

2018-07-31

# Mentalidad de cambio o fija en niños y su relación con el género

Alarcón, Evangelina

---

<http://rpsico.mdp.edu.ar/handle/123456789/722>

*Descargado de RPsico, Repositorio de Psicología. Facultad de Psicología - Universidad Nacional de Mar del Plata. Inni*



UNIVERSIDAD NACIONAL  
*de* MAR DEL PLATA  
.....

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**MENTALIDAD DE CAMBIO O FIJA EN NIÑOS Y SU RELACIÓN  
CON EL GÉNERO**

**Informe Final Trabajo de Investigación correspondiente al requisito curricular  
conforme O.C.S. 553/2009**

**Alumnas**

Alarcón, Evangelina

Pettigrew Zaconteguay, Wanda

**Supervisor:** Lic. Zamora, Eliana.

**Co-Supervisor:** Dra. Canet- Juric, Lorena.

**Fecha de presentación:** junio 2018

**Cátedra o Seminario de radicación:** Psicología Cognitiva.

“Este Informe Final corresponde al requisito curricular de Investigación y como tal es propiedad exclusiva de las alumnas Alarcón, Evangelina y Wanda Pettigrew Zaconteguy, de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de mar del Plata y no puede ser publicado en un todo o en sus partes, o resumirse sin previo escrito de las autoras”.

“El que suscribe manifiesta que el presente Informe Final ha sido elaborado por las alumnas Alarcón Evangelina, DNI 28016680 y Wanda Pettigrew Zaconteguay, DNI 37380350, conforme los objetivos y el plan de trabajo oportunamente pautado, aprobando en consecuencia la totalidad de sus contenidos, a los días.....del mes de ..... del año 2018”.

## **Informe de evaluación del supervisor y co- supervisor**

Por la presente, en carácter de Supervisoras del trabajo de Investigación de pregrado de las alumnas Evangelina, DNI 28016680 y Wanda Pettigrew Zaconteguay, DNI 37380350; informamos que las alumnas han cumplimentado con las instancias previstas de forma satisfactoria. Han asumido un compromiso con la tarea, en todas las instancias que hacen al proceso de investigación, participando activamente tanto en el desarrollo de este informe como en el trabajo con los datos. Las alumnas han abordado un tema específico y novedoso, y han podido afrontar las diferentes complejidades teóricas y prácticas. Por tanto, avalamos el presente trabajo de investigación final como requisito curricular.

Mar del Plata,..... de 2018

Canet Juric, Lorena  
Dra. En Psicología

Zamora Eliana  
Lic. en Psicología

“Atento al cumplimiento de los requisitos prescriptos en las normas vigentes, en el día de la fecha se procede a dar aprobación al Trabajo de Investigación presentado por las alumnas Alarcón Evangelina DNI 28016680 y Wanda Pettigrew Zaconteguy, DNI 37380350”

Firma y aclaración de los miembros de la comisión asesora

Fecha de aprobación:



# UNIVERSIDAD NACIONAL *de* MAR DEL PLATA

## FACULTAD DE PSICOLOGÍA

### PLAN DE TRABAJO PARA LA REALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN DE PREGRADO

**Apellidos y Nombres:** Alarcón, Evangelina y Pettigrew Zaconteguay, Wanda.

**Matrícula y Año:** 4704/99- 6622/04

**Cátedra o Seminario de radicación:** Psicología Cognitiva.

**Supervisor:** Lic. Zamora, Eliana.

**Co-Supervisor:** Dra. Canet Juric, Lorena.

**Título del proyecto:** Mentalidad de cambio o fija en niños y su relación con el género.

**El proyecto forma parte de uno mayor en desarrollo:** Factores cognitivos vinculados al desempeño académico en niños de 9 a 12 años de edad (2018-2019). Directora: Dra. Canet Juric, Lorena. Co-directora: Dra. Introzzi, Isabel.

#### **Resumen**

Actualmente se considera que los tipos de mentalidades son teorías implícitas de la inteligencia, creencias que brindan un marco de referencia para juzgar y predecir los sucesos del mundo. Existe un acuerdo entre los autores en distinguir dos tipos de mentalidades: una *fija*, fundada en que las habilidades y aptitudes son adquiridas innatamente, donde el esfuerzo se siente como una pérdida y las valoraciones son

determinantes para el futuro; la otra, de *cambio*, o de crecimiento, basada en que las habilidades y aptitudes pueden ser desarrolladas con esfuerzo y perseverancia, y sostenida desde una concepción del aprendizaje como proceso cuyo motor son los retos y desafíos. El objetivo principal de este trabajo será explorar la relación del tipo de mentalidad en niños de 10 a 12 años, y su relación con el género en la ciudad de Mar del Plata. Para este trabajo se utilizará una escala desarrollada para evaluar tipo de mentalidad. Se espera que este contribuya con el desarrollo del conocimiento científico relativo a la mentalidad de cambio y fija en población infantil, y que contribuya al diseño de estrategias para intervenir de un modo eficaz sobre dichas variables y contribuir al aprendizaje.

**Palabras-clave:** *Mentalidad fija- Mentalidad de cambio- Género*

### **Motivos y antecedentes**

La *mentalidad de cambio* es un tipo de creencia sobre las capacidades y habilidades que una persona posee y que son factibles de ser modificadas con el esfuerzo. Es decir, más allá del propio potencial de la persona, existe una creencia sobre si las capacidades vienen dadas (son fijas e innatas) o si son posibles de mejorarse gracias a la perseverancia y el esfuerzo, mediante la realización de las actividades correspondientes para conseguir mejorar dicha habilidad (Dweck, 2006).

Autores como Yaeger y Dweck (2012) describen a las mentalidades como teorías implícitas que brindan un marco de referencia para juzgar y predecir los sucesos del mundo. La mayoría de los autores coinciden en señalar que hay dos tipos de mentalidades: *mentalidad de crecimiento* y otra *mentalidad fija* (Dweck, 2006). Cada mentalidad engloba un conjunto de creencias y actitudes acerca de si las habilidades, aptitudes, inteligencia y/o personalidad son posibles de desarrollarse o se adquieren innatamente. Las diferencias entre las dos mentalidades se encuentran vinculadas a conceptos relacionados como: éxito, fracaso, esfuerzo, rendimiento, desafíos, valoración. Aquellas personas que poseen una *mentalidad de crecimiento* creen que el



éxito se halla en el esfuerzo y perseverancia para lograr aquellos objetivos valorados por sí mismos; se encuentran predisuestas a recibir información sobre ellas mismas y tienen el talento para transformar los infortunios de la vida en futuros éxitos ya que se sienten cómodas con las dificultades y son creativas con ellas. También se caracterizan por: poseer una motivación hacia los desafíos y los riesgos, la perseverancia, y el autoconocimiento de sus fortalezas y debilidades. A diferencia, los sujetos que poseen una *mentalidad fija* ven al fracaso como una pérdida, necesitan una valoración constante que les reafirme sus capacidades innatas. Para éstos, el mundo se divide entre los éxitos y los fracasos, para aquellos entre los que aprenden y los que no (Dweck, 2006).

Además, en la literatura se distinguen dos características más que singularizan a la mentalidad fija: una, es la inmediatez; y otra es la necesidad de ser valorados, por otras personas o por una evaluación, sobre sus aptitudes innatamente adquiridas.

*“En la mentalidad fija no basta con tener éxito, no basta con parecer inteligente y talentoso; se trata de ser impecable, y de ser impecable ya”* (Dweck, 2006).

Para la mentalidad fija, las aptitudes se presentan o no en la persona, y por ende no hay lugar al aprendizaje y el esfuerzo, el proceso de convertirse en “otra cosa” no tiene lugar, se “es” o “no se es algo”, y si se “es”, se “es” ya (Dweck, 2006). En cambio, para las personas con mentalidad de crecimiento el tiempo es crucial para que tal o cual habilidad pueda desarrollarse. Ya no se trata de la perfección inmediata, sino de comprender que el aprendizaje es un proceso: afrontar un reto y avanzar. También comprenden que una valoración en un momento determinado, no basta para comprender la habilidad de una persona, y mucho menos estimar su potencial futuro. En cambio en la mentalidad fija, una puntuación en un momento determinado, lo califica para toda la vida. Por eso incluso, tienden a perder el interés cuando una situación se vuelve desafiante, ya que dejan de sentirse inteligentes o talentosos. En cambio, para la mentalidad de crecimiento el reto es gratificante y se siente muy a gusto con él.

