. Los estudiantes de un grupo reflexionarán sobre la manera en que sus estudios son importantes para su propia vida y las vidas de los demás, mientras que los estudiantes de otro grupo simplemente resumirán lo que han aprendido en clase ese día.

Esperamos conocer los resultados del experimento en 2017. Entre tanto, hemos incluido en la página siguiente una versión modificada del ejercicio para que los profesores la prueben en clase.

EJERCICIO PARA HACER EN CLASE

Apreciar la importancia

Los investigadores todavía tratan de entender para qué personas funciona mejor este ejercicio y por qué. Le animamos a que utilice su juicio profesional para decidir si es apropiado para sus alumnos. Podría usarlo con cierta frecuencia, cuando lo considere oportuno, o probar determinados aspectos del mismo.

Instrucciones – Léaselas a los alumnos en voz alta

A veces, puede resultarnos útil reflexionar sobre lo que estamos aprendiendo en clase y pensar cómo está relacionado con nuestras vidas y las de otras personas.

Paso 1:

Piensen en el material que acaban de ver en clase hoy. Elijan un tema y resúmanlo en cuatro o cinco frases cortas. No tiene que ser un resumen exhaustivo, así que no se preocupen si omiten algo de información.

Paso 2:

Ahora, piensen cómo podrían aplicar este tema a su vida. ¿Cómo podrían sus nuevos conocimientos ayudarlos a alcanzar sus objetivos?

Paso 3:

Finalmente, piensen cómo podrían utilizar estos nuevos conocimientos para ayudar a otras personas, como amigos o familiares, miembros de su comunidad o la sociedad en general. Piensen en personas concretas que se beneficiarían. ¿Cómo cambiarían sus vidas y qué creen que les dirían a ustedes por haberlos ayudado?

Aprender a aprender

En el capítulo para padres, hemos hablado sobre la importancia de cultivar habilidades como la metacognición y la curiosidad en los niños a medida que crecen.

El programa Filosofía para Niños (P4C según sus siglas en inglés) se ha utilizado desde los años 70 y promueve el desarrollo de habilidades metacognitivas animando a los niños a no conformarse con aceptar la información tal y como la reciben, sino a cuestionar y debatir el material para comprenderlo mejor.⁶⁵

Normalmente, al principio de la clase los alumnos y los profesores ven un vídeo o leen un fragmento sobre algún concepto filosófico, como “verdad” o “justicia”. Después, los estudiantes tienen un tiempo para reflexionar y pensar en preguntas. Cada uno elige una pregunta y la comenta con el profesor y con el resto de los alumnos de la clase. Los profesores se aseguran de que todos los estudiantes se sientan cómodos participando en la discusión, de manera que esta no esté dominada por las opiniones de un estudiante o de unos pocos. El objetivo fundamental del programa es fomentar opiniones diversas, cuestionar suposiciones y favorecer la capacidad de razonamiento.

Evaluaciones recientes del P4C han mostrado impactos positivos en los resultados educativos. El Colegio Europeo de Madrid empezó a utilizar el programa en 1994, integrándolo en el plan de estudios habitual en forma de una clase a la semana para todos los estudiantes entre 6 y 18 años.⁶⁶ La probabilidad de que los estudiantes ayudaran a los demás era mayor si habían completado el programa; además, los alumnos que lo completaron desarrollaron características personales asociadas al éxito y mostraron una mejora en sus capacidades cognitivas.

La Education Endowment Foundation (EEF) también financió una evaluación del programa en colegios del Reino Unido y concluyó que tenía un efecto positivo en el desempeño de estudiantes entre 7 y 11 años, equivalente al progreso de aproximadamente dos meses en lectura y matemáticas. Cabe destacar que el mayor impacto se observó en los alumnos desfavorecidos (aquellos calificados para recibir **COMIDA ESCOLAR GRATUITA**).⁶⁷

Dar a los estudiantes tiempo para reflexionar y cuestionar los supuestos aceptados puede ayudarlos a pensar críticamente sobre el mundo que los rodea. Los jóvenes pueden entusiasmarse mucho al discutir las grandes

COMIDA ESCOLAR GRATUITA

La elegibilidad de un niño para recibir comida escolar gratuita es un indicador de estatus socioeconómico bajo en el Reino Unido. Los niños están cualificados para recibir comida escolar gratuita si sus padres reciben algún tipo de ayuda pública.

[Recurso online](http://p4c.com)
p4c.com

cuestiones de la vida, y este entusiasmo e involucramiento pueden transferirse a aspectos de sus estudios. Muchos profesores ya fomentan este tipo de reflexión y discusión en clase, y existen varios recursos online para ayudarlos a empezar con estas actividades o a ampliarlas.

Proporcionar retroalimentación eficaz

Se ha demostrado que la retroalimentación de calidad es una de las maneras más eficientes de mejorar los resultados educativos.⁶⁸ Y, como se podrá imaginar, la clave de la retroalimentación eficaz radica en entender por qué el estudiante lo hizo mal: puede ser que haya cometido un error sistemático al interpretar el material o, sencillamente, que no haya comprendido lo que se le pedía. En ambos casos, es importante dedicar cierto tiempo a entender la causa fundamental del error, pues ello puede marcar la diferencia entre que el estudiante entienda el tema o se desvincule por completo.

A veces, cuando los estudiantes reciben su examen corregido, prestan más atención a la nota obtenida que a los errores que cometieron. Para contrarrestarlo, los profesores pueden dar dos notas a los alumnos: la nota verdadera y una “nota posible”, parecida a los certificados de eficiencia energética (EPC por sus siglas en inglés) que se emiten a los edificios en el Reino Unido y muestran su calificación energética actual y la calificación que podrían tener si el propietario hiciera las modificaciones necesarias. Su representación gráfica en un formulario de retroalimentación podría ayudar a los estudiantes a visualizar su potencial en una asignatura concreta. Después, los profesores podrían explicar a los alumnos lo que necesitan hacer para alcanzar su nota “posible”. Aunque no estamos al tanto de ningún estudio actual que pruebe esta teoría, los profesores podrían probarla en clase para ver si a los alumnos les resulta útil.

Naturalmente, la retroalimentación eficaz puede consistir simplemente en una conversación entre profesor y alumno. La retroalimentación informal

es válida, pero los profesores con experiencia dicen que funciona mejor si es específica, oportuna, estimulante y establece claramente los pasos a seguir.^{69,70} Imagine, por ejemplo, que un profesor está dando retroalimentación a un alumno acerca de una redacción que ha escrito. Quizás mencione algunos aspectos del texto, especialmente buenos, antes de destacar ciertos errores sistemáticos. Después, el profesor podría colaborar con el alumno para resumir la retroalimentación en dos o tres acciones a realizar para evitar esos errores en el futuro. Una solución puede ser que utilicen una “lista de comprobación mental” para no olvidarse de ciertos puntos importantes, o darles trucos para que mejoren la escritura.

