



**ESTUDIO DE LA RELACIÓN ENTRE COMPRENSIÓN LECTORA Y TEORÍAS
PERSONALES SOBRE LA INTELIGENCIA**

**READING COMPREHENSION AND ITS CONNECTION WITH SELF-THEORIES OF
INTELLIGENCE**

Ana García-Coni¹

Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología (IPSIBAT)
Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP)
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Argentina
anagconi@gmail.com

Cintia Daniela Olsen²

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Agencia Nacional
de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación. Argentina
olsencintia@gmail.com

María Laura Andrés³

Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología (IPSIBAT)
Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP)
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Argentina
marialauraandres@gmail.com

Lorena Canet-Juric⁴

Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología (IPSIBAT)
Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP)
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Argentina
canetjuric@gmail.com

RESUMEN

La comprensión lectora es un proceso complejo en el que interactúan factores cognitivos, contextuales, motivacionales y emocionales. El presente estudio aborda la relación entre la comprensión lectora y las teorías personales sobre la inteligencia. Para dicho objetivo se evaluaron 267 alumnas y alumnos de 9 a 12 años de edad de dos escuelas de Mar del Plata, Argentina. Para la obtención de los datos se tomaron pruebas de comprensión lectora de textos narrativos y expositivos, y una escala de teorías sobre la inteligencia o tipos de mentalidad. Los resultados confirman que la Teoría Incremental, que supone que la inteligencia puede ampliarse por medio del esfuerzo y la práctica, se corresponde con un mayor nivel de comprensión lectora; a la vez que la Teoría de la Entidad, que considera que la inteligencia es un atributo estable, se correlaciona con una peor comprensión. La Teoría Incremental, en la medida en que ayuda a aceptar desafíos y a no desanimarse ante la dificultad, resulta favorecedora para alcanzar un aprendizaje tan laborioso y arduo como es la comprensión de textos. Además, se observaron diferencias de desempeño tanto en relación con el sexo de los participantes como con los tipos textuales.

Palabras clave: Comprensión lectora - Teoría incremental – Teoría de la entidad - Escolaridad primaria

ABSTRACT

Reading comprehension is a complex process in which cognitive, contextual, motivational and emotional factors interact. The present study addresses the relations between reading comprehension and personal theories about intelligence. For this purpose, 267 students between 9 and 12 years of age from two schools in Mar del Plata, Argentina, were assessed. In order to obtain the data, reading comprehension tests of narrative and expository texts and a scale of theories about intelligence or mindsets were used. The results confirm that the incremental theory, which assumes that intelligence can be expanded through effort and practice, corresponds to a higher level of reading comprehension, while the entity theory, which considers intelligence to be a stable attribute, correlates with poorer comprehension. The incremental theory, insofar as it helps to accept challenges and not to become discouraged in the face of difficulty, is favorable for achieving such laborious and arduous learning as text comprehension. In addition, differences in performance were observed both in relation to the sex of the participants and to the text types.

Keywords: Reading comprehension - Incremental theory - Entity theory - Elementary school

Recepción: 08-12-2021

Aceptación: 21-06-2022

INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora (CL) es un proceso complejo en el cual se debe descifrar el código de la letra impresa y *darle vida* al texto, otorgándole significado (Canet Juric et al., 2005; de Vega, 1988; Valles Arandiga, 2005). La CL ha sido descrita como una variable compleja mediatizada por diversas habilidades y procesos cognitivos (Abusamra et al., 2010). Según algunos modelos interactivos actuales, la CL está controlada por dos conocimientos simultáneos: los que provienen de los datos del texto y los preexistentes en el sujeto que lee, ambos regulando el procesamiento de la información en los dos sentidos, ascendente y descendente de forma paralela (Goswami, 2008; LeDoux, 1999).

Se han estudiado varios factores que inciden en la comprensión de textos, desde aspectos específicos como la fluidez (Abusamra et al. 2021) pasando por variables cognitivas, como las funciones ejecutivas (Follmer, 2018), hasta llegar a factores motivacionales y emocionales (Andersen & Nielsen, 2016; Bridges, 2014; Cho et al., 2019; Duckworth & Yeager, 2015; Guthrie et al., 1999; Petscher, 2010; Petscher et al., 2017; Shelley, 2012). Al respecto, Shelley (2012) señala que los antecedentes familiares y los procesos cognitivos no explican por sí solos toda la variabilidad de las habilidades lectoras de los niños. Por eso es necesario salir de una interpretación puramente cognitiva y adoptar un enfoque que incluya múltiples factores, como las creencias o teorías que los sujetos poseen sobre la inteligencia.

Marco teórico

En este marco, se destacan los conceptos de la *Teoría Incremental* y la *Teoría de la Entidad*. De acuerdo con esta última, la inteligencia es un atributo innato fijo, que no puede desarrollarse; para la Teoría Incremental, en cambio, la inteligencia es modificable, ya que puede desarrollarse a través del esfuerzo y el aprendizaje (Dweck, 1999, 2006, 2012; Molden & Dweck, 2006; Yeager & Dweck, 2012).

Se considera que estas teorías son, al menos parcialmente, implícitas, puesto que no se conforman a través de un pensamiento deliberado, suelen no ser expresadas de manera espontánea y no se tiene un percatamiento consciente de que afectan la mente y el comportamiento (Dweck & Leggett, 1988). Solo de manera esporádica se someten a reflexión.

Por otro lado, si se las considera *teorías* es porque constituyen un marco (restrictivo, pero no rígido) desde el cual comportarse, predecir y juzgar la realidad (Carpintero Molina et al., 2003; Dweck & Molden, 2008; Dweck et al., 1995; Molden & Dweck, 2006; Robins & Pals, 2002). Desde la Teoría de la Entidad, intentar cosas nuevas y desafiantes es un riesgo que difícilmente se asume, ya que la posibilidad de fallar o equivocarse

está asociada con la debilidad y la incapacidad (Gunderson et al., 2013; Haimovitz et al., 2011; Zentall & Morris, 2010).