Otros autores sostienen que las personas con mentalidad de crecimiento poseen una percepción de mayor autocontrol en relación a situaciones académicas futuras y un enfoque centrado en el aprendizaje. También tienen una mayor creencia en su rendimiento académico futuro, por lo tanto, una voluntad de trabajo y expectativa para el logro académico (McCutchen, Jones, Carbonneau & Mueller, 2016). Es importante considerar que los sujetos pueden tener una mentalidad de crecimiento para ciertas habilidades y/o capacidades y no suceder lo mismo para otras (Dweck, 2006):

*“Hay mucha gente que posee elementos de ambas mentalidades(...)podemos tener mentalidades distintas en distintas áreas”.*

En un estudio longitudinal de la Universidad de Colombia (Blackwell, Trzesniewski & Dweck, 2007) muestran que adoptar un tipo de mentalidad u otra influye directamente en el rendimiento académico. Si bien contemplan que no es la única influencia, sugieren que otras condiciones adquieren significado a través de la psicología del niño. Es decir, que las experiencias ambientales pueden tener efectos negativos o positivos según las creencias del individuo (mentalidad fija o de cambio). En esta investigación (Blackwell, et al, 2007) realizaron dos estudios y exploraron el papel de las teorías implícitas de la inteligencia en el logro de matemáticas en adolescentes. En el primer estudio, los investigadores siguieron durante 2 años (7° y 8° año), 4 cohortes de estudiantes (373 adolescentes), de una escuela secundaria pública de New York. Las mediciones fueron realizadas a través de un cuestionario de motivación, tomado al ingreso del 7° año, evaluando las teorías implícitas de la inteligencia, la orientación al objetivo, las creencias sobre el esfuerzo y atribuciones, y estrategias en respuesta al fracaso. También se recolectaron las notas de los exámenes de matemáticas previos (6° año) y al finalizar cada año, se obtuvieron las calificaciones en matemáticas. Con este estudio, concluyen que poseer una teoría de mentalidad de cambio sobre la inteligencia incide sobre patrones motivacionales más positivos, lo que lleva a un aumento de las calificaciones en matemáticas. El segundo estudio consistió en una intervención fundada en la hipótesis de que enseñar una teoría de la inteligencia de crecimiento incidirá en la

motivación positiva dentro del aula, y, por lo tanto, que logren mejores rendimientos académicos. La intervención duró 8 encuentros, una vez por semana durante 25 minutos. Los participantes fueron 93 estudiantes de 7° año (48 sujetos en el grupo experimental y 43 en el grupo control), de una escuela secundaria de New York. Se recolectaron las calificaciones de matemáticas del 6° año y se utilizaron las notas finales del 7° año; para la evaluación del perfil motivacional se administró el mismo cuestionario que en el primer trabajo. Ambas intervenciones (experimental y de control) estaban estructuradas de la misma forma, salvo que al grupo experimental se les enseñó que la inteligencia es maleable y que se puede desarrollar; mientras que con el grupo control trabajaron sobre la memoria y participaron en debates académicos de interés personal. Los resultados del estudio brindaron evidencia sobre los cambios producidos en el grupo experimental respecto a la teoría de la inteligencia, en contraste con el grupo control en el cual no se evidenciaron cambios. Estos resultados revelan que la teoría de la inteligencia es una creencia clave relacionada con patrones de motivación para el logro, y aquellas personas que sostengan o aprendan una teoría de cambio tendrán más posibilidad de alcanzar mayores logros matemáticos.

Si bien se reconocen las diferencias individuales entre los sujetos (es decir, no todos nacemos con las mismas características, aptitudes, o condicionamientos), lo que se plantea es que es imposible conocer dichas diferencias individuales ni su potencial desarrollo (Dweck, 2006):

*“Se puede partir de caracteres distintos y aptitudes diferentes, pero es evidente que la experiencia, la formación y el esfuerzo personal son los elementos que conducen a las personas a adoptar un tipo de creencia u otra”.*

El punto importante es que las mentalidades no son más que creencias. Son creencias poderosas, pero solamente existen en la mente de cada uno, y la mente puede cambiarse (Dweck, 2006).

Good, Aronson y Inzlicht (2003) sostienen que un factor importante a considerar es el efecto del estereotipo de género (prejuicios en relación a la capacidad de

rendimiento académico, diferente en mujeres y hombres), ya que puede inducir transitoriamente a una mentalidad fija y que solo puede ser superado si se adopta una mentalidad de cambio (es decir, sostener que ciertas habilidades se adquieren innatamente según el género, o adoptar una mentalidad, donde las habilidades, más allá del género, puedan desarrollarse con esfuerzo). En esta línea de investigación, Pennington y Heim (2016) se propusieron evaluar el desempeño en matemáticas de 144 mujeres, donde debían completar una prueba de desempeño matemático y un cuestionario de mentalidad. Los autores encontraron que los participantes resolvieron menos problemas matemáticos bajo la amenaza del estereotipo, (esto es, que las mujeres que habían adquirido una serie de creencias en relación a sus capacidades de rendimiento académico, es decir, que son inferiores, por ser del género femenino, en efecto, rendían menos); pero estos déficits de rendimiento se eliminaron cuando los participantes informaron que habían cambiado a una mentalidad de crecimiento. De esta manera, se muestra cómo pueden eliminarse la amenaza que introducen los estereotipos de género, en el rendimiento académico matemático de las mujeres, “modelando” la representación de una identidad social en principio desacreditada. Las participantes, en una etapa inicial, mostraron una mentalidad de crecimiento más débil, cuando se encontraban bajo los efectos de la amenaza de estereotipo de género. Al modificar pensamientos relacionados al estereotipo de género (o sea, que no hay relación entre el género y capacidades o habilidades innatas por la condición, es decir que cualquier rasgo puede mejorarse), su rendimiento académico en matemáticas mejoró. Dado que los estereotipos son etiquetas de mentalidad fija (Blackwell, Trzesniewski, & Dweck, 2007; Dweck, 2006, 2008), también se predijo que las mujeres que recibieran información explícita sobre las diferencias de género en el rendimiento matemático presentarían una mentalidad de crecimiento. La investigación actual muestra la relación entre el género y el tipo de mentalidad, de cambio o fija (Dweck, 2007).

Lamentablemente, estas relaciones se han puesto a prueba en población adulta, por lo que en la literatura actual no existen datos disponibles en relación al estudio de esta cuestión en población infantil. Por este motivo, el presente plan propone investigar

las relaciones entre, tipo de mentalidad y sus relaciones con el género, en niños de educación primaria. Los resultados obtenidos permitirán brindar información acerca de estas relaciones. De este modo, se entiende que este proyecto no solo contribuirá con el desarrollo del conocimiento científico relativo a la mentalidad de cambio y fija en población infantil, sino que permitirá diseñar estrategias para intervenir de un modo eficaz sobre dichas variables y contribuir al aprendizaje.

## **Objetivos e Hipótesis**

### *Objetivo general*

- Explorar las relaciones entre mentalidad de cambio y fija y el género en niños escolarizados de 10 a 12 años.

### *Objetivo específico*

- Evaluar si existen diferencias en el tipo de mentalidad según el género.

### *Hipótesis*

- Existe una relación entre el tipo de mentalidad y el género.
- Existe una relación entre el género femenino y el tipo de mentalidad fija, así como existe una relación entre el género masculino y el tipo de mentalidad de crecimiento.

## **Métodos y técnicas**

### *Tipo de Estudio y Diseño*

Se realizará un estudio descriptivo correlacional con diseño observacional *ex post facto* (Montero & León, 2007).

### *Participantes*

Se trabajará con una muestra no probabilística intencional de aproximadamente 60 niños de 10 a 12 años, alumnos de, 4º, 5º y 6º año de escolaridad primaria de una institución educativa privada de la ciudad de Mar del Plata.

### *Instrumentos*

Se utilizará una escala que evalúa tipo de mentalidad (Blackwell et al., 2007) que está compuesta por 8 ítems medidos a través de una escala Likert de 5 puntos. El cuestionario está compuesto por 4 afirmaciones de mentalidad fija, y 4 de mentalidad de cambio, y 5 opciones de respuesta que van de “Estoy completamente de acuerdo” a “Estoy completamente en desacuerdo”. Dicha cuestionario ha sido utilizada en diversas investigaciones (e.g., Blackwell et al., 2007) mostrando índices de confiabilidad adecuados.