Nota de la redacción	Nota obtenida	Nota potencial
A		
B		◀ B
C		
D	◀ D	
E		
F		
G		

RECURSO PARA PROFESORES

Reglas de oro para proporcionar retroalimentación

1. La retroalimentación debe darse con moderación y ser específica para cada situación.
2. La retroalimentación debe darse lo antes posible tras el evento en cuestión.
3. La retroalimentación debe referirse a tareas que representen un desafío para los estudiantes, no a tareas que ya dominen.
4. La retroalimentación debe estar dirigida a tratar la causa fundamental del error: ¿qué es exactamente lo que el estudiante no ha entendido?
5. La retroalimentación debe establecer los próximos pasos a seguir para el estudiante, de manera que este sepa qué tiene que hacer para mejorar.

EJERCICIO PARA HACER EN CLASE

Facilitar la retroalimentación entre padres

Puede utilizar su juicio profesional para elegir las clases que le parezcan más adecuadas para poner en práctica la retroalimentación entre pares.

Instrucciones

Paso 1:

Piense en qué clases podría introducir retroalimentación entre pares. Organice la clase de manera que el mayor número posible de alumnos esté emparejados con alguien con una capacidad ligeramente superior.

Paso 2:

Utilizando las “Reglas de oro para proporcionar retroalimentación” arriba descritas, enseñe a los estudiantes a dar retroalimentación eficaz. Incluso podría conceder un premio al estudiante que proporcione la retroalimentación más eficaz a lo largo de la clase.

Los profesores sabrán que los estudiantes realmente han comprendido su retroalimentación cuando los vean tomar medidas concretas para mejorar aquello en lo que fallaron la última vez. En ocasiones, los profesores quizás vean que los alumnos no solo corrigen sus propios errores, sino que también ayudan a otros. Los profesores más eficaces han demostrado que proporcionar retroalimentación de calidad no consiste únicamente en dar las respuestas correctas a los alumnos o decirles qué han hecho mal, sino ayudarlos a entender cómo pueden mejorar en el futuro.⁷¹ En la página anterior, hemos incluido algunas reglas de oro que los profesores pueden utilizar para dar retroalimentación a los estudiantes.⁷²

Muchos profesores habrán oído hablar de Lev Vygotsky, considerado uno de los “padres fundadores” de la psicología moderna. Al igual que la Profesora Dweck y los demás psicólogos mencionados en esta guía, Vygotsky creía que la inteligencia podía desarrollarse con esfuerzo. También propuso que los niños aprendieran a través de sus interacciones con otros niños: el potencial de un niño se encuentra entre lo que puede lograr por sí mismo y lo que puede lograr con la ayuda de otra persona “más capacitada”, por ejemplo, un compañero.

Los profesores pueden fomentar interacciones sociales provechosas en el aula emparejando a los alumnos de manera que todos ellos pasen un tiempo trabajando con alguien con una capacidad ligeramente superior a la suya. Hacer que los estudiantes revisen el trabajo de sus compañeros de manera regular, puede ayudarlos a pensar más críticamente sobre su propio trabajo y el de los demás. Además, enseñarles a proporcionar retroalimentación eficaz es importante dado que se trata de una habilidad que se valora en el ámbito laboral moderno.

Los ejercicios presentados en este capítulo han sido elegidos por su facilidad de aplicación en el aula: todas las actividades pueden completarse en tan solo unos minutos, y pueden realizarse varias veces a lo largo del año académico. Además, se ha demostrado que muchas de estas técnicas mejoran los resultados educativos de



los niños más vulnerables de manera duradera, en aulas de todo el mundo. Los profesores pueden servirse de estas técnicas para maximizar su impacto, ya sea al ayudar a los alumnos a sentirse seguros en el aprendizaje o al enseñarles a reflexionar detenidamente sobre la materia.

Notas

CAPÍTULO 3

Aplicación de las ciencias del comportamiento a la gestión escolar

1. Contratar profesores

1.1. Dar importancia a la contratación

2. Conservar a los profesores

2.1. Dar poder a los profesores

2.2. Mostrar gratitud

2.3. Fomentar la reflexión

3. Involucrar a los padres

3.1. Informar a los padres con antelación

3.2. Elegir un mensajero adecuado

Los directivos escolares son una figura importante. Los formuladores de políticas, los investigadores y los profesores reconocen cada vez más el papel fundamental que los directivos desempeñan en la provisión de una educación de buena calidad.⁷³ Varios estudios de los factores determinantes de un “colegio eficaz” destacan el fuerte vínculo entre el papel de los directivos escolares (como los directores y los gerentes intermedios) y los resultados de los estudiantes.⁷⁴⁻⁷⁵ Cada vez es mayor la autonomía de la que gozan los colegios en sistemas de todo el mundo, y ello implica que los directivos tienen un papel cada vez más importante como agentes de cambio.

Hoy en día se espera mucho de los directivos: que mejoren el rendimiento a todos los niveles a pesar del creciente número de alumnos, que contraten y retengan a profesores competentes, que gestionen las limitaciones financieras, que implementen cambios en el plan de estudios y evaluación, que cumplan con las medidas de rendición de cuentas y que cultiven el liderazgo interno, entre otras muchas expectativas. Se espera que los responsables escolares sean visionarios, innovadores, expertos en relaciones públicas, especialistas en presupuestos y gestión de personal, y que impongan disciplina. Es un papel que abarca todo y, en efecto, son muchos los responsables escolares que se quejan de la presión que implica ese cargo.⁷⁶

Con esta realidad en mente, este capítulo explica cómo los directivos pueden utilizar aprendizajes derivados de las ciencias del comportamiento para gestionar los colegios de una manera más eficaz. Los enfoques que presentamos son económicamente rentables y eficientes en términos de tiempo. Están diseñados para mejorar o reemplazar los procesos existentes, en lugar de añadir todavía más tareas a la ya elevada carga de trabajo de los directivos. (square: change “responsables” to “directivos”)

ASOCIACIÓN NACIONAL DE DIRECTORES

Una asociación sindical y profesional independiente que representa a más de 28.500 responsables escolares en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte.

Contratar profesores

La mayoría de los directivos ha pasado por el desafío de encontrar profesores adecuados para su colegio. En una encuesta reciente de la **ASOCIACIÓN NACIONAL DE DIRECTORES DEL REINO UNIDO (NAHT SEGÚN SUS SIGLAS EN INGLÉS)**, el 79% de los directivos afirmaron que les cuesta cubrir los puestos vacantes. Los costes de contratación son de una media de 3.000 libras por vacante, pero pueden llegar a las 10.000 libras.⁷⁷

Este problema es todavía más severo en los colegios de zonas rurales. A pesar de los muchos atractivos de los colegios rurales (menos problemas disciplinarios, mayor contacto directo con los estudiantes, mayor facilidad para obtener un puesto de liderazgo y clases más pequeñas), puede ser difícil encontrar profesores que quieran trasladarse de ubicaciones metropolitanas a comunidades más remotas.⁷⁸ En consecuencia, la política pública de algunos países se centra en ofrecer incentivos financieros para fomentar la demanda de puestos tanto en colegios rurales como en colegios urbanos muy desfavorecidos. No obstante, puede que el salario por sí solo no sea la respuesta. A continuación presentamos algunas técnicas que los responsables escolares pueden probar para aumentar la eficacia de sus procesos de contratación.