En contraste, desde la Teoría Incremental, los desafíos y los errores son percibidos como oportunidades para superarse. Esto se asocia con la experimentación de emociones más positivas, la perseverancia ante el fracaso, la tolerancia a la frustración y la posibilidad de obtener más y mejores resultados (Dweck, 2006, 2012; García Coni, 2016; McCutchen et al., 2016). Así, se ha encontrado que la Teoría Incremental posee un efecto directo sobre el desempeño del sujeto, la motivación y los objetivos de aprendizaje (Dweck, 2006; Petscher et al., 2017; Schunk, 2003). Puntualmente, para el éxito de la CL resultaría crucial, ya que se reconoce que esta se ve beneficiada del conocimiento que posee el sujeto sobre sus propias habilidades cognitivas y del control que tiene sobre estas (Abusamra et al., 2010; Hattie & Donoghue, 2016).

Es posible encontrar varios estudios que relacionan las teorías de la inteligencia con el rendimiento escolar (Blackwell et al., 2007; Paunesku et al. 2015; Wilkins, 2014), así como estudios que vinculan la motivación, la autoeficacia y las actitudes frente a la tarea con la CL (Guthrie et al., 1999; Petscher, 2010; Shelley, 2012; Schunk, 2003); asociaciones que podrían estar mediadas por las creencias sobre la inteligencia. En relación con esto, se ha encontrado una vinculación directa entre la Teoría Incremental y la motivación (Rhew et al., 2018). Con respecto a los estudios que abordan directamente la relación entre comprensión de textos y Teoría Incremental, estos son más escasos; se destaca el estudio de Andersen y Nielsen (2016), quienes realizaron una intervención de Teoría Incremental dirigida especialmente a padres de niños de escuela primaria, luego de la cual se observaron efectos positivos sobre la CL de los niños.

De modo similar, en el estudio de Good et al. (2003), los estudiantes secundarios que habían sido entrenados acerca de la maleabilidad de la inteligencia se desempeñaron mejor en una prueba estandarizada de lectura que los estudiantes asesorados acerca de los peligros del consumo de drogas. Posteriormente, Petscher et al. (2017) estudiaron la relación entre creencias sobre la inteligencia y CL en estudiantes de escuela primaria, y encontraron que la Teoría Incremental predijo el desempeño en lectura de palabras y en comprensión; a su vez, los autores sugirieron ampliar y profundizar este tipo de estudios debido a su complejidad.

Greulich et al. (2014) encontraron que los estudiantes que tenían un rendimiento más bajo en CL eran más propensos a evitar tareas difíciles y manifestar desesperanza y vergüenza. En contraste, quienes más disfrutaban de la lectura suelen ser buenos lectores y comprendedores y, a su vez, los buenos lectores prefieren materiales más difíciles y desafiantes (Shelley, 2012). De todos modos, Schunk (2003) señala que incluso el bajo desempeño no necesariamente disminuye la autoeficacia y la motivación si el estudiante

crea que puede tener éxito pero que su enfoque actual es ineficaz (Bandura, 1986). Un estudiante así trabajará más duro, persistirá más tiempo, adoptará la que crea es una mejor estrategia o buscará la ayuda de profesores y compañeros.

Otros factores a tener en cuenta en relación con el desempeño en tareas de comprensión lectora son el tipo de texto (narrativo o expositivo) y el sexo del lector. En el caso de los tipos textuales, se encuentran diferencias significativas, estructurales, en tanto los textos narrativos presentan un desarrollo más predecible de los acontecimientos, están estructurados en una secuencia temporal y utilizan vocabulario más accesible. En el caso de los textos expositivos, suele utilizarse un vocabulario específico y de mayor complejidad; no están narrados en una secuencia temporal y no son fácilmente predecibles (Botsas, 2017; Medina & Pilonieta, 2006). La diferencia en el vocabulario utilizado en los tipos textuales podría generar diferencias en la comprensión, teniendo en cuenta que varios estudios hacen referencia a las variables vocabulario y conocimiento del mundo como significativas para predecir la CL (Best et al., 2008; Clinton et al., 2020; Gardner, 2004; Wu et al., 2020).

Por último, cabe señalar que se han encontrado diferencias en el rendimiento según el sexo del lector, que apuntan a un mejor desempeño del sexo femenino en comprensión de textos y en habilidad verbal (Arellano, 2013). Al respecto, un estudio realizado por Logan y Johnston (2009) sobre la relación entre habilidad lectora y género en niños de 10 años de edad concluyó que las niñas tenían una mejor CL, leían con mayor frecuencia y tenían una actitud más positiva hacia la lectura que los niños. Sin embargo, estas diferencias no son concluyentes, en tanto varían significativamente según el contexto sociocultural de los sujetos (Oda & Abdul-Kadhim, 2017; OECD, 2019; White et al., 2016).

Por todo lo expuesto, es posible suponer que las creencias que un sujeto posee sobre la inteligencia tienen injerencia en su CL. Puesto que el aprendizaje de la lectura y el proceso de comprensión implican un recorrido largo y arduo, en el que se deben afrontar desafíos constantes, tolerar la frustración ante las dificultades y aprender de los errores; las creencias y actitudes que se adopten en torno de este son muy importantes (Abusamra & Joannette, 2012). No obstante, los estudios al respecto, sobre todo en nuestro contexto, son escasos. Es por esto, que este estudio examina la vinculación de las teorías personales sobre la inteligencia y la comprensión de textos narrativos y expositivos en niños/as de 4º a 6º año de escolaridad primaria, y también se consideran otros factores que normalmente se han visto asociados con la CL, tales como: el sexo, el estatus social y el grado al que asiste el niño o niña.

Método

Diseño

Se empleó un diseño no experimental, ex post-facto, multi-factorial, transversal y con enfoque cuantitativo (Hernández Sampieri et al., 2014).

Participantes

Se evaluaron 267 niños (144 mujeres y 123 varones) de entre 9 y 12 años, que asistían a 4° ($n = 74$, edad promedio = 9.91, $DS = .43$), 5° ($n = 99$, edad promedio = 10.85, $DS = 1.14$) y 6° ($n = 94$, edad promedio = 11.74, $DS = 1.42$) año de Educación Primaria Básica, en dos escuelas de gestión pública de la ciudad de Mar del Plata. De acuerdo con el índice de Hollingshead (2011), la mayoría de los participantes posee un estatus social bajo/medio-bajo (52.4%), y el resto, un nivel medio (25.3%) o medio-alto/alto (22.3%).