### *Aspectos éticos*

Todas las evaluaciones contarán con consentimiento informado de los cuidadores/padres y asentimiento del niño. Para la implementación de esta investigación se tomarán los lineamientos de la Ley 11044 de la Provincia de Buenos Aires, los procedimientos recomendados por la *American Psychological Association*, los principios establecidos por la *Convención Internacional sobre los Derechos del Niño*, lo establecido en la *Ley Nacional N° 26061* y la *Ley Provincial N° 13298 de la Promoción y Protección Integral de los Derechos del Niño* y los lineamientos dados por CONICET para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades (2857/06).

### *Análisis de datos*

Los datos recabados serán sistematizados y sometidos a análisis estadísticos. Se utilizarán pruebas estadístico descriptivas, de diferencias de medias (*t* de student o *U* de Mann-Whitney según corresponda) y de correlación (*Pearson* o *Spearman* según corresponda).

### **Lugar de realización del trabajo**

IPSIBAT (Instituto de Psicología, Básica, Aplicada y Tecnología) - OCS 1401/15. Grupo de Investigación en Psicología Cognitiva y Educativa - RR 137/92.

## Cronograma de actividades

Actividades/ Meses	Abril/18	Mayo/18	Junio/18	Julio/18	Agosto/18	Sept./18	Oct./18
Elaboración del marco teórico							
Administración de instrumentos							
Carga y análisis de datos							
Elaboración del informe final							
Presentación y defensa de la tesina							
Elaboración y presentación de informe de devolución de datos a la institución.							

## Referencias

- 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.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset*. Ed: Vergara. Buenos Aires.
- Good, C., Aronson, J., & Inzlicht, M. (2003). Improving adolescents' standardized test performance: An intervention to reduce the effects of stereotype threat. *Journal of Applied Developmental Psychology, 24*(6), 645-662.
- McCutchen, K. L., Jones, M. H., Carbonneau, K. J., & Mueller, C. E. (2016). Mindset and standardized testing over time. *Learning and Individual Differences, 45*, 208-213.
- Montero, I., & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of clinical and Health psychology, 7*(3), 847-862.
- Pennington, C. R., & Heim, D. (2016). Creating a critical mass eliminates the effects of stereotype threat on women's mathematical performance. *British Journal of Educational Psychology, 86*(3), 353-368.

**Firma del Supervisor**

**Firma de Co-Supervisor**

**Firma de los alumnos:**

**P/Área de Investigación**

**Resultado de la evaluación (aprobado/rehacer):**

## ÍNDICE GENERAL

Resumen, palabras claves.....	2
<i>Abstract, Key words</i> .....	3
<b>1. INTRODUCCIÓN</b>	
1.1 Teorías implícitas de la mente.....	4
1.2 Mentalidad fija y Mentalidad de crecimiento.....	5
1.3 Teorías implícitas de la personalidad y Teorías implícitas de la inteligencia.....	8
1.4 Teorías de la mente y prejuicios.....	10
1.5 Implementación de programas sobre Teorías implícitas en Latinoamérica.....	13
1.6 Importancia del estudio en población infantil.....	14
<b>2. METODOLOGÍA</b>	
2.1 Objetivos e hipótesis.....	17
2.2 Diseño.....	18
2.3 Participantes.....	18
2.4 Instrumentos.....	19
2.5 Procedimiento.....	20
2.6 Análisis de datos.....	20
<b>3. RESULTADOS</b> .....	21
<b>4. DISCUSIÓN</b> .....	24
Bibliografía.....	28



# **MENTALIDAD DE CAMBIO O FIJA EN NIÑOS Y SU RELACIÓN CON EL GÉNERO.**

## **GROWTH MINDSET OR FIXED MINDSET IN CHILDREN AND THEIR RELATIONSHIP WITH GENDER.**

Alarcón, Evangelina y Wanda Pettigrew

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

### **RESUMEN**

Actualmente se considera que los tipos de mentalidades son teorías implícitas de la mente, creencias que brindan un marco de referencia para juzgar y predecir los sucesos del mundo. Existe un acuerdo entre los autores en distinguir dos tipos de mentalidades: una *fija*, fundada en que las habilidades y aptitudes son adquiridas innatamente, donde el esfuerzo se siente como una pérdida y las valoraciones son determinantes para el futuro; la otra, de *cambio*, o de crecimiento, basada en que las habilidades y aptitudes pueden ser desarrolladas con esfuerzo y perseverancia, y sostenida desde una concepción del aprendizaje como proceso cuyo motor son los retos y desafíos. El objetivo principal de este trabajo es explorar la relación del tipo de mentalidad en niños de 8 a 12 años, y su relación con el género en la ciudad de Mar del Plata. Para este trabajo se utilizó una escala desarrollada para evaluar tipo de mentalidad. Los resultados de nuestro estudio revelaron que no existen diferencias significativas según el género (masculino y femenino) y el tipo de mentalidad (fija o de cambio). Es decir que los niños no presentaron, en esa edad, diferencias en cuanto a los tipos de mentalidad asociada al género. Resulta necesario continuar profundizando el estudio de esta variable, su relación con el género, nivel socioeconómico, así como en diferentes

edades. De este modo, este estudio podría contribuir al diseño de estrategias e intervenciones que operen sobre los tipos de mentalidades.

**Palabras-clave:** *Mentalidad fija- Mentalidad de cambio- Género*

## **ABSTRACT**

Currently, it is considered that mindset are implicit theories of mind, beliefs that provide a frame of reference for judging and predicting the events of the world. There is an agreement among the authors to distinguish two types of mindset: a *fixed one*, based on the fact that skills and aptitudes are acquired innately, where effort is felt as a loss and valuations are decisive for the future; the other, of change, or of *growth*, based on the fact that skills and aptitudes can be developed with effort and perseverance, and sustained from a conception of learning as a process whose driving force is the challenges. The main objective of this work is to explore the relationship of mindset in children from 8 to 12 years old, and its relationship with gender in the city of Mar del Plata. For this work a scale developed to evaluate mindset was used. The results of our study revealed that no significant differences were found according to gender (male and female) and mindset (fixed or growth). That is to say that the children did not present, in that age, differences in terms of mindset associated with gender. It is necessary to continue deepening the study of this variable, its relationship with gender, socioeconomic level, as well as in different ages. In this way, this study could contribute to the design of strategies and interventions that operate on mindset.

**Key words:** *Fixed mindset – growth mindset – Gender*

## 1. Introducción

### 1.1 Teorías implícitas de la mente

En la actualidad, se considera que las mentalidades son teorías implícitas de la mente, es decir, un conjunto de creencias que brindan un marco de referencia para juzgar y predecir los sucesos del mundo. Una de las teorías más citadas en la literatura distingue dos tipos de mentalidades: una *fija*, basada en que las habilidades y aptitudes son adquiridas innatamente, donde el esfuerzo es una pérdida y las valoraciones son determinantes para el futuro; la otra mentalidad, de *cambio*, o de crecimiento, se basa en que las habilidades y aptitudes pueden ser desarrolladas con esfuerzo y perseverancia, desde una concepción del aprendizaje impulsado por retos y desafíos (Dweck, 2006).

Para formular su teoría implícita de la mente, Carol Dweck (2006, 2012), se basa en las conceptualizaciones de Alfred Binet (principios del siglo XX), John Bowlby (1988), y Bernard Weiner (1985). Binet diseñó un test para identificar a aquellos niños de escuelas públicas con dificultades académicas, con la intención de generar nuevos programas educativos para favorecer su desempeño (Dweck, 2006). De este modo, Binet fue uno de los precursores en plantear que el esfuerzo y la práctica, en el ámbito educativo, podían aportar cambios fundamentales en la inteligencia de los niños. Por otro lado, Bowlby (1988), plantea que los bebés en su primer año ya se han formado sus primeros modelos mentales acerca de qué esperar y cómo comportarse con los demás. Esta idea fue retomada por Dweck al plantear que las mentalidades no son más que creencias (creencias poderosas, pero que solamente existen en la mente de cada uno)

(Dweck, 2006). Respecto a Weiner (1985), sus investigaciones permitieron identificar un conjunto de atribuciones causales a las cuales suelen apelar los estudiantes para justificar sus fracasos y explicar sus éxitos académicos.

Posteriormente, Yeager y Dweck (2012) postulan que las mentalidades son teorías implícitas que brindan un marco de referencia para juzgar y predecir los sucesos del mundo. Estas teorías son implícitas debido a que normalmente no las hacemos conscientes, y son teorías del sentido común, porque son explicativas de eventos cotidianos. Particularmente, estas teorías pueden ser acerca de cualquier atributo personal, pero resultan especialmente relevantes para dominios tan heterogéneos como el aprendizaje, la inteligencia y la personalidad (Chiu, Hong, & Dweck, 1997). A pesar de que suelen utilizarse indistintamente, las teorías implícitas acerca de la inteligencia y de la personalidad, difieren conceptualmente. Así es cómo, puede considerarse que la inteligencia puede cambiarse, puede desarrollarse con la práctica y el esfuerzo, y que, en cambio, la personalidad está dada de forma innata (Dweck, 2006).

Carol Dweck, en uno de sus artículos reflexiona sobre lo que se piensa, cómo “natural” en los seres humanos, es decir, sobre lo que se supone de innato, y plantea que lo innato es el aprendizaje y el cambio (Dweck, 2012).

## **1.2 Mentalidad fija y mentalidad de crecimiento**

La mayoría de los autores coinciden en señalar que hay dos tipos de mentalidades: una *mentalidad de crecimiento* (*growth mindset*) y otra *mentalidad fija*

(*fixet mindset*) (Dweck, 2006). Cada mentalidad engloba un conjunto de creencias y actitudes acerca de la posibilidad de cambio de las habilidades, las aptitudes, la inteligencia y/o la personalidad. Las diferencias entre ambas mentalidades se encuentran vinculadas a conceptos relacionados como: el éxito, el fracaso, el esfuerzo, el rendimiento, los desafíos y la valoración. Aquellas personas que poseen una *mentalidad de crecimiento*: (a) creen que el éxito y el logro de objetivos se basa en el esfuerzo y la perseverancia; (b) tienen el talento para transformar los infortunios de la vida en futuros éxitos, ya que se sienten cómodas con las dificultades y son creativos con ellas; (c) se caracterizan por poseer una motivación hacia los desafíos y los riesgos, y por el autoconocimiento de sus fortalezas y debilidades. En contraste, los sujetos que poseen una *mentalidad fija*: (a) se caracterizan por ver al fracaso como una pérdida, y necesitar una valoración constante que les reafirme sus capacidades innatas; (b) para la mentalidad fija, el mundo se divide entre los éxitos y los fracasos, y no valoran los procesos de aprendizaje; (c) se singularizan por la inmediatez, valoran los resultados rápidos y evitan de los desafíos. Para la mentalidad fija, las aptitudes se presentan o no en la persona, y por ende no hay lugar al aprendizaje y el esfuerzo, el proceso de convertirse en “otra cosa” no tiene lugar, se “es” o “no se es algo”, y si se “es”, se “es” ya (Dweck, 2006). En cambio, para las personas con mentalidad de crecimiento el tiempo es crucial para que las habilidades puedan desarrollarse. Ya no se trata de la perfección inmediata, sino de comprender que el aprendizaje es un proceso que consiste en afrontar un reto y avanzar. Además, las personas con una mentalidad de crecimiento, comprenden que una valoración en un momento determinado no basta para comprender

la habilidad de una persona, y mucho menos estimar su potencial futuro. En cambio, en la mentalidad fija, una puntuación en un momento determinado, lo califica para toda la vida. Por este motivo tienden a perder el interés cuando una situación se vuelve desafiante, porque corren el riesgo de dejar de sentirse inteligentes o talentosos.

Según Dweck, las teorías implícitas de inteligencia (Dweck & Leggett, 1988) impactan en el autoconcepto, la autoestima, la confianza en la propia inteligencia, y la competencia académica percibida, así como en la resiliencia. Las investigaciones de las teorías de la mente han demostrado que los estudiantes con una mentalidad fija tienen más probabilidades de mostrar una respuesta indefensa a desafíos y experimentar una disminución de la autoestima durante la universidad (Murphy, 2008). Por el contrario, aquellos con una mentalidad de crecimiento dan la bienvenida a los desafíos, mostrando una respuesta orientada a mantener la autoestima, porque atribuyen sus fallas a una falta de esfuerzo, en lugar de a una falta de habilidad intelectual. También algunos estudios han demostrado que cambiar de una mentalidad fija a una de crecimiento mejora las calificaciones; y que, a su vez, persistir en una mentalidad fija, empeora el rendimiento escolar (McCutchen, Jones, Carbonneau, & Mueller, 2016). Yeager y Dweck (2012) encontraron que los estudiantes con una mentalidad de crecimiento, tienen una mayor creencia en su futuro académico; lo que conduce, a su vez, a una mayor expectativa y voluntad de trabajar para mejor rendimiento académico futuro.

De esta manera, junto con las teorías implícitas de la personalidad, las teorías implícitas de la inteligencia aparecen como indispensables a la hora de estudiar los efectos que las teorías implícitas de la mente tienen sobre el desempeño académico.

### **1.3 Teorías implícitas de la personalidad y de la inteligencia**

Las *teorías implícitas de la personalidad* son creencias fundadas en la maleabilidad o fijeza de los rasgos personales (de los propios y de los otros) y, por lo tanto, motivan a las interpretaciones que hacemos sobre los eventos personales y sociales (Yeager, Miu, Powers & Dweck 2013). Chiu, Hong y Dweck (1997), señalan que aquellas personas con una teoría de la personalidad fija tienen más probabilidad de ver sus propios comportamientos y los de otros, como causa de una personalidad estable. En este sentido, diversas investigaciones brindan resultados sobre las manifestaciones de este tipo de mentalidad en las personas: (1) los predispone a realizar juicios hostiles sobre los demás (Yaeger, 2014), (2) son más propensos a recurrir al castigo, en caso de conductas no socialmente aceptadas, y menos a la reeducación (Erdley & Dweck, 1993; Yaeger & Dweck 2012; Yaeger & Miu 2011), (3) son más proclives a respuestas vengativas ante los conflictos entre pares, ya sea compañeros de estudios o trabajo, o grupos sociales (Yaeger & Miu, 2011); y (4) tienen mayor nivel de estrés sostenido en el tiempo luego de una situación de exclusión o victimización (Yaeger & Dweck 2012).

En otra investigación (Dweck 2012), se encontró que las personas con mentalidad fija tienden a tener actitudes más negativas sobre un grupo social diferente y, por lo tanto, menor voluntad para hacer la paz, en caso de conflicto entre grupos. En contraposición, aquellas personas con una mentalidad de cambio tienden a tener actitudes más favorables hacia el exogrupo, con mayor voluntad para la paz y compromiso hacia la interacción.

En cuanto a las *teorías implícitas de la inteligencia*, éstas son creencias sobre la naturaleza fija o maleable de la inteligencia (Dweck 2006). Varias investigaciones experimentales respaldan la relación entre estas teorías y el logro académico. En una investigación longitudinal Blackwell, Trzesniewski y Dweck (2007), hallaron que aquellos adolescentes con una mentalidad de cambio, adquieren patrones motivacionales más beneficiosos, que influyen positivamente sobre las calificaciones en matemáticas. Otros estudios, sostienen que la teoría de cambio sobre la inteligencia se correlaciona positivamente con una mayor capacidad de resiliencia académica (tanto en situaciones de examen cómo en estudiantes amenazados por los efectos de prejuicios negativos) (Good, Aronson & Inzlicht, 2003). También estudiantes que aprendieron una teoría implícita de crecimiento de la inteligencia presentaron mayores tasas de finalización de la escuela (Paunesku, Yeager, Romero & Walton 2012). En esta misma dirección Müller y Dweck (1998) demostraron los efectos positivos de los elogios de los maestros al esfuerzo (y no a la inteligencia), sobre la motivación y el rendimiento de niños en edad escolar. En dicho estudio hallaron que los niños que recibieron estos elogios se mostraron más motivados a aprender cosas nuevas, a disfrutar de las tareas y a interpretar el fracaso como una consecuencia de su bajo esfuerzo, y no de su baja capacidad intelectual. Por lo tanto, elogiar el buen desempeño podría promover una mentalidad de cambio, lo que impacta positivamente en el rendimiento futuro, la autoestima, y la resiliencia ante situaciones de conflicto.

Si bien es variada la producción científica actual sobre los efectos que los tipos de mentalidades tienen sobre la personalidad e inteligencia en los procesos de



aprendizaje, las investigaciones que estudian estas creencias, según el género o raza, son escasas.

#### **1.4 Teorías de la mente y prejuicios**

Actualmente, en Latinoamérica, a diferencia de EEUU, no abundan propuestas teóricas que estudien las diferentes mentalidades y su relación con el género o raza.

Dweck en su libro *Mindset* (2006), señala que los afroamericanos tienden a responder al estereotipo de que “no son inteligentes” y que las mujeres tienden a definirse como “malas en matemáticas y ciencias”. En los estudios realizados, Dweck y su equipo, han confirmado que los afroamericanos de EEUU poseen igual rendimiento académico que las personas blancas; y que no existen diferencias significativas de desempeño entre varones y mujeres, excepto cuando se inducen o evocan prejuicios asociados al género. Dweck considera que los prejuicios, hacen que las personas teman que su desempeño compruebe tal prejuicio, bajando su rendimiento. También Dweck, ha comprobado cómo los prejuicios de género y/o raza, afectan sólo a aquellas personas con una mentalidad fija. En contraste, las personas con mentalidad de crecimiento se enfrentan a ellos y son menos susceptibles a los estereotipos. Por ejemplo, diferentes resultados mostraron que las mujeres con una mentalidad de crecimiento mantienen una aptitud de mejora continua frente al desafío de las matemáticas, incluso con estereotipos de género que las rodeaban constantemente (Dweck, 2006). De esta manera, adoptar una mentalidad de crecimiento genera en las personas una aptitud de superación constante frente a los desafíos, por más que el entorno diga lo contrario.

Good, Aronson y Inzlicht (2003) sostienen que un factor importante a considerar es el efecto del estereotipo de género sobre la mentalidad. Dichos autores plantean que este estereotipo, puede inducir transitoriamente a una mentalidad fija y solo puede ser superado si se adopta una mentalidad de cambio (donde independientemente del género, ciertas habilidades y/o aptitudes, puedan desarrollarse con esfuerzo). En esta línea de investigación, recientemente Pennington y Heim (2016) evaluaron el desempeño en matemáticas de 144 mujeres que debían completar una prueba de desempeño matemático y un cuestionario de mentalidad relacionado con la capacidad matemática, en lugar de la inteligencia general. Luego, fueron asignadas aleatoriamente a grupo control y grupo experimental. El grupo experimental fue dividido en dos subgrupos: unas recibieron información acerca de que “las mujeres tienen menos aptitud matemática que los hombres” (condición bajo amenaza del estereotipo de género); otras en cambio sobre que aquello es un estereotipo negativo que pesa sobre las mujeres (condición sin amenaza del estereotipo de género). Los resultados mostraron que las participantes en la condición bajo amenaza del estereotipo de género, informaron menor capacidad matemática autopercebida y le atribuyeron una menor importancia a dicho dominio (matemática), en comparación con el grupo control. Además, encontraron que las participantes resolvieron menos problemas matemáticos bajo la amenaza del estereotipo y que estos déficits de rendimiento se eliminaron posteriormente cuando las participantes informaron que habían cambiado a una mentalidad de crecimiento. De esta manera, se brindó evidencia de que puede eliminarse la amenaza que introducen los estereotipos de género sobre el rendimiento académico a través del modelado de la

representación de una identidad social en principio desacreditada. Las participantes, en una etapa inicial, mostraron una mentalidad de crecimiento más débil, cuando se encontraban bajo los efectos de la amenaza de estereotipo de género. Posteriormente, al modificar pensamientos relacionados con el estereotipo de género su rendimiento académico en matemáticas mejoró. Dado que los estereotipos son prejuicios propios de una mentalidad fija (Blackwell, Trzesniewski, & Dweck, 2007; Dweck, 2006, 2008), se concluyó que recibir información explícita sobre el prejuicio de género en el rendimiento matemático de las mujeres, favorece el cambio de una mentalidad fija a una mentalidad de crecimiento.

Otros resultados en esta línea reportan diferencias en los tipos de mentalidad según el género. Por ejemplo, Dweck & Leggett, (1988) en un estudio con niños en edad escolar avanzada, encontraron que las niñas son más propensas a ver la inteligencia como una cualidad fija. Les asignaron una serie de problemas, algunos con dificultad y otros fáciles, y notaron que los niños que poseían una orientación a enfrentar obstáculos generaban estrategias destinadas a resolverlos. En cambio, los niños que se mostraron incómodos ante el desafío, comenzaron a atribuir sus fallas y razones del fracaso a su inadecuación personal, como una inteligencia deficiente, poca memoria o baja capacidad para resolver problemas. Sorprendentemente, en su mayoría fueron niñas.

Sin embargo, Ahmavaara y Houston (2007), encuentran en su investigación datos que contradicen esta suposición. El estudio se realizó con un total de 856 (427 participantes masculinos y 429 mujeres) alumnos de escuelas secundarias en Inglaterra. Los participantes completaron durante las clases cuestionario desarrollado por Dweck y

colegas (Erdley & Dweck, 1993) acerca de teorías implícitas sobre inteligencia. En este estudio, se encontró que las teorías de la mente no se encuentran relacionadas con el género, pero sugieren que estos datos deben ser contrastados con investigaciones posteriores en diferentes contextos, y con diferente población (niños). A pesar de estos resultados, son escasas las investigaciones que han estudiado las relaciones entre mentalidad y género.

### **1.5 Implementación de programas sobre Teorías implícitas en Latinoamérica**

Hasta el momento, en Latinoamérica se han registrado 2 implementaciones de las teorías implícitas de la mente. Durante el año 2015 se llevó a cabo en Perú una experiencia a gran escala denominada “*¡Expande tu Mente!*” (EtM), (Outes, 2017). Se realizó una intervención de corta duración (90 minutos de sesión tutorial) y de bajo costo (0,2 USD por estudiante), en la que participaron 800 escuelas secundarias públicas, de las cuales 400 recibieron esta innovación en el 1° y 2° de secundaria. El objetivo de esta intervención fue modificar la mentalidad de los estudiantes hacia una mentalidad de crecimiento. Los resultados preliminares indican que después de 3 meses de llevada a cabo la intervención, las notas de matemática de los estudiantes aumentaron de manera significativa. Esta propuesta resalta no solo la importancia de invertir en las competencias socioemocionales como medio para mejorar los logros de aprendizaje, sino de que es posible hacerlo de manera efectiva, a bajo costo y apoyándose en el plantel de docentes.

Por otro lado, en nuestro país actualmente se encuentran en implementación y desarrollo un programa denominado Programa de Aprendizaje de la Autorregulación Socio-emocional (PAS), en niños de 4°, 5° y 6° grado (Canet-Juric, Andrés, García-Coni, Zamora & Stelzer, 2016). El programa se encuentra destinado a trabajar diferentes habilidades que favorecen la regulación emocional, el autocontrol, las habilidades interpersonales, el bienestar y la mentalidad de cambio. A pesar de que resulta una experiencia novedosa en Argentina, aún no existen resultados reportados de esta propuesta.

### 1.6 Importancia del estudio de *Mindset* en población infantil

En la tabla 1 se presentan diferentes estudios que analizan la relación de diferentes variables con los tipos de mentalidad. Como puede observarse son escasos los estudios que exploran las variables género y tipo de mentalidad.

Tabla 1.