Dar importancia a la contratación

Investigaciones llevadas a cabo en Estados Unidos indican que los estudiantes de docencia de último año están dispuestos a considerar una gran variedad de tipos de colegios para su próximo puesto, incluso cuando el proceso de contratación ya está en una fase avanzada. Este estudio cualitativo proporciona conocimientos útiles sobre cuál es la mejor manera de convencer a los profesores para que elijan un determinado colegio. Aunque el salario y los beneficios son importantes, también el perdón de las deudas (especialmente de los préstamos estudiantiles) y la oportunidad de desarrollo personal (a través de estudios de posgrado).⁷⁹

Aunque el salario y los beneficios son importantes, también lo es el perdón de las deudas (especialmente de los préstamos estudiantiles) y la oportunidad de desarrollo personal (a través de estudios de posgrado)

TEACH FIRST

Una organización parecida a Teach for America en Estados Unidos, que coordina un programa de dos años de formación para el empleo dirigido a profesores.

Para contratar profesores en colegios de Somerset, una zona rural ubicada en el suroeste de Inglaterra, BIT ha adaptado las estrategias de comunicación para la contratación de manera que se centren en elementos realmente importantes para futuros profesores. BIT envió distintos mensajes a estudiantes de posgrado de **"TEACH FIRST"**⁸⁰ y a estudiantes de docencia de la Universidad de Exeter para animarlos a considerar un puesto en un colegio rural. Una de las variantes del mensaje se centraba en resaltar la naturaleza pro social de la enseñanza: *"Si usted es una persona*

comprometida con la mejora de la vida de los niños, es justo la persona que Somerset está buscando". La otra variante destacaba el lado desafiante de la enseñanza: *"Si usted tiene las habilidades y la dedicación necesarias para prosperar en un entorno difícil, es justo la persona que Somerset está buscando"*. Este último mensaje resultó ser el más efectivo, pues fue el que causó que más participantes completaran los pasos siguientes del proceso de contratación.⁸¹ "Teach First" ha modificado sus campañas de comunicación de acuerdo con los resultados de este estudio.⁸²

Aunque este experimento se realizó en el Reino Unido, adaptar los anuncios para reflejar las motivaciones reales de los profesores es un método que puede usarse en todo el mundo para fomentar solicitudes a puestos tradicionalmente difíciles de cubrir.

Conservar a los profesores

La retención del profesorado constituye un gran desafío. En el Reino Unido, casi un tercio de los profesores que se licenciaron en 2010 dejaron la enseñanza en el plazo de cinco años.^{83,84} Los datos sugieren que la motivación docente es un indicador importante del éxito de los alumnos, pero esta motivación disminuye a lo largo del periodo de ejercicio docente.⁸⁵ La dedicación inicial de algunos profesores disminuye a medida que acumulan experiencia y la presión del trabajo se pone de manifiesto.⁸⁶ ¿Qué pueden hacer los responsables escolares para mantener el entusiasmo inicial de los profesores?

Intuitivamente, puede parecer razonable pagar a los profesores de acuerdo con determinados indicadores de rendimiento, pero la evidencia al respecto no es concluyente.⁸⁷ Por ejemplo, en la India, los estudiantes de primaria cuyos profesores formaban parte de un programa salarial basado en el

rendimiento, obtuvieron notas considerablemente mejores en los exámenes de matemáticas y de lengua, que los estudiantes cuyos profesores no recibían su salario en función del rendimiento.⁸⁸

Por el contrario, se ha demostrado que los programas salariales basados en el rendimiento no tienen ningún efecto en el desempeño de los alumnos de entre 11 y 13 años en Estados Unidos.⁸⁹ Dados estos resultados tan dispares, puede que sea mejor recurrir a los aprendizajes derivados de las ciencias del comportamiento para contribuir a mantener la motivación docente.

Dar poder a los profesores

Una forma de motivar a los profesores es darles un mayor control sobre su trabajo. Este enfoque es consistente con los resultados de estudios realizados en otros contextos. Por ejemplo, un estudio centrado en los funcionarios británicos mostró que el estado de salud que estos reportaban era peor entre aquellos con puestos de menor autonomía.⁹⁰ De manera similar, la satisfacción laboral de los profesores es mayor y sus niveles de estrés son menores en colegios cuyos directores les dan una mayor autonomía sobre sus decisiones.⁹¹

Una manera de proporcionar autonomía a los profesores sería emular el modelo de la organización benéfica estadounidense Donors Choose. Esta organización permite que los profesores de

Recursos online
www.donorschoose.org



colegios públicos de Estados Unidos soliciten productos para las clases a través de su página web (un microscopio para las clases de ciencias, una excursión a un yacimiento arqueológico local, etc.) e inviten a donantes a contribuir. Las decisiones de compra de los profesores se regulan automáticamente con este sistema, pues los donantes pueden elegir no financiar aquellos productos que crean que no merecen la pena, forzando así a los profesores a hacer elecciones sensatas. La implementación de un sistema en el que la consecución de un producto para sus clases dependa de que los alumnos alcancen un determinado objetivo colectivo, podría motivar tanto a los estudiantes como a los profesores a esforzarse por conseguir el premio que han elegido. Aunque no conocemos ningún estudio que haya probado este enfoque, los responsables escolares podrían ponerlo en práctica en sus colegios para ver si aumenta la motivación de los estudiantes y los profesores.

EJERCICIO PARA HACER CON EL PERSONAL

Recurra al “Crowdsourcing” para redactar sus mensajes de contratación

Puede hacer este ejercicio con el personal la próxima vez que se abra una vacante en su colegio.

Instrucciones

Piense en los profesores más dedicados del colegio. Pregúnteles qué es lo que les motiva y les hace poner tanto empeño cada día. Incluso podría pedirles que le ayuden a redactar el borrador de la próxima oferta de trabajo que publique, para que esté inspirada en algunos de esos elementos.

