

UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN
ESCUELA DE POSGRADO



T E S I S

**Mentalidad de crecimiento y motivación académica en estudiantes de
enfermería de la Universidad Norbert Wiener, 2023**

**Para optar el grado académico de Doctor en:
Ciencias de la Educación**

Autor:

Mg. Magdalena Petronila ROJAS AHUMADA

Asesor:

Dr. Luis Rolando MURGA PAULINO

Cerro de Pasco – Perú - 2026

UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN
ESCUELA DE POSGRADO



T E S I S

**Mentalidad de crecimiento y motivación académica en estudiantes de
enfermería de la Universidad Norbert Wiener, 2023**

Sustentada y aprobada ante los miembros del jurado:

Dra. Eva Elsa CONDOR SURICHAQUI
PRESIDENTE

Dra. Elsa Ruth MONTERO JARA
MIEMBRO

Dra. Luzbel Aida CORDOVA MARTINEZ
MIEMBRO



Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión
Escuela de Posgrado
Unidad de Investigación

INFORME DE ORIGINALIDAD N° 119-2025- DI-EPG-UNDAC

La Unidad de Investigación de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, ha realizado el análisis con exclusiones en el Software Turnitin Similarity, que a continuación se detalla:

Presentado por:
Mg. Magdalena Petronila ROJAS AHUMADA

Escuela de Posgrado:
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Tipo de trabajo:
TESIS

TÍTULO DEL TRABAJO:
"MENTALIDAD DE CRECIMIENTO Y MOTIVACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA DE LA UNIVERSIDAD NORBERT WIENER, 2023"

ASESOR (A): Dr. Luis Rolando MURGA PAULINO

Índice de Similitud:
26%

Calificativo
APROBADO

Se adjunta al presente el informe y el reporte de evaluación del software similitud.

Cerro de Pasco, 21 de agosto del 2025



Firmado digitalmente por BALDEON
DIEGO Jheysen Luis FAU
20154605046 soft
Motivo: Soy el autor del documento
Fecha: 21.08.2025 16:59:08 -05:00

DOCUMENTO FIRMADO DIGITALMENTE
Dr. Jheysen Luis BALDEON DIEGO
DIRECTOR

DEDICATORIA

A **Sergio Armando**, mi adorable hijo que es mi fortaleza, para salir adelante y ser mejor persona cada día.

Le dedico el resultado de este trabajo a toda mi familia. Principalmente, a mis Padres **Salvador y Margarita** que me apoyaron y compartieron los momentos malos y buenos. Gracias por enseñarme afrontar las dificultades sin perder nunca la fe, ni morir en el intento.

AGRADECIMIENTO

A los estudiantes de la Escuela de Enfermería de la Universidad Norbert Wiener por su participación desinteresada en el presente estudio.

Mi gratitud a la directora de la Escuela de Enfermería y docentes de la universidad.

Al Dr. Luis Rolando MURGA PAULINO por su acompañamiento y apoyo.

Mi agradecimiento a todas las personas que de una u otra manera han colaborado en la ejecución de la investigación.

A mi maestro Dr. Luis Alberto Rodríguez de los Ríos, por su aliciente permanente y su afecto. Sin su apoyo hubiese sido imposible la culminación del presente trabajo.

A todos ellos, Gracias.

RESUMEN

El objetivo del estudio fue establecer la relación entre la mentalidad de crecimiento y la motivación académica en estudiantes de enfermería de la universidad privada Norbert Wiener de Lima, haciendo uso de una metodología descriptiva-correlacional se seleccionó una muestra de 119 estudiantes de enfermería del I, II y III ciclos, matriculados en el semestre académico 2023 -I, a quienes se les aplicó la Escala de mentalidad de crecimiento y el cuestionario de motivación académica. Los resultados obtenidos permitieron concluir la existencia de una relación significativa entre la mentalidad de crecimiento y la motivación académica ($\rho = 0,303$) siendo un valor estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,01$. Es decir, los resultados permiten afirmar que existe una correlación positiva media, tanto a nivel general como con sus dimensiones: componente expectativa, componente de valor y componente afectivo.

Palabras clave: mentalidad de crecimiento, motivación académica, estudiantes de enfermería

ABSTRACT

The objective of the study was to establish the relationship between the growth mindset and academic motivation in nursing students at the private Norbert Wiener University of Lima. Using a descriptive-correlational methodology, a sample of 119 nursing students from I, II and III cycles, enrolled in the 2023 -I academic semester, to whom the Growth Mindset Scale and the academic motivation questionnaire were applied. The results obtained allowed us to conclude the existence of a significant relationship between growth mindset and academic motivation ($\rho = 0.303$), with a statistically significant value at the level of $p < 0.01$. That is, the results allow us to affirm that there is a medium positive correlation, both at a general level and with its dimensions: expectation component, value component and affective component.

Keywords: growth mindset, academic motivation, nursing students

INTRODUCCIÓN

La motivación académica es un constructo nuclear en el proceso enseñanza-aprendizaje en el nivel de educación superior. Por su naturaleza compleja y multidimensional; así como, por su influencia y capacidad predictora del rendimiento académico, ha sido objeto de interés investigativo en las últimas décadas (Alonso Tapia, (1995), Beltrán (1998), González Torres (1997), Rodríguez, et al. (2020)).

En general, se considera la motivación como una serie de procesos implicados en la energización, dirección y persistencia de un comportamiento en función a objetivos o metas por alcanzar. En tal sentido, el nivel de activación, la elección entre un conjunto de posibilidades de acción y el concentrar la atención y perseverar ante una tarea o actividad son los principales indicadores motivacionales. En el caso, de la motivación académica, la meta u objetivo está dirigido al logro del aprendizaje formal, involucrando componentes cognitivos, afectivos y conativos relacionados con el aprendizaje y el rendimiento.