La selección de la muestra se realizó de forma no probabilística intencional, y se accedió a esta a partir de un convenio entre el grupo de investigación, la jefatura distrital de General Pueyrredón y las dos escuelas. La participación fue voluntaria y sujeta al consentimiento de los padres o encargados de los participantes y al asentimiento personal de estos últimos. La recolección de los datos fue realizada por investigadores, becarios de investigación y estudiantes de Psicología, entrenados para la tarea.

Instrumentos

Comprensión Lectora. Se utilizó un *screening* de evaluación de la CL dirigido a alumnos de 4° a 6° año de escolaridad primaria, que fue diseñado para cubrir las áreas del Test Leer para Comprender (TLC) (Abusamra et al., 2010): Personajes, lugar y tiempo; Hechos y secuencias; Semántica léxica; Estructura sintáctica; Cohesión; Inferencia; Jerarquía de texto; Modelos mentales; Intuición del texto; Flexibilidad y Errores e incongruencia. El TLC ha sido utilizado en numerosas ocasiones en nuestro medio porque se ajusta no solo a la lengua sino también a la cultura y al contexto argentino (Canet-Juric et al., 2019; de Mena, 2015; Ochoa et al., 2019). Como tal, no existe ningún otro instrumento que evalúe la comprensión lectora de textos expositivos y narrativos en niños argentinos; pero si bien el Test evalúa exhaustivamente los componentes mencionados, el *screening* tiene la ventaja de cubrir esas áreas con solo unas pocas preguntas, requiriendo menos tiempo de administración. Consta de dos pruebas: una está conformada por un texto narrativo sobre el que se realizan 13 preguntas, y la otra está conformada por un texto expositivo sobre el que se realizan 12 preguntas; a su vez, cada pregunta cuenta con tres opciones de respuesta (una opción correcta y dos distractores con diverso grado de proximidad semántica a la respuesta correcta). El texto narrativo es una adaptación del cuento "La estrella del fútbol" (Mariño, 1996) y el texto expositivo es una adaptación del

texto “¿Qué son las vacunas?”, incluido en *Chicos de Ciencia hoy* (Pellegrini, 2016). Por lo tanto, ambos abordan temáticas relacionadas con contenidos y escenarios habituales para los niños (Abusamra et al., s.f.). Tanto el texto narrativo como el expositivo muestran propiedades psicométricas adecuadas ($\alpha = .77$).

Teorías sobre la inteligencia. Se utilizó un cuestionario basado en la Escala de Mentalidad de Crecimiento de Dweck (2006), compuesto de ocho ítems -cuatro afirmaciones de teoría de la entidad/mentalidad fija y cuatro de teoría incremental/mentalidad de crecimiento- sobre los que se solicita expresar el grado de acuerdo en una escala *Likert* de cinco puntos, que va de “Mucho” a “Nada”.

Los ítems de la escala son: 1. Si una tarea es difícil, me desánimo y la dejo de hacer; 2. Pienso que los errores me ayudan a aprender; 3. Si algo me cuesta mucho es porque no soy inteligente; 4. Nacemos con una cantidad fija de inteligencia; 5. Está bien pedir ayuda, porque me permite aprender más; 6. Pienso que puedo llegar a ser más inteligente de lo que soy; 7. Cuando las tareas son difíciles, me esfuerzo más; 8. Para aprender, no tengo que tener errores.

Los ítems que expresan una teoría de la entidad (1, 3, 4 y 8) se codificaron en sentido inverso, de modo que, a mayor puntaje, mayor adhesión a la teoría incremental. La escala ha sido utilizada en diversas investigaciones que exploran el impacto de las teorías sobre la inteligencia en el desempeño escolar y en dominios discriminados, como la CL, en diferentes poblaciones (ver Dweck, 2006). Luego de traducir la escala, un grupo de investigadores ajenos al estudio revisó los ítems para evaluar si resultaban claros para la muestra a la cual estaban dirigidos, y si eran concordantes respecto de los ítems de la escala original en inglés. También se solicitó la opinión de un grupo de niños con características similares a los participantes del estudio. Luego de efectuar algunos ajustes en virtud de esas revisiones, se obtuvo el instrumento final. Las modificaciones fueron menores e incluyeron la sustitución de palabras y expresiones para que fueran más comprensibles para los destinatarios. La consistencia interna es adecuada ($\alpha = .59$), sobre todo teniendo en cuenta que las respuestas dadas por los niños suelen ser más inestables que las de los adultos (ver Lemos, 2004).

Estatus social (ES). Se utilizó el índice de Hollingshead (2011), calculado en función de la escala de Pascual y colaboradores (1993), que mide el nivel educativo alcanzado por el principal sostén económico de la familia y, en función de la Escala de Grupos Ocupacionales de Sautú (1989), que mide el nivel ocupacional. Estos datos fueron obtenidos a través de un cuestionario enviado a las familias de los participantes por medio del cuaderno de comunicaciones. Este cálculo se ha utilizado en otros estudios realizados en el contexto local (por ejemplo, Andrés et al., 2017).

Procedimiento y consideraciones éticas. En primer lugar, se realizó una reunión informativa con padres o tutores, docentes y directivos, cuyo objetivo fue explicar el procedimiento general y aclarar que la participación sería voluntaria y los datos tratados de manera confidencial, para uso exclusivamente científico. Se hizo entrega del consentimiento informado, que debieron completar los adultos responsables, junto con el asentimiento, que tenían que firmar los alumnos, como condición necesaria para participar. Dicho documento constó además de una hoja de información sobre los objetivos de la investigación y las variables a evaluar.

Los instrumentos se administraron a los niños y niñas en el establecimiento, durante el horario escolar.