Mostrar gratitud

El agotamiento de los profesores a veces se debe a un desequilibrio en la relación estudiante- profesor. Es posible que los profesores sientan que los alumnos no aprecian del todo el esfuerzo que ponen e preparar y dar sus clases.⁹² Lo mismo puede ocurrir a nivel organizativo: que los profesores no aprecien el reconocimiento de su trabajo por parte de la dirección⁹³

Una forma sencilla de contrarrestar los sentimientos de insatisfacción es ayudar a los estudiantes a mostrar gratitud hacia sus profesores. Por ejemplo, BIT está comprobando si pedir a los estudiantes que escriban una nota de agradecimiento a su profesor aumenta la motivación docente. Los resultados de este experimento estarán disponibles a finales de 2017. Una variante podría ser instar a los profesores a preguntarse por qué tienen que sentirse agradecidos. En un estudio realizado hace poco en Hong Kong, se pidió a los profesores que reflexionaran sobre la semana anterior y escribieran tres cosas buenas que les hubieran pasado. El ejercicio aumentó la satisfacción de los profesores con su vida y redujo el agotamiento emocional.⁹⁴ * Los responsables escolares podrían recurrir a este enfoque pidiendo a los profesores que piensen en dos o tres cosas por las que se sienten agradecidos al inicio y al finalizar cada semestre.

*El grupo de muestra de este estudio era relativamente pequeño, y los resultados indican que el ejercicio funcionó para algunos profesores pero no para otros.

Fomentar la reflexión

Otra manera de aumentar la motivación docente puede ser animar a los profesores a recordar los motivos por los que eligieron la profesión. BIT ha utilizado esta estrategia para aumentar el número de candidatos afrodescendientes y de minorías étnicas (conocidos como BME por sus siglas en inglés) que superan una prueba online de evaluación de competencias para convertirse en policía. Antes de empezar la prueba, pedimos a los candidatos que reflexionaran sobre lo que significaría para ellos y su comunidad que se convirtieran en policías. El ejercicio aumentó en un 50% la probabilidad de que un candidato BME superara la prueba, y logró eliminar la brecha de desempeño entre candidatos afrodescendientes y de minorías étnicas y otros candidatos.⁹⁵

EJERCICIO PARA HACER CON EL PERSONAL

Reflexionar acerca de por qué decidieron convertirse en profesores

Podría realizar este breve ejercicio con los profesores de su colegio a principios de cada semestre, durante una de sus reuniones periódicas de personal.

Instrucciones – Léaselas al personal en voz alta

A veces, puede ser útil recordar las razones por las que elegimos nuestra profesión.

Paso 1:

Tómense un momento para reflexionar acerca de por qué se convirtieron en profesores. ¿Cómo da sentido a su vida la enseñanza? ¿Cómo ha ayudado a los demás (estudiantes, padres e incluso otros profesores) su decisión de convertirse en profesores?

Paso 2:

Ahora, tienen aproximadamente diez minutos para escribir las dos o tres razones fundamentales por las que decidieron convertirse en profesores.

EJERCICIO PARA EL COLEGIO

Dar las gracias a sus profesores

Puede utilizar esta estrategia durante el curso escolar para contribuir a que el personal se sienta valorado.

Instrucciones

Piense en cómo usted muestra agradecimiento al personal. ¿Podría hacerlo más a menudo? ¿Cómo puede hacer que los estudiantes muestren gratitud hacia los profesores con mayor frecuencia? A todos nos gusta sentirnos reconocidos, y cuanto más personal sea el reconocimiento, mejor.

Involucrar a los padres

Naturalmente, ni siquiera los mejores colegios del mundo pueden hacer todo por sí mismos: necesitan ayuda por parte de los padres. Los colegios hacen un esfuerzo enorme por relacionarse con los padres de manera significativa; por ejemplo, a través de reuniones de padres y actividades sociales como obras de teatro y deporte. Estas actividades son excelentes maneras de hacer que los padres se sientan involucrados, no obstante, investigaciones recientes indican que también puede ser útil involucrar a los padres en el aprendizaje diario de sus hijos. Aunque esto puede resultar difícil, los investigadores han descubierto que es posible, siempre y cuando se cumplan si las siguientes condiciones. En primer lugar, los padres deben estar seguros acerca de lo que deben hacer y cuándo deben hacerlo. En segundo lugar, tienen que estar convencidos de que su esfuerzo marcará una diferencia y, por último, deben sentir que el colegio quiere que estén involucrados.⁹⁶ Las estrategias que figuran a continuación pueden servir de guía para ayudar a los colegios a cumplir con estas condiciones.

Informar a los padres con antelación

Aunque el boletín de calificaciones que se entrega tras los exámenes puede ayudar a los padres a conocer el nivel académico de su hijo, es difícil que puedan utilizar esta información para ayudarlo a mejorar de cara al siguiente examen. Normalmente, querrán ayudarlo, pero es probable que ni siquiera sepan cuándo es el próximo examen y, como padres ocupados que son, seguramente tengan otras prioridades apremiantes en ese momento. Por lo tanto, además de informar a los padres acerca del resultado que su hijo ha obtenido, podría ser útil avisarles la fecha del siguiente examen con antelación.

Un estudio realizado en el Reino Unido investigó si informar a los padres oportunamente mediante un SMS tenía un impacto en el desempeño académico de los estudiantes.⁹⁷ Los padres recibieron mensajes que incluían información sobre próximos exámenes y sobre lo que su hijo había aprendido ese día en el colegio; también se les avisaba si su hijo no había entregado los deberes. Es importante destacar que cada mensaje invitaba a los padres a tomar acciones concretas (por ejemplo: “Anime a su hijo a estudiar para el examen del viernes”) para que entendieran cuál era el siguiente paso.

Los resultados muestran que los alumnos cuyos padres recibieron los mensajes obtuvieron mejores notas que aquellos cuyos padres no recibieron ningún mensaje; la diferencia fue equivalente a un mes adicional de educación

en matemáticas.⁹⁸ Dado que muchos colegios ya se comunican con los padres mediante SMS (fundamentalmente para informarles las actividades generales que realiza el colegio, más que para informarles acerca del aprendizaje de su hijo), utilizar este recurso con un propósito más definido podría ayudar a que los padres se sientan más involucrados y, a su vez, mejorar el rendimiento escolar de los niños. Los mensajes presentan la ventaja adicional de ser baratos y accesibles para prácticamente todo el mundo. Mientras que quizás solo los padres con más dedicación asistan a las reuniones de padres, casi todos han dado al colegio su número de teléfono, y cuesta poco esfuerzo leer un mensaje.

Elegir un mensajero adecuado

Un concepto muy conocido de las ciencias del comportamiento es el “efecto del mensajero”. La importancia que damos a la información depende en gran medida de quién la proporciona: los datos apuntan a que si respetamos al emisor, prestamos más atención a lo que dice.⁹⁹

Una forma de conseguir que más padres se involucren en el aprendizaje de sus hijos puede ser que otros padres transmitan el mensaje. Es posible que los padres sean más receptivos ante otros padres con quienes pueden sentirse identificados, que ante el colegio o un profesor. Los directivos pueden servirse de esta estrategia en algunas de sus comunicaciones a los padres, tanto escritas como verbales. Por ejemplo, en lugar de que los directivos escriban una carta invitando a los padres a una actividad escolar, otro padre podría mandar la invitación explicando por qué, como padre, considera que merece la pena asistir.