Si bien, la motivación para el aprendizaje y el rendimiento académico ha sido abordada profusamente por las teorías conductistas, cognitivas y humanistas; en las últimas décadas se han propuesto explicaciones específicas para la motivación académica a partir de la integración de los aspectos cognitivos (componente de valor), afectivos y de expectativa; existiendo en la comunidad psicoeducativas un consenso generalizado de aceptación (Fernández- Abascal (1997), Gonzalez-Pienda, Escoriza, Gonzalez-Cabanach y Barca (1996) y Pintrich y Schunk, (2006)).

De otro lado, se han identificado dos grandes grupos de factores que intervienen en la motivación académica: los factores personales y los factores contextuales. Entre los factores personales tenemos, a la autoeficacia, la atribución causal, las metas académicas, el valor de las tareas, la percepción de control o responsabilidad, etc. Entre los factores contextuales están considerados la dinámica familiar, condiciones socioeconómicas e institucionales. Actualmente

hay una tendencia a valorar los factores personales o intrínsecos que los contextuales, considerando al estudiante como protagonista de su aprendizaje.

La mentalidad de crecimiento es un concepto desarrollado por la psicóloga Carol Dweck (2000), se refiere a la creencia que las habilidades y capacidades de una persona pueden desarrollarse y mejorar a través del esfuerzo, la práctica y la perseverancia, contrariamente, la mentalidad fija es la creencia que las habilidades y capacidades son estáticas, innatas y no pueden cambiarse significativamente.

Dichas mentalidades han sido validadas por investigaciones realizadas por la propia autora y otros académicos, a nivel nacional e internacional (...), así como, su relación con constructos como la resiliencia, la motivación intrínseca, el rendimiento académico, las habilidades sociales, las habilidades de afrontamiento, etc. Deviniendo en un concepto fundamental en el ámbito educativo.

La presente investigación partió del supuesto que, en tanto, como variable personal o interna del aprendizaje es un factor clave de la motivación, en especial, de la motivación de logro y desarrollo personal. En tal sentido, se asumió la existencia de una relación significativa entre mentalidad de crecimiento y motivación académica, la misma que fue contextualizada en una muestra de estudiantes de los del primero, segundo y tercer ciclo de la universidad Norbert Wiener.

El contenido de la investigación ha sido estructurado en cuatro capítulos, a saber:

El primer capítulo contiene la determinación del problema, su delimitación, la justificación, la formulación del problema y objetivos.

En el capítulo dos se desarrolla los antecedentes, las bases teóricas, la definición de términos básicos e hipótesis de estudio

En el capítulo tres abarca los aspectos metodológicos en el cual se identifica tipo, nivel y método de la investigación, también la población y muestra y las técnicas e instrumentos

usados.

En el cuarto capítulo se expone el trabajo de campo realizado y la presentación, análisis y discusión de resultados.

Finalmente se describe las conclusiones y recomendaciones.

La autora

ÍNDICE

Página.

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTO

RESUMEN

ABSTRACT

INTRODUCCIÓN

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS

INDICE DE FIGURAS

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1.	Identificación y determinación del problema	1
1.2.	Delimitación de la Investigación	3
1.3.	Formulación del problema	3
1.3.1.	Problema general.....	3
1.3.2.	Problemas específicos	3
1.4.	Formulación de objetivos	4
1.4.1.	Objetivo general	4
1.4.2.	Objetivos específicos	4
1.5.	Justificación de la investigación	4
1.6.	Limitaciones de la investigación	5

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1.	Antecedentes de estudio	6
2.2.	Bases teóricas – científicas.....	16
2.3.	Definición de términos básicos	31
2.4.	Formulación de hipótesis	31
2.4.1.	Hipótesis general	31
2.4.2.	Hipótesis específicas	32
2.5.	Identificación de variables.....	32
2.6.	Definición y operacional de variables e indicadores	33

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

3.1.	Tipo de investigación.....	34
3.2.	Nivel de Investigación	34
3.3.	Métodos de investigación.....	34
3.4.	Diseño de investigación	35
3.5.	Población y muestra	35
3.5.1.	Población.....	35
3.5.2.	Muestra	35
3.5.3.	Muestreo	36
3.6.	Técnicas e instrumentos de recolección de datos	36
3.7.	Selección, validación y confiabilidad de los instrumentos de investigación.....	38
3.8.	Técnicas de procesamiento y análisis de datos	41
3.9.	Tratamiento estadístico	42
3.10.	Orientación ética filosófica y epistémica	43

CAPITULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1.	Descripción del trabajo de campo	44
4.2.	Presentación, análisis e interpretación de resultados.....	44
4.3.	Prueba de hipótesis	51
4.4.	Discusión de resultados	54