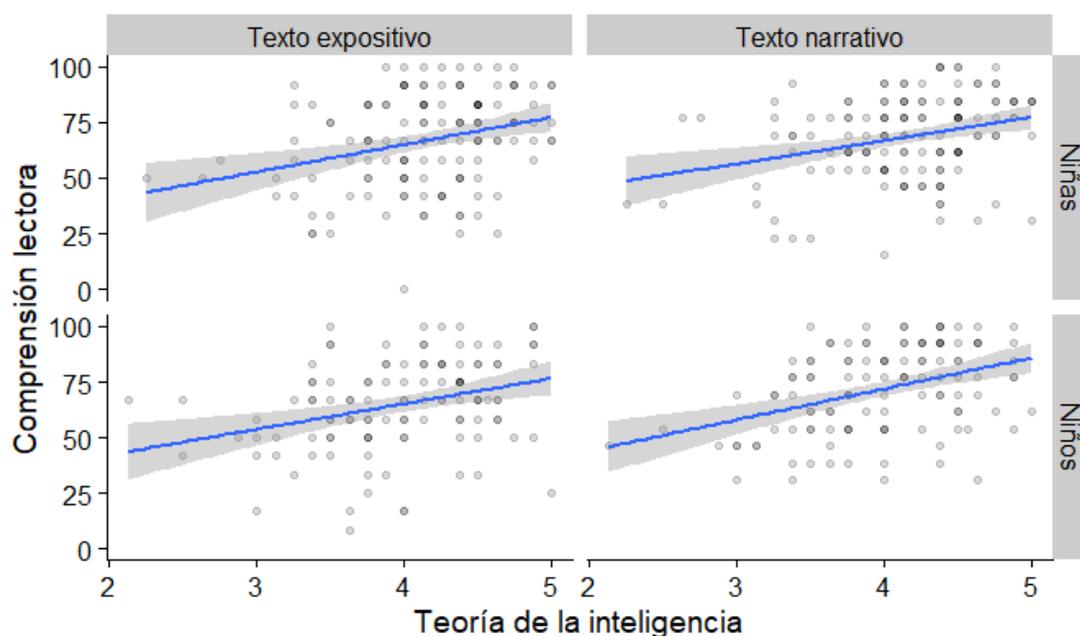
Análisis de datos. Los datos se analizaron mediante modelos lineales mixtos, utilizando el paquete *glmmTMB* para R. Se partió de un modelo completo que tuvo como variables explicativas la Teoría de la Inteligencia, el sexo, el tipo de texto -expositivo y narrativo-, tanto aisladas como en interacción unas con otras, el grado y el estatus social (como co-variables); como variable aleatoria, los participantes (ya que cada participante realizó dos pruebas: la de textos expositivos y la de textos narrativos); como variable de respuesta, el desempeño en las pruebas de CL. A partir de este modelo completo, se utilizó el criterio de máxima verosimilitud (siempre consistente con el de AIC) para ir simplificando el modelo (es decir, aquellos términos cuya sustracción no afectaba el ajuste del modelo fueron removidos hasta que no se pudiera sacar ningún otro término). En caso de haber interacciones significativas entre factores, se evaluaron las diferencias entre los grupos usando el paquete *emmeans* con el ajuste de Bonferroni. Se comprobó el cumplimiento de los supuestos con el paquete *DHARMA*.

Resultados

El modelo final muestra que la Teoría de la Inteligencia -incremental/de crecimiento o de la entidad/fija- tiene una contribución significativa a la CL, independientemente del tipo de texto y del sexo ($\chi^2 = 30.843$; $gl = 1$; $p < .01$). De modo, que los participantes que prestaron mayor apoyo a la Teoría Incremental tuvieron una mejor CL que los que mostraron adhesión a la teoría fija (ver Figura 1).

Figura 1

Distribución de los puntajes de comprensión lectora según sexo y tipo textual, y de los puntajes que indican la teoría de la inteligencia adoptada

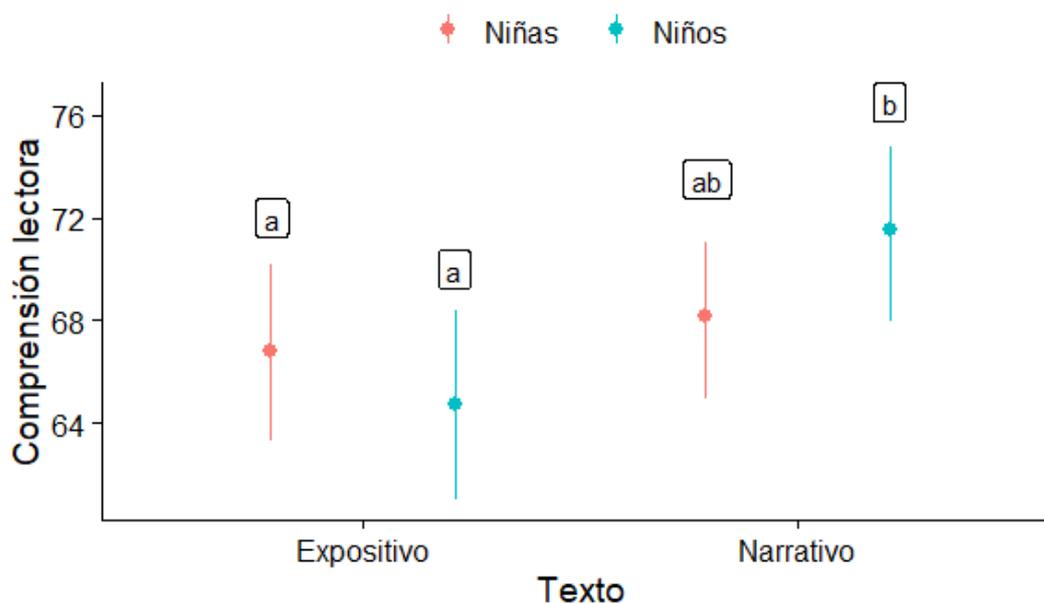


Nota. El gráfico representa la distribución de los puntajes obtenidos por niñas y niños en las pruebas de texto expositivo y narrativo, y de los puntajes que indican la Teoría de la Inteligencia adoptada. Los puntajes altos indican preferencia por una Teoría Incremental, y los puntajes bajos, preferencia por una Teoría de la Entidad.

Además, se encontró una interacción significativa entre el tipo de texto y el sexo ($\chi^2 = 5.0705$; $gl = 1$; $p < .05$; ver Figura 2), puesto que los participantes varones tuvieron un rendimiento significativamente mejor en el texto narrativo que en el expositivo, también superior al rendimiento de las niñas en ese tipo de texto. En cambio, la CL de las participantes mujeres fue semejante en los dos tipos de texto.

Figura 2

Distribución de los puntajes obtenidos en las pruebas de texto expositivo y narrativo según el sexo



Nota. El gráfico representa la distribución de los puntajes obtenidos por niñas y niños en las pruebas de texto expositivo y narrativo. Letras diferentes indican diferencias significativas.

Por otra parte, el año escolar mostró un efecto significativo en la CL de ambos textos: los niños y niñas de 6º año presentaron un mejor desempeño que los de los otros años ($\chi^2 = 44.268$; $gl = 2$; $p < .01$). Por último, el estatus social, que suele ser un factor de alto impacto en el desempeño escolar (OECD, 2019), no mostró tener un impacto significativo en la CL en los participantes evaluados.

Discusión y conclusiones

La inteligencia es un constructo que ha sido muy estudiado a lo largo del tiempo; sin embargo, los aportes desde la perspectiva de las creencias del propio sujeto sobre la misma y los efectos que estas cogniciones tienen sobre el desempeño son más recientes (Dweck, 2017; Savvides & Bond, 2021). Dentro de este marco es posible hallar, por un lado, la Teoría Incremental, o mentalidad de crecimiento, que hace referencia a la creencia de que tanto la inteligencia como otras cualidades humanas pueden desarrollarse a través del esfuerzo y el aprendizaje constante, el uso de estrategias, la reflexión y la ayuda externa, entre otros factores (Dweck, 2006; 2017).

En el lado opuesto, se encuentra la Teoría de la Entidad, o mentalidad fija, desde la cual la inteligencia es considerada como un atributo innato e inmodificable. Varios estudios indican que la Teoría Incremental tiene un efecto significativo positivo sobre el desempeño del sujeto en diversos ámbitos, desde lo académico hasta lo social y laboral, ya que involucra el sostenimiento de una actitud de mayor perseverancia ante las situaciones de frustración, a la vez que facilita que el sujeto vea los desafíos como algo positivo (Blackwell et al., 2007; Good et al., 2003; Heyman & Dweck, 1998).

Desde el enfoque sociocognitivo del aprendizaje se ha sugerido que es más fácil y conveniente medir y manipular directamente las creencias de los estudiantes que factores tales como el autoconcepto, las intervenciones áulicas, el entorno inmediato del hogar/escuela o la estructura social (Pajares & Schunk, 2001). En este sentido, un cuerpo emergente de investigación se ha dedicado a evaluar el papel de estas creencias en el rendimiento educativo. Sin embargo, pocos trabajos se han centrado en cómo estas contribuyen a la comprensión lectora (Petscher et al., 2017). En concordancia con dicho trabajo de Petscher y colaboradores, en este estudio se obtuvo evidencia de una relación positiva entre la Teoría Incremental y la CL. También, hay una semejanza con el estudio de Good et al. (2003), que encontraron mejoras significativas en la CL de los estudiantes que participaron en el programa de intervención sobre maleabilidad de la inteligencia, en comparación con un grupo control. Posteriormente, Andersen y Nielsen (2016) hallaron efectos positivos sobre la CL de niños de escuela primaria, a partir de intervenciones específicas con padres que apuntaban a mejorar los niveles de Teoría Incremental. En contraste, en el estudio longitudinal realizado por McCutchen et al. (2016), con estudiantes de escolaridad primaria, no se observó una relación significativa entre la Teoría de la Inteligencia y los resultados en una prueba estandarizada del área de lectura.

La mayoría de los hallazgos mencionados, incluido el del presente estudio, muestran que la Teoría Incremental contribuye a la CL. Este aporte, probablemente, se deba a que esa mentalidad dispone a perseverar a pesar de los errores, afrontar desafíos y tolerar la dificultad. Durante la lectura, los estudiantes con adherencia a la Teoría Incremental tendrán mayor predisposición a observar su propio proceso y modificar su conducta, aumentando su metacognición y motivación (McGuire, 2015). Esto está en sintonía con la afirmación de que los estudiantes se ocupan de realizar conductas tendientes a cambios positivos si en efecto consideran que esa mejora es posible (García Coni et al., 2019).

Asimismo, en los resultados de esta investigación se observan diferencias significativas en la CL entre el texto de tipo expositivo y el texto narrativo en los participantes varones, quienes puntuaron mejor en el segundo. Esta discrepancia entre los tipos textuales coincide con lo reportado previamente en la literatura (Botsas, 2017; Medina & Pilonieta,

2006). En el caso de las mujeres, la mejoría en el desempeño en el texto narrativo no llegó a ser significativa. Esta diferencia entre niños y niñas podría deberse a la temática del texto narrativo, que es sobre fútbol; tema que suele resultar más familiar para los varones. Esto iría en consonancia con estudios previos que sostienen que a mayor familiaridad con el vocabulario y el conocimiento del mundo en una temática, menores dificultades y mejor desempeño en la comprensión (Wu et al., 2020). Al respecto, Gorjian y Javadifar (2013) sostienen que los temas de los textos pueden provocar diferencias de género en las puntuaciones de CL, en función de las diferencias en conocimientos previos e intereses. La lectura es un proceso que implica la activación de conocimientos relevantes; cuanto más familiar es el texto para el lector, más capaz es de comprenderlo e incluso de compensar su debilidad lingüística (Brantmeier, 2004; Oda & Abdul-Kadhim, 2017).

También se encontró un mejor desempeño en los alumnos de 6º año que en los de 4º y 5º; esto es esperable porque se utilizó la misma prueba para los tres años escolares y porque el cerebro lector se desarrolla de manera progresiva a partir de la diversidad y complejidad de tareas que involucra. Es decir, la CL supone incrementos neuronales graduales y particulares (Ziegler & Goswami, 2005). Asimismo, la lectura implica el desarrollo progresivo de conciencia fonológica, vocabulario y estrategias de lectura que conllevan cierto tiempo (Goswami, 2008).

Un dato valioso del presente estudio es que no se encontró un efecto significativo del estatus social en la CL de los participantes, pero sí de sus teorías de la inteligencia que, en tanto sistemas de creencias, están bajo su control y, por lo tanto, son pasibles de modificación (Blackwell et al., 2007; Burnette et al., 2018). No obstante, cabe destacar que como no son completamente explícitas ni el sujeto las advierte plenamente, modificarlas no es sencillo (Dinger & Dickhäuser, 2013; Dweck & Leggett, 1988). De todas formas, se ha observado que al explicar y reflexionar sobre la idea de que la inteligencia y las capacidades son factibles de mejora, y trabajar sistemáticamente en esa idea, los estudiantes logran aumentar su motivación y mejoran el desempeño (Broda et al., 2018; Medina-Garrido & León, 2017; Paunesku et al., 2015).

Dentro de las limitaciones y posibles sesgos de este estudio, podemos mencionar que la media del índice de mentalidad de crecimiento/teoría incremental es alta (4.06; ver la distribución de puntajes en la Figura 1); dicho valor podría deberse al instrumento utilizado y al sesgo de deseabilidad social asociado con la valoración positiva de la apertura al cambio. Así, Heyman y Dweck (1998) y Molden y Dweck (2006) han observado que los ítems que expresan de manera directa la idea de que las capacidades pueden crecer, suelen llevar a los sujetos a responder de modo afirmativo, a pesar de que quizá esa idea no se represente en la conducta o contradiga sus creencias más nucleares o implícitas. Esto podría subsanarse, en futuros estudios, combinando métodos de juego

de rol, viñetas que sitúen a los participantes en situaciones y exigencias concretas de su vida real, y tareas que busquen capturar creencias implícitas (por ejemplo, asociaciones automáticas entre conceptos; ver Mascaret et al., 2015).

A modo de conclusión, se sugiere la conveniencia de considerar las creencias que los estudiantes poseen acerca de su capacidad y del papel que cumplen los errores, así como también considerar las creencias que se validan en las prácticas docentes y en diversos ámbitos educativos donde está en juego la comprensión de textos. En tanto esta se ve significativamente potenciada por las ideas sobre la maleabilidad o la invariabilidad de la inteligencia, sería valioso revisar las interacciones entre alumnos y docentes en relación con el tratamiento de los errores y las creencias que se transmiten en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Canning et al., 2019; Dweck, 2008).

Finalmente, es importante no desatender el hecho de que la perspectiva que las familias de las niñas y niños asumen sobre el fracaso y la posibilidad de cambio de las cualidades personales, y los mensajes y conductas que emiten desde dicha perspectiva, inciden en las creencias de esas niñas y niños, lo cual afecta a su vez el proceso de aprendizaje de la lectura en la escuela (Gunderson et al., 2018; Haimovitz & Dweck, 2016; Muenks et al., 2015).

Por todo lo expuesto, se aconseja el trabajo integral y coordinado entre los distintos actores implicados en la enseñanza de la lectura (directivos, docentes, familias y alumnos), revisando las propias creencias, observando las conductas y reacciones en situaciones de aprendizaje, e internalizando y reforzando la Teoría Incremental sobre los atributos personales, para así potenciar el bienestar y el aprendizaje en el ámbito educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abusamra, V. & Joannette, Y. (2012). Lectura, escritura y comprensión de textos: aspectos cognitivos de una habilidad cultural. *Neuropsicología Latinoamericana*, 4(1), 1-4
- Abusamra, V.; Canet-Juric, L.; Cartoceti, R.; Olariaga, Y. & Andrés, M.L. (en prensa). Baremos de screening de evaluación de la comprensión lectora para 4° y 5° grado.
- Abusamra, V.; Chimenti, Á. & Tiscornia, S. (2021). *La ciencia de la lectura: Los desafíos de leer y comprender textos*. Tilde editora.
- Abusamra, V.; Ferreres, A.; Raiter, A.; De Beni, R. & Cornoldi, C. (2010). *Test Leer para Comprender (TLC). Evaluación de la comprensión de textos*. Paidós.
- Andersen, S. C. & Nielsen, H. S. (2016). Reading intervention with a growth mindset approach improves children's skills. *Proceedings of the national academy of sciences*, 113(43), 12111-12113.

- Andrés, M. L.; Stelzer, F.; Vernucci, S.; Juric, L. C.; Galli, J. I. & Guzmán, J. I. N. (2017). Regulación emocional y habilidades académicas: relación en niños de 9 a 11 años de edad. *Suma psicológica*, 24(2), 79-86.
- Arellano, M. (2013). Gender Differences in Reading Comprehension Achievement in English as a Foreign Language in Compulsory Secondary Education. *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 17, 67-84.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of social and clinical psychology*, 4(3), 359.
- Best, R. M.; Floyd, R. G. & Mcnamara, D. S. (2008). Differential competencies contributing to children's comprehension of narrative and expository texts. *Reading psychology*, 29(2), 137-164.
- Blackwell, L.; Trzesniewski, K. & Dweck, C. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78, 246-263.
- Botsas, G. (2017). Differences in Strategy Use in the Reading Comprehension of Narrative and Science Texts among Students with and without Learning Disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 15(1), 139-162.
- Brantmeier, C. (2004). Gender, violence-oriented passage content and second language reading comprehension. *The reading matrix*, 4(2).
- Broda, M.; Yun, J.; Schneider, B.; Yeager, D.; Walton, G. & Diemer, M. (2018). Reducing Inequality in Academic Success for Incoming College Students: A Randomized Trial of Growth Mindset and Belonging Interventions. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 11(3), 317-338. <http://doi.org/10.1080/19345747.2018.1429037>
- Bridges, L. (2014). *The joy and power of reading: A summary of research and expert opinion*. Scholastic.
- Burnette, J. L.; Russell, M. V.; Hoyt, C. L.; Orvidas, K. & Widman, L. (2018). An online growth mindset intervention in a sample of rural adolescent girls. *British Journal of Educational Psychology*, 88(3), 428-445.
- Canet Juric, L., Andrés, M. L., & Ané, A. (2005). Modelos teóricos de comprensión lectora. Relaciones con prácticas pedagógicas de enseñanza y aprendizaje. In *XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- Canet-Juric, L., Galli, J. I., Zaidán, C., & Vázquez-Echeverría, A. (2019). Autocontrol y desempeño escolar en lengua y matemática. *Investigaciones en Psicología*, 24(1), 35-42.

- Canning, E. A.; Muenks, K.; Green, D. J. & Murphy, M. C. (2019). STEM faculty who believe ability is fixed have larger racial achievement gaps and inspire less student motivation in their classes. *Science Advances*, 5(2). 1-7. <http://doi.org/10.1126/sciadv.aau4734>.
- Carpintero Molina, E.; Cabezas Gómez, D., González Barbera, C. & Poveda Fernández, M. (2003). Análisis de las teorías implícitas de la inteligencia en alumnos de educación primaria. *Revista de Psicología y Psicopedagogía*, 2(1), 81-105.
- Cho, E.; Toste, J. R.; Lee, M. & Ju, U. (2019). Motivational predictors of struggling readers' reading comprehension: The effects of mindset, achievement goals, and engagement. *Reading and Writing*, 32(5), 1219-1242.
- Clinton, V.; Taylor, T.; Bajpayee, S.; Davison, M. L.; Carlson, S. E. & Seipel, B. (2020). Inferential comprehension differences between narrative and expository texts: a systematic review and meta-analysis. *Reading and Writing*, 33(9), 2223-2248.
- de Mena, C. (2015). Comprensión de textos y la habilidad inferencial. *Exlibris*, (4), 396-404.
- De Vega, M. (1988). *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Alianza.
- Dinger, F. C. & Dickhäuser, O. (2013). Does implicit theory of intelligence cause achievement goals? Evidence from an experimental study. *International Journal of Educational Research*, 61, 38-47.
- Duckworth, A. L. & Yeager, D. S. (2015). Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. *Educational Researcher*, 44(4), 237-251. <https://doi.org/10.3102/0013189X15584327>
- Dweck, C. S. (1999). *Essays in social psychology. Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology Press.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Dweck, C. S. (2008). *Mindsets and Math/Science Achievement. The Opportunity Equation*. https://belmontteach.files.wordpress.com/2013/12/mindsets-and-maths_science-achievement.pdf
- Dweck, C. S. (2012). *Mindset: how you can fulfill your potential*. Constable & Robinson Limited.
- Dweck, C. S. (2017). The journey to children's mindsets – And beyond. *Child Development Perspectives*, 1-6. <https://doi.org/10.1111/cdep.12225>
- Dweck, C. S., Chiu, C. Y., & Hong, Y. Y. (1995). Implicit theories and their role in judgments and reactions: A word from two perspectives. *Psychological inquiry*, 6(4), 267-285.

- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 2, 256-273.
- Dweck, C. S. & Molden, D. C. (2008). Self-theories: The construction of free will. En J. Baer, J. C. Kaufman, & R. F. Baumeister (Eds.), *Are we free? Psychology and free will* (pp. 44-64). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195189636.003.0004>.
- Follmer, D. J. (2018) Executive Function and Reading Comprehension: A Meta-Analytic Review. *Educational Psychologist*, 53(1), 42-60, DOI: 10.1080/00461520.2017.1309295.
- García Coni, A. (2016). ¡No me sale! ... ¡Todavía! Mentalidad de cambio vs mentalidad fija. El poder de creer que podemos mejorar. En Andrés, M. L., Canet Juric, L & Richard's, M. M. (Comps.), *¿Cómo podemos transformar nuestras escuelas? Estrategias para fomentar la autorregulación en la escuela primaria* (pp. 55-60). Universidad Nacional de Mar del Plata.
- García Coni, A.; Fernández Puentes, C.; Andrés, M. L. & Canet Juric, L. (2019). Mejorar el aprendizaje escolar a partir de promover la mentalidad de crecimiento. En S. Vernucci y E. Zamora (Comps.), *La ciencia de enseñar. Aportes desde la psicología cognitiva a la educación* (pp. 85-94). Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Gardner, D. (2004). Vocabulary input through extensive reading: A comparison of words found in children's narrative and expository reading materials. *Applied linguistics*, 25(1), 1-37.
- 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, 645-662.
- Gorjian, B. & Javadifar, M. (2013). Effects of Gender and Passage Content on Multiple-choice Reading Comprehension Test. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, 723-727.
- Goswami, U. (2008). Reading, complexity and the brain. *Literacy*, 42(2), 67-74.
- Greulich, L., Al Otaiba, S., Schatschneider, C., Wanzek, J., Ortiz, M., & Wagner, R. K. (2014). Understanding inadequate response to first-grade multi-tier intervention: Nomothetic and ideographic perspectives. *Learning Disability Quarterly*, 37(4), 204-217.
- Gunderson, E. A.; Gripshover, S. J.; Dweck, C. S.; Sorhagen, N. S.; Goldin-Meadow, S. & Levine, S. C. (2018). Parent Praise to Toddlers Predicts Fourth Grade Academic Achievement via Children's Incremental Mindsets. *Developmental Psychology*, 54(3), 397-409. <http://dx.doi.org/10.1037/dev0000444>

- Gunderson, E. A.; Gripshover, S. J.; Romero, C.; Dweck, S. C.; Goldin-Meadow, S. & Levine, S. C. (2013). Parent praise to 1- to 3-year-olds predicts children's motivational frameworks 5 years later. *Child Development*, 84, 1526-1541. <https://doi.org/10.1111/cdev.12064>.
- Guthrie, J. T.; Wigfield, A.; Metsala, J. L. & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific studies of reading*, 3(3), 231-256.
- Haimovitz, K. & Dweck, C. S. (2016). What predicts children's fixed and growth intelligence mind-sets? Not their parents' views of intelligence but their parents' views of failure. *Psychological Science*, 27(6), 859-869. <https://doi.org/10.1177/0956797616639727>
- Haimovitz, K.; Wormington, S. V. & Henderlong Corpus, J. (2011). Dangerous mindsets: How beliefs about intelligence predict motivational change. *Learning and Individual Differences*, 21, 747-752. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.09.002>
- Hattie, J. A. & Donoghue, G. M. (2016). Learning strategies: A synthesis and conceptual model. *Science of Learning*, 1(1), 1-13.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª Ed.). México: MacGraw-Hill.
- Heyman, G. D. & Dweck, C. S. (1998). Children's thinking about traits: implications for judgments of the self and others. *Child Development*, 64(2), 391-403.
- Hollingshead, A. B. (2011). Four factor index of social status. *Yale Journal of Sociology*, 8, 21-51.
- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional [The emotional brain]*. Editorial Planeta.
- Lemos, V. (2004). *Operacionalización del constructo personalidad infantil a partir del enfoque de los cinco grandes factores de personalidad* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de San Luis, Argentina].
- Logan, S. & Johnson, R. (2009). Gender differences in reading ability and attitudes: examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading* 32(2), 199-214.
- Mariño, R. (1996) La estrella del fútbol. Leemos un cuento. Garrapiñadas 1. AZ. <http://bibliopequeitinerante.blogspot.com/2012/10/cuento-la-estrella-del-futbol-de.html>
- Mascret, N.; Roussel, P. & Cury, F. (2015). Using implicit measures to highlight science teachers' implicit theories of intelligence. *European Journal of Psychology of Education*, 30(3), 269-280.

- 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.
- McGuire, S. Y. (2015). *Teach students how to learn: Strategies you can incorporate into any course to improve student metacognition, study skills, and motivation*. Stylus Publishing, LLC.
- Medina, A. L. & Pilonieta, P. (2006). Once upon a Time: Comprehending Narrative Text. In J. S. Schumm (Ed.), *Reading assessment and instruction for all learners* (pp. 222–261). Guilford Press.
- Medina-Garrido, E. & León, J. (2017). Mejorando la percepción sobre la inteligencia: una intervención breve para alumnos de Educación Secundaria. *Electronic Journal of Research in Education Psychology, 15*(2), 377-397.
- 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*(3), 192-203. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.3.192>
- Muenks, K.; Miele, D. B.; Ramani, G. B.; Stapleton, L. M. & Rowe, M. L. (2015). Parental beliefs about the fixedness of ability. *Journal of Applied Developmental Psychology, 41*, 78-89.
- Ochoa, E. M., Río, N. E., Mellone, C., & Simonetti, C. E. (2019). Eficacia de un programa de mejora de la comprensión lectora en educación primaria. *Revista de Psicología y Educación, 14*(1), 63-73.
- Oda, A. & Abdul-Kadhim, M. (2017). The Relationship between Gender and Reading Comprehension at College Level. *Journal of Basrah Research The Humanities sciences, 42*(6), 426-442.
- OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>.
- Pajares, F. & Schunk, D. (2001). Self-Beliefs and school success: Self-efficacy, Self-concept, and school achievement. En R. Riding & S. Rayner (Eds.), *Perception* (pp. 239-266). Ablex Publishing.
- Pascual, L.; Galperín, C. & Bornstein, M. (1993). La medición del nivel socioeconómico y la psicología evolutiva: El caso argentino. *Interamerican Journal of Psychology, 27*, 59-74.
- Paunesku, D.; Walton, G. M.; Romero, C. L.; Smith, E. N.; Yeager, D. S. & Dweck, C. S. (2015). Mindset interventions are a scalable treatment for academic underachievement. *Psychological Science, 26*(6), 784-793.

- Pelegri, J. (2016) ¿Qué son las Vacunas?. <https://www.chicosdecienahoy.org.ar/que-son-las-vacunas>.
- Petscher, Y. (2010). A meta-analysis of the relationship between student attitudes towards reading and achievement in reading. *Journal of research in reading*, 33(4), 335-355.
- Petscher, Y.; Al Otaiba, S.; Wanzek, J.; Rivas, B. & Jones, F. (2017). The relation between global and specific mindset with reading outcomes for elementary school students. *Scientific Studies of Reading*, 21(5), 376-391.
- Rhew, E.; Piro, J. S.; Goolkasian, P. & Cosentino, P. (2018). The effects of a growth mindset on self-efficacy and motivation. *Cogent Education*, 5(1), 1492337. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1492337>
- Robins, R. W. & Pals, J. L. (2002). Implicit self-theories in the academic domain: Implications for goal orientation, attributions, affect, and self-esteem change, self and identity. *Psychology Press*, 1(4), 313-336. <http://dx.doi.org/10.1080/15298860290106805>
- Sautú, R. (1989). *Teoría y técnica en la medición del status ocupacional: Escalas objetivas de Prestigio* UBA, Instituto de Ciencias Sociales.
- Savvides, H. & Bond, C. (2021) How does growth mindset inform interventions in primary schools? A systematic literature review. *Educational Psychology in Practice*, 37(2), 134-149, DOI: 10.1080/02667363.2021.1879025
- Shelley, C. (2012). A Study of the Relationship Between Student Attitudes Toward Reading and Achievement in Reading in Fifth-Grade Students. *Honors Theses*. 65. <https://digitalcommons.coastal.edu/honors-theses/65>
- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 159-172.
- Vallés Arándiga, A. (2005) Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit*, 11, 49-61.
- White, G.; Ruther, M. & Kahn, J. (2016). *Educational inequality in India: An analysis of gender differences in reading and mathematics*. University of Maryland College Park, USA.
- Wilkins, P. B. B. (2014). Efficacy of a growth mindset intervention to increase student achievement. Gardner-Webb University. <https://www.proquest.com/openview/d9e720459657f4105784cb21f480e630/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Wilkinson, G. (1993). *Wide Range Achievement Test 3*. Wilmington, DE: Wide Range, Inc.

- Wu, Y.; Barquero, L. A.; Pickren, S. E.; Barber, A. T. & Cutting, L. E. (2020). The relationship between cognitive skills and reading comprehension of narrative and expository texts: A longitudinal study from Grade 1 to Grade 4. *Learning and Individual Differences, 80*. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101848>
- 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. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805>.
- Zentall, S. & Morris, B. (2010). "Good job, you're so smart": The effects of inconsistency of praise type on young children's motivation. *Journal of Experimental Child Psychology, 107*, 155-163.
- Ziegler, J. C. & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: a psycholinguistic grain size theory. *Psychological bulletin, 131*(1), 3.

¹ Ana García Coni es Doctora en Psicología por la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Se desempeña como investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas y como Jefa de Trabajos Prácticos en la cátedra de Teorías del Aprendizaje de la Facultad de Psicología de la UNMDP. Investiga aspectos de la psicología del desarrollo y del aprendizaje, como la flexibilidad cognitiva, la categorización semántica y las creencias epistemológicas, en niños y adolescentes.

² Cintia Daniela Olsen es Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Docente; Especialista en Psicoterapias Cognitivas (Fundación AIGLE/ UNMDP) y Becaria doctoral de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica. Investiga sobre la comprensión lectora y la mensalidad de crecimiento en niños.

³ María Laura Andrés es Doctora en Psicología (UNMDP), Magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje (FLACSO – UAM), Máster en Intervención Psicológica en Contextos de Riesgo. Se desempeña como investigadora asistente en el CONICET. Se especializa en Psicología del Desarrollo, Educacional y Clínica. Actualmente es docente regular en la cátedra Psicología Cognitiva, Facultad de Psicología (UNMDP)

⁴ Lorena Canet-Juric es Doctora en Psicología (UNMDP); Magister en Psicología Cognitiva y Aprendizaje (FLACSO- UAM). Actualmente se desempeña como Investigadora Adjunta de la carrera del Investigador Científico (CIC) de CONICET. Se especializa en funciones ejecutivas, comprensión lectora y educación. Es docente regular en la cátedra Psicología Cognitiva, Facultad de Psicología (UNMDP).