La importancia del efecto del mensajero se refleja en un experimento que BIT realizó con **INGRESOS Y ADUANAS**

DE SU MAJESTAD (HMRC SEGÚN SUS SIGLAS EN INGLÉS).

El objetivo del experimento era aumentar el número de empleados que donan parte de su salario a una organización benéfica de su elección. Un grupo de empleados recibió un correo electrónico del departamento de recursos humanos informándoles del programa, mientras que otro grupo recibió un correo electrónico de su compañero Harriot. En el correo, Harriot explicaba por qué había decidido realizar la donación: *“Quería contribuir desde un punto de vista práctico a la recuperación de niños que han sido víctimas de abusos o abandono, y llevo haciendo donaciones mensuales de 25 libras*

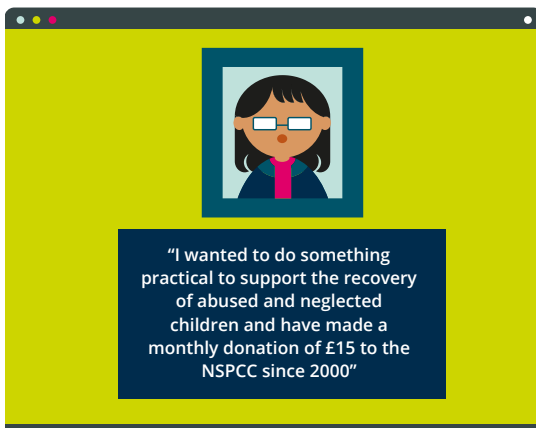
INGRESOS Y ADUANAS

DE SU MAJESTAD

(HMRC SEGÚN SUS

SIGLAS EN INGLÉS)

Autoridad de impuestos,
pagos y aduanas del
Reino Unido.



a la Sociedad Nacional del Reino Unido para la Protección y la Prevención de la Crueldad contra los Niños [NSPCC por sus siglas en inglés] desde el año 2000". El mensaje que envió Harriot hizo que el número de donantes ascendiera a más del doble.

Yendo un paso más allá, los colegios podrían interactuar con un grupo central de padres que después podrían animar a otros padres que conozcan a hacer lo mismo. Esta técnica se conoce como el “impulso de las redes” (network nudge en inglés). BIT realizó un experimento con la Sociedad de Alzheimer del Reino Unido para aumentar el número de “Amigos de la Demencia”.¹⁰⁰ Algunas personas recibieron un correo electrónico estándar invitándolas a las sesiones de capacitación de “Amigos de la Demencia”. Otras recibieron el mismo correo pero con una frase adicional: “¿Por qué no invita a sus amigos y familiares a acudir con usted a la sesión de Amigos de la Demencia?” Esta frase adicional aumentó el número de asistentes a la sesión en un 62%.¹⁰¹

Los colegios podrían interactuar con un grupo central de padres que después podrían animar a otros padres que conozcan a hacer lo mismo

Las técnicas que se describen en esta sección han sido elegidas por su facilidad de aplicación y su rentabilidad: están diseñadas para mejorar procesos existentes en lugar de cargar a los responsables escolares con más procedimientos. Esperamos que estos aprendizajes les ayuden a cumplir con sus muchas responsabilidades directivas, ya sea la contratación y retención de profesores o fomentar que los padres se involucren en la educación de sus hijos.

También animamos a los responsables escolares a que utilicen las [Herramientas de Enseñanza y Aprendizaje](#) diseñadas por la Education Endowment Foundation (EEF). La EEF es una organización benéfica independiente con sede en el Reino Unido que financia evaluaciones rigurosas de proyectos innovadores para comprender mejor qué funciona para mejorar el rendimiento de alumnos entre 5 y 16 años. La EEF también ha realizado evaluaciones del impacto en el rendimiento de decisiones de gestión escolar, como por ejemplo alargar la jornada escolar, reducir el tamaño de las clases y llevar uniforme. Sus “herramientas” se están convirtiendo rápidamente en un recurso muy valioso, y recomendamos a los directivos y demás miembros de la comunidad escolar que prueben algunos de los programas que han tenido más éxito para ver si generan un cambio significativo en sus colegios.

Recursos online
educationendowment
foundation.org.uk/
resources/teaching-
learning-toolkit

EJERCICIO PARA HACER CON EL PERSONAL

Activar la red de padres

Podría hacer este ejercicio con los profesores de su colegio como preparación para la próxima actividad escolar.

Instrucciones

Junto con el personal, piense qué actividades escolares van a tener lugar próximamente. ¿Hay padres que puedan actuar como “mensajeros” de otros padres? ¿Cómo podría apoyarse en estos padres para asegurarse de que la información llegue incluso a aquellos padres más difíciles de contactar?

Conclusión

Esta guía describe formas prácticas para que los padres, profesores y responsables escolares incorporen aprendizajes derivados de las ciencias del comportamiento en casa y en el colegio. Algunos de los enfoques que presentamos están dirigidos a mejorar capacidades no cognitivas, como la perseverancia, la creatividad y la empatía, que nos ayudan a utilizar la inteligencia para alcanzar objetivos personales. Muchos de los métodos citados han demostrado ser efectivos en reducir la brecha de rendimiento académico entre estudiantes de orígenes ricos y pobres. Aunque no sean una panacea, los aprendizajes derivados de las ciencias del comportamiento tienen el potencial de desencadenar un cambio en la gestión escolar y en la forma en que los alumnos aprenden y los profesores enseñan.

Los aprendizajes derivados de las ciencias del comportamiento tienen el potencial de desencadenar un cambio en la gestión escolar y en la forma en que los alumnos aprenden y los profesores enseñan

Si quiere compartir los resultados obtenidos al realizar estos ejercicios, en casa o en el colegio, o si quiere que su colegio se involucre de manera más significativa en el estudio de las ciencias del comportamiento, no dude en contactarnos, a BIT le encantaría hablar con usted. Por favor, envíe su retroalimentación o exprese su interés en colaborar en los proyectos de investigación de BIT enviando un correo electrónico a la siguiente dirección: info@bi.team