CONCLUSIONES

RECOMENDACIONES

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

ÍNDICE DE TABLAS

	Página.
Tabla 1. Validez de contenido por juicio de expertos con valoraciones por cada indicador de evaluación de la Escala de Mentalidad de Crecimiento.....	38
Tabla 2. Validez de contenido por juicio de expertos con valoraciones por cada indicador de evaluación del Cuestionario de Estrategias Motivadas de Aprendizaje	39
Tabla 3. Coeficientes alfa de Cronbach obtenidos para la escala total y dimensiones de los instrumentos analizados	40
Tabla 4. Porcentajes en los niveles de la variable: Mentalidad de crecimiento	45
Tabla 5. Porcentajes en los niveles de la variable: Motivación académica.....	46
Tabla 6. Porcentajes en los niveles de la dimensión: Componente de expectativa.....	47
Tabla 7. Porcentajes en los niveles de la dimensión: Componente de valor	48
Tabla 8. Porcentajes en los niveles de la dimensión: Componente afectivo	49
Tabla 9. Normalidad de datos con la prueba de Kolmogorov-Smirnov	50
Tabla 10. Correlación de Spearman entre las variables de estudio mentalidad de crecimiento y motivación académica.....	51
Tabla 11. Correlación de Spearman entre la variable: mentalidad de crecimiento y la dimensión: componente de expectativa	52
Tabla 12. Correlación de Spearman entre la variable: mentalidad de crecimiento y la dimensión: componente de valor	53
Tabla 13. Correlación de Spearman entre la variable: mentalidad de crecimiento y la dimensión: componente afectivo.....	54
Tabla 14. Especialistas que participaron de la validación de la propuesta.....	110
Tabla 15. Escala de valoración.....	110
Tabla 16. Puntación de valoración interna.....	111
Tabla 17. Puntación de valoración externa	111
Tabla 18. Promedio general	111

INDICE DE FIGURAS

	Página.
Figura 1. Componentes de la motivación académica	29
Figura 2. Porcentajes en los niveles de la variable: Mentalidad de crecimiento	45
Figura 3. Porcentajes en los niveles de la variable: Motivación académica	46
Figura 4. Porcentajes en los niveles de la dimensión: Componente de expectativa	47
Figura 5. Porcentajes en los niveles de la dimensión: Componente de valor	48
Figura 6. Porcentajes en los niveles de la dimensión: Componente afectivo.....	49

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Identificación y determinación del problema

En el contexto actual, caracterizado por acelerados cambios tecnológicos, sociales y culturales propios del siglo XXI, la educación superior enfrenta el desafío de formar profesionales capaces de adaptarse y responder de manera autónoma y resiliente a dichas transformaciones (Núñez, Solano, González-Pienda y Rosário, 2006a; Solar, 1998). La UNESCO (2016) destaca que la Educación para la Ciudadanía Mundial debe promover competencias, valores y actitudes que permitan a los estudiantes construir un mundo más justo, inclusivo y sostenible, lo cual requiere un enfoque educativo centrado en el desarrollo integral del estudiante.

En este sentido, la motivación académica y la mentalidad de crecimiento emergen como variables psicológicas fundamentales para el éxito académico y el aprendizaje autorregulado. La motivación, entendida como el conjunto de procesos que inician, dirigen y mantienen el comportamiento hacia metas educativas, influye directamente en el compromiso y rendimiento de los estudiantes (Caso, 2014).

Sin embargo, a pesar de la amplia investigación sobre motivación en diferentes niveles educativos, persiste una preocupación constante entre docentes sobre la disminución de la motivación intrínseca en los estudiantes a medida que avanzan en su formación, fenómeno que afecta negativamente su desempeño y expectativas académicas.

Por otro lado, la teoría de la mentalidad de crecimiento, propuesta por Dweck (2016), postula que las creencias que los estudiantes tienen sobre la naturaleza de sus habilidades influyen decisivamente en su comportamiento frente al aprendizaje. Mientras que la mentalidad fija limita el desarrollo al concebir las capacidades como inmutables, la mentalidad de crecimiento fomenta la perseverancia, la aceptación de retos y la valoración del error como oportunidad de aprendizaje. Estudios recientes evidencian que promover una mentalidad de crecimiento puede mejorar significativamente la motivación y el rendimiento académico (Dweck, 2016).

En el ámbito específico de la carrera de Enfermería en la Universidad Norbert Wiener, la experiencia docente ha revelado que un número considerable de estudiantes ingresan con una mentalidad fija, lo que repercute en una baja motivación para involucrarse activamente en su proceso de aprendizaje. Esta situación se refleja en rendimientos académicos heterogéneos y en expectativas de logro reducidas, manifestadas en la tendencia a conformarse con calificaciones mínimas o por debajo del promedio. Esta realidad plantea una problemática educativa que requiere una investigación rigurosa para comprender la relación entre mentalidad de crecimiento y motivación académica en este grupo específico.

Por tanto, el presente estudio se propone analizar la posible relación entre la mentalidad de crecimiento y la motivación académica en estudiantes de Enfermería de la Universidad Norbert Wiener durante el año 2023, con el fin de aportar evidencia empírica que permita diseñar estrategias pedagógicas orientadas a potenciar el

aprendizaje autorregulado y el éxito académico en esta población.

1.2. Delimitación de la Investigación

- a) **Delimitación Espacial.** La investigación se realizó en la Universidad Norbert Wiener
- b) **Delimitación Poblacional.** El modelo de diseño muestra que el estudio es no probabilístico, por conveniencia con los estudiantes del primer, segundo y tercer ciclo.
- c) **Delimitación Temporal.** La Investigación estuvo centrada desde el año 2023.
- d) **Delimitación Temática.** La Investigación está centrada en el tema de la mentalidad de crecimiento y motivación académica.

1.3. Formulación del problema

1.3.1. Problema general

¿Cuál es la relación que existe entre la mentalidad de crecimiento y la motivación académica en estudiantes de enfermería de la universidad Norbert Wiener, 2023?

1.3.2. Problemas específicos

¿Cuál es la relación que existe entre la mentalidad de crecimiento y el componente valor, en estudiantes del primer, segundo y tercer ciclo de la universidad Norbert Wiener?

¿Cuál es la relación que existe entre la mentalidad de crecimiento y componente expectativas, en estudiantes del primer, segundo y tercer ciclo de la universidad Norbert Wiener?

¿Cuál es la relación que existe entre la mentalidad de crecimiento y componente afectivo en estudiantes del primer, segundo y tercer ciclo de la universidad Norbert Wiener?