*Estudios sobre variables que podrían impactar en el tipo de mentalidad*

<b>Variabales bajo estudio</b>	<b>Impactos de las variables en diferentes dominios, según el tipo de mentalidad</b>	<b>Población</b>	<b>Referencias</b>
Esteretipos de género	Transición al secundario	Adolescentes	Gooda & Aronson (2003)
	Rendimiento matemático en las mujeres	Adultos jóvenes	Pennington & Heim (2016)
Género	Autoconcepto en logro académico	Jóvenes de 11-12 y 14-15 años de edad	Ahmavarra, & Houston (2007)
	Conducta hacia los	Niños de 11 a 12	Dweck & Leggett, (1988)

	obstáculos	años de edad	
Prejuicios de raza	Rendimiento académico	Adultos jóvenes universitarios	Aronson, Fried, & Good (2001)
Agresión interracial o entre grupos de pares	Estrés, resiliencia y salud	Jóvenes entre 11 y 12 años de edad	Yeager & Miu (2011) Yeager & Dweck (2012)
Relación docentes-alumnos	Rendimiento académico	Adultos jóvenes universitarios	Hattie (2008)
GRIT (pasión y persistencia frente a la adversidad o a los desafíos)	Logros académicos	Adultos jóvenes universitarios	Hochanade (2015)
Elogios al esfuerzo	Motivación	Niños de 10 a 11 años de edad	Muller, & Dweck (1998)
Habilidades socio-emocionales	Éxito en el mercado laboral	Niños de 6 a 11 años de edad	Kraft & Grace (2016).
	Desarrollo infantil, el bienestar y la competencia social	Niños de 9 a 12 años de edad	Canet-Juric, Andrés, García- Coni, Zamora & Stelzer (2016)
	Seguridad personal, autopercepción del rendimiento.	Adolescentes de 14 y 15 años de edad.	Yeager et al (2016).
Adversidad	Estrés, salud y rendimiento.	Adolescentes de 14 y 15 años	Yaeger et al (2014).
	Persistencia frente a dificultades académicas.	Adolescentes en secundaria	Paunesku, Yeager, Romero, & Walton (2012).
Aprendizaje	La disposición para aprender “ <i>on line</i> ”	Adolescentes en secundaria	Coiro (2012).
	Esfuerzo y motivación	Niños entre 12 y 13 años de edad	Blackwell, Trzesniewski & Dweck (2007).
	Desafíos frente a las Cs. De la Computación	Adultos jóvenes universitarios	Murphy (2008).
	Cálculo matemático y comprensión lectora	Adolescentes de 11 a 13 años de edad	Outes, Sánchez & Vakis (2017)
	Rendimiento en pruebas estandarizadas	Niños de 7 a 13 años de edad	Mc Cutchen, Jones, Carbonneau, & Mueller (2016).

Rendimiento general	académico	Niños de 11 a 12 años de edad	Villamizar (2010)
---------------------	-----------	-------------------------------	-------------------

Los estudios que se observan sobre estas variables, fueron realizados, mayormente en EEUU, y sólo en sus inicios Dweck (1988), estudió las diferencias de género y los tipos de mentalidad, encontrando una tendencia de las niñas a tener una mentalidad fija en relación a los niños que poseían una mentalidad de crecimiento. De este modo, los demás estudios que se realizaron fueron en relación a los prejuicios de género. Sólo Ahmavarra y Houston (2007) en sus estudios, retomaron el primer estudio de Dweck (Dweck & Leggett, 1988) y no encontraron relaciones entre el género y los tipos de mentalidades. Considerando las diferentes variables que pueden influir en un tipo de mentalidad, y su implicancia en diferentes dominios como el rendimiento académico (Aronson, Fried, & Good 2001; Hattie 2008; Hochanade 2015; Mc Cutchen, Jones, Carbonneau, & Mueller 2016; Outes, Sánchez Vakis 2017; Pennington & Heim 2016; Villamizar, 2010), el estrés, la salud, la resiliencia (Dweck & Leggett, 1988; Paunesku, Yeager, Romero, & Walton 2012; Yeager & Dweck 2012; Yaeger et al., 2014; Yeager & Miu 2011), el autoconcepto (Ahmavarra, & Houston 2007; Yeager et al., 2016), el bienestar (Canet-Juric, Andrés, García- Coni, Zamora, & Stelzer 2016), el éxito en el mercado laboral futuro (Kraft & Grace 2016), la motivación (Blackwell, Trzesniewski & Dweck 2007; Muller, & Dweck 1998), se considera necesario explorar la mentalidad de cambio en nuestro medio. Dado que la evidencia empírica sobre estudios de tipos de mentalidades en nuestro contexto es escasa, y aun menor es la implementación de programas que trabajen sobre el cambio de mentalidad, es que el

presente plan se propone investigar las relaciones entre el tipo de mentalidad y el género, en niños de educación primaria.

El objetivo de este estudio es explorar las relaciones entre mentalidad de cambio y fija y el género en niños escolarizados de 8 a 12 años. Para ello se evaluará si existen diferencias asociadas al género. Se espera encontrar diferencias estadísticamente significativas asociadas al género, y relaciones entre el género femenino y la mentalidad fija, así como entre el género masculino y la mentalidad de cambio.

## **2. Metodología**

### **2.1 Objetivos e Hipótesis**

#### *Objetivo general*

- Explorar las relaciones entre mentalidad de cambio y fija y el género en niños escolarizados de 8 a 12 años.

#### *Objetivo específico*

- Evaluar si existen diferencias en el tipo de mentalidad según el género.

#### *Hipótesis*

- Existe una relación entre el tipo de mentalidad y el género.
- Existe una relación entre el género femenino y el tipo de mentalidad fija, así como existe una relación entre el género masculino y el tipo de mentalidad de crecimiento.



## **2.2 Diseño**

Se trata de una investigación cuantitativa con un diseño descriptivo, correlacional y transversal (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Lucio, 1997).

## **2.3 Participantes**

Los participantes evaluados fueron 55 niños (25 varones y 30 mujeres) de 8 a 12 años de edad ( $M = 10.08$ ;  $DS = 1.07$ ). Como se observa en la figura 1, del total de la muestra, un 54,5% fueron mujeres y un 45,5% varones. La muestra fue dividida, en función del curso escolar en 4 grupos a tercer grado ( $n = 18$ ,  $M = 8.65$  años;  $DS = 1.12$ ), cuarto grado ( $n = 16$ ,  $M = 9.78$  años;  $DS = .34$ ), quinto grado ( $n = 17$ ,  $M = 10.85$  años;  $DS = .35$ ), y sexto grado ( $n = 4$ ,  $M = 11.73$  años;  $DS = .40$ ). Todos los niños fueron alumnos de una institución de gestión privada de la ciudad de Mar del Plata. Del total de la muestra un 29,1% ( $n = 16$ ) se encontraban en integración escolar o en tratamiento psicológico y/o psiquiátrico, o presentaban trastornos del aprendizaje o trastornos del desarrollo según los reportes completados por los padres a través de una ficha sanitaria enviada para tal fin.

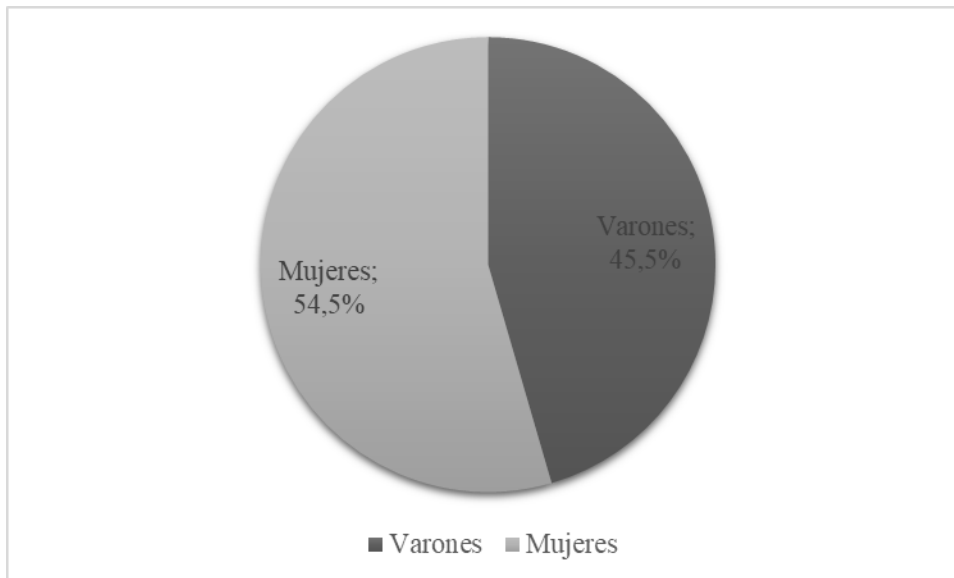


Figura 1. *Distribución de la muestra según género*

## 2.4 Instrumentos

Se utilizó una escala para evaluar tipo de mentalidad (Blackwell et al., 2007) compuesta por 8 ítems medidos a través de una escala Likert de 5 puntos. El cuestionario está compuesto por 4 afirmaciones de mentalidad fija, y 4 de mentalidad de cambio, y 5 opciones de respuesta que van de “Estoy completamente de acuerdo” a “Estoy completamente en desacuerdo”. Los ítems de la escala son: (1) Tenés sólo una determinada cantidad de inteligencia, y no podés hacer mucho para cambiarla; (2) Tu inteligencia es algo de vos mismo que no podés cambiar demasiado, (3) Sin importar quien seas, siempre podés cambiar de forma importante tu nivel de inteligencia, (4) En realidad, no podés cambiar qué tan inteligente sos, (5) Siempre podés cambiar qué tan inteligente sos, (6) Podés aprender cosas nuevas, pero no podés cambiar realmente tu inteligencia, (7) Sin importar cuánta inteligencia tengas, siempre podés cambiarla

aunque sea un poco, y (8) Podes cambiar mucho tu inteligencia. Los resultados del análisis de consistencia interna de la escala, mediante el cálculo del coeficiente Alpha de Cronbach, mostraron valores pobres ( $\alpha=.512$ ). Sin embargo, cuando el análisis se repitió sin los participantes que se encontraban bajo tratamiento psicológico, psiquiátrico y/o integración el coeficiente aumentó a  $\alpha=.689$ .

## **2.5 Procedimiento**

Los participantes fueron contactados y evaluados en el colegio al que asisten. Se los informó de los objetivos y propósitos de la investigación, y se les entregó un consentimiento informado por escrito para que se los entreguen a los adultos responsables de los mismos y estos, en caso de mutuo acuerdo, lo firmen. En el mismo se les explicó que se trata de Mentalidad de cambio o fija en niños y su relación con el género, así como que su participación era voluntaria y anónima y que podían interrumpirla cuando lo desearan. La administración se realizó en un único encuentro de aproximadamente 20/30 minutos por participante en aulas del colegio previamente convenidas. La administración se realizó durante los períodos lectivos acordados, con el consentimiento al momento de la evaluación de parte del niño y del docente, de ausentarse de la clase.

## **2.6 Análisis de datos**

Los datos recabados fueron sistematizados y sometidos a análisis estadísticos. Se utilizaron pruebas estadístico descriptivas, de diferencias de medias (*t* de student) y de asociación (chi cuadrado).

### 3. Resultados

En tabla 2 se encuentran los estadísticos descriptivos de los ítems del estudio. El cálculo de la variable *mindset* fue realizado a través de la suma de los ítems que componen la escala

Tabla 2.

*Estadísticos descriptivos según los ítems del estudio*

Ítems de la escala	Mín.- Máx.	M	DS
Ítem 1	1.00-5.00	2.38	1.47
Ítem 2	1.00-5.00	2.12	1.29
Ítem 3	1.00-5.00	4.10	1.43
Ítem 4	1.00-5.00	3.02	1.54
Ítem 5	1.00-5.00	4.38	1.05
Ítem 6	1.00-5.00	2.69	1.57
Ítem 7	1.00-5.00	4.45	1.10
Ítem 8	1.00-5.00	3.98	1.40
Suma total ( <i>Mindset</i> )	12.00-39.00	27.02	5.23

Para comparar las medias en la variable *mindset* según el género se realizó una prueba *t*. La media en esta variable para los varones fue de 26.95 (*DS*= 6.07) y para las

nenas fue 27.08 ( $DS=4.58$ ). Como se muestra en la tabla 3, no se encuentran diferencias significativas en *Mindset*, según en el género [ $t(43)=-.082, p=.935$ ]

Tabla 3.

*Prueba t para muestras independientes*

---

*Prueba de muestras independientes*

---

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias							
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia		
								Inferior	Superior	
	Se han asumido varianzas iguales	1,181	,283	-,082	43	,935	-,13000	1,58797	-3,33245	3,07245
MINSET	No se han asumido varianzas iguales			-,079	34,566	,937	-,13000	1,63840	-3,45761	3,19761

---

Luego, para analizar la asociación entre las variables género (masculino y femenino) y tipo de mentalidad (fija y de cambio) se realizó un análisis de chi-cuadrado. Como la variable *mindset* es cuantitativa y el género cualitativa, fue necesario transformar la primera de ellas en cualitativa también. Para ello se obtuvieron las medidas de tendencia central como la mediana (27 puntos) y la media ( $M= 27.02$  puntos,  $Min. = 12, Max. = 39$ ). Se establecieron los puntajes 12 a 27 para mentalidad fija y de 27 a 39 puntos para mentalidad de cambio. De este modo la variable *mindset* fue dividida en mentalidad de cambio y mentalidad fija. Mediante este análisis, no se

encontraron diferencias significativas según el género (masculino y femenino) y el tipo de mentalidad (fija o de cambio) [ $\chi^2 (1) = .039, p = .843$ ]. Con respecto a los varones un 44% poseía una mentalidad fija y un 56% una mentalidad de cambio. Por otro lado, para el caso de las niñas un 46,7 % poseía una mentalidad fija y un 53,3 % una mentalidad de cambio (véase figura 2).

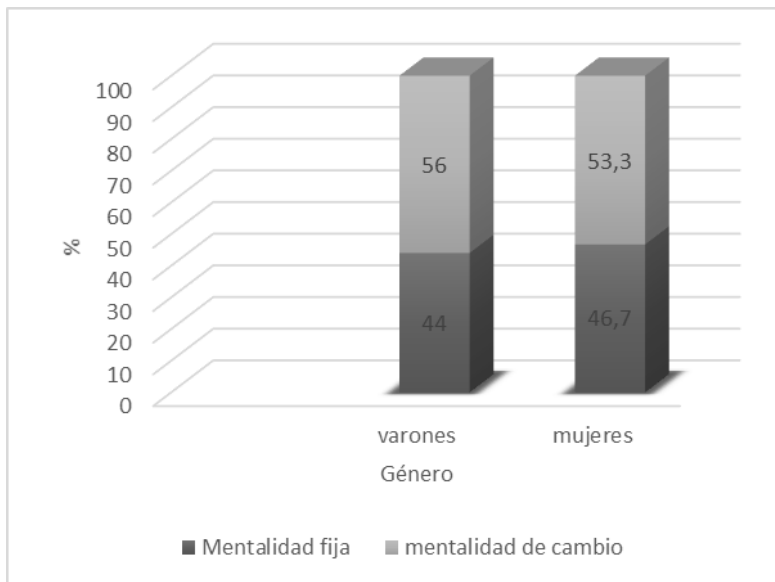


Figura 2. *Mentalidad fija y de cambio, en relación al género.*

De este modo, se concluye que según los resultados obtenidos en este estudio, no existen diferencias significativas en la mentalidad según el género; y tampoco existen diferencias significativas, según si esta mentalidad es de cambio o fija.

#### 4. Discusión

En general las teorías implícitas de la mente, es decir, las creencias de que las habilidades y aptitudes propias y de los demás, son adquiridas innatamente (*mentalidad fija*); o que las mismas pueden ser desarrolladas con esfuerzo y perseverancia (*mentalidad de crecimiento*) crean sistemas de significados sobre el mundo (Molden & Dweck, 2006). Asimismo, diferentes investigaciones han señalado diversos efectos considerables: (1) el efecto que ejercen las teorías implícitas de inteligencia sobre el rendimiento académico (i.e., la mentalidad fija tiene un efecto negativo en el rendimiento académico, mientras que la mentalidad de cambio tienen un efecto positivo) (Blackwell et al., 2007); (2) el efecto que ejercen las teorías implícitas de la personalidad sobre el comportamiento social (i.e, la mentalidad fija tiene un efecto negativo sobre la agresividad y el conflicto social, así como la mentalidad de crecimiento potencia la empatía y la paz entre grupos sociales en conflicto). Yeager y colegas (Yeager et al., 2011; Yeager, Trzesniewski & Dweck, 2013) señalan que dichos efectos pueden ser modificados, si se cambian los tipos de mentalidad. Por ejemplo, modificar la creencia de que las personas tienen el potencial de cambiar, reduce las reacciones negativas a la adversidad social, incluida la vergüenza y represalia agresiva (Yeager, Miu, Powers, & Dweck, 2013; Yeager et al., 2011).

Debido a que las mentalidades pueden ser modificadas, y los tipos de mentalidades tienen consecuencias en diversos ámbitos de la vida, resulta importante comenzar a realizar estudios que identifiquen los tipos de mentalidades en la población infantil para desarrollar estrategias de intervención. De este modo, este estudio podría

contribuir al diseño de estrategias e intervenciones que operen sobre los tipos de mentalidades. Diseñar programas que promuevan estrategias de cambio hacia una mentalidad de crecimiento en población infantil, podría preparar mejor a los niños para enfrentarse con las exigencias del mundo académico futuro, con un beneficio directo para sus niveles de salud y bienestar. Por este motivo, el objetivo de nuestro estudio fue analizar la relación entre la mentalidad, *de cambio y fija*, y el género; en un grupo de niños de 8 a 12 años de edad. Para este fin se utilizó una escala para evaluar tipo de mentalidad (Blackwell et al., 2007).

De acuerdo con nuestra hipótesis, esperábamos encontrar diferencias significativas en la mentalidad según el género, tal como lo plantea Dweck y Leggett (1988). Ahmavaara & Houston (2007) desarrollaron un estudio con el mismo objetivo, pero no encontraron diferencias significativas asociadas al género. En ambos estudios (Ahmavaara & Houston, 2007; Dweck & Leggett, 1988), los participantes completaron durante las clases cuestionario desarrollado por Dweck y colegas (Erdley & Dweck, 1993). A diferencia del estudio de Dweck y Leggett (1988), en el estudio de Ahmavaara y Houston (2007), no se encontraron diferencias relacionadas con el género. Los autores referencian las limitaciones de su investigación y sugieren que debe replicarse en otras edades y contextos para poder afirmar que dicha relación es inexistente.

Los resultados de nuestro estudio revelaron que no se encontraron diferencias significativas según el género (masculino y femenino) y el tipo de mentalidad (fija o de



cambio). Es decir que los niños no presentaron, en esa edad, diferencias en cuanto a los tipos de mentalidad asociada al género.

A sí mismo, resulta importante señalar las limitaciones de nuestra investigación. En primer lugar, referida al tamaño de la muestra y su representatividad, dado que la muestra fue pequeña y perteneciente a una institución educativa primaria. Por otro lado, se aplica el estudio a la población infantil, y no se incursiona en la población adolescente, como así tampoco en diferente nivel socioeconómico. En futuras investigaciones sería interesante ampliar el la población, tanto entre niveles educativos diferentes, como así como también en niños con diferente nivel socioeconómico.

A pesar de no haber encontrado diferencias significativas, se destaca que estos resultados constituyen una primera aproximación al estudio de los tipos de mentalidad y el género en población infantil. Por este motivo, se alienta a continuar el estudio de las diferentes mentalidades con el objetivo de profundizar el conocimiento sobre los dominios en los cuales participa.

Desde otra perspectiva, cabe mencionar que sería interesante continuar las futuras investigaciones con estudios que evalúen el impacto, más allá del género, de los prejuicios asociados al sexo, es decir, el impacto que tiene los estereotipos femeninos vs. masculino en los tipos de mentalidad. Por ejemplo, diversas investigaciones sugieren que los prejuicios de género afectan sólo a aquellas personas con una mentalidad fija (Dweck 2006); que el tipo de mentalidad varía según el estereotipo de género (Good, Aronson y Inzlicht, 2003) y que incluso, el estereotipo, puede inducir transitoriamente a una mentalidad fija. A su vez, Pennington y Heim (2016) mostraron cómo influye el

estereotipo de género en el rendimiento matemático de las mujeres. Por estos motivos consideramos que, para estudiar los tipos de mentalidades en nuestro contexto, resulta necesario continuar profundizando el estudio de esta variable, su relación con el género, nivel socioeconómico, así como en diferentes edades.

## Referencias

- Ahmavaara & D.M. Houston, (2007). The effects of selective schooling and self-concept on adolescents' academic aspiration: An examination of Dweck's self-theory. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 613–632.
- Aronson, J., Fried, C. B., & Good, C. (2001). Reducing the effects of stereotype threat on African American college students by shaping implicit theories of intelligence. *Journal of Intervention Social Psychology*, 38(2), 1-13.
- 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.
- Bowlby, J. (1988). Conferencia 7: The role of attachment in personality development. *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*, 119-136. New York: Basic Books.
- Canet-Juric L., Andrés M. L., García- Coni A., Zamora E. & Stelzer F., (2016). Sesión de vinculación. Aportes de la investigación psicológica al desarrollo educativo. *Psiencia, revista Latinoamericana de ciencia psicológica*. Volúmen 9, número especial. Pág. 3.
- Chiu, C. Y., Hong, Y. Y., & Dweck, C. S. (1997). Lay dispositionism and implicit theories of personality. *Journal of personality and social psychology*, 73(1), 19.
- Coiro J., (2012) Understanding Dispositions Toward Reading on the Internet. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 55(7).
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.
- Dweck, C. S. (2012). Mindsets and human nature: Promoting change in the Middle East, the schoolyard, the racial divide, and willpower. *American Psychologist*, 67(8), 614.

- Dweck, C. S., Chiu, C., & Hong, Y. (1995). Implicit theories and their role in judgments and reactions: A world from two perspectives. *Psychological Inquiry*, 6, 267–285.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256–273
- Erdley, C. A., & Dweck, C. S. (1993). Children's implicit personality theories as predictors of their social judgments. *Child Development*, 64(3), 863-878.
- Good, C., Aronson, J., & Inzlicht, M. (2003). Improving adolescents' standardized test performance: An intervention to reduce the effects of stereotype threat. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(6), 645-662.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Hernández Sampieri R., Fernández Collado C. & Baptista Lucio P. (1997) *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill, México.
- Hochanadel A., & Finamore D., (2015) Fixed and growth mindset in education and how grit helps students persist in the face of adversity. *Journal of International Education Research* 11(1), 47.
- Kraft, M. A., & Grace, S. (2016). Teaching for tomorrow's economy? Teacher effects on complex cognitive skills and social-emotional competencies. *Brown University Working Paper*.
- McCutchen, K. L., Jones, M. H., Carbonneau, K. J., & Mueller, C. E. (2016). Mindset and standardized testing over time. *Learning and Individual Differences* 45, 208-213.
- Molden, D. C., & Dweck, C. S. (2006). Finding “meaning” in psychology: A lay theories approach to self-regulation, social perception, and social development. *American Psychologist*, 61, 192–203.
- Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of personality and social psychology*, 75(1), 33.

- Murphy, L., & Thomas, L. (2008, Junio). Dangers of a fixed mindset: implications of self-theories research for computer science education. *ACM SIGCSE Bulletin* 40(3),271-275.
- Outes, I., Sánchez, A., & Vakis, R. (2017). Cambiando la mentalidad de los estudiantes: evaluación de impacto de ¡Expande tu mente! sobre el rendimiento académico en tres regiones del Perú. Recuperado de <http://dide.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5529>
- Paunesku, D., Yeager, D. S., Romero, C., & Walton, G. (2012). A brief growth mindset intervention improves academic outcomes of community college students enrolled in developmental mathematics courses. *Unpublished manuscript, Stanford University, Stanford, CA.*
- Pennington, C. R., & Heim, D. (2016). Creating a critical mass eliminates the effects of stereotype threat on women's mathematical performance. *British Journal of Educational Psychology*, 86(3), 353-368.
- Villamizar, A., Alfonso, G. & Gayon Valle, L., (2010). Relación entre teorías implícitas de la inteligencia y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII. Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2010.*
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational psychologist*, 47(4), 302-314.
- Yeager, D. S., Johnson, R., Spitzer, B. J., Trzesniewski, K. H., Powers, J., & Dweck, C. S. (2014). The far-reaching effects of believing people can change: Implicit theories of personality shape stress, health, and achievement during adolescence. *Journal of personality and social psychology*, 106(6), 867.

- Yeager, D. S., & Miu, A. (2011). Implicit theories of personality predict motivation to use prosocial coping strategies after bullying in high school. In E. Frydenberg & G. Reevy (Eds.), *Personality, stress and coping: Implications for education* (pp. 47-62). Charlotte, NC: Information Age.
- Yeager, D. S., Miu, A. S., Powers, J., & Dweck, C. S. (2013). Implicit theories of personality and attributions of hostile intent: A meta-analysis, an experiment, and a longitudinal intervention. *Child development*, *84*(5), 1651-1667.
- Yeager, D.S., Romero, C., Paunesku, D., Hulleman, C. S., Schneider, B., Hinojosa, C., Dweck, C. S. (2016). Using Design Thinking to Improve Psychological Interventions: The Case of the Growth Mindset During the Transition to High School. *Journal of Educational Psychology*, *108*(3), 374–391.