Referencias

1. *Feedback | Toolkit Strand*. (2017). Education Endowment Foundation. Retrieved 8 May 2017, from <https://educationendowmentfoundation.org.uk/resources/teaching-learning-toolkit/feedback/>
2. Gorard, S., Siddiqui, N. & See, B. H. *Philosophy for Children: Evaluation Report and Executive Summary*. (2015). Education Endowment Foundation. Retrieved 8 May 2017, from https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Support/Campaigns/Evaluation_Reports/EEF_Project_Report_PhilosophyForChildren.pdf
3. Metcalfe, R., Burgess, S., & Proud, S. (2011). Student effort and educational attainment: Using the England football team to identify the education production function. Bristol: Centre for Market and Public Organisation.
4. Fryer Jr, R. G., & Levitt, S. D. (2004). Understanding the black-white test score gap in the first two years of school. *Review of Economics and Statistics*, 86(2), 447–464.
5. Propper, C., & Rigg, J. *Socio-Economic Status and Child Behaviour: Evidence from a contemporary UK cohort*. Centre for Analysis of Social Exclusion (CASE/125). 2007. London School of Economics.
6. Oettingen, G. (1996). Positive fantasy and motivation. *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior*, 236–259. New York: Guilford.
7. *Meta-cognition and self-regulation*, Toolkit Strand. (2017). Education Endowment Foundation. Retrieved 8 May 2017, from <https://educationendowmentfoundation.org.uk/resources/teaching-learning-toolkit/meta-cognition-and-self-regulation/>
8. de Andrés Martínez, C. (2012). Developing metacognition at a distance: Sharing students' learning strategies on a reflective blog. *Computer Assisted Language Learning*, 25(2), 199–212.
9. Josyula, D. P., Hughes, F. C., Vadali, H., Donahue, B. J., Molla, F., Snowden, M., Miles, J., Kamara, A. & Maduka, C. (2010, September). Metacognition for self-regulated learning in a dynamic environment. In *Self-Adaptive and Self-Organizing Systems Workshop (SASOW), 2010 Fourth IEEE International Conference on* (pp. 261–268). IEEE.
10. Reese, H. (1994). *Advances in child development and behavior* (1st ed.). San Diego: Academic Press.
11. Perras, C. (2017). *Metacognitive strategies or "Thinking about my thinking"*. LD@school. LD@school. Retrieved 8 May 2017, from www.ldatschool.ca/executive-function/metacognitive-strategies-or-thinking-about-my-thinking/
12. Dweck, C. S. (2012). *Mindset: How you can fulfil your potential*. Hachette UK.
13. Dunn, J. (1996). Family conversations and the development of social understanding. *Children, Research and Policy*, 81–95.
14. Snow, C. E., & Beals, D. E. (2006). Mealtime talk that supports literacy development. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2006(111), 51.
15. Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302–314.

-
16. Yeager, D. S., Johnson, R., Spitzer, B. J., Trzesniewski, K. H., Powers, J., & Dweck, C. S. (2014). The far-reaching effects of believing people can change: Implicit theories of personality shape stress, health, and achievement during adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, *106*(6), 867.
 17. Dweck, C. S. (2012). Mindsets and human nature: Promoting change in the Middle East, the schoolyard, the racial divide, and willpower. *American Psychologist*, *67*(8), 614.
 18. Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, *47*(4), 302–314.
 19. Haimovitz, K., & Dweck, C. S. (2016). What predicts children's fixed and growth intelligence mind-sets? Not their parents' views of intelligence but their parents' views of failure. *Psychological Science*, 0956797616639727.
 20. Dweck, C. S., Chiu, C. Y., & Hong, Y. Y. (1995). Implicit theories: Elaboration and extension of the model. *Psychological Inquiry*, *6*(4), 322–333.
 21. Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. New York: Psychology Press.
 22. Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. New York: Psychology Press.
 23. Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, *78*(1), 246–263.
 24. Dweck, C. S. (2017). *Carol Dweck revisits the 'growth mindset'*. Eitclips.blogspot.co.uk. Retrieved 8 May 2017, from <http://eitclips.blogspot.co.uk/2015/09/carol-dweck-revisits-growth-mindset.html>
 25. Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child development*, *78*(1), 246–263.
 26. Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, *75*(1), 33.
 27. *Mindset Kit – Praise the process, not the person*. (2017). Retrieved 8 May 2017, from www.mindsetkit.org/practices/CCWomoiEzTictvnb
 28. Simonton, D. K. (2007). Talent and expertise: The empirical evidence for genetic endowment. *High Ability Studies*, *18*(1), 83–84.
 29. Dweck, C. S. (2008) *Mindset: The new psychology of success*. New York: Ballantine Books
 30. Duckworth, A. L., & Carlson, S. M. (2013). *Self-regulation and school success*. In B.W. Sokol, F.M.E. Grouzet, & U. Müller (Eds.), *Self-regulation and autonomy: Social and developmental dimensions of human conduct* (pp. 208–230). New York, NY: Cambridge University Press.
 31. Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, *16*(12), 939–944.