1.4. Formulación de objetivos

1.4.1. Objetivo general

Determinar la relación entre la mentalidad de crecimiento y la motivación académica en estudiantes de enfermería de la universidad Norbert Wiener, 2023

1.4.2. Objetivos específicos

- a) Determinar la relación que existe entre la mentalidad de crecimiento y el componente valor, en estudiantes del primer, segundo y tercer ciclo de la universidad Norbert Wiener
- b) Determinar la relación que existe entre la mentalidad de crecimiento y componente expectativas, en estudiantes del primer, segundo y tercer ciclo de la universidad Norbert Wiener
- c) Determinar el grado de relación entre la mentalidad de crecimiento y componente afectivo, en estudiantes de enfermería de la universidad Norbert Wiener.

1.5. Justificación de la investigación

Desde una perspectiva teórica, esta investigación es altamente pertinente y oportuna, ya que aborda la relación entre la **mentalidad de crecimiento** y la **motivación académica** en un contexto universitario específico y desafiante, como es la formación en Enfermería en la Universidad Norbert Wiener. Estas variables son fundamentales para comprender los procesos de aprendizaje y desarrollo personal en estudiantes de pregrado, quienes enfrentan un entorno educativo caracterizado por cambios acelerados, incertidumbre y complejidad. El estudio de la mentalidad de crecimiento, un constructo relativamente reciente en la psicología educativa, permitirá consolidar y ampliar el conocimiento existente, aportando evidencia empírica que fortalezca la base teórica y genere nuevas preguntas para futuras investigaciones,

tanto en el ámbito básico como aplicado. En el plano práctico, los resultados de esta investigación ofrecerán insumos valiosos para que las autoridades educativas diseñen e implementen estrategias pedagógicas, curriculares y de orientación psicopedagógica orientadas a fomentar una mentalidad de crecimiento y potenciar la motivación académica en los estudiantes. Esto contribuirá a mejorar el compromiso, la autorregulación y el rendimiento académico, impactando positivamente en la calidad de la formación profesional. Además, se propone una guía de intervención para promover la mentalidad de crecimiento, que se incluye en los anexos, como un aporte concreto para la mejora continua del proceso educativo.

1.6. Limitaciones de la investigación

Una limitación significativa durante el desarrollo de esta investigación fue la dificultad para aplicar los instrumentos de recolección de datos debido a la incompatibilidad de horarios entre las actividades teóricas y prácticas de los estudiantes en los diferentes ciclos académicos. Esta situación restringió el acceso simultáneo a la muestra completa, lo que pudo haber afectado la representatividad y el tamaño final de la muestra. Asimismo, la naturaleza transversal del estudio limita la posibilidad de establecer relaciones causales definitivas entre las variables. Finalmente, al tratarse de una investigación realizada en una única institución privada, los resultados pueden tener restricciones en cuanto a su generalización a otros contextos educativos o carreras profesionales.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de estudio

A nivel nacional

Diversos estudios en el Perú han explorado la relación entre la mentalidad de crecimiento, la motivación académica y el desempeño en distintos contextos educativos.

Hernández (2018), realizó la investigación: Uso de Mindset y su relación con el desempeño docente en la carrera de psicología de una universidad privada de Lima – Este 2018.

Concluyendo que existe una correlación moderada entre adoptar una mentalidad de crecimiento y un mejor desempeño en la planificación, creación de ambientes de aprendizaje positivos y acompañamiento a los estudiantes. Sin embargo, se observó una relación débil entre mindset y aspectos como el ambiente de aprendizaje e instrucción directa cuando predominaba una mentalidad fija.

En su tesis del (2022), Talavera examinó la correlación entre la mentalidad de crecimiento y el rendimiento académico en matemáticas de estudiantes de quinto a

séptimo grado. El objetivo era entender cómo la mentalidad de crecimiento afecta el rendimiento en matemáticas durante la transición de primaria a secundaria. Además, se exploró si las variaciones en la mentalidad de crecimiento podrían explicar las diferencias de rendimiento entre hombres y mujeres en matemáticas en el mismo entorno. El estudio, de tipo correlacional-comparativo, contó con la participación de 135 estudiantes de una escuela privada en Lima Metropolitana, a quienes se les aplicó un cuestionario sobre mentalidad de crecimiento. Los hallazgos sugieren una correlación positiva, aunque débil, entre la mentalidad de crecimiento y el rendimiento en matemáticas de los estudiantes. No se encontraron diferencias significativas en las medias de la mentalidad de crecimiento entre los géneros.

Mendoza (2022) investigó con el objetivo de determinar la relación que existe entre la motivación y el desempeño académico en estudiantes de enfermería de una Universidad pública de Trujillo, 2021. El estudio fue de tipo aplicado, con diseño no experimental y de nivel correlacional. Participaron una muestra de 80 estudiantes de enfermería de una Universidad Estatal de Trujillo, además se utilizó como instrumentos dos cuestionarios. Los resultados indican la correlación existente entre las variables de estudio, se concluyó que la motivación tiene fuerte relación con el desempeño académico en estudiantes de enfermería de una Universidad pública de Trujillo (Spearman = 0,908); esto quiere decir que si la motivación de los estudiantes es alta entonces el desempeño académico también será alto y significativo.

Paredes (2021) realizó una tesis que se centró en la motivación académica y el compromiso con los estudios en una universidad privada de Lima, con el propósito de establecer una relación entre estas dos variables en un conjunto de estudiantes universitarios. La investigación adoptó un enfoque cuantitativo, básico, con un alcance correlacional y un diseño transversal. Se utilizaron la Escala de Motivación Académica

y el Cuestionario de Compromiso con los Estudios como instrumentos de medición. Los resultados revelaron una alta correlación positiva entre la motivación académica y el compromiso con los estudios de los estudiantes universitarios encuestados.

