
ANÁLISIS
COMPARATIVO DE LAS
TEORÍAS IMPLÍCITAS
SOBRE LA INTELIGENCIA
ELABORADAS
POR DOCENTES Y
ESTUDIANTES DEL
ÁMBITO EDUCATIVO

COMPARATIVE ANALYSIS
OF IMPLICIT THEORIES
ON INTELLIGENCE
ELABORATED BY TEACHERS
AND STUDENTS OF
EDUCATIONAL CAREERS

ELVIRA CARPINTERO MOLINA
*Departamento de Psicología
Universidad Camilo José Cela*

DIANA CABEZAS GÓMEZ
*Departamento de Psicología
Evolutiva y de la Educación
Universidad Complutense de Madrid*

e-mail: ecarpintero@ucjc.edu

RESUMEN

Tras la elaboración y validación del cuestionario TIEP-II de teorías implícitas sobre la inteligencia, el presente artículo tiene por objeto exponer los resultados obtenidos en su aplicación. En este sentido, no se observan diferencias significativas entre los docentes y futuros profesionales de la educación en sus teorías implícitas, mostrándose mínimas variaciones en función del curso académico de estos últimos. El análisis de los resultados y una aplicación más amplia del mismo permitirá reflexionar sobre las consecuencias que tiene disponer de una teoría implícita determinada.

PALABRAS CLAVE

Inteligencia, teoría implícita, docentes, estudiantes, repercusiones educativas.

ABSTRACT

This paper presents the results obtained once the TIEP-II questionnaire of implicit theories on intelligence was elaborated and validated. Our findings show no significant differences between teachers and students of educational careers in their implicit theories, although the students present minimal variations depending on their course level. An analysis of the results and a more extensive administration of the questionnaire will allow consideration of the consequences of a specific implicit theory.

KEY WORDS

Intelligence, implicit theory, teachers, students, educational consequences.

INTRODUCCIÓN

Ante cualquier situación, y principalmente ante situaciones desconocidas o poco estructuradas, es propio del ser humano generar una explicación que le permita comprender e interactuar con el mundo. De este modo, todo aquello que nos rodea comienza a ser más accesible y comprensible y se favorece así su integración en nuestra vida cotidiana.

Este proceso de búsqueda de información y de explicaciones a los sucesos que nos rodean generalmente tiene como consecuencia la creación de una teoría que permite explicar lo ocurrido. A esta teoría se la denomina teoría implícita o teoría popular pues no se encuentra constatada empíricamente, sino que es generada basándose en creencias personales, y organizándose como un todo coherente que ofrece una explicación a dicho suceso (Rodrigo y Correa, 2000; Rodrigo, Rodríguez y Marreno, 1993).

Estas teorías, además de organizar y dar sentido al mundo, se encuentran asociadas a un determinado repertorio de conductas, de modo que nuestro comportamiento y las explicaciones que a los hechos que suceden le damos intentan ser coherentes con la teoría elaborada. En este sentido, el ser humano construye teorías sobre múltiples elementos y constructos, tales como la personalidad, las relaciones sociales, los valores o la inteligencia.

Deteniéndonos en el estudio de las teorías implícitas elaboradas sobre la inteligencia, y más concretamente en las teorías que tanto docentes como alumnos elaboran al efecto, conviene reflexionar sobre varias cuestiones: en primer lugar, cabe preguntarse sobre la teoría implícita de la inteligencia que los alumnos poseen y sus manifestaciones en el ámbito educativo, así como las repercusiones que dichas teorías pueden tener en su éxito escolar y académico, y en su autoestima y estimulación del esfuerzo y la capacidad de mejora.

A este respecto, Dweck y colaboradores (Dweck, 1995; Dweck y Bempechat, 1983) plantearon dos teorías implícitas de la inteligencia diferenciadas principalmente por la posible modificabilidad o estabilidad de la misma. De este modo, aquellos alumnos que presentaban una teoría implícita de la inteligencia fundamentada en su estabilidad, se mostraban principalmente preocupados por los resultados y buscaban evitar informaciones negativas que pudieran ser asociadas a su poca capacidad. Asimismo, los errores y problemas que pudieran surgir eran vividos como señal de escasa inteligencia, interpretando el esfuerzo como falta de capacidad. Por el contrario, aquellos alum-

nos que consideraban que la inteligencia podía modificarse centraban su interés en aumentar el conocimiento, interpretando los errores cometidos como fuente de aprendizaje, y valorando el esfuerzo no como un síntoma de escasa capacidad sino como un proceso de búsqueda de mejora.

En estudios realizados por Carpintero, Cabezas, González y Fernández (2003) donde se analizaron las teorías implícitas de la inteligencia de los alumnos de Educación Primaria mediante la aplicación del cuestionario TIEP, se hallaron interesantes diferencias en las concepciones sobre la modificabilidad de la inteligencia en función del curso de pertenencia de los alumnos.

Sin embargo, existe otra cuestión que despierta un gran interés, principalmente por las consecuencias de la misma, y que hasta el momento no ha sido estudiada con el detalle requerido. Esto es, ¿qué teorías implícitas de la inteligencia presentan los docentes y futuros profesionales de la educación? En este sentido, son dos las reflexiones que caben hacerse. Por un lado, si dichas teorías implícitas sobre la inteligencia existen en los docentes y futuros docentes, dado que, por la formación recibida y por los estudios que realizan, debieran encontrarse movidos y fortalecidos por las teorías explícitas y empíricamente contrastadas sobre la inteligencia. Y, por otro lado, en el caso de presentarse teorías implícitas sobre la inteligencia, cabría reflexionar sobre si dichas teorías se encuentran en consonancia con las teorías populares sobre la inteligencia y mantienen y conservan los estereotipos asociados a la misma.

Con objeto de responder a estas dos cuestiones, se ha planteado la presente investigación, a fin de analizar las teorías implícitas de la inteligencia que presentan los docentes y futuros docentes, estudiándose las posibles diferencias encontradas en ambos grupos. Para ello, se ha realizado la aplicación del cuestionario TIEP-II elaborado a tal efecto.

La importancia y la repercusión de disponer de una teoría implícita de la inteligencia frente a otra se fundamenta en la transmisión que de dicha teoría puede hacer el docente mediante su comportamiento en el aula. Así, las concepciones que los docentes manifiestan son percibidas por los alumnos a través de sutiles mecanismos tales como la selección de tareas, las prácticas educativas que lleva a cabo, las respuestas que ofrece ante los errores o fracasos, los mensajes de refuerzo que manda, etc. En este sentido, algunos estudios han confirmado esta relación entre las creencias del profesorado sobre la inteligencia y las técnicas empleadas en el aula (Fry, 1984; Swann y Snyder, 1980), los objetivos seleccionados (Lynott y Woolfolk, 1994) y las prácticas de evaluación empleadas (Lee, 1996).

MÉTODO

Muestra

En el presente estudio participaron un total de 161 sujetos procedentes de diversos centros educativos, de los cuales 144 eran mujeres y 17 eran varones. En función de su actividad profesional actual, la muestra se estructuraba en un total de 55 docentes en activo y 106 estudiantes de las especialidades de Educación Infantil, Educación Especial, Pedagogía y Psicopedagogía.

La procedencia total de la muestra, tanto en docentes como en estudiantes, era de centros públicos y centros privados.

Instrumento

Se llevó a cabo la aplicación del cuestionario de teorías implícitas sobre la inteligencia dirigido a profesionales del ámbito de la educación (TIEP-II) cuyo objetivo principal es identificar las ideas y concepciones que los profesores, maestros, psicopedagogos, etc. mantienen en torno al constructo de la inteligencia. Dicho instrumento de medida fue realizado al efecto, revisando para ello las herramientas existentes hasta el momento. En este sentido, se tomó como referencia el cuestionario TITIQ (*Teacher's Implicit Theories of Intelligence Questionnaire*) aplicado por Lee (1996) y compuesto por 10 pares de frases opuestas entre sí, de modo que permiten valorar las teorías implícitas sobre la inteligencia de los profesores. Asimismo, se tuvieron en consideración otras formas de evaluación como la atribución de adjetivos asociados a un comportamiento inteligente empleada por Lynott y Woolfok (1994) y anteriormente por Sternberg, Conway, Ketron y Bernstein (1981).

En concreto, el cuestionario TIEP-II se compone de un total de 37 ítems agrupados en cinco dimensiones que responden a diversos aspectos relacionados con la inteligencia (tabla 1) y presenta un formato de respuesta con escala Likert de 1 a 5, siendo 1 *Nada de acuerdo* y 5 *Totalmente de acuerdo*. Las propiedades psicométricas obtenidas tras su aplicación, con una fiabilidad superior a 0.88, confirman que se trata de un instrumento adecuado para medir las teorías implícitas sobre la inteligencia de los docentes y profesionales de la educación (Cabezas y Carpintero, 2006).

Tabla 1

Descripción de las dimensiones que componen el cuestionario TIEP-II

| DIMENSIONES | IDENTIFICACIÓN | DESCRIPCIÓN |
|-----------------------------------|--|---|
| Dimensión I (8 ítems) | Ideas estereotipadas sobre la inteligencia | Ideas que tradicional y popularmente se han asociado a la inteligencia y a las altas capacidades, tanto en su manifestación afectiva-social como académica. |
| Dimensión II (8 ítems) | Interacción social | Conductas sociales que los alumnos manifiestan en sus interacciones con los otros, incluyendo aspectos concretos tales como su capacidad de liderazgo, organización, etc. |
| Dimensión III (8 ítems) | Modificabilidad de la inteligencia | Consideración de la inteligencia como un constructo modificable o inmodificable. |
| Dimensión IV (8 ítems) | Manifestación académica | Conductas del ámbito académico asociadas a la inteligencia, tales como los resultados escolares, la realización de las tareas, etc. |
| Dimensión V (5 ítems) | Dimensionalidad de la inteligencia | Elementos verbales, musicales, corporales y visuales, superando concepciones que vinculan la inteligencia exclusivamente con aspectos logicomatemáticos. |

Procedimiento

La aplicación del cuestionario TIEP-II se llevó a cabo en cada uno de los centros de trabajo y/o estudio a los que pertenecían los sujetos participantes, evitando de este modo posibles interferencias en los resultados.

Los análisis estadísticos realizados se llevaron a cabo con el paquete estadístico SPSS.14 para Windows.

RESULTADOS

En primer lugar, cabía preguntarse, revisando la muestra empleada, si existirían diferencias estadísticamente significativas entre los docentes y los estudiantes del ámbito educativo en los resultados del cuestionario TIEP-II, manifestando, de este modo, distintas teorías implícitas sobre la inteligencia.

Tal y como se muestran en los resultados que recoge la tabla 2, las puntuaciones medias fueron semejantes en todas las dimensiones del cuestionario TIEP-II. No obstante, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la dimensión 3 (modificabilidad vs inmodificabilidad de la inteligencia) tras realizar la prueba paramétrica t de Student para muestras independientes ($t= 2.003$, $p=0.47$).

Tabla 2

Medias y desviaciones típicas del cuestionario TIEP-II aplicado a docentes y estudiantes del ámbito educativo

| | | N | MEDIA | DESVIACIÓN TÍPICA | ERROR TÍPICA DE LA MEDIA |
|------|------------|-----|-------|----------------------|-----------------------------|
| Dim1 | docente | 55 | 16,53 | 5,014 | ,676 |
| | estudiante | 106 | 16,50 | 3,974 | ,386 |
| Dim2 | docente | 55 | 19,33 | 3,958 | ,534 |
| | estudiante | 106 | 18,97 | 3,155 | ,306 |
| Dim3 | docente | 55 | 20,60 | 4,049 | ,546 |
| | estudiante | 106 | 19,29 | 3,864 | ,375 |
| Dim4 | docente | 55 | 18,55 | 4,772 | ,643 |
| | estudiante | 106 | 18,32 | 4,433 | ,431 |
| Dim5 | docente | 55 | 12,22 | 2,793 | ,377 |
| | estudiante | 106 | 11,85 | 2,304 | ,224 |

Así pues, y aunque las diferencias encontradas son mínimas, se observa una puntuación superior en el caso de los docentes frente a los estudiantes, lo cual indica que los docentes presentan una teoría de la inteligencia algo menos modificable que los estudiantes.

Por otro lado, y en función del sexo de los sujetos participantes, no se encontraron diferencias significativas en ninguna de las dimensiones del cuestionario TIEP-II. Los resultados descriptivos pueden observarse en la tabla 3.

Tabla 3

Medias y desviaciones típicas del cuestionario TIEP-II por sexo

| | | N | MEDIA | DESVIACIÓN TÍPICA | ERROR TÍPICA DE LA MEDIA |
|------|-------|----------|--------------|------------------------------|-------------------------------------|
| Dim1 | varón | 17 | 17,59 | 3,776 | ,916 |
| | mujer | 144 | 16,38 | 4,398 | ,367 |
| Dim2 | varón | 17 | 19,53 | 3,375 | ,819 |
| | mujer | 144 | 19,04 | 3,458 | ,288 |
| Dim3 | varón | 17 | 20,65 | 4,227 | 1,025 |
| | mujer | 144 | 19,63 | 3,934 | ,328 |
| Dim4 | varón | 17 | 18,94 | 4,562 | 1,106 |
| | mujer | 144 | 18,33 | 4,547 | ,379 |
| Dim5 | varón | 17 | 12,59 | 2,123 | ,515 |
| | mujer | 144 | 11,90 | 2,515 | ,210 |

Con objeto de comprobar si existían diferencias en los resultados de los docentes y realizando un análisis más pormenorizado de los datos obtenidos, cabe señalar que en ninguna de las cinco dimensiones del cuestionario TIEP-II se observaron diferencias estadísticamente significativas en función de la edad de los docentes, agrupada en intervalos (24-30 años, 31-40 años, 41-50 años y más de 50 años). Así, tal y como se recoge en la tabla 4, se realizó una ANOVA de un factor, no hallándose efecto interactivo entre los grupos en ninguna de las combinaciones.

Tabla 4
Resultados del análisis en función de la edad de los docentes

| | | SUMA DE CUADRADOS | GL | MEDIA CUADRÁTICA | F | SIG. |
|------|--------------|----------------------|----|---------------------|------|------|
| Dim1 | Inter-grupos | 14,584 | 3 | 4,861 | ,185 | ,906 |
| | Intra-grupos | 1343,125 | 51 | 26,336 | | |
| | Total | 1357,709 | 54 | | | |
| Dim2 | Inter-grupos | 13,477 | 3 | 4,492 | ,275 | ,843 |
| | Intra-grupos | 832,632 | 51 | 16,326 | | |
| | Total | 846,109 | 54 | | | |
| Dim3 | Inter-grupos | 12,050 | 3 | 4,017 | ,235 | ,872 |
| | Intra-grupos | 873,150 | 51 | 17,121 | | |
| | Total | 885,200 | 54 | | | |
| Dim4 | Inter-grupos | 27,377 | 3 | 9,126 | ,387 | ,763 |
| | Intra-grupos | 1202,259 | 51 | 23,574 | | |
| | Total | 1229,636 | 54 | | | |
| Dim5 | Inter-grupos | 4,852 | 3 | 1,617 | ,198 | ,897 |
| | Intra-grupos | 416,530 | 51 | 8,167 | | |
| | Total | 421,382 | 54 | | | |

Por otro lado, tampoco se hallaron diferencias estadísticamente significativas en función de los años de servicio que los maestros participantes tenían. En este sentido, el rango de años trabajados se extendía entre aquellos maestros cuya dedicación docente era menor de 5 años, hasta aquellos maestros que llevaban más de 10 años en el ejercicio de su profesión.

Igualmente, tampoco se hallaron diferencias estadísticamente significativas en el grupo de los docentes en función de la etapa educativa ni en función del tipo de centro en el que ejercían su labor.

Por otro lado, en el análisis de los resultados relativos a los estudiantes y futuros profesionales de la educación en función de la especialidad de estudio cabe señalar que se hallaron diferencias entre los grupos en la dimensión 1 ($F=7.187$, $p=0.000$) y en la dimensión 3 ($F=3.996$, $p=0.10$) del cuestionario TIEP-II, referidas respectivamente a las ideas estereotipadas sobre la inteligencia y a la modificabilidad de la misma.

Respecto a la dimensión 1, referida a las ideas estereotipadas de la inteligencia, los alumnos de educación especial manifestaron puntuaciones estadísticamente diferentes a los alumnos de psicopedagogía y pedagogía. En este sentido, los alumnos de educación especial mostraron puntuaciones superiores al resto de las especialidades, manifestando estereotipos más acusados que los alumnos que están realizando licenciaturas específicas.

Respecto a la dimensión 3, referida a la modificabilidad de la inteligencia, se encontraron diferencias entre los alumnos de educación especial y los alumnos estudiantes de pedagogía. De nuevo, los alumnos de educación especial puntuaron por encima, mostrando una teoría implícita de la inteligencia menos modificable que el resto de las especialidades.

Analizando el curso en el que se encuentran los estudiantes, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la concepción de la inteligencia en tres de las dimensiones del cuestionario TIEP-2, concretamente la dimensión 1, dimensión 3 y dimensión 4, tal y como se puede observar en la tabla 5.

Tabla 5

Resultados del análisis en función del curso de los estudiantes

| | | SUMA DE CUADRADOS | GL | MEDIA CUADRÁTICA | F | Sig. |
|------|--------------|------------------------------|-----------|-----------------------------|----------|-------------|
| Dim1 | Inter-grupos | 302,092 | 3 | 100,697 | 7,511 | ,000 |
| | Intra-grupos | 1354,137 | 101 | 13,407 | | |
| | Total | 1656,229 | 104 | | | |
| Dim2 | Inter-grupos | 31,874 | 3 | 10,625 | 1,069 | ,366 |
| | Intra-grupos | 1004,126 | 101 | 9,942 | | |
| | Total | 1036,000 | 104 | | | |
| Dim3 | Inter-grupos | 181,749 | 3 | 60,583 | 4,424 | ,006 |
| | Intra-grupos | 1383,241 | 101 | 13,695 | | |
| | Total | 1564,990 | 104 | | | |
| Dim4 | Inter-grupos | 167,364 | 3 | 55,788 | 2,981 | ,035 |
| | Intra-grupos | 1890,293 | 101 | 18,716 | | |
| | Total | 2057,657 | 104 | | | |
| Dim5 | Inter-grupos | 3,812 | 3 | 1,271 | ,236 | ,871 |
| | Intra-grupos | 543,750 | 101 | 5,384 | | |
| | Total | 547,562 | 104 | | | |

Estas diferencias se producen en todos los casos entre los alumnos de 1º y 3º curso en las tres dimensiones señaladas, obteniendo puntuaciones superiores los alumnos de primer curso, lo cual responde a una teoría implícita sobre la inteligencia más rígida y menos modificable, con ideas y estereotipos más claros que los alumnos de tercero que ya disfrutaban de un bagaje más amplio y disponen de nuevas perspectivas de análisis. Además, estas diferencias también se observan en la dimensión 1, ideas estereotipadas sobre la inteligencia, con los alumnos de cuarto curso.

Finalmente, y analizando las posibles diferencias en la concepción de la inteligencia en función del tipo de centro educativo en el que los alumnos realizan sus estudios, cabe señalar que aunque las puntuaciones medias fueron muy cercanas en todas las dimensiones, tal y como se reflejan en la tabla 6, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en la última dimensión del cuestionario TIEP-II, esto es, la dimensión que describe la inteligencia como una entidad multidimensional constituida por elementos más allá de los tradicionales aspectos logicomatemáticos. Así, y tras realizar la prueba t para muestras independientes se pudo observar cómo los estudiantes de centros privados consideraron estas manifestaciones como manifestaciones de conducta inteligente en mayor medida que los estudiantes de centros públicos ($t = -2.941$, $p = 0.004$).

Tabla 6

Medias y desviaciones típicas del cuestionario TIEP-II por tipo de centro

| | | N | MEDIA | DESVIACIÓN TÍPICA | ERROR TÍPICA DE LA MEDIA |
|------|---------|----|-------|----------------------|-----------------------------|
| Dim1 | Público | 84 | 16,62 | 3,930 | ,429 |
| | Privado | 22 | 16,05 | 4,203 | ,896 |
| Dim2 | Público | 84 | 18,83 | 2,989 | ,326 |
| | Privado | 22 | 19,50 | 3,751 | ,800 |
| Dim3 | Público | 84 | 19,12 | 3,675 | ,401 |
| | Privado | 22 | 19,95 | 4,551 | ,970 |
| Dim4 | Público | 84 | 18,49 | 4,314 | ,471 |
| | Privado | 22 | 17,68 | 4,912 | 1,047 |
| Dim5 | Público | 84 | 11,52 | 2,009 | ,219 |
| | Privado | 22 | 13,09 | 2,926 | ,624 |

DISCUSIÓN

En primer lugar, cabe señalar que los resultados obtenidos tras la aplicación del cuestionario TIEP-II y el análisis de los datos realizados no son más que una muestra de las posibles percepciones que nuestros docentes y futuros docentes y profesionales de la educación tienen sobre la inteligencia. No obstante, y en cualquier caso, bien merecen una reflexión dadas las importantes repercusiones que dichos datos pudieran tener.

En general, debemos concluir que las percepciones que tanto los docentes como los futuros docentes tienen de la inteligencia, y por tanto sus teorías implícitas asociadas a la misma, sólo difieren levemente en algunos aspectos. Así, tanto los docentes como los futuros docentes presentan ideas similares sobre qué es la inteligencia, cómo funciona y qué características se encuentran asociadas a la misma. Manifiestan una teoría de la inteligencia todavía parcialmente estereotipada, vinculada al éxito social mediante determinadas conductas organizativas y de liderazgo y con cierta dependencia de las manifestaciones académicas de los alumnos. No obstante, son los estudiantes quienes muestran una teoría de la inteligencia más modificable que los docentes en ejercicio. En este sentido, y aunque de modo imperceptible, es posible que las nuevas concepciones de la inteligencia y su descripción como un constructo dinámico, estén calando gradualmente en los futuros docentes.

Los docentes no muestran diferencias significativas en las concepciones que tienen de la inteligencia. Contrariamente a lo que cabría esperar, ni los años de docencia ni la edad del docente se manifiestan como variables importantes en la concepción que los docentes tienen de la inteligencia.

Analizando de modo más preciso los datos obtenidos podemos afirmar que, en general y tomando como referencia la media esperada (media = 20 para las cuatro primeras dimensiones y media = 12.5 para la última dimensión), los docentes no manifiestan en exceso ideas estereotipadas sobre la inteligencia (dimensión 1) ni consideran la interacción social como uno de los parámetros fundamentales de la misma (dimensión 2). Respecto a la posible modificabilidad, manifiestan puntuaciones cercanas a la media esperada (dimensión 3). Estos resultados son coherentes con los estudios realizados por Yee y Ling (2000) quienes encontraron que el 65% de los profesionales de la educación especial consideraban la inteligencia como una entidad modificable, frente al 11% que la consideraban como una entidad fija. En el caso concreto de la presente investigación, cabría comparar los resultados obtenidos con otros profesionales de la educación que no se encuentran tan vinculados o sensibilizados con la educación especial, tales como licenciados y profesores de Secundaria de otras especialidades, y observar las posibles dife-

rencias, tal y como realizan Dweck y sus colaboradores con profesores de educación ordinaria, hallando un porcentaje ligeramente inferior (Dweck, 1995; Dweck, Chiu y Hong, 1995; Dweck y Elliot, 1983; Dweck y Leggett, 1988). Por otro lado, y aunque los docentes consideran las manifestaciones académicas de los alumnos como muestras de inteligencia, no se manifiestan rígidos al respecto (dimensión 4), valorando otras manifestaciones de la misma (dimensión 5).

Respecto a los resultados obtenidos por los estudiantes y futuros profesionales, puede concluirse que los alumnos de educación especial manifiestan ideas más estereotipadas que los alumnos de pedagogía o psicopedagogía. Cabe señalar, no obstante, que la mayoría de los alumnos de educación especial pertenecían a un grupo de primer curso, mientras que los alumnos de las licenciaturas, pedagogía y psicopedagogía, contaban con un recorrido académico superior y, por tanto, una formación recibida más amplia y dilatada. Por ello, los estudiantes de primer curso manifiestan ideas más estereotipadas sobre la inteligencia que los estudiantes de cursos superiores.

Así pues, tras los resultados obtenidos, y retomando las dos reflexiones iniciales del presente artículo, puede concluirse que tanto los docentes como los futuros profesionales del ámbito educativo presentan teorías implícitas sobre la inteligencia, aunque dichas teorías pueden irse modificando en función de la titulación y curso académico en el que se encuentran. Se trata, pues, de un elemento esencial del que hay que hacer consciente a los docentes y estudiantes dada la estrecha relación existente entre la teoría implícita de la inteligencia y la práctica educativa particular de cada profesor, de modo que pueda irse alcanzando un concepto de inteligencia más flexible y dinámico que redunde en una optimización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, especialmente en la transmisión de actitudes como el esfuerzo personal, la dificultad como reto, el error como fuente de aprendizaje, etc.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cabezas, D. y Carpintero, E. (2006). Teorías implícitas sobre la inteligencia en docentes. *EduPsykhé* 1, 129-142.
- 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.
- 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., 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.
- Dweck, C.S. y Elliott, E.S. (1983). Achievement motivation. En 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.
- 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.
- 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.
- Rodrigo, M.J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rodrigo, M.J. y Correa, N. (2000). Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. En J. Pozo y C. Monereo (Coord.), *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- Sternberg, R., Conway, B., Ketron, J. y Bernstein, M. (1981). People's conceptions of intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 37-55.
- 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.
- Yee, W.C.S. y Ling, Q.M. (2000). *Special Educators' Implicit Theories of Intelligence*. Comunicación presentada en Millennium Symposium on Intellectual Disability. Singapur.