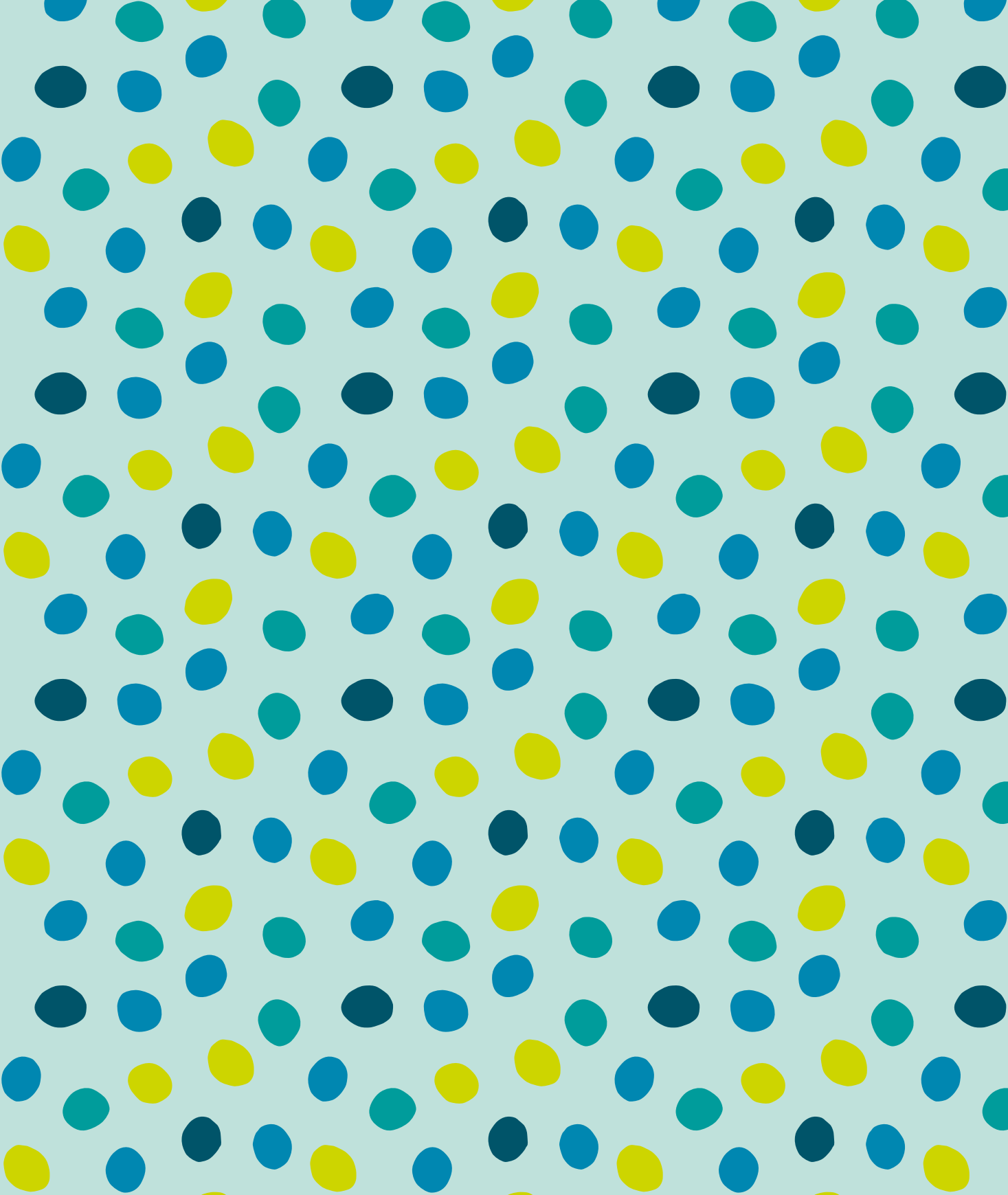
32. Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., ... & Sears, M. R. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 2693–2698.
33. Mischel, W. (2014). *The marshmallow test: Understanding self-control and how to master it*. New York: Random House.
34. Kross, E., Bruehlman-Senecal, E., Park, J., Burson, A., Dougherty, A., Shablack, H., ... & Ayduk, O. (2014). Self-talk as a regulatory mechanism: How you do it matters. *Journal of Personality and Social Psychology*, 106(2), 304.
35. White, R. E., & Carlson, S. M. (2015). What would Batman do? Self-distancing improves executive function in young children. *Developmental Science*. 19(3), 419–426.
36. Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*. 64, 135.
37. Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087.
38. Eskreis-Winkler, L., Shulman, E. P., Beal, S. A., & Duckworth, A. L. (2014). The grit effect: Predicting retention in the military, the workplace, school and marriage. *Frontiers in psychology*, 5, 36.
39. Eskreis-Winkler, L., Shulman, E. P., Young, V., Tsukayama, E., Brunwasser, S. M., & Duckworth, A. L. (2016). Using wise interventions to motivate deliberate practice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 111(5), 728.
40. Duckworth, A. L., Kirby, T. A., Gollwitzer, A., & Oettingen, G. (2013). From fantasy to action: Mental contrasting with implementation intentions (MCII) improves academic performance in children. *Social Psychological and Personality Science*, 4(6), 745–753.
41. The Behavioural Insights Team. (2015). *Update Report 2013–2015*. Behavioural Insights Limited.
42. Adriaanse, M. A., Oettingen, G., Gollwitzer, P. M., Hennes, E. P., De Ridder, D. T., & De Wit, J. B. (2010). When planning is not enough: Fighting unhealthy snacking habits by mental contrasting with implementation intentions (MCII). *European Journal of Social Psychology*, 40(7), 1277–1293.
43. Nickerson, D. W., & Rogers, T. (2010). Do you have a voting plan? Implementation intentions, voter turnout, and organic plan making. *Psychological Science*, 21(2), 194–199.
44. Duckworth, A. L., Kirby, T. A., Gollwitzer, A., & Oettingen, G. (2013). From fantasy to action: Mental contrasting with implementation intentions (MCII) improves academic performance in children. *Social Psychological and Personality Science*, 4(6), 745–753.
45. Holmes, M., & readers, G. (2017). ‘He was obsessed with woolly mammoths’: Readers on their most inspiring teachers. *The Guardian*. Retrieved 8 May 2017, from <https://theguardian.com/education/2016/sep/18/guardian-readers-on-their-most-inspiring-teachers>
46. Osterman, K. F. (2000). Students’ need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323–367.

-
47. Ryan, R. M., & Powelson, C. L. (1991). Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education. *The Journal of Experimental Education*, 60(1), 49–66.
 48. Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education*, 62(1), 60–71.
 49. Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323–367.
 50. Miller, D. T., Downs, J. S., & Prentice, D. A. (1998). Minimal conditions for the creation of a unit relationship: The social bond between birthdaymates. *European Journal of Social Psychology*, 28(3), 475–481.
 51. Cacioppo, J. T., & Patrick, W. (2008). *Loneliness: Human nature and the need for social connection*. New York: WW Norton & Company.
 52. Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2011). A brief social–belonging intervention improves academic and health outcomes of minority students. *Science*, 331(6023), 1447–1451.
 53. Wilson, T. D., Damiani, M., & Shelton, N. (2002). Improving the academic performance of college students with brief attributional interventions.
 54. Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 797.
 55. Cohen, G. L., Garcia, J., Apfel, N., & Master, A. (2006). Reducing the racial achievement gap: A social–psychological intervention. *Science*, 313(5791), 1307–1310.
 56. Cohen, G. L., Garcia, J., Apfel, N., & Master, A. (2006). Reducing the racial achievement gap: A social–psychological intervention. *Science*, 313(5791), 1307–1310.
 57. Harackiewicz, J. M., Canning, E. A., Tibbetts, Y., Giffen, C. J., Blair, S. S., Rouse, D. I., & Hyde, J. S. (2014). Closing the social class achievement gap for first-generation students in undergraduate biology. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 375.
 58. Miyake, A., Kost-Smith, L. E., Finkelstein, N. D., Pollock, S. J., Cohen, G. L., & Ito, T. A. (2010). Reducing the gender achievement gap in college science: A classroom study of values affirmation. *Science*, 330(6008), 1234–1237.
 59. The Behavioural Insights Team. (2016). *Update Report 2015–2016*. Behavioural Insights Limited.
 60. Powers, J. T., Cook, J. E., Purdie-Vaughns, V., Garcia, J., Apfel, N., & Cohen, G. L. (2015). Changing environments by changing individuals: The emergent effects of psychological intervention. *Psychological Science*, 27(2), 150–160.
 61. *Maths relevance to US middle school students: A survey commissioned by Raytheon Company*. (2017). Raytheon. Retrieved 8 May 2017, from www.raytheon.com/news/rtnwcm/groups/corporate/documents/content/rtn12_studentsmth_results.pdf
 62. Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2009). Promoting interest and performance in high school science classes. *Science*, 326(5958), 1410–1412.
 63. Yeager, D. S., Henderson, M. D., Paunesku, D., Walton, G. M., D'Mello, S., Spitzer, B. J., & Duckworth, A. L. (2014). Boring but important: A self-transcendent

-
- purpose for learning fosters academic self-regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 107(4), 559.
64. Ashforth, B. E., & Kreiner, G. E. (1999). "How can you do it?": Dirty work and the challenge of constructing a positive identity. *Academy of Management Review*, 24(3), 413–434.
65. Lipman, M. (1981). Philosophy for children. *Developing minds: Programs for teaching thinking*, 2, 35–38.
66. Colom, R., Moriyón, F. G., Magro, C., & Morilla, E. (2014). The long-term impact of Philosophy for Children: A longitudinal study (preliminary results). *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 35(1).
67. *Philosophy for children: Evaluation report and executive summary*. (2017). Retrieved 8 May 2017, from https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Support/Campaigns/Evaluation_Reports/EEF_Project_Report_PhilosophyForChildren.pdf
68. Hattie, J., & Gan, M. (2011). Instruction based on feedback. *Handbook of research on learning and instruction*, 249–271. Routledge.
69. Hattie, J. (2016). Know thy impact. *On Formative assessment: Readings from educational leadership (EL Essentials)*, 36. Alexandria, VA: ASCD.
70. Ericsson, K. A. (2002). Attaining excellence through deliberate practice: Insights from the study of expert performance. *Teaching and learning: The essential readings*, 4–37. John Wiley & Sons.
71. Paulus, T. M. (1999). The effect of peer and teacher feedback on student writing. *Journal of second language writing*, 8(3), 265–289.
72. Hattie, J. (2017). *Know thy impact*. Retrieved 8 May 2017, from www.uen.org/utahstandardsacademy/math/downloads/level-2/5-2-KnowThyImpactHattie.pdf
73. Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221–258.
74. Leithwood, K. A., & Montgomery, D. J. (1982). The role of the elementary school principal in program improvement. *Review of Educational research*, 52(3), 309–339.
75. Fryer, R. G. (2014). Injecting charter school best practices into traditional public schools: Evidence from field experiments. *The Quarterly Journal of Economics*, 129(3), 1355–1407.
76. McCormick, J., & Barnett, K. (2011). Teachers' attributions for stress and their relationships with burnout. *International Journal of Educational Management*, 25(3), 278–293.
77. *Recruitment survey shows growing problems – NAHT*. (2017). Naht.org.uk. Retrieved 8 May 2017, from <http://naht.org.uk/welcome/news-and-media/key-topics/governance/naht-recruitment-survey-shows-growing-problems-in-schools/>
78. Kline, J., White, S., & Lock, G. (2013). The rural practicum: Preparing a quality teacher workforce for rural and regional Australia. *Journal of Research in Rural Education (Online)*, 28(3), 1.
79. Milanowski, A. T., Longwell-Grice, H., Saffold, F., Jones, J., Schomisch, K., & Odden, A. (2009). Recruiting new teachers to urban school districts: What incentives will work?

80. *Teach First*. (2017). Teachfirst.org.uk. Retrieved 8 May 2017, from <https://teachfirst.org.uk/>
81. The Behavioural Insights Team (2015). *Behavioural Insights and the Somerset Challenge*. Behavioural Insights Limited.
82. Scott, S. (2017). *TeachFirst changes advertising after 'nudge unit' shows teachers prefer a challenge*. Schools Week. Retrieved 8 May 2017, from <http://schoolsweek.co.uk/teachers-are-up-for-a-challenge-report-shows/>
83. *School workforce in England: November 2015 – gov.uk*. (2017). Gov.uk. Retrieved 8 May 2017, from <https://gov.uk/government/statistics/school-workforce-in-england-november-2015>
84. *National Union of Teachers (NUT) The Teachers' Union*. (2017). Teachers.org.uk. Retrieved 8 May 2017, from <https://teachers.org.uk/edufacts/teacher-recruitment-and-retention>
85. Jepsen, C., & Rivkin, S. (2009). Class size reduction and student achievement: the potential tradeoff between teacher quality and class size. *Journal of human resources*, 44(1), 223–250.
86. Richardson, P. W., Karabenick, S. A., & Watt, H. M. (2014). *Teacher motivation: Theory and practice*. Routledge.
87. *What doesn't work in education? The politics of distraction*. (2017). Pearson.com. Retrieved 8 May 2017, from <https://pearson.com/corporate/hattie/distractions.html>
88. Muralidharan, K., & Sundararaman, V. (2011). Teacher performance pay: Experimental evidence from India. *Journal of Political Economy*, 119(1), 39–77.
89. Springer, M. G., Ballou, D., Hamilton, L., Le, V. N., Lockwood, J. R., McCaffrey, D. F., ... & Stecher, B. M. (2011). Teacher pay for performance: Experimental evidence from the Project on Incentives in Teaching (POINT). Society for Research on Educational Effectiveness.
90. Marmot, M. G., Stansfeld, S., Patel, C., North, F., Head, J., White, I., ... & Smith, G. D. (1991). Health inequalities among British civil servants: The Whitehall II study. *The Lancet*, 337(8754), 1387–1393.
91. Davis, J., & Wilson, S. M. (2000). Principals' efforts to empower teachers: Effects on teacher motivation and job satisfaction and stress. *The Clearing House*, 73(6), 349–353.
92. Horn, J. E., Schaufeli, W. B., & Enzmann, D. (1999). Teacher burnout and lack of reciprocity. *Journal of Applied Social Psychology*, 29(1), 91–108.
93. Taris, T. W., Horn, J. E. V., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. (2004). Inequity, burnout and psychological withdrawal among teachers: A dynamic exchange model. *Anxiety, Stress & Coping*, 17(1), 103–122.
94. Chan, D. W. (2011). Burnout and life satisfaction: Does gratitude intervention make a difference among Chinese school teachers in Hong Kong? *Educational Psychology*, 31(7), 809–823.
95. The Behavioural Insights Team (2016). *Update Report 2015–2016*. Behavioural Insights Limited.

-
96. Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105–130.
 97. Chande, R., Rogers, T., Burgess, S., & Bergman, P. (forthcoming). Texting parents upcoming test dates improves attainment.
 98. *Texting Parents | Projects*. (2017). Education Endowment Foundation. Retrieved 8 May 2017, from <https://educationendowmentfoundation.org.uk/our-work/projects/texting-parents/>
 99. Durantini, M. R., Albarracin, D., Mitchell, A. L., Earl, A. N., & Gillette, J. C. (2006). Conceptualizing the influence of social agents of behavior change: A meta-analysis of the effectiveness of HIV-prevention interventionists for different groups. *Psychological Bulletin*, 132(2), 212.
 100. *What is a Dementia Friend?* (2017). Dementiafriends.org.uk. Retrieved 8 May 2017, from <https://dementiafriends.org.uk/WEBArticle?page=what-is-a-friend#.WRBO-uXyszw>
 101. Sanders, M. and Norton, M., (forthcoming) Network nudges: Field experiments in indirect social influences.



Pearson
80 Strand
London WC2R 0RL

Join the conversation
@Pearson

Pearson.com