Rodríguez (2021) investigó para poder identificar la asociación entre autoeficacia, motivación académica y madurez vocacional en estudiantes de primer y quinto año de estudios de enfermería. Trabajó un nivel descriptivo comparativo, tipo básico, sustantivo, correlacional y de diseño no experimental. Con una muestra de 190 alumnos de enfermería. Los instrumentos que se usaron para recoger la información fueron: MSLQ Motivated Strategies for Learning Questionnaire (Navea, 2015), cuestionario de madurez vocacional (Rodríguez, 2016) y la escala de Autoeficacia (Bueno, 2017). Concluyendo que la autoeficacia presenta relación moderada significativa con la madurez vocacional. La motivación académica guarda relación moderada significativa con la madurez vocacional. La autoeficacia muestra una relación moderada significativa con la motivación académica. Los estudiantes del quinto año presentan mayor nivel de autoeficacia, motivación académica y madurez vocacional que los estudiantes que cursan el primer año de estudios.

Saavedra (2019) elaboro su tesis, Motivación académica, aprendizaje cooperativo y rendimiento académico en estudiantes universitarios con experiencia laboral. El objetivo principal fue explorar la relación entre la motivación académica y el aprendizaje cooperativo en relación con el rendimiento académico universitario. Se utilizó un diseño descriptivo correlacional y se trabajó con 319 estudiantes de ambos sexos. Se aplicó la escala de Motivación Académica EMA – VEMH de Vicente Mendoza y el cuestionario de Valoración del Aprendizaje Cooperativo como Metodología de Enseñanza-Aprendizaje en la Universidad. Los resultados obtenidos indicaron una correlación positiva y altamente significativa entre el aprendizaje

cooperativo y la motivación académica.

Hernández, Huamani y Mamani (2019) llevaron a cabo una tesis que exploraba el uso de Mindset y su correlación con el rendimiento docente en la carrera de psicología de una universidad privada de Lima - Este 2018. El objetivo era entender cómo el uso de Mindset se vincula con el desempeño docente. El estudio, de tipo no experimental, correlacional y transversal, aplicó un test “Mindset” a 20 docentes universitarios para determinar el tipo de mentalidad que emplean en su labor docente. Además, se observaron las sesiones de enseñanza de estos docentes utilizando una ficha de observación. Los resultados permitieron determinar si el desempeño docente se encontraba en un nivel bajo, regular o alto. Al concluir la investigación, se estableció que existe una relación moderada entre Mindset y desempeño docente, lo que significa que a mayor uso de mentalidad de crecimiento, mayor es el desempeño docente, y viceversa; a menor uso de mentalidad de crecimiento o uso de mentalidad fija, menor es el desempeño docente.

Raul William PAREDES MORALES (2021) Motivación Académica y Compromiso con los Estudios en una Institución de Enseñanza Universitaria

La motivación académica evidenció tener una relación positiva alta y estadísticamente significativa con el compromiso con los estudios de los estudiantes de Educación Inicial y Educación Primaria de la Facultad de Educación e Idiomas del Campus Lima Norte de la Universidad César Vallejo durante el presente año. La motivación académica tuvo una relación positiva alta y estadísticamente significativa con el compromiso cognitivo con los estudios de los estudiantes de Educación Inicial y Educación Primaria de la Facultad de Educación e Idiomas del Campus Lima Norte de la Universidad César Vallejo durante el presente año.

La motivación académica evidenció tener una relación positiva moderada y

estadísticamente significativa con el compromiso emocional con los estudios de los estudiantes de Educación Inicial y Educación Primaria de la Facultad de Educación e Idiomas del Campus Lima Norte de la Universidad César Vallejo durante el presente año.

La motivación académica evidenció tener una relación positiva alta y estadísticamente significativa con el compromiso conductual con los estudios de los estudiantes de Educación Inicial y Educación Primaria de la Facultad de Educación e Idiomas del Campus Lima Norte de la Universidad César Vallejo durante el presente año.

Zenón Manuel, LOPEZ ROBLES (2018) Motivación académica y su relación con los aprendizajes de los Estudiantes de la Carrera Profesional de Psicología de la Universidad Peruana los Andes Cat - Pasco, 2015

- 1.- De acuerdo con los resultados encontrados podemos afirmar que la Motivación académica de los estudiantes de la carrera profesional de Psicología de la Universidad Peruana los andes CAT-Pasco en el año 2015 es Media o regular.
- 2.- También podemos decir que de acuerdo a los resultados encontrados podemos afirmar que los Aprendizajes de los estudiantes de la carrera profesional de Psicología de la Universidad Peruana los andes CAT-Pasco en el año 2015 es Media o regular.
- 3.- Los resultados hallados entre la variable Motivación de logro con los Aprendizajes de los estudiantes, nos indican que el valor de significancia $p=0,000$, como este valor es menor a 0,05 rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alternativa. Por lo tanto, los resultados evidencian que existe relación significativa entre las variables Motivación de logro con los Aprendizajes de los estudiantes con un valor de correlación $\rho=0,829$

- 4.- Los resultados hallados entre la variable Atribuciones causales de logro con los Aprendizajes de los estudiantes, nos indican que el valor de significancia $p=0,000$, como este valor es menor a 0,05 rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alternativa. Por lo tanto, los resultados evidencian que existe relación significativa entre las variables Atribuciones causales de logro con los Aprendizajes de los estudiantes con un valor de correlación $\rho=0,874$
- 5.- Los resultados hallados entre la variable Autoeficacia con los Aprendizajes de los estudiantes, nos indican que el valor de significancia $p=0,000$, como este valor es menor a 0,05 rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alternativa. Por lo tanto, los resultados evidencian que existe relación significativa entre las variables Autoeficacia con los Aprendizajes de los estudiantes con un valor de correlación $\rho=0,853$

A nivel internacional.

A nivel internacional, la mentalidad de crecimiento ha sido objeto de análisis en distintos países y contextos.

Ega, E. (2020). Mentalidad de crecimiento: Un análisis con los datos de PISA 2018. In Congreso Internacional Ideice (Vol. 11, pp. 48-49). Congreso Internacional Ideice. Llegando a la siguiente conclusión:

Concluyendo que la mentalidad de crecimiento, entendida como la creencia en la capacidad de mejorar la inteligencia y habilidades mediante esfuerzo, está vinculada a mejores desempeños académicos y puede orientar políticas educativas para potenciar el aprendizaje, especialmente en contextos de educación a distancia.

García Coni, A., Belén Saldi, L., Villarramos, C., Andrés, M. L., & Canet Juric, L. (2022). El papel de la mentalidad de crecimiento en el desempeño de estudiantes de escuela primaria.

Demostraron que una mayor mentalidad de crecimiento se asocia con un mejor desempeño en comprensión lectora y aritmética en estudiantes de primaria, incluso al controlar variables socioeconómicas.

Morales Romero, D., & Vásquez, A. (2022). Inventario de mentalidad de crecimiento en la República Dominicana y oportunidades de desarrollo de una agenda de investigación: Evidencia obtenida con la Evaluación Diagnóstica 2019.

Demostraron que una mayor mentalidad de crecimiento se asocia con un mejor desempeño en comprensión lectora y aritmética en estudiantes de primaria, incluso al controlar variables socioeconómicas.

Bacchella, M., Bogado, L., & Forgioni, R. (2019). La Mentalidad de Crecimiento: el esfuerzo como herramienta esencial para el logro de metas y el error como parte del aprendizaje [Trabajo de investigación]. Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina (Doctoral dissertation).

Resaltaron la importancia de programas de intervención que fomenten la mentalidad de crecimiento desde la infancia, evidenciando que incluso intervenciones breves pueden generar impactos positivos significativos, lo que sugiere un uso eficiente de recursos en educación.

Coni, A. G., Puentes, C. F., Andrés, M. L., & Juric, L. C. (2019). Mejorar el aprendizaje escolar a partir de promover la mentalidad de crecimiento.

Confirmaron el aumento significativo de mentalidad de crecimiento tras intervenciones específicas.

Zambrano, Farfán y Zambrano (2023) llevaron a cabo un estudio centrado en el desarrollo de una estrategia metodológica para fomentar la motivación académica de los estudiantes de primero de bachillerato en el contexto de la nueva normalidad. El objetivo principal era diseñar una estrategia que promoviera la motivación académica de los

estudiantes en este nuevo escenario. La investigación adoptó un enfoque mixto y se realizó una encuesta a una muestra de 26 estudiantes. Los resultados revelaron que el 54,76% de los estudiantes se sentían desmotivados para continuar con sus estudios. A partir de estos hallazgos, se diseñó una estrategia metodológica específica para mejorar la motivación académica de los estudiantes.

Medina (2020) llevó a cabo un estudio que examinó la correlación entre la motivación académica y la procrastinación académica en estudiantes de una universidad pública en Guayaquil. El estudio, de tipo correlacional y transversal, se realizó con una muestra intencional no probabilística de 228 estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Matemáticas y Física de dicha ciudad. Se recogió información a través de la aplicación en línea de la Escala de Motivación Académica y la Escala de Procrastinación Académica. Los datos se analizaron utilizando tablas de frecuencias y porcentajes, así como la prueba Rho de Spearman. Los resultados mostraron que la motivación intrínseca predominaba a nivel descriptivo con niveles altos, y la autorregulación académica presentaba niveles similares entre los estudiantes participantes. A nivel inferencial, se demostró una relación positiva moderada y significativa entre la motivación académica y las conductas de procrastinación de los estudiantes universitarios encuestados.

Rebolledo, Fasce, Narváez y Arellano (2020) llevaron a cabo un estudio con el objetivo de explorar la relación entre la motivación académica, las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico. El estudio se realizó con una muestra intencional no probabilística de 349 estudiantes de las carreras de Enfermería, Kinesiología, Nutrición y Dietética, y Fonoaudiología de la Universidad del Desarrollo en la provincia de Concepción, Chile. Se utilizaron la Escala de Motivación Académica y el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje Motivadas para recoger información.

Los datos se analizaron utilizando la media, la desviación estándar, el coeficiente de correlación de Spearman y el análisis de regresión lineal logística. Los hallazgos mostraron que tanto la motivación extrínseca como la motivación intrínseca de experiencias estimulantes tenían una influencia indirecta en el rendimiento académico de los estudiantes. Además, se encontró que las creencias de aprendizaje tenían una influencia directa en la aprobación de los estudiantes. Sin embargo, las estrategias de aprendizaje no resultaron ser predictores del rendimiento académico de los estudiantes encuestados.

Gaitán (2020) llevó a cabo un estudio para examinar los efectos del aprendizaje sobre la mentalidad de crecimiento en estudiantes universitarios de inglés. El objetivo era evaluar el potencial de una intervención en la mentalidad de crecimiento, entendida como la creencia de que nuestra inteligencia y habilidades pueden desarrollarse con esfuerzo, para cambiar la mentalidad predominante de un grupo de estudiantes de pregrado de una universidad privada en Bogotá y medir el impacto de dicho cambio. Se utilizó un diseño cuasiexperimental con 24 participantes divididos en un grupo de control y uno experimental. Se aplicaron cuestionarios de mentalidad de crecimiento antes y después del estudio, basados en los parámetros generales descritos por Carol Dweck (1999), una de las pioneras en este campo. También se realizaron exámenes de inglés antes y después del estudio, así como entrevistas semi estructuradas. Los resultados mostraron que no hubo una diferencia significativa en la tendencia de la mentalidad de crecimiento entre los estudiantes de los dos grupos. Sin embargo, se observó un cambio incipiente hacia la mentalidad de crecimiento en algunos participantes. Además, los estudiantes del grupo experimental mostraron un mejor rendimiento en las pruebas de progreso de inglés.

La investigación revela que, se observaron correlaciones significativas entre la

resiliencia y diversas dimensiones de la motivación. En la cual, se identificó una correlación negativa leve entre la resiliencia y la motivación, mientras que se encontraron correlaciones positivas leves y moderadas entre la resiliencia y las diferentes formas de regulación motivacional. Estos hallazgos sugieren una relación compleja entre la motivación académica y la resiliencia, destacando la importancia de considerar ambas variables en el contexto educativo para comprender mejor los resultados académicos

Por consiguiente, el nivel de motivación académico hallado en los estudiantes revela una variedad de distribuciones en las diferentes dimensiones evaluadas. Se observa una prevalencia de niveles medios y medio altos en la mayoría de las dimensiones, con porcentajes significativos en regulación introyectada, regulación identificada, y motivación al conocimiento y el logro. Sin embargo, también se identifican niveles bajos y altos de amotivación y regulación externa, lo que sugiere una diversidad en los niveles de motivación dentro de la muestra estudiada. Estos resultados sugieren la importancia de comprender la motivación académica en su complejidad para diseñar estrategias educativas efectivas que promuevan un mayor compromiso y éxito académico. Sin embargo, el índice de resiliencia en los estudiantes revela una distribución significativa. Estos resultados subrayan la importancia de abordar y fortalecer la resiliencia en el contexto educativo, especialmente entre aquellos estudiantes que presentan niveles bajos. Implementar intervenciones dirigidas a mejorar la resiliencia podría ser fundamental para superar desafíos académicos y personales, promoviendo así un desarrollo más sólido y un mayor éxito en el ámbito escolar a futuro. Finalmente, la comparación de la media de puntuación de motivación académica en relación al sexo, mediante la prueba U de Mann Whitney debido a la no normalidad de los datos, revela que no existen diferencias estadísticamente significativas en

resiliencia entre hombres y mujeres. Estos hallazgos sugieren una distribución similar de la resiliencia independientemente del sexo, destacando la importancia de considerar otros factores que puedan influir en la resiliencia para comprender mejor las dinámicas individuales en el contexto educativo.

González-Benito, A., López-Martín, E., Expósito-Casas, E., & Moreno-González, E. (2021). Motivación académica y autoeficacia percibida y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes universitarios de la enseñanza a distancia.

Enfatizaron la relevancia de la autoeficacia y la motivación en el rendimiento académico en educación a distancia, recomendando que las instituciones educativas promuevan competencias que incrementen la autoeficacia para favorecer el éxito académico y la motivación intrínseca.

2.2. Bases teóricas – científicas

Mentalidad de Crecimiento

La mentalidad de crecimiento es un constructo psicológico desarrollado principalmente por Carol S. Dweck (2006), que describe la creencia de que las capacidades intelectuales y habilidades personales no son fijas ni inmutables, sino maleables y susceptibles de desarrollo a través del esfuerzo, la dedicación y las estrategias adecuadas. Esta perspectiva se contrapone a la mentalidad fija, que sostiene que la inteligencia y las habilidades son atributos innatos y estáticos.

El pionero Alfred Binet (2006) ya señalaba que la inteligencia no es una cantidad fija, sino que puede incrementarse mediante la práctica, el entrenamiento y el método, lo que abre paso a la idea de que la mente humana es moldeable y susceptible de crecimiento.

Dweck (2006) afirma que “la visión que adoptas para ti mismo afecta profundamente la forma en que llevas tu vida, y que la mentalidad de crecimiento se basa

en la creencia de que las cualidades básicas pueden cultivarse a través del esfuerzo, estrategias y apoyo social” (p.12 y13). Esta creencia promueve una actitud positiva frente a los desafíos, la perseverancia y la resiliencia, entendiendo los errores como oportunidades esenciales para el aprendizaje y la mejora continua.

Definiciones y Aportes Conceptuales

- **Mentalidad de Crecimiento:** Según Dweck, Dalton y Cohen (2014), es la habilidad para percibir las capacidades intelectuales como entidades dinámicas y desarrollables mediante el esfuerzo y el estudio (p.5-6).
- **Sistema de creencias:** Dweck (2006) la define como el sistema de creencias que considera la inteligencia como una cualidad maleable que puede desarrollarse.
- **Desarrollo de habilidades específicas:** Pawlina & Stanford (2011) amplían el concepto, señalando que la mentalidad de crecimiento implica el desarrollo de fortaleza, perseverancia, autoeficacia, esfuerzo y resolución de problemas, habilidades esenciales para superar las dificultades del aprendizaje (p.31).
- **Motivación y compromiso:** Morales et al. (2022) y Ng (2018) destacan que esta mentalidad fomenta motivaciones autónomas e intrínsecas, actitudes positivas hacia el aprendizaje y un mayor compromiso con el desempeño académico.
- **Neuroplasticidad:** Dweck (2006) también señala que desafiar la mente fortalece las conexiones neuronales, facilitando el aprendizaje de habilidades previamente difíciles (p.116).

Tipos de Mentalidad

Carol Dweck (2006) distingue dos tipos principales de mentalidad:

1. Mentalidad Fija

- Creencia de que la inteligencia y habilidades son innatas y estáticas (“escrito en piedra”).

- Evitan desafíos por miedo al fracaso y a demostrar incapacidad.
- Ven errores como indicios de insuficiencia personal.
- Prefieren demostrar talento en lugar de desarrollarlo.
- Evitan el esfuerzo, considerándolo inútil sin talento natural.
- Baja tolerancia a la crítica y evitan riesgos que amenacen su autoestima.

2. Mentalidad de Crecimiento

- Creencia en la maleabilidad de la inteligencia y habilidades mediante esfuerzo y aprendizaje continuo.
- Ven los desafíos como oportunidades de crecimiento.
- Aceptan errores y fracasos como parte natural del aprendizaje.
- Abiertos a la retroalimentación para mejorar.
- Resilientes y perseverantes ante dificultades.
- Motivación intrínseca para aprender más allá de demostrar talento.
- Promueven la innovación, colaboración y compromiso en contextos organizacionales.

Dimensiones de la Mentalidad de Crecimiento

Según Dweck (2006) y estudios posteriores (Zeng et al., 2016; Dweck, Walton & Cohen, 2014), la mentalidad de crecimiento se articula en varias dimensiones:

Creencia en la maleabilidad de la inteligencia

La persona considera que la inteligencia y habilidades pueden mejorarse con esfuerzo y práctica constante. Esta creencia es un motor fundamental para la adopción de metas de aprendizaje y la persistencia ante obstáculos.

Actitud frente a los desafíos

Los estudiantes con mentalidad de crecimiento incrementan su esfuerzo, prueban nuevas estrategias y ven el error como una oportunidad para aprender, no como

un signo de incapacidad.

Motivación hacia el aprendizaje

El interés se centra en el proceso de mejora continua y no solo en demostrar talento o inteligencia innata.

Resiliencia ante el fracaso

El fracaso es percibido como una experiencia transitoria y enriquecedora que permite reflexionar, identificar debilidades y transformar dificultades en oportunidades de aprendizaje.

Estrategias para Fomentar la Mentalidad de Crecimiento

Carol Dweck (2014) en su charla TED introduce el concepto del “**todavía no**” (**not yet**), que invita a reinterpretar el fracaso no como un estado definitivo sino como una etapa en el proceso de desarrollo de habilidades. Esta estrategia lingüística promueve la resiliencia, la autoestima y la motivación, incentivando a los estudiantes a salir de su zona de confort y afrontar nuevos retos con confianza.

Asimismo, Dweck (2006) propone un ejercicio de autoevaluación para identificar la mentalidad predominante en relación con la inteligencia y otros rasgos personales, lo que permite a los estudiantes y docentes tomar conciencia y trabajar activamente en el desarrollo de una mentalidad de crecimiento.

Motivación académica

Concepto de motivación académica

Según Sánchez y Reyes (2009), la motivación académica se define como el conjunto de emociones que lleva a una persona a emprender acciones con el fin de lograr un objetivo específico. Es crucial que el docente estimule la motivación entre sus estudiantes al inicio de cada sesión, explicando de manera clara los objetivos y empleando estrategias y recursos que susciten interés y expectativas en los estudiantes

para alcanzar las metas propuestas.

Por otro lado, Suárez y Fernández (2004) afirman que, La motivación académica se refiere a la serie de procesos que inician, dirigen y mantienen una conducta. En otras palabras, es lo que nos permite activar una conducta y sostenerla a lo largo del tiempo con el fin de lograr un objetivo específico. Esta es la conclusión de una serie de teorías e investigaciones llevadas a cabo en el campo de la motivación.

La motivación de los estudiantes juega un papel importante en el proceso de aprendizaje, y a su vez, las variables cognitivas y afectivas del aprendizaje influyen en la motivación. Sin embargo, no existe una única perspectiva teórica sobre la motivación hacia el aprendizaje, y la variedad de enfoques hace que no haya un marco conceptual unificado para esta temática (Pintrich en González Cabanach y otros, 1996; p. 45).

La motivación académica se refiere a los procesos que impulsan, dirigen y mantienen una conducta con el fin de alcanzar una meta. Es el resultado de diversas teorías e investigaciones sobre la motivación, que buscan entender las causas de la conducta motivada (Suárez y Fernández, 2004, p.96).

Constructos teóricos sobre motivación académica

La motivación académica es un constructo complejo que ha sido desarrollado en base a los aportes de Zimmerman, Bandura y Martínez-Pons (1992), cuya posición teórica asumiremos como fundamento de nuestro trabajo. Según estos autores, la motivación académica surge a partir de las acciones que un estudiante realiza en relación con su proceso de aprendizaje. Esto se evidencia cuando el estudiante se compromete con cada tarea o actividad que considera relevante para su desarrollo educativo, obteniendo conocimientos a medida que participa en el entorno del aula. Además, se manifiesta en la dedicación de tiempo para preparar un espacio de estudio y organizar los recursos necesarios, entre otras prácticas relacionadas con su formación.

En este sentido, se consideran los siguientes constructos relacionados con la motivación académica:

- a.** Autoeficacia: Bandura (1986) estudio la autoeficacia a partir del modelo cognitivo social. La autoeficacia se entiende como la confianza que tiene una persona en su capacidad para llevar a cabo con éxito un comportamiento específico y producir un resultado. Según Bandura, la autoeficacia se define como las evaluaciones que las personas hacen sobre su capacidad para organizar y ejecutar las conductas necesarias para alcanzar ciertos estándares de rendimiento. Por lo tanto, un estudiante con baja autoeficacia se caracteriza por tener dudas sobre su aprendizaje y es más probable que no se involucre en las tareas asignadas. En cