

---

# TEORÍAS IMPLÍCITAS SOBRE LA INTELIGENCIA EN DOCENTES

# IMPLICIT THEORIES ON INTELLIGENCE FROM EDUCATIONAL PROFESSIONALS

DIANA CABEZAS GÓMEZ

*Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación  
Universidad Complutense de Madrid*

ELVIRA CARPINTERO MOLINA

*Departamento de Psicología. Universidad Camilo José Cela*

---

e-mail: fsdm.adultos@downmadrid.org, ecarpintero@ucjc.edu

## RESUMEN

*Las teorías implícitas se configuran como una herramienta práctica para poder aprehender diversos aspectos relevantes para el ser humano. Así, las teorías o creencias desarrolladas en torno al constructo de la inteligencia son vitales en tanto en cuanto promueven determinadas actitudes y prácticas docentes coherentes con dichas teorías. En este sentido, se elabora un instrumento que permita describir, de manera preliminar, las teorías implícitas de profesionales docentes sobre la inteligencia. El instrumento elaborado aborda cinco dimensiones teóricas: ideas estereotipadas, interacción social, modificabilidad de la inteligencia, manifestación académica y dimensionalidad de la inteligencia.*

## PALABRAS CLAVE

*Teorías implícitas, inteligencia, dimensiones de la inteligencia, docentes, evaluación.*

## ABSTRACT

*Implicit theories are considered as an useful tool to be able to apprehend diverse relevant aspects for human beings. This way, theories or personal beliefs developed around intelligence are vital as much as they promote certain attitudes and coherent educational practices with those theories. In this sense, an instrument is elaborated which allows to describe, in a preliminarily way, the implicit theories on intelligence from educational professionals. The instrument approaches five theoretical dimensions: stereotyped ideas, social interaction, intelligence modificability, academic behaviors and dimensions of intelligence.*

## KEY WORDS

*Implicit theories, intelligence, dimensions of intelligence, teachers, evaluation.*

## INTRODUCCIÓN

El ser humano necesita disponer de información para comprender el mundo que le rodea de forma ordenada y sistematizada. Para ello, y con objeto de contar con un apoyo que le permita explicar aquellos acontecimientos que suceden en su entorno, genera una serie de teorías que dan significado a dichos fenómenos. Se tratan de teorías implícitas o teorías *populares*, no contrastadas con evidencia empírica, basadas fundamentalmente en las creencias personales, no siempre conscientes. Es decir, se trata de un conjunto de conocimientos organizados y coherentes sobre algún aspecto de la realidad (Rodrigo y Correa, 2000; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). Este conocimiento lego, al igual que el conocimiento científico, permite al hombre interpretar y explicar el entorno en el que se desenvuelve (Montero, 1994).

Las teorías implícitas no sólo permiten ordenar y dar sentido al mundo, sino que además generan repertorios de conductas coherentes con dichas teorías y estimulan aquellos comportamientos que son más ajustados a estas creencias personales. En este sentido, las teorías se reelaboran para adecuarse a la realidad particular (Sánchez, 2003).

De este modo, el hombre se convierte en un teórico que formula constantemente teorías sobre su entorno (Claxton, 1984). Dichas teorías son construidas en torno a conceptos y constructos tan diversos como la personalidad, las relaciones sociales, los fenómenos científicos (Campanario, 1997; Porlán, Rivero y Martín del Pozo, 1998), las dificultades de aprendizaje de los alumnos (Calatayud, Gil y Gimeno, 1992), la creatividad (Sternberg, 1985) o el aprendizaje (Aparicio, Hoyos y Niebles, 2004).

El objetivo de la investigación es reflexionar sobre las teorías implícitas creadas en torno al constructo de inteligencia, es decir, analizar las creencias que las personas elaboran sobre qué es la inteligencia y cuál es su naturaleza. Concretamente, nuestro interés se centra en las teorías sobre inteligencia generadas en el entorno educativo, principalmente en el papel fundamental que las teorías del docente ejercen sobre los alumnos, elaborando para ello un cuestionario de medida de las mismas.

## INTELIGENCIA: TEORÍAS EXPLÍCITAS Y TEORÍAS IMPLÍCITAS

### *Teorías explícitas sobre la inteligencia*

La inteligencia es un fenómeno que ha suscitado interés desde la antigüedad hasta nuestros días y ha dado pie a teorías científicas o explícitas sobre la misma que conviven con las teorías populares o implícitas. Así pues, a lo largo del tiempo son numerosos los paradigmas que se han planteado en torno a este constructo respondiendo, en cada etapa, a una visión antropológica del hombre. A finales del siglo XIX y principios del XX, Binet, Spearman y Cattell se configuran como algunos de los primeros impulsores del estudio científico de la inteligencia y precursores de las diversas y, en ocasiones, contrapuestas líneas de investigación.

Sus estudios sentaron las bases para las posteriores investigaciones durante las tres primeras décadas del siglo XX, de marcado componente psicométrico, cuyo principal objetivo era desvelar la estructura de la inteligencia, bien como un constructo multifactorial (Thurstone, Guilford) o unitario (Terman). Igualmente, la medición de la inteligencia ha sido, y sigue siendo de alguna manera, uno de los principales retos de la ciencia psicológica.

Partiendo de la sistematización de Prieto y Ferrándiz (2001), pueden considerarse cuatro grandes paradigmas de la inteligencia, deudores de las primeras conceptualizaciones históricas. En primer lugar, puede hablarse de un paradigma cognitivo-evolutivo, encabezado por Jean Piaget y sus estudios sobre el desarrollo del conocimiento y las capacidades del ser humano en función de las etapas evolutivas. La concepción piagetiana de la inteligencia como forma de adaptación biológica al medio supuso una nueva visión de la misma, dando lugar posteriormente a numerosos estudios y reformulaciones teóricas que, tomadas en su conjunto, configuraron la denominada línea neopiagetiana.

En segundo lugar, y durante la década de los 70 y 80, predomina el modelo del procesamiento de la información cuyo principal objetivo es desvelar los procesos mentales básicos que operan a la hora de llevar a cabo tareas cognitivas de diversa naturaleza.

En tercer lugar y en la década de los 80, los estudios de Jensen reavivan la perspectiva psicométrica de la inteligencia. La inteligencia, según este autor, se puede describir de acuerdo con dos niveles, ambos hereditarios: el nivel I, o capacidad compartida por todas las clases sociales y grupos humanos; y el nivel II, o capacidad cognitiva ligada a un procesamiento superior de la información. La

voluminosa y polémica obra de Herrnstein y Murray, titulada *The Bell Curve* y publicada en 1994, populariza la teoría de Jensen y esgrime las consecuencias sociales de la misma.

Finalmente, Prieto y Ferrándiz (2001) plantean un último paradigma, desde la concepción cognitiva, que recoge las teorías que defienden que la inteligencia puede ser enseñada y, en consecuencia, aprendida. Show, Butterfield o Brown y Campione, entre otros, tratan de identificar cómo se puede aprender a ser más inteligente y qué aspectos de la inteligencia son susceptibles de ser enseñados.

Cabe incluir, asimismo, un último paradigma que ha sido y sigue siendo relevante para entender qué es la inteligencia: la perspectiva biológica. Desde los estudios frenológicos de comienzos del siglo XIX hasta las modernas técnicas de neuroimagen del siglo XXI, ha perdurado el interés por desvelar qué ocurre en el cerebro, desde un punto de vista estructural y fisiológico, cuando el ser humano ejercita su capacidad mental y qué puede llevar a un sujeto, desde una base biológica, a ser más o menos inteligente. La controversia entre herencia y ambiente como factores explicativos de la inteligencia o, dicho de otro modo, la perspectiva biológica vs contextualista, lejos de haberse disipado, permanece en muchas de las actuales líneas de investigación.

Por su parte, Gardner, Kornhaber y Wake (2000) citan cuatro reconceptualizaciones actuales de la inteligencia: la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1983), la teoría triárquica de la inteligencia de Robert Sternberg (1990), la teoría de la inteligencia y el desarrollo cognitivo de Mike Anderson (1992) y, finalmente, la teoría bioecológica del desarrollo intelectual de Stephen Ceci (1990). Es preciso añadir a esta relación la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva de Feuerstein et al (1980) y su programa de intervención. A pesar de las diferentes formulaciones de estas cinco teorías, todas ellas comparten un denominador común: la visión de la inteligencia como entidad susceptible de modificarse con la intervención adecuada, así como la relación entre la conducta inteligente y las variables contextuales que rodean al sujeto.

Sin duda alguna, estas teorías han generado importantes repercusiones en el ámbito no sólo psicológico, sino también educativo al ofrecer sólidos argumentos para virar radicalmente algunas prácticas educativas hacia posiciones que contemplan al alumno como un agente activo de su propio proceso de desarrollo cognitivo y que modifiquen sustancialmente el rol del profesor en su actividad docente cotidiana.

Sin embargo, esta inquietud por comprender qué es la inteligencia y cuáles son sus manifestaciones y consecuencias no han sido únicamente preocupaciones de los expertos. El valor social inherente a la inteligencia despierta el interés en

múltiples ámbitos y foros. Como ejemplo, cabe señalar el gran interés que actualmente suscitan los temas relacionados con la inteligencia emocional en ámbitos empresariales y laborales.

### *Teorías implícitas sobre la inteligencia*

Las teorías implícitas sobre la inteligencia describen las creencias que las personas elaboran sobre qué es la inteligencia y cuál es su naturaleza. En este sentido, disponer de una determinada teoría puede condicionar los comportamientos en diferentes ámbitos. Concretamente, referido al ámbito educativo, cabe afirmar la relevancia que dichas teorías tienen con respecto a las concepciones y prácticas educativas que manifiestan los agentes implicados, pues no sólo son un modelo explicativo, sino que tienen poderosas repercusiones en los objetivos que el sujeto se plantea, la interpretación de los resultados y las respuestas ante éxitos y fracasos.

Con respecto a los alumnos, Dweck y colaboradores (Dweck, 1995; Dweck y Bempechat, 1983; Dweck y Legget, 1988) plantean dos teorías implícitas de la inteligencia, en función de la modificabilidad o estabilidad de la misma. Así, los alumnos que poseen una teoría implícita sobre la inteligencia modificable centrarán su atención en los procesos, frente a los resultados, atendiendo a los errores como posibles desafíos en lugar de considerarlos fracasos y percibirán el esfuerzo como un medio para aumentar su capacidad en lugar de interpretarlo como una carencia.

Siguiendo el planteamiento de Dweck, en estudios realizados por Carpintero, Cabezas, González y Fernández (2003) se hallaron interesantes diferencias en las concepciones sobre la modificabilidad de la inteligencia de alumnos de Educación Primaria, siendo los alumnos de cursos superiores quienes consideraron, en mayor medida, la inteligencia como una entidad modificable.

Sin embargo, los comportamientos y atribuciones de los alumnos hacia su éxito o fracaso escolar no se encuentran únicamente determinados por las concepciones implícitas de éstos. Existen otra serie de factores que influyen de manera determinante en los resultados de los alumnos, entre ellos cabe mencionar la teoría implícita del profesorado.

El profesor, principal agente educativo, actúa de modelo ante los alumnos y les transmite una concepción determinada sobre qué es la inteligencia. Aunque dicha transmisión no se realice de forma expresa, es percibida por los alumnos mediante la selección de tareas que realiza, las técnicas y prácticas educativas, el feedback que ofrece ante los errores y los mensajes de refuerzo que transmite. Estas relaciones se han observado en diversos estudios, así Fry (1984) y

Swann y Snyder (1980) han descrito una relación entre las creencias de los profesores sobre la inteligencia y las técnicas de enseñanza empleadas por los mismos; Lynott y Woolfolk (1994), por su parte, han encontrado una relación con los objetivos educativos conceptuales, académicos y sociales; finalmente, Lee (1996) ha relacionado las teorías implícitas con los sistemas de evaluación que los profesores seleccionan.

## MEDIDA DE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS EN EL PROFESORADO

El estudio y posterior análisis de las teorías implícitas en el profesorado plantea, en primer lugar algunas, dificultades metodológicas. Detectar ideas que los propios docentes desconocen o que se encuentran implícitas en sus conductas es una tarea compleja.

En este sentido, pueden establecerse dos tipos de metodologías para su estudio. Por un lado, es posible estimular la reflexión y la toma de conciencia del profesorado mediante el planteamiento directo de cuestiones y preguntas que recojan las creencias de los docentes, como en el caso de Marrero (1993) quien, interesado en analizar las teorías del profesorado, elabora un cuestionario que permite identificar cinco tipos de teorías implícitas en función de diferentes corrientes pedagógicas. Posteriormente, Jiménez y Cabrera (1999) adaptaron dicho cuestionario para analizar las teorías implícitas sobre los medios de enseñanza en el profesorado. En estudios posteriores han confirmado la heterogeneidad de las teorías del profesorado frente a la diversidad en el aula, aunque destaca principalmente la denominada teoría *Dinámica* (Jiménez, Guzmán y Rodríguez, 2005).

Por otro lado, la observación en situaciones reales, la presentación de casos y las simulaciones, así como la resolución de problemas estimularán la manifestación de conductas sobre las que, posteriormente, inferir determinadas concepciones. Incluso es posible optar por metodologías más complejas como Bacalá y de la Cruz (2000) quienes realizan un estudio lexicométrico del discurso del profesorado con objeto de inferir las ideas a las que responden.

Aunque las referencias sobre el análisis de las teorías implícitas sobre la inteligencia no son cuantiosas, es preciso mencionar los estudios de Sternberg (1985) sobre las concepciones de inteligencia mediante una escala multidimensional numérica. En este análisis se obtuvieron un total de seis factores compo-

nentes de dicha concepción: habilidad práctica para resolver problemas, habilidad verbal, equilibrio e integración intelectual, orientación hacia objetivos y su consecución, inteligencia contextual y pensamiento fluido. Por su parte, Lynott y Woolfok (1994) identificaron tres dimensiones en el análisis de la inteligencia: inteligencia académica y práctica, pensamiento conceptual y el pensamiento abstracto y adaptación social.

Dweck y Leggett (1988) elaboraron el cuestionario ITI (Implicit Theory of Intelligence) fundamentado en la modificabilidad de la inteligencia para confirmar la teoría modificable de la inteligencia en el profesorado (Dweck, 1995; Dweck Chiu y Hong, 1995; Dweck y Elliot, 1983; Dweck y Leggett, 1988). En esta misma línea se configura posteriormente el cuestionario TITIQ (Teacher's Implicit Theories of Intelligence Questionnaire) de Lee (1996).

### *Descripción del cuestionario TIEP-2*

Revisados los posibles instrumentos a emplear en el aula para analizar las teorías implícitas, nos planteamos elaborar un cuestionario en esta línea como herramienta para abordar las concepciones sobre la inteligencia de las que disponen los docentes.

Así, el cuestionario de teorías implícitas sobre la inteligencia dirigido a profesionales del ámbito de la educación (TIEP-2) tiene por objeto identificar las ideas y concepciones que los profesores, maestros, psicopedagogos, etc. mantienen en torno al constructo de la inteligencia. En concreto, el cuestionario aborda tres aspectos fundamentales: en primer lugar, las ideas estereotipadas que comúnmente se asocian a la inteligencia; en segundo lugar, qué es la inteligencia y cuál es su naturaleza; y en tercer lugar, las manifestaciones cognitivo-conductuales de la inteligencia.

Se encuentra estructurado en cinco dimensiones teóricas que responden a una diversidad de aspectos relacionados con la inteligencia. La descripción de las dimensiones puede observarse en la tabla 1.

Tabla 1

*Descripción de las dimensiones teóricas del cuestionario TIEP-2*

DIMENSIONES	DESCRIPCIÓN
<b>Dimensión I</b> Ideas estereotipadas sobre la inteligencia	Hace referencia a aquellas ideas que tradicional y popularmente se han asociado a la inteligencia y a las altas capacidades, tanto en su manifestación afectiva-social como académica.
<b>Dimensión II</b> Interacción social	Referida a las conductas sociales que los alumnos manifiestan en sus interacciones con los otros, incluyendo aspectos concretos tales como su capacidad de liderazgo, organización, etc.
<b>Dimensión III</b> Modificabilidad de la inteligencia	Referida a la consideración de la inteligencia como un constructo modificable o inmodificable.
<b>Dimensión IV</b> Manifestación académica	Hace referencia a aquellas conductas del ámbito académico asociadas a la inteligencia, tales como los resultados escolares, la realización de las tareas, etc.
<b>Dimensión V</b> Dimensionalidad de la inteligencia	Hace referencia a la manifestación de la inteligencia a través de elementos verbales, musicales, corporales y visuales, superando concepciones que vinculan la inteligencia exclusivamente con aspectos logicomatemáticos.

El cuestionario está formado por un total de 37 ítems, 8 ítems para cada dimensión, exceptuando la dimensión V, *Dimensionalidad de la inteligencia*, compuesto por 5 ítems. Presenta un formato de respuesta con escala Likert de 1 a 5, siendo 1 *Nada de acuerdo* y 5 *Totalmente de acuerdo*.

### *Muestra*

Para la validación preliminar del cuestionario y el análisis de sus propiedades psicométricas se empleó una muestra de 58 sujetos, profesionales del ámbito de la educación especial.



## Fiabilidad

Para calcular la fiabilidad de la prueba se empleó el índice de consistencia interna Alfa de Cronbach, tanto para el cuestionario como para cada una de las cinco dimensiones que lo componen. En todos los casos, se obtiene una fiabilidad adecuada, tal y como muestra la tabla 2, siendo el índice total el cuestionario de .888.

Tabla 2

*Consistencia interna del cuestionario TIEP-2*

	$\alpha$
<b>DIMENSIÓN I</b>	.832
<b>DIMENSIÓN II</b>	.839
<b>DIMENSIÓN III</b>	.779
<b>DIMENSIÓN IV</b>	.845
<b>DIMENSIÓN V</b>	.862
<b>TOTAL CUESTIONARIO</b>	.888

## Validez de constructo

Para comprobar la validez de constructo del cuestionario y confirmar la correspondencia entre los factores teóricos descritos y los factores empíricos se llevó a cabo un Análisis Factorial de Componentes Principales con rotación Varimax para observar la agrupación de las variables, obteniéndose 10 factores con autovalores superiores a 1.

Analizando los cinco primeros, se comprueba que explican un 57% de la varianza total, tal y como se muestra en la tabla 3.

Tabla 3

*Porcentaje de varianza explicado por los cinco factores del cuestionario TIEP-2*

FACTORES	AUTOVALORES	% VARIANZA	% VARIANZA ACUMULADA
1	9,167	24,776	24,776
2	4,953	13,388	38,164
3	2,846	7,691	45,854
4	2,268	6,130	51,984
5	1,858	5,022	57,006

A continuación, en la tabla 4, puede observarse la matriz de componentes y la saturación de los ítems en cada factor extraídos mediante el análisis de componentes principales (se incluyen las saturaciones superiores de cada variable):

Tabla 4

*Matriz de componentes principales del cuestionario TIEP-II*

ÍTEMS	1	2	3	4	5
24	,751				
31	,738				
35	,668				
19	,653				
4	,628				
34	,529				
6	,497				
18	,441				
15		,786			
14		,760			
23		,718			
22		,659			
30		,622			
36		,548			
7		,435			
37		,377			
11			,752		
20			,690		
32			,682		
5			,638		
13			,601		
29			,492		
25			,434		
1			,397		
3				,729	
10				,668	
2				,607	
28				,605	
8				,576	
9				,562	
27				,480	
16				,446	
21					,812
26					,778
33					,738
17					,710
12					,660

## CONCLUSIONES

En primer lugar, debemos concluir que el cuestionario de teorías implícitas sobre la inteligencia para profesionales de la educación (TIEP-II) es un instrumento fiable y válido para identificar las ideas y creencias que dichos profesionales mantienen sobre la inteligencia, tal y como muestran los resultados obtenidos. Así, la estructura factorial hallada es coherente con el modelo teórico planteado, describiéndose cinco factores que representan las dimensiones referidas a estereotipos sobre inteligencia, interacción social de los alumnos inteligentes, modificabilidad de la inteligencia, manifestaciones académicas de la inteligencia y dimensionalidad de la inteligencia. Estas dimensiones constituyen un cuerpo estructurado de creencias que configuran la teoría implícita sobre la inteligencia. Asimismo, cada una de estas dimensiones pueden ser consideradas, tal y como describe Rodrigo y Correa (2000), como modelos mentales.

Resulta complicado modificar la teoría implícita en su conjunto, pues se trata de información estereotipada fruto de experiencias específicas de cada individuo. Sin embargo, es posible que el sujeto, en función de las demandas situacionales y de nuevas experiencias, sea capaz de modificar ciertas creencias vinculadas a la teoría, esto es, determinados modelos mentales. Así, un profesional puede asumir, en función de su experiencia docente, la modificabilidad de la inteligencia y su potencial para incrementarse; sin embargo, puede seguir considerando que la inteligencia tiene su única expresión en tareas de carácter logicomatemático y verbal.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados en el aula son uno de los elementos esenciales del éxito educativo. La forma de implementar dichos procesos son, en cierta medida, reflejo de las teorías implícitas que los docentes y profesionales del ámbito educativo desarrollan sobre aspectos relevantes de su tarea diaria. En este sentido, la teoría implícita de la inteligencia se encuentra estrechamente relacionada con las prácticas educativas particulares de cada profesor (qué manifestaciones considera inteligentes por parte de sus alumnos, qué metodología evaluativa plantea, qué conductas obtienen determinados refuerzos, etc.) y en función de la misma se seleccionarán unas prácticas educativas sobre otras.

Por todo ello, es fundamental, en primer lugar, transmitir y dar a conocer a los profesionales la existencia de dichas teorías implícitas y sus repercusiones en la conducta; en segundo lugar, hacer consciente a cada docente de su teoría implícita de modo que pueda reflexionar sobre la influencia de las mismas en su acción diaria, es decir, hacer explícitas las teorías implícitas.

Por otro lado, disponer de un instrumento adecuado para analizar las creencias que los docentes mantienen sobre la inteligencia es el primer paso necesario para conocer con precisión las teorías implícitas. En un segundo momento, su aplicación favorecerá los procesos de reflexión en los contextos educativos encaminados a alcanzar un concepto de inteligencia más flexible y multi-dimensional, de acuerdo con las actuales teorías sobre la inteligencia citadas anteriormente.

La aplicación del cuestionario y su posterior análisis permitirá continuar una reflexión en torno a las posibles relaciones entre las teorías implícitas de la inteligencia en el profesorado y dichas teorías en los alumnos, tal y como desde otras áreas educativas se ha comenzado a estudiar (Campanario, 2002; Campanario y Otero, 2000), con objeto de intervenir y modificar la práctica docente (Porlán, Rivero y Martín del Pozo, 1998), ya que, tal y como afirma Sánchez (2003), el estudio de las teorías implícitas y del conocimiento lego debe ser igualmente estudiado y valorado, pues pertenece al conjunto de conductas que realiza el ser humano en su proceso de adaptación y comprensión del mundo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, M. (1992). *Intelligence and development: A cognitive theory*. Oxford: Blackwell.
- Aparicio, J.A., Hoyos, O., y Niebles, R. (2004). De Velázquez a Dalí: Las concepciones implícitas de los profesores sobre el aprendizaje. *Psicología desde el Caribe*, 13, 144-168.
- Baccalá, N. y de la Cruz, M. (2000). La importancia de la estadística textual aplicada al estudio de las concepciones de enseñanza. *Actas de 5ª Journées Internationales d'Analyse Statistique des Données Textuelles en ligne*. URL disponible en <http://www.cavi.univ-paris3.fr/lexicometrica/jadt/jadt2000/pdf/39/39.pdf>
- Calatayud, M.A., Gil, D. y Gimeno, J.V. (1992). Cuestionando el pensamiento docente espontáneo del profesorado universitario: ¿Las deficiencias de la enseñanza como origen de las dificultades de los estudiantes? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14, 71-82.
- Campanario, J. M. (1997). ¿Por qué los científicos y nuestros alumnos les cuesta tanto, a veces, cambiar sus ideas científicas? *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 11, 31-62.

- Carpintero, E., Cabezas, D., González, C. y Fernández, P. (2003). Análisis de las teorías implícitas de la inteligencia en alumnos de Educación Primaria. *eduPsykhé*, 1, 81-105.
- Ceci, S.J. (1990). *On intelligence...more or less: A bioecological treatise on intellectual development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Claxton, G. (1984). *Vivir y aprender*. Madrid: Alianza.
- Dweck, C.S. (1995). Implicit theories as organizers of goals and behavior. En P.M., Gollwitzer y J.A. Bargh (Eds.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior*. New York: Guilford Press.
- Dweck, C.S. y Bempechat, J. (1983). Children's theories of intelligence: Consequences for learning. En S. Paris y G. Olson (Eds.), *Learning and motivation in the classroom*. New York: John Wiley and Sons.
- Dweck, C.S. y Elliott, E.S. (1983). Achievement motivation. In P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology*. New York: John Wiley and Sons.
- Dweck, C.S. y Leggett, E.L. (1988). A social cognitive approach to personality and motivation. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Dweck, C.S., Chiu, C. y Hong, Y. (1995). Implicit theories and their role in judgments and reactions: A world from two perspectives. *Psychology Inquiry*, 6, 267-285.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M.B. y Miller, R. (1980). *Instrumental Enrichment. An Intervention Program for Cognitive Modifiability*. Baltimore: UPP.
- Fry, P.S. (1984). Teacher's conceptions of students' intelligence and intelligent functioning: A cross-sectional study of elementary, secondary and tertiary level teachers. *International Journal of Psychology*, 19, 457-474.
- Gardner, H. (1983). *Estructura de la mente*. Paidós: Barcelona.
- Gardner, H., Kornhaber, M.L. y Wake, W.K. (2000). *Inteligencia. Múltiples perspectivas*. Buenos Aires: Aique.
- Herrstein, R.J. y Murray, C. (1994). *The Bell Curve: Intelligence and class structure in American Life*. New York: McGraw-Hill.
- Jiménez, A.B. y Cabrera, L. (1999). Aproximación a las teorías implícitas del profesorado de Educación Infantil y Primaria, Secundaria y Superior sobre los medios de enseñanza. *Revista Píxel-Bit. Revista de medios y educación*, 13, 47-58.
- Jiménez, A.B., Guzmán, R. y Rodríguez, S. (2005). Las teorías implícitas del profesorado sobre el curriculum en centros multiculturales de Educación Prima-

- ria. *Actas del XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. Servicio de Publicaciones: Universidad de La Laguna.
- Lee, K. (1996). A study of teacher responses based on their conception of intelligence. *Journal of Classroom Interaction*, 31, 1-12.
- Lynott, D. y Woolfolk, A.E. (1994). Teachers' implicit theories of intelligence and their educational goals. *The Journal of Research and Development in Education*, 27, 253-264.
- Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En M.J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero, *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Montero, M. (1994). Investigación-acción participativa. La unión entre el conocimiento popular y conocimiento científico. *Revista de Psicología. Universidad Ricardo de Palma*, 1, 31-45.
- Porlán, R., Rivero, A. y Martín del Pozo, R. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores, II: Estudios empíricos y conclusiones. *Enseñanza de las Ciencias*, 16, 271-288.
- Prieto, M.D. y Ferrándiz, C. (2001). *Inteligencias múltiples y currículo escolar*. Málaga: Aljibe.
- Rodrigo, M.J., y Correa, N. (2000). Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. En J. Pozo y C. Monereo (Eds.), *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana, Aula XXI.
- Rodrigo, M.J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Sánchez, L. (2003). Una mirada al conocimiento científico y lego a la luz de cuatro enfoques sobre construcción del conocimiento. *Anales de Psicología* 1, 1-14.
- Sternberg, R.J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 607-627.
- Sternberg, R.J. (1990). *Más allá del cociente intelectual*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Swann, W.B. y Snyder, M. (1980). On translating beliefs into action: Theories of ability and their implications in an instructional setting. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 879-888.

---

# Normas para la publicación de artículos en *eduPsykhé*

- Todos los artículos deberán ser presentados a máquina, por duplicado, en hojas tamaño DIN A-4, por una sola cara, y a dos espacios. Se adjuntará junto al original en papel, una copia en disco magnético de tamaño 3 ½". El texto podrá estar procesado en cualquiera de los siguientes formatos:
  - Microsoft Word 6.0/7.0/97/2000
  - Word Perfect 6.0/6.1.
- El texto deberá presentarse inexcusablemente en tipografía «Book Antiqua» (11 puntos).
- Al comienzo de cada artículo deberá figurar un resumen en español y un «abstract» en inglés, que no deberán exceder de 150 palabras cada uno. Igualmente, deberán especificarse entre 3 y 5 palabras clave, tanto en español como en inglés.
- La extensión de los trabajos no sobrepasará las 25 páginas (treinta líneas de texto por página), incluyéndose tablas, gráficos y figuras. El contenido de los trabajos deberá estar organizado de la siguiente forma: Introducción, Método, Resultados, Discusión (excepción hecha de los artículos de revisión

teórica o no metodológicos que el Comité Editorial destine a la publicación).

- Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas, por orden alfabético, que deberán adoptar el formato de la APA (*American Psychological Association*):

Libros: El apellido del autor (en minúsculas), seguido de las iniciales de su nombre, año de edición entre paréntesis, título de volumen en cursiva, lugar de edición y editorial, por este orden.

EJEMPLO: López López, A. (1997). *Normas para la correcta publicación de los artículos en eduPsykhé*. Madrid: Editorial.

Artículos en revistas: El apellido del autor (en minúsculas), seguido de las iniciales de su nombre, año de publicación entre paréntesis, título del trabajo, nombre de la revista (sin abreviaturas) y número de volumen en cursiva, y las páginas que comprende el trabajo dentro de la revista.

EJEMPLO 1: López López, A. (1997). Normas para la correcta publicación de los artículos en *eduPsykhé*. *Revista de Psicología*, 50, 1, 1-10.

EJEMPLO 2: López López, A. (1997). Normas para la correcta publicación de los artículos en *eduPsykhé*. *eduPsykhé*, 1, 1, 1-10. URL address: <http://www.ucjc.edu>.

- Las referencias, siempre en minúsculas y entre paréntesis, irán dentro del texto y nunca a pie de página (criterio de citación APA).

EJEMPLO: (López López, 1997).

- Cuando se cite más de una referencia, irán dentro del paréntesis, separadas por punto y coma, y por orden alfabético:

EJEMPLO: (López 1997; González, 1989).

- Las citas textuales irá entrecomilladas y seguidamente, entre paréntesis, el apellido su autor, año de publicación y página o páginas de las que se ha extraído dicho texto.

EJEMPLO: «...las normas». (López 1997, p. 9).

- Las tablas deberán ir numeradas correlativamente y se incluirán preferentemente en el propio texto, en su lugar correspondiente. En otro caso, se adjuntarán en archivos aparte, pero siempre en soporte magnético.

- Las figuras se incluirán preferentemente en el propio texto, en su lugar correspondiente, o bien en fichero aparte en formato \*.gif, \*.jpg o \*.pcx. Este requisito es imprescindible.

- El Consejo Editorial se reserva la facultad de introducir las modificaciones que considere oportunas en la aplicación de las normas publicadas, con el fin de ajustar los trabajos a las exigencias técnicas de la revista.

- Los originales enviados no serán devueltos. En todo caso, *eduPsykhé* mantendrá con su autor/es las comunicaciones necesarias respecto de los trabajos enviados a la publicación, reservándose el derecho de publicarlos o no en función de las mismas.

- En ningún caso *eduPsykhé* se hará responsable de las opiniones, teorías, informes o acontecimientos vertidos por el autor/es de los artículos, o implicados de la publicación de los trabajos, obrando en todo caso como un mero cauce de transmisión de información.

- Todos los artículos deberán remitirse a:

CONSEJO EDITORIAL DE *eduPsykhé*

Departamento de Psicología  
Universidad Camilo José Cela  
Castillo de Alarcón, 49  
Villafranca del Castillo  
28692 - Madrid

- A su recepción, se enviará a la persona de contacto el correspondiente acuse de recibo.



---

## Suscripción a la revista *eduPsykhé*:

Si desea suscribirse a *eduPsykhé*, por favor, cumplimente el boletín de inscripción adjunto (o una fotocopia del mismo) y remítalo a la dirección que se indica al final de esta página.

- Precio de suscripción: 25,00 euros al año (2 números).
- Ejemplares sueltos: 15,00 euros.

Deseo suscribirme a ***eduPsykhé*** por el periodo de un año (2 números). Esta suscripción será renovada de manera automática hasta nueva orden por mi parte.

APELLIDOS .....

NOMBRE ..... N.I.F.....

DOMICILIO .....

POBLACIÓN ..... CÓDIGO POSTAL.....

PROVINCIA ..... TELÉFONO.....

PAÍS ..... FECHA .....

### **Domiciliación bancaria.**

Por favor, fotocopie o arranque esta hoja y entréguela en su banco o caja de ahorros

C. C. R.

*(Código Cuenta Revista)*

ENTIDAD	OFICINA	DC	Nº DE CUENTA
0049	5172	37	2116007848

Deseo que hasta nuevo aviso abonen a la cuenta precedente, con cargo a mi c/c o libreta de ahorro que abajo se menciona, los recibos correspondientes a la suscripción o renovación de la Revista *eduPsykhé*.

Firma

FECHA .....

TITULAR .....

DOMICILIO .....

POBLACIÓN .....CÓDIGO POSTAL.....

PROVINCIA.....

C. C. C.

*(Código Cuenta Cliente)*

ENTIDAD	OFICINA	DC	Nº DE CUENTA

**Nota:** Han de cumplimentarse todas (diez) las cifras del nº de cuenta.

Departamento de Psicología - Universidad Camilo José Cela  
Castillo de Alarcón, 49  
Villafranca del Castillo  
28692 - Madrid

