

**REVISTA COLOMBIANA
DE PSICOLOGÍA**

Revista Colombiana de Psicología

ISSN: 0121-5469

revpsico_fchbog@unal.edu.co

Universidad Nacional de Colombia
Colombia

BARRERA, MADELEINE; CHAUX, ENRIQUE; TRUJILLO, DANIELA
¿Los Mejores Perfumes Vienen en Envases Pequeños?: Potencial de las Intervenciones
Breves en el Contexto Educativo
Revista Colombiana de Psicología, vol. 24, núm. 2, julio-diciembre, 2015, pp. 285-300
Universidad Nacional de Colombia
Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80441602004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

doi: 10.15446/rcp.v24n2.43348

¿Los Mejores Perfumes Vienen en Envases Pequeños?: Potencial de las Intervenciones Breves en el Contexto Educativo

MADELEINE BARRERA

ENRIQUE CHAUX

DANIELA TRUJILLO

Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia



Excepto que se establezca de otra forma, el contenido de esta revista cuenta con una licencia Creative Commons “reconocimiento, no comercial y sin obras derivadas” Colombia 2.5, que puede consultarse en: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/co>

Cómo citar este artículo: Barrera, M., Chaux, E., & Trujillo, D. (2015). ¿Los mejores perfumes vienen en envases pequeños? Potencial de las intervenciones breves en el contexto educativo. *Revista Colombiana de Psicología*, 24(2), 285-300. doi: 10.15446/rcp.v24n2.43348.

La correspondencia relacionada con este artículo debe dirigirse a Enrique Chaux, e-mail: echaux@uniandes.edu.co. Departamento de Psicología, Universidad de los Andes, Carrera 1 Este # 18A – 70, Bogotá, Colombia.

ARTÍCULO DE REVISIÓN

RECIBIDO: 6 DE MAYO DEL 2014 - ACEPTADO: 13 DE ABRIL DEL 2015

Resumen

Recientemente se han desarrollado intervenciones escolares breves basadas en teorías motivacionales y de psicología social. Estas intervenciones, algunas de solamente 15 minutos, han obtenido resultados positivos a largo plazo sobre dominios como el desempeño académico y la convivencia escolar. Este artículo hace una revisión de sus objetivos, características, fundamentos teóricos, evaluaciones y condiciones necesarias para su diseño e implementación. En general, el objetivo de estas intervenciones breves es transformar creencias, pensamientos o sentimientos de un segmento particular de la población estudiantil, considerado en riesgo. Además, buscan romper círculos viciosos al intervenir en momentos específicos de procesos recursivos. Finalmente, esta revisión analiza sus alcances, implicaciones y limitaciones, y sugiere futuras investigaciones.

Palabras clave: intervención, educación, psicología social, estereotipo, desempeño académico.

The Best Perfumes Come in Small Packages? The Potential of Brief Interventions in the Educational Context

Abstract

Recently, brief school interventions based on motivational theories and social psychology have been developed. These interventions, some 15 minutes in length, have demonstrated positive results in the long term in areas such as academic achievement and a positive school environment. This article reviews the objectives, characteristics, theoretical foundations, evaluations, and necessary conditions for their design and implementation. In general, the objective of these brief interventions is to transform beliefs, thoughts, or feelings concerning a particular segment of the student population that is considered to be at risk. Furthermore, these interventions seek to interrupt vicious circles by intervening at specific moments in recursive processes. Finally, this review analyzes their scope, implications, and limitations and suggests future research.

Keywords: intervention, education, social psychology, stereotype, academic achievement.

São nos Menores Frascos que se Encontram os Melhores Perfumes? Potencial das Intervenções Breves no Contexto Educativo

Resumo

Recentemente foram desenvolvidas intervenções escolares breves baseadas em teorias motivacionais e de psicologia social. Essas intervenções, algumas de somente 15 minutos, obtiveram resultados positivos em longo prazo sobre domínios como o desempenho acadêmico e a convivência escolar. Este artigo faz uma revisão de seus objetivos, características, fundamentos teóricos, avaliações e condições necessárias para sua elaboração e implementação. Em geral, o objetivo dessas intervenções breves é transformar crenças, pensamentos ou sentimentos de um segmento particular da população estudiantil, considerado em risco. Além disso, procuram quebrar círculos viciosos ao intervir em momentos específicos de processos recursivos. Finalmente, esta revisão analisa seus alcances, implicações e limitações, além de sugerir futuras pesquisas.

Palavras-chave: intervenção, educação, psicologia social, estereótipo, desempenho acadêmico.

SI TUVIERA frente a usted un salón de clase y le dijeran que tiene solo 15 minutos para generar un cambio en el desempeño académico de los estudiantes con más dificultades del salón, ¿qué haría? Varias investigaciones publicadas en revistas de alto nivel han mostrado que intervenciones educativas sumamente breves, basadas en la psicología social, logran tener efectos significativos y duraderos, por ejemplo en el desempeño de los estudiantes. ¿Cómo lo hacen?

Este artículo hace una revisión y análisis de intervenciones de este tipo con el fin de ayudar a comprender por qué logran tener efectos importantes con implementaciones tan cortas. Para esto, lo primero será entender cuáles son sus objetivos y características principales. Se explorarán luego los fundamentos teóricos que las sustentan y los resultados encontrados. Esto permitirá discutir sobre las condiciones que parecen necesarias para realizar dichas intervenciones. En conclusión se analizarán los alcances, limitaciones y futuras investigaciones pertinentes en el tema.

Objetivos de las Intervenciones Breves

El objetivo general de las intervenciones breves basadas en la psicología social es modificar la experiencia subjetiva de los individuos, es decir modificar sus creencias, pensamientos y sentimientos sobre una situación particular. Este tipo de intervenciones se ha estudiado previamente en el área de la psicología de la salud, para problemáticas como el consumo de tabaco y la actividad sexual riesgosa. Sin embargo, la mayoría han sido experimentos realizados en el laboratorio y son pocos los estudios que se interesan en sus efectos a largo plazo en intervenciones en ambientes naturales (Sherman & Cohen, 2006). Este artículo se centra en las intervenciones de este tipo realizadas en el contexto educativo, en

el marco de investigaciones que buscan evaluar sus resultados en ambientes naturales.

En el ámbito escolar, las intervenciones breves han sido utilizadas con diversos propósitos (Tabla 1). En su mayoría, han buscado mejorar el desempeño académico de una población estudiantil específica. Así, Cohen, García, Apfel y Master (2006) y Cohen, García, Purdie-Vaughns, Apfel y Brzustoski (2009) buscaron reducir la brecha racial en el desempeño de los estudiantes afroamericanos y euroamericanos en los últimos años de secundaria, mientras que Aronson, Fried y Good (2002) y Walton y Cohen (2011a) lo intentaron con minorías étnicas universitarias. Por su lado, Miyake et al. (2010) también trataron de disminuir una brecha, esta vez de género, en el aprendizaje y el desempeño en una clase de ciencias. Por su parte, Blackwell, Trzesniewski y Dweck (2007) y Hulleman y Harackiewicz (2009) buscaron aumentar el desempeño de los estudiantes con más dificultades académicas.

En la literatura también se encuentran investigaciones que han utilizado este tipo de intervenciones en el contexto escolar con objetivos distintos al mejoramiento del desempeño académico de los estudiantes. Así, Thomaes et al. (2009) realizaron una intervención breve con el fin de disminuir la agresión narcisista en estudiantes adolescentes (i.e., la agresión que se presenta como reacción frente a una amenaza contra el ego en individuos con una imagen de sí mismos narcisista, es decir una imagen inflada, grandiosa y al mismo tiempo vulnerable y dependiente de la evaluación de los demás). Por su lado, Yeager, Trzesniewski, Tirri, Nokelainen y Dweck (2011) y Yeager et al. (2013) lo hicieron para reducir los deseos de venganza, la agresión, los problemas de conducta y para promover las conductas prosociales. A continuación se expondrá con más detalle en qué han consistido este tipo de intervenciones breves basadas en la psicología social (Tabla 1).

Tabla 1
Resumen de las intervenciones breves en el contexto educativo

| Intervención | Muestra y momento | Condiciones control y experimental | Experiencia subjetiva que busca intervenir | Resultados | Duración del efecto |
|--|---|---|--|---|--|
| Afirmación de sí mismo para reducir la brecha racial en desempeño académico (Cohen et al., 2006; Cohen et al., 2009). | 7° grado. Intervención días antes del primer periodo de exámenes (Cohen et al., 2006) o tres a cinco veces a lo largo del año escolar (Cohen et al., 2009). | Experimental: estudiantes debían escoger, entre una lista de valores y dimensiones de su vida (e.g., independencia, familia, amigos), aquellos con los que más se identificaban y escribir, en 15-20 minutos, por qué estos valores eran los más importantes para ellos. | Escribir sobre lo que más se valora protege el sentido de integridad de sí mismo y previene que un bajo desempeño y las amenazas por estereotipos interactúen y entren en un ciclo vicioso. | Afroamericanos del grupo experimental obtuvieron notas significativamente superiores a las del grupo control. Efecto mayor en quienes iniciaron con un bajo desempeño. | 2 años. |
| Afirmación de sí mismo para reducir la brecha de género en desempeño académico (Miyake et al., 2010). | Universitarios, curso introductorio de física. Intervención dos veces: primera sesión del curso y días antes del primer examen. | Control: estudiantes debían escoger de la misma lista, los valores o dimensiones de su vida que no eran importantes para ellos y escribir, en 15-20 minutos, por qué estos valores podían ser importantes para otras personas. | Escribir sobre lo que más se valora protege la autoestima de los adolescentes narcisistas de las amenazas al "yo" y, por ende, reduciría la agresión que puede darse en ellos con el objetivo de proteger la imagen de sí mismo. | Reducción sustancial de brecha entre hombres y mujeres. Efecto mayor en mujeres con estereotipo de que hombres se desempeñan mejor que mujeres en física. | No hubo mediciones de largo plazo. |
| Afirmación de sí mismo para disminuir la agresión narcisista (Thomaes, Bushman, Orobio de Castro, Cohen, & Denissen, 2009). | 6° y 7° grado. Intervención dos veces, con 5 semanas entre una y otra. | Experimental: taller de tres sesiones (Aronson et al., 2002) o de ocho sesiones (Blackwell et al., 2007) sobre las funciones del cerebro y cómo el cerebro se puede "fortalecer" cuando se trabaja en tareas retadoras. | Si los estudiantes creen que la inteligencia es maleable y aumenta con los esfuerzos y los retos, van a interpretar las dificultades escolares como oportunidades para aprender, no como pruebas de alguna inhabilidad inamovible. Por esto, ante estas dificultades van a esforzarse más y a no rendirse. | Una semana después, adolescentes con alto nivel narcisismo y baja autoestima disminuyeron su agresión. | No se encontró efecto 6 y 9 semanas después. |
| Teorías implícitas sobre la inteligencia para reducir la brecha racial en desempeño académico (Aronson et al., 2002; Blackwell et al., 2007). | Estudiantes de pregrado (Aronson et al., 2002) y de 7° grado (Blackwell, et al., 2007). | Controles: taller equivalente en duración (de tres u ocho sesiones) sobre los distintos tipos inteligencia (Aronson et al., 2002) o sobre la anatomía y las funciones del cerebro (Blackwell et al., 2007). Aronson et al. (2002) utilizaron además otro grupo control sin ningún tipo de taller. | Si los estudiantes creen que la inteligencia es maleable y aumenta con los esfuerzos y los retos, van a interpretar las dificultades escolares como oportunidades para aprender, no como pruebas de alguna inhabilidad inamovible. Por esto, ante estas dificultades van a esforzarse más y a no rendirse. | Grupo experimental (especial/ afroamericanos) mostraron más gusto y compromiso por lo académico y mejores promedios que grupo control (Aronson et al., 2002). Notas en matemáticas aumentaron en experimental y disminuyeron en control (Blackwell et al., 2007). | 6 meses. |

| Intervención | Muestra y momento | Condiciones control y experimental | Experiencia subjetiva que busca intervenir | Resultados | Duración del efecto |
|--|---|--|--|---|------------------------|
| Teorías implícitas sobre las características y el comportamiento de las personas para disminuir los deseos de venganza y la agresión (Yeager, Trzesniewski & Dweck, 2013). | 9° y 10° grado. | Experimental: taller de seis sesiones sobre la plasticidad del cerebro y que las personas pueden cambiar, especialmente en casos de victimización y exclusión (Yeager et al., 2013). Controles: taller de seis sesiones sobre neuroanatomía, habilidades de afrontamiento y pensamiento positivo frente a la victimización y la exclusión; otro grupo control no asistió a ningún taller. | Si los estudiantes creen en la maleabilidad de las características y de las conductas de las personas, van a sentir menos deseos de venganza y van a mostrar menos conductas agresivas y más conductas prosociales en respuesta a la victimización y a la exclusión. | Experimental menos agresivos y menos problemas de conducta que grupo control. | 3 meses. |
| Expectativa de valor para mejorar el desempeño de los estudiantes con más dificultades académicas (Hulleman & Harackiewicz, 2009). | 9° grado. Intervención entre una y ocho veces en el semestre, días antes de los exámenes de ciencias. | Experimental: ensayo donde debían exponer la utilidad, aplicación y valor de lo visto en clase de ciencias para su propia vida. Control: resumían lo visto en clase de ciencia durante la semana anterior. | Al conectar el contenido del curso de ciencias con sus vidas, el valor percibido de la actividad aumentaría, mejorando el interés, la motivación, la atención y el aprendizaje de los estudiantes, especialmente en aquellos con bajas expectativas de éxito y bajo desempeño. | Interés y notas en ciencias aumentaron en experimentales que tenían bajas expectativas de éxito. | Un semestre académico. |
| Sentido de pertenencia para reducir la brecha racial en desempeño académico (Walton & Cohen, 2011a). | Primer año de universidad. Intervención una vez, a mediados del año académico. | Experimental: leyeron y defendieron estudio que describía cómo las dificultades universitarias iniciales que viven los estudiantes son comunes y mejoran con el tiempo. Controles: leyeron y defendieron estudio que describía cómo las opiniones políticas y sociales de los estudiantes cambiaban con el tiempo en la universidad. | Si los estudiantes ven las dificultades universitarias iniciales como temporales, comunes a todos los estudiantes, se van a sentir menos amenazados por ellas y ya no las van a interpretar como prueba de que no pertenecen a la universidad o a un estereotipo. | Notas, salud y bienestar de afroamericanos del experimental mejoraron en comparación con controles. | 3 años. |

Características Principales

Cohen et al. (2006, 2009), Miyake et al. (2010) y Thomaes et al. (2009) realizaron una intervención de afirmación de sí mismo (*self-affirmation* en inglés, Sherman & Cohen, 2006) durante la cual los estudiantes debían escoger,

entre una lista de valores y dimensiones de su vida (e.g., creatividad, independencia, familia, amigos), aquellos con los que más se identificaban. Luego, en clase, debían escribir un párrafo corto en el que justificaban la importancia en sus vidas de la dimensión escogida. Esta

intervención, que centraba a los alumnos en un valor o dimensión de sus vidas, afirmándolo, duraba 15 minutos y era realizada una sola vez al principio del año, unos días antes del primer periodo de exámenes (Cohen et al., 2006), o de dos a cinco veces al año, antes de cada periodo de evaluación escolar (Cohen et al., 2009; Miyake et al., 2010; Thomaes et al., 2009). La realización de los ensayos posteriores fue considerada por los autores como un tratamiento de refuerzo.

En otro tipo de intervención sobre el sentido de pertenencia (Walton & Cohen, 2011b), se le pedía a los estudiantes de primer año de universidad que ayudaran a interpretar los resultados de una encuesta realizada previamente con una muestra representativa de estudiantes de años más avanzados. La intervención buscaba generar en los estudiantes de primer año el mensaje de que la adversidad social en la universidad es algo generalizado y temporal, ligado al cambio de etapa que viven al entrar en ella. Para esto, los resultados de la encuesta que debían interpretar enfatizaban el hecho de que todos los estudiantes de años más avanzados, independientemente de su origen étnico, se habían sentido preocupados por su pertenencia social a la universidad durante el primer año (e.g., si otros estudiantes los iban a aceptar), que estas preocupaciones habían desaparecido con el tiempo y que finalmente la mayoría se había terminado sintiendo aceptado y seguro en la universidad. Para lograr una mayor adhesión e internalización del mensaje de la intervención, después de leer los resultados de la encuesta se les pedía que escribieran un ensayo de por qué pensaban que las vivencias de los estudiantes en la universidad cambiaban como se mostraba en el estudio, ilustrando el ensayo con ejemplos personales. Se les dijo que extractos de esos ensayos serían mostrados a futuros estudiantes de primer año para que supieran cómo sería su experiencia en la universidad, enfatizando que seguramente estos futuros estudiantes apreciarían lo que ellos

les escribirían. Adicionalmente, podían hacer un video sobre estos ensayos para mostrárselo a los próximos nuevos estudiantes, con el fin de hablarles directamente sobre qué esperar en la universidad. Esta intervención sobre el sentido de pertenencia duraba una hora y se realizaba durante el primer año de universidad (Walton & Cohen, 2011b). De manera similar, Aronson et al. (2002) reportaron una intervención sobre las teorías implícitas de la inteligencia, en la cual estudiantes universitarios debían escribir cartas a los estudiantes de secundaria donde se apoyara la creencia de que la inteligencia puede cambiar.

Por su lado, la intervención de relevancia y expectativa de valor de Hulleman y Harackiewicz (2009) le pedía a estudiantes de colegio que escribieran un ensayo, entre una y ocho veces a lo largo del semestre, uno o dos días antes de los exámenes de ciencias, en donde expusieran la utilidad, aplicación y valor de lo visto en clase de ciencias para sus propias vidas. Otras intervenciones breves se basan en talleres cortos que transmiten implícitamente, mas no explícitamente, el mensaje de la intervención. Por ejemplo, durante su intervención sobre las teorías implícitas de la inteligencia, Blackwell et al. (2007) realizaron con estudiantes ocho sesiones semanales de 25 minutos sobre la plasticidad del cerebro, cómo este es como un músculo que crece con el esfuerzo, aumentando sus conexiones y haciéndose más “inteligente” al trabajar en tareas retadoras. Yeager et al. (2013) realizaron una intervención sobre las teorías implícitas, esta vez de la personalidad, que también se basaba en un taller de seis sesiones sobre la plasticidad del cerebro, donde se enfocaba esta vez no en la maleabilidad de la inteligencia sino en la maleabilidad de las características y conductas personales.

Como se ve, estas intervenciones escolares breves se caracterizan porque no buscan ni reforzar ni tratar un contenido académico o unas habilidades sociales directamente, sino que

buscan transformar los pensamientos, creencias o sentimientos de los estudiantes en el colegio o la universidad que influyen sobre su desempeño académico o interpersonal. Otra característica importante de las intervenciones breves es que van dirigidas a una población de riesgo particular, aunque se implementen a toda la población. Así, las intervenciones de afirmación de sí mismo y de sentido de pertenencia (Cohen et al., 2006, 2009; Walton & Cohen, 2011a, respectivamente) buscaron mejorar el desempeño de la población estudiantil afroamericana que sufre de la amenaza de un estereotipo según el cual su rendimiento académico no podría ser satisfactorio. Por su lado, con su intervención de afirmación de sí mismo, Miyake et al. (2010) querían aumentar el desempeño y el aprendizaje de las mujeres, especialmente de aquellas que creen que el estereotipo ligado a las diferencias de género en el desempeño en ciencias es válido y se aplicaría a ellas, ya que serían más vulnerables a la presión de los exámenes. La intervención de afirmación de sí mismo de Thomaes et al. (2009) iba dirigida a disminuir la agresión narcisista en los adolescentes más propensos a ejercerla, es decir en los adolescentes con un nivel importante de narcisismo y un estado bajo de autoestima. Por último, las intervenciones sobre las teorías implícitas de la inteligencia (Blackwell et al., 2007) y relevancia y expectativa de valor (Hulleman & Harackiewicz, 2009) buscaron aumentar la motivación y el aprendizaje especialmente en estudiantes con bajo desempeño académico y bajas expectativas de éxito. Los autores esperan así encontrar un efecto de la intervención en estas poblaciones en particular, sin esperar efecto alguno en los demás estudiantes que de todas formas reciben la intervención.

Fundamentos Teóricos

Las intervenciones breves expuestas hasta ahora se basan en dos tipos de fundamentos teóricos diferentes. El primero –fundamento de

los objetivos– tiene que ver con qué lleva a escoger ciertas variables particulares como objetivo de la intervención, es decir a las variables que se quieren modificar con el fin de lograr el objetivo final (e.g., mejorar el desempeño académico, disminuir la agresión). El segundo –fundamento de las actividades– tiene que ver con el sustento para escoger las actividades específicas que buscan modificar las variables de interés.

Fundamentos de los Objetivos

Las intervenciones citadas que buscaron disminuir las brechas de género o raciales trataron de proteger a los estudiantes de las amenazas psicológicas ligadas a los estereotipos negativos del grupo al que pertenecían, por ejemplo a estudiantes mujeres o de minorías étnicas (Aronson et al., 2002; Cohen et al., 2006, 2009; Miyake et al., 2010; Walton & Cohen, 2011a). Estos autores explican que, en contextos fuertemente evaluativos, como los escolares, los estudiantes pertenecientes a un grupo que sufre un estereotipo negativo perciben constantes amenazas psicológicas ligadas a su identidad (e.g., en relación con su desempeño académico o con su sentido de pertenencia). El miedo a confirmar un estereotipo negativo o a ser evaluado conforme a él generaría un estrés crónico en estos estudiantes, que afectaría su desempeño académico.

Con la intervención de afirmación de sí mismo, Thomaes et al. (2009), igualmente, buscaron proteger a los estudiantes, no de las amenazas ligadas a un estereotipo negativo del que pudieran sufrir, sino de las amenazas más generales al yo. Con la intervención buscaron proteger la autoestima de los adolescentes narcisistas con el objetivo de reducir la agresión que en ellos tiende a manifestarse cuando están motivados a proteger la imagen de sí mismos frente a una amenaza percibida.

Por otro lado, algunas intervenciones se basan en las teorías implícitas de los individuos: tanto las intervenciones de Blackwell et

al. (2007) y Aronson et al. (2002), cuyo objetivo es aumentar el desempeño académico de los estudiantes, como la intervención propuesta por Yeager et al. (2013), cuyo objetivo es disminuir en los adolescentes el deseo de venganza y la agresión en respuesta a la victimización y la exclusión. Estas teorías llevan consigo la creencia sobre la estabilidad o no de las características de las personas. Según la teoría de rasgo estable, o teoría de entidad (Dweck & Master, 2009), las personas poseen características fijas y establecidas que no van a cambiar ni con el tiempo ni bajo ciertas circunstancias. En cambio, según la teoría moldeable, las personas no son “productos acabados” sino “trabajos en proceso”, y sus características son maleables, es decir, están sujetas a cambios. Así, Yeager et al. (2011) encontraron que los adolescentes con una teoría de rasgo estable de la personalidad y de las conductas de los demás están más dispuestos a vengarse si son agredidos o excluidos que los estudiantes con una teoría moldeable. Es probable que vean más justificable vengarse cuando son agredidos por alguien que consideran que es (y será siempre) agresivo que contra alguien que en una ocasión particular fue agresivo, pero no necesariamente siempre será así. Por su lado, para Blackwell et al. (2007), los estudiantes que se rigen por una teoría implícita de rasgo estable de la inteligencia, y que han tenido fracasos escolares, interpretarán estos fracasos como una prueba de su falta permanente de habilidades y disposiciones personales. Esto disminuirá su motivación por trabajar más, ser perseverantes y no rendirse. Por su parte, los estudiantes que se rigen por una teoría moldeable de la inteligencia atribuirán estos fracasos a condiciones circunstanciales, como el no haberse esforzado suficiente en esa ocasión. Estarán entonces más motivados a esforzarse más la próxima vez y a no rendirse fácilmente frente de las dificultades académicas. Para Aronson et al. (2002), los estudiantes que pertenecen a una minoría étnica que

sufre de un estereotipo, y que además creen en una teoría de rasgo estable de la inteligencia, sufrirán en mayor medida los efectos de la amenaza percibida con relación al estereotipo. Si por el contrario creen que la inteligencia es maleable, a pesar de los estereotipos raciales y de los fracasos previos, es probable que perseveren más en mejorar su desempeño académico.

Por último, Hulleman y Harackiewicz (2009) se basaron en el modelo motivacional de la expectativa de valor. Al conectar el contenido del curso de ciencias con sus vidas, es decir, al intervenir sobre la relevancia del contenido, el valor percibido de la actividad aumentaría, mejorando el interés y la motivación de los estudiantes. Mejorarían también su atención y aprendizaje en clase, especialmente en los estudiantes con bajas expectativas de éxito. En lo que se refiere a los estudiantes con altas expectativas de éxito, la intervención no tendría impacto, puesto que sus niveles motivacionales ya son elevados.

Fundamentos de las Actividades

Como se ha visto, para proteger a los estudiantes del estrés generado por las amenazas psicológicas ligadas a los estereotipos negativos del grupo al que pertenecen, o de las amenazas a la imagen de sí mismos, algunas intervenciones realizaron la afirmación de sí mismo basada en la identificación de valores descrita anteriormente (Cohen et al., 2006, 2009; Miyake et al., 2010; Thomaes et al., 2009; ver Tabla 1).

La afirmación de sí mismo centra a los individuos en los rasgos principales que los definen como personas, aumentando su confianza en sus propias capacidades. Se fundamenta en la teoría de afirmación de sí mismo que sostiene que el sentido general de sí mismo se basa en el funcionamiento en múltiples dominios. Una amenaza en un dominio de funcionamiento puede ser compensada por la importancia personal reflejada en un dominio diferente (como la definición de sus propios valores, habilidades o

intereses). Los individuos que recuerdan lo que es más importante para ellos se vuelven menos vulnerables a las amenazas al ego, quizás porque se dan cuenta de que valen como personas independientemente de su funcionamiento en un dominio particular. Los proponentes de la teoría de la afirmación de sí mismo sugieren que las actividades que les recuerdan a las personas “quiénes son” pueden tener efectos comportamentales benéficos. De esta forma, reafirmar los valores principales en un contexto amenazador puede restablecer la percepción de integridad, adecuación personal y valor personal de los estudiantes (considerándose a sí mismos como buenos, competentes y eficaces), disminuyendo la amenaza psicológica, el estrés, dándoles los recursos internos necesarios para afrontar efectivamente el contexto y así aumentar el desempeño académico (Sherman & Cohen, 2006).

Por otro lado, varias de estas intervenciones se basan en técnicas de autopersuasión. Las técnicas tradicionales de persuasión son directas y se caracterizan por tratar directamente de modificar una creencia, una actitud o un comportamiento: las personas son conscientes durante toda la intervención de que otra persona está tratando de convencerlas de cambiar. Cuando se trata de cambios importantes en actitudes o estilos de comportamiento, estas técnicas han mostrado efectos pequeños y baja permanencia en el tiempo. En cambio, la autopersuasión es una técnica indirecta en la que las personas son puestas en una situación que los lleva a convencerse a ellos mismos de cambiar, creyendo que la motivación para el cambio vino de ellos mismos. Se ha encontrado que para cambios actitudinales o comportamentales importantes, la autopersuasión conlleva resultados más significativos y duraderos (Aronson, 1999). Por ejemplo, en la intervención sobre el sentido de pertenencia, Walton y Cohen (2011a) utilizaron técnicas de autopersuasión cuando los estudiantes universitarios de primer año debían escribir

cartas o realizar videos dirigidos a futuros nuevos estudiantes sobre lo común y transitorio de las adversidades en el primer año. Implícitamente estaban llevando a los estudiantes afroamericanos a que ellos mismos no interpretaran la adversidad social universitaria como una amenaza hacia su sentimiento de pertenencia social a la misma. De manera similar, los talleres diseñados por Aronson et al. (2002) y por Yeager et al. (2013), con base en las teorías implícitas, tenían un contenido aparentemente académico (sobre la plasticidad del cerebro), pero indirecta e implícitamente buscaban modificar su creencia sobre la estabilidad de la inteligencia o de la personalidad.

Además, las intervenciones breves se implementan en momentos precisos, considerados momentos clave en el proceso que se quiere modificar (Tabla 1). Así, las intervenciones de afirmación de sí mismo de Cohen et al. (2006, 2009) y Miyake et al. (2010) intervienen al inicio del año escolar, justo antes del primer periodo de evaluación, cuando el nivel de estrés es más elevado, o en cursos introductorios a una disciplina. Hulleman y Harackiewicz (2009) también intervienen sobre la relevancia y la expectativa de valor en los días precedentes a un examen, lo que corresponde a los momentos de revisión. Walton y Cohen (2011a) intervienen el sentido de pertenencia durante el primer año de universidad, en el momento en que se está viviendo la transición entre los últimos años de secundaria y la universidad. Thomaes et al. (2009) realizan la afirmación de sí mismo en adolescentes, ya que es un periodo especialmente sensible a las amenazas del ego y al aumento de la agresión: al estar en un proceso de maduración de la imagen de sí mismos durante la adolescencia, los individuos empiezan a hacer evaluaciones globales de sí mismos que pueden resultar nefastas.

Las intervenciones breves se hacen en un momento preciso ya que buscan romper círculos viciosos e instaurar círculos virtuosos (Walton &

Cohen, 2011a). Por ejemplo, en algunos contextos educativos norteamericanos existe un estereotipo según el cual se cree que los estudiantes afroamericanos no tienen las capacidades para tener un desempeño académico igual al de los euroamericanos. A raíz de esto, muchos estudiantes afroamericanos pueden sentir una amenaza a su identidad y una presión para que no se compruebe que esta creencia es verdadera. Esta misma amenaza y presión aumenta el estrés percibido y los lleva a obtener peores calificaciones que los demás, lo que a simple vista parece comprobar el estereotipo. En este caso, la intervención de afirmación de sí mismo de Cohen et al. (2006) rompió con este ciclo en la medida en la que le dio a los afroamericanos una posibilidad de afirmar su auto-integridad y, de esta manera, no sentirse amenazados ni por el estereotipo ni por bajos desempeños previos, con lo que lograron mejoras en su desempeño académico y desaprobó la creencia ligada al estereotipo. Sin embargo, para romper un ciclo vicioso e instaurar uno virtuoso, es preciso identificar el momento exacto en el que se debe intervenir para prevenir la formación de un ciclo vicioso y durante el cual es más probable que se instale uno virtuoso.

De acuerdo con Cohen et al. (2009), estados psicológicos clave (como la percepción de amenaza) y desempeños iniciales pobres pueden marcar desde el principio una trayectoria basada en un proceso recursivo vicioso. En el círculo virtuoso que se quiere instaurar, las consecuencias de un desempeño temprano se acumulan. Así, pequeñas alteraciones tempranas en las trayectorias pueden tener efectos importantes que se mantienen en el tiempo (Miyake et al., 2010). Es por esto que Walton y Cohen (2011a), luego de su intervención sobre el sentido de pertenencia social en los estudiantes de primer año de universidad, buscan generar un cambio perceptual duradero en la forma de interpretar las experiencias sociales. Al interpretar

la adversidad social de forma no amenazante ni ligada a su origen étnico, se protege el sentido de pertenencia a la universidad, lo que favorece el establecimiento de relaciones positivas. Lograr establecerlas no solo disminuirá la adversidad social inicialmente percibida, sino que fortalecerá su sentido de pertenencia a la universidad. En últimas, esto podría mejorar la motivación, la perseverancia y el desempeño académico, así como el bienestar percibido y la salud de los estudiantes. Se engendra así un círculo virtuoso entre el sentido de pertenencia social, el establecimiento de relaciones en el campus, el desempeño académico, el bienestar y la salud.

Evaluación de Resultados

Las intervenciones cortas resumidas hasta ahora han sido evaluadas en experimentos aleatorizados en ambientes naturales y a dobleciego, es decir, donde ni el que implementa la intervención ni el que la recibe saben quién pertenece al grupo experimental o al grupo control (Tabla 1). Así, Cohen et al. (2006, 2009) evaluaron el impacto de la intervención de afirmación de sí mismo, en la que los estudiantes, en 15 minutos, escogían entre una lista de valores el que más consideraban importante en sus vidas y redactaban un párrafo explicando su escogencia. Encontraron que los estudiantes afroamericanos de séptimo grado que hicieron la intervención de afirmación de sí mismos aumentaron significativamente sus notas, en comparación con el grupo control y con sus homólogos euroamericanos. Este resultado se encontró especialmente en los estudiantes con más dificultades escolares iniciales. Los autores indican una reducción del 40% en la brecha racial y un mantenimiento de los efectos hasta dos años después de la intervención. Estos resultados se acompañaron de mejorías en la percepción de sí mismos. El tratamiento de refuerzo (es decir cuando se aplicó el tratamiento más de una vez en el año escolar) no mostró un impacto moderador del efecto de

la intervención. Los autores parecen concluir que se confirma así la presencia de un proceso recursivo en el cual una intervención inicial es suficiente para generar cambios que se mantienen en el tiempo. Pareciera que la intervención tuviera, en los estudiantes afroamericanos, un efecto protector a largo plazo, contra el impacto negativo que un desempeño inicial pobre hubiera podido tener en su percepción de adecuación.

Miyake et al. (2010) encontraron que la intervención de afirmación de sí mismo redujo sustancialmente la brecha de desempeño y aprendizaje entre hombres y mujeres, al final del curso de ciencias de 15 semanas. Los mayores beneficios se vieron en las mujeres con tendencia a adoptar más el estereotipo según el cual los hombres se desempeñan mejor que las mujeres en física.

Por su lado, Walton y Cohen (2011a) encontraron, a raíz de la intervención sobre el sentido de pertenencia, un aumento significativo, hasta tres años después, en las notas de los afroamericanos del grupo experimental, en comparación con sus homólogos del grupo control. No se encontró ningún efecto en los euroamericanos participantes. La intervención puso a los afroamericanos que iniciaron con los desempeños más bajos en una trayectoria ascendente, de tal forma que la brecha con los euroamericanos se cerró con el tiempo. Estos resultados se encontraron mediados por el efecto de la intervención en constructos subjetivos, como el que los estudiantes no sintieran la adversidad en el campus como una amenaza a su sentido de pertenencia social a la universidad. Según los autores, pareciera como si la intervención hubiera protegido a estos estudiantes: al hacer que separaran las vivencias de adversidad de su sentido de pertenencia, les dio un marco interpretativo no amenazante de la adversidad en la universidad. Este patrón protector de independencia entre adversidad y pertenencia se observó en los dos grupos de euroamericanos, como si para ellos

las situaciones adversas del comienzo de la universidad no afectaran su sentido de pertenencia a la misma. Este cambio subjetivo parece reforzarse a sí mismo con el tiempo, en un proceso recursivo como los que se mencionaron anteriormente. Tres años después de la intervención, los autores reportan además mejoras significativas en el autoreporte de salud y el bienestar, y un menor número de visitas al médico.

Con respecto al estudio de Thomaes et al. (2009), estos encontraron que la intervención de afirmación de sí mismo disminuyó significativamente la agresión en los adolescentes con un nivel alto de narcisismo y un nivel bajo de autoestima. Sin embargo, en este caso los efectos de la intervención se disipaban luego de una semana.

Con excepción de lo encontrado en la intervención de afirmación de sí mismo para disminuir la agresión narcisista (Thomaes et al., 2009), en general este tipo de resultados contrastan con los encontrados en otro tipo de intervenciones psicológicas donde los efectos no se mantienen en el tiempo (Cohen et al., 2009). Resaltan la utilidad de intervenir en procesos sociopsicológicos y cognitivos –e.g. creencias, percepciones y pensamientos–, además de intervenir en métodos instruccionales a la hora de mejorar el desempeño y el aprendizaje (Miyake et al., 2010; Yeager & Walton, 2011).

Condiciones Necesarias a las Intervenciones Breves

Las evaluaciones de resultados realizadas sobre las intervenciones breves en el contexto escolar han encontrado efectos significativos interesantes y duraderos. Sin embargo, los efectos no son automáticos. Por ejemplo, recientemente Trujillo (2012) realizó una intervención breve que buscaba aumentar la disposición a asumir el rol de defensor de víctimas de intimidación (*bullying*, en inglés) entre estudiantes de 4° y 7° grado de una escuela pública. La intervención

tuvo lugar en dos sesiones, de 45 minutos cada una. Durante la primera, los estudiantes escucharon el relato de una situación de intimidación escolar y luego escribieron alguna situación similar en la que ellos u otros compañeros hubieran intervenido exitosamente para frenar el maltrato. Durante la segunda, los estudiantes recibieron y leyeron algunos de los relatos escritos por sus compañeros, seleccionados por ser intervenciones no agresivas realizadas por observadores y que hayan resultado efectivas en lograr frenar la agresión. De esta manera, se buscaba que reconocieran el impacto positivo que los observadores pueden tener al intervenir en situaciones de agresión que ven entre compañeros. En el grupo control, los estudiantes también escucharon, escribieron y leyeron relatos sobre casos de intimidación escolar, pero los casos no resaltaban el rol de los observadores.

La intervención mostró un efecto positivo en la creencia en la capacidad propia para defender a la víctima de intimidación, únicamente para los estudiantes de 4º grado. No se encontraron efectos significativos en ninguna de las demás variables analizadas, excepto por una disminución en el grupo control de 7º grado en la disposición para actuar como asistente de el/la intimidador/a y un aumento en el grupo control de 4º grado en la creencia en que las situaciones de intimidación pueden cambiar, ambos efectos contrarios a las hipótesis del estudio (Trujillo, 2012).

Que los resultados encontrados no fueran los esperados pudo deberse a distintos factores. Por ejemplo, los efectos se midieron solamente a corto plazo con una muestra muy pequeña. Como se mostró anteriormente, las intervenciones cortas parecen obtener resultados al contribuir a círculos virtuosos que pueden tener efectos pequeños a corto plazo que se refuerzan y se mantienen en el tiempo. Pueden así demostrarse en lograr impactos evidenciables en evaluaciones con muestras pequeñas. Por otro lado, es importante identificar si un ciclo vicioso se

está presentando, cuándo se empieza a formar y en qué momento puede prevenirse o invertirse. En este caso, es posible que no se haya implementado la intervención en el momento adecuado, especialmente para los estudiantes de 7º grado, quienes podían estar inmersos ya en un ciclo vicioso difícil de romper. De esta forma, puesto que una explicación que se le ha dado a los resultados obtenidos por estas intervenciones es el rompimiento que le dan a círculos viciosos (Walton & Cohen, 2011a), identificar estos círculos y el momento preciso en el que se generan en los contextos educativos podría ser un punto de partida útil para el diseño de una intervención breve, a partir de la cual se busque romperlos con ayuda de las teorías motivacionales y de la psicología social.

Por otro lado, Cohen et al. (2006, 2009) resaltan la necesidad de que este tipo de intervenciones se den en contextos coherentes con la intervención, contextos que apoyen su objetivo. Por ejemplo, contextos educativos donde existan recursos adecuados y suficientes a nivel estructural, material, social y psicológico, que permitan y sostengan los resultados académicos positivos: en este caso, ambientes donde se ofrezcan oportunidades reales de aprendizaje. De esta forma, la intervención de afirmación de sí mismo de Miyake et al. (2010) se dio en un curso introductorio de física en una institución educativa en la que se llevaban a cabo estrategias pedagógicas para la reducción de la brecha de género (vale la pena aclarar que los dos grupos experimental/control se beneficiaron de estas estrategias institucionales, y lo que los distinguió fue solamente su participación o no en la intervención breve). Por otro lado, al proteger al individuo de las amenazas psicológicas ligadas a un estereotipo para reducir la brecha de desempeño académico, además de proporcionar un contexto adecuado y suficiente de aprendizaje, es necesario que el ambiente no sea abiertamente hostil, es decir que las amenazas percibidas por causa del estereotipo no surjan por ataques

reales, abiertos y claros al grupo minoritario en cuestión.

Por esto, es importante aclarar que las intervenciones basadas en la psicología social no reemplazan las reformas educativas tradicionales: de esta forma, los 15 minutos frente a un salón de clases propuestos al inicio de este artículo no serían suficientes por sí solos para cambiar el desempeño académico de los estudiantes con más dificultades. Las intervenciones breves operan en un contexto con estructuras preexistentes haciéndolas más efectivas en la promoción del aprendizaje y del desempeño académico. Parecen catalizar el inicio de un proceso recursivo, al superar las barreras psicológicas individuales que le impedían a estas estructuras una mayor eficacia (Yeager & Walton, 2011). Sin embargo, sin un contexto o sin una intervención (por ejemplo basada en contenido académico o en el desarrollo de habilidades socioemocionales) que proporcione los mecanismos para que el proceso recursivo se construya y se retroalimente en el tiempo, es probable que los efectos de las intervenciones breves iniciales no perduren en el tiempo.

Otro aspecto cuya importancia subrayan varios autores es el hecho de que el objetivo de la intervención era desconocido para los estudiantes, que no fueron conscientes de ella (Miyake et al., 2010). Los estudios sobre la afirmación de sí mismo en contextos distintos al escolar corroboran la necesidad de que la intervención se haga sin que los participantes sean conscientes del objetivo de la misma (McQueen & Klein, 2006; Sherman & Cohen, 2006; Sherman, Cohen, Nelson, Nussbaum, Bunyan, & García, 2009). Thomas et al. (2009) resaltan que su procedimiento –el ejercicio de afirmación de sí mismo– no parecía una estrategia de intervención establecida. Aronson et al. (2002), Yeager et al. (2013) y Walton y Cohen (2011a), por medio de las intervenciones sobre teorías implícitas y sobre el sentido de pertenencia, usan una estrategia de autopersuasión sutil para producir cambios en las actitudes de los estudiantes, durante la cual se

induce que el mensaje de la intervención sea generado por el mismo participante. Así, en el caso de la intervención sobre el sentido de pertenencia de los estudiantes afroamericanos de primer año de universidad (Walton & Cohen, 2011a), luego de tres años de la intervención y a pesar de observar impactos positivos claros, los participantes no eran conscientes de los efectos de la misma. Para estos autores, la naturaleza sutil de la intervención, cuya influencia ocurre fuera de la conciencia, puede contribuir a la eficacia de la misma. Intervenciones más abiertas corren el riesgo de enviar un mensaje estigmatizante según el cual los beneficiarios necesitarían ayuda. Pueden generar también resistencia a la misma y disminuir el sentido de logro que tendrían las personas sobre su éxito.

Conclusión

En esta revisión se vio cómo intervenciones escolares basadas en teorías de la motivación y de la psicología social han surgido especialmente en la última década en el contexto escolar. Estas intervenciones han mostrado efectos positivos prometedores a largo plazo en distintas variables de interés como la agresividad y el desempeño académico de los estudiantes. Se caracterizan por ser muy breves (las intervenciones revisadas iban de 15 minutos a ocho sesiones de 45 minutos), en comparación con otros tipos de programas de intervención escolar más amplios. Buscan transformar las vivencias subjetivas –creencias, pensamientos, sentimientos– de los estudiantes de un segmento particular de la población considerado en riesgo. Estas intervenciones se caracterizan, además, por no presentarse conscientemente a los estudiantes como intervenciones explícitas, y por buscar romper círculos viciosos establecidos en los contextos sociales educativos al intervenir en un momento clave para la instauración de procesos recursivos virtuosos.

Las intervenciones breves presentadas en este artículo muestran el potencial que tiene, en

educación, el interesarse también por las características particulares de la experiencia subjetiva de los estudiantes. Por un lado, esto puede ser especialmente útil a la hora de querer asegurar un buen desempeño académico. En efecto, creencias, pensamientos, sentimientos o formas de interpretar la realidad, pueden terminar siendo una barrera para el aprendizaje. Es pertinente preguntarse entonces, en cada contexto educativo específico, qué segmento de la población estudiantil puede estar sintiendo una amenaza hacia algún aspecto de su identidad, cuál puede ser el contenido mismo de esa amenaza y cómo podría ser superada. Esto podría contribuir a potenciar los esfuerzos contextuales por una educación de calidad para todos. Las intervenciones de afirmación de sí mismo y de pertenencia social son un claro ejemplo de cómo remover este tipo de amenazas percibidas facilita en el estudiante una aproximación más adaptativa a las dificultades escolares que pueden presentarse en un contexto educativo.

Por otro lado, se vio también cómo el potencial de estas intervenciones puede no estar restringido al mejoramiento del desempeño académico. En efecto, las intervenciones sobre las teorías implícitas de los estudiantes –sobre la inteligencia y sobre el comportamiento de las personas–, muestran que intervenir sobre las creencias de los estudiantes puede afectar no solo su aprendizaje, sino que también tienen la posibilidad de obtener resultados en la reducción de violencia y el mejoramiento de la convivencia escolar. En este sentido, sería interesante preguntarse por la posible utilidad de estas intervenciones en otras problemáticas educativas o en su posible aplicación a otros agentes de la comunidad, como por ejemplo los docentes.

Con respecto a los resultados prometedores y duraderos reportados en este tipo de intervenciones, estos justifican que se considere a futuro

realizar más investigación sobre las mismas. Debido en parte a su novedad, es necesario realizar estudios de réplica que permitan confirmar o no en otros contextos los resultados encontrados hasta ahora principalmente en ambientes escolares norteamericanos. Por otro lado, diseños experimentales rigurosos que introduzcan variaciones en la implementación permitirían entender mejor los mecanismos de las intervenciones breves: por ejemplo, su impacto en función de distintas edades, poblaciones, momentos e intensidades (para evidenciar el impacto del momento de la intervención y de la utilización o no de tratamientos de refuerzos). Los bajos costos inherentes a estas intervenciones representan en este caso una ventaja para realizar estudios experimentales al respecto.

Por último, es importante recordar que estas intervenciones no pretenden reemplazar programas sistemáticos de intervención escolar sino potenciarlos al eliminar las barreras psicológicas que pudieran estar interfiriendo en su impacto. Además, siguiendo las recomendaciones de Yeager y Walton (2011), para el diseño de la intervención es vital identificar con precisión y antelación la experiencia subjetiva que se pretende modificar en el contexto específico donde se quiere intervenir, el proceso recursivo de la problemática en el que esta experiencia podría estar jugando un papel, el momento más apropiado para intervenir en este proceso recursivo, así como el momento más adecuado para realizar la medición del impacto a largo plazo. Lejos de ser fórmulas mágicas por replicar de forma idéntica, estas intervenciones deben contextualizarse y estar ancladas a la realidad particular de las personas a las cuales se dirigen. Las intervenciones breves basadas en la psicología social presentan así una oportunidad interesante para la agenda investigativa en educación en cualquier contexto, incluyendo el latinoamericano.

Agradecimientos

La realización de este artículo fue posible gracias a la beca doctoral otorgada por Colciencias a la primera autora y a la beca Georg Forster otorgada por la Alexander von Humboldt Foundation de Alemania al segundo autor. También queremos expresar nuestros agradecimientos a Andrea Bustamante, Lina Cáceres, Melisa Castellanos, Martha Lucía Gómez, Manuela Jiménez, Manuela León, Mariajosé Otálora, Matthias Rüst, Álvaro Valencia, al Equipo Editorial de la *Revista Colombiana de Psicología* y a los pares evaluadores anónimos por sus valiosos comentarios sobre versiones previas de este artículo. Por último, agradecemos efusivamente la colaboración de las directivas, docentes y estudiantes del colegio de Bogotá, donde se realizó el pilotaje de una intervención breve frente a la intimidación escolar, así como a los niños y niñas que participaron en el pilotaje de instrumentos y ayudaron a mejorarlos.

Referencias

- Aronson, E. (1999). The power of self-persuasion. *American Psychologist*, 54(11), 875-884. doi: 10.1037/h0088188
- Aronson, J., Fried, C. & Good, C. (2002). Reducing the effects of stereotype threat on African American college students by shaping theories of intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38(2), 113-125. doi: 10.1006/jesp.2001.1491
- 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. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x
- Cohen, G. L., García, J., Apfel, N. & Master, A. (2006). Reducing the racial achievement gap: A social-psychological intervention. *Science*, 313(5791), 1307-1310. doi: 10.1126/science.1128317
- Cohen, G. L., García, J., Purdie-Vaughns, V., Apfel, N. & Brzustoski, P. (2009). Recursive processes in self-affirmation: Intervening to close the minority achievement gap. *Science*, 324(5925), 400-403. doi: 10.1126/science.1170769
- Dweck, C. S. & Master, A. (2009). Self-theories and motivation: Students' beliefs about intelligence. En K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 123-140). New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Hulleman, C. S. & Harackiewicz, J. M. (2009). Promoting interest and performance in high school science classes. *Science*, 326(5958), 1410-1412. doi: 10.1126/science.1177067
- McQueen, A. & Klein, W. M. P. (2006). Experimental manipulations of self-affirmation: A systematic review. *Self and Identity*, 5(4), 289-354. doi: 10.1080/15298860600805325
- 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. doi: 10.1126/science.1195996
- Sherman, D. K. & Cohen, G. (2006). The psychology of self-defense: Self-affirmation theory. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 183-242). San Diego: Academic Press. doi: 10.1016/S0065-2601(06)38004-5
- Sherman, D. K., Cohen, G. L., Nelson, L. D., Nussbaum, A. D., Bunyan, D. P. & García, J. (2009). Affirmed yet unaware: Exploring the role of awareness in the process of self-affirmation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(5), 745-764. doi: 10.1037/a0015451
- Thomaes, S., Bushman, B. J., de Castro, B. O., Cohen, G. L. & Denissen, J. J. A. (2009). Reducing narcissistic aggression by buttressing self-esteem: An experimental field study. *Psychological Science*, 20(12), 1536-1542. doi: 10.1111/j.1467-9280.2009.02478.x
- Trujillo, D. (2012). *Intervenciones cortas para promover la disposición a intervenir por parte de terceros en situa-*

- ciones de intimidación* (Tesis de pregrado no publicada). Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia.
- Walton, G. M. & Cohen, G. L. (2011a). A brief social-belonging intervention improves academic and health outcomes of minority students. *Science*, 331(6023), 1447-1451. doi: 10.1126/science.1198364
- Walton, G. M. & Cohen, G. L. (2011b). Supporting online material for a brief social-belonging intervention improves academic and health outcomes of minority students. *Science*, 331(6023), 1447-1451. doi: 10.1126/science.1198364.
- Yeager, D. S., Trzesniewski, K. H. & Dweck, C. S. (2013). An implicit theories intervention reduces adolescent aggression in response to victimization and exclusion. *Child Development*, 84(3), 970-988. doi: 10.1111/cdev.12003
- Yeager, D. S., Trzesniewski, K. H., Tirri, K., Nokelainen, P. & Dweck, C. S. (2011). Adolescents' implicit theories predict desire for vengeance after peer conflicts: Correlational and experimental evidence. *Developmental Psychology*, 47(4), 1090-1107. doi: 10.1037/a0023769
- Yeager, D. S. & Walton, G. M. (2011). Social-psychological interventions in education: They're not magic. *Review of Educational Research*, 81(2), 267-301. doi: 10.3102/0034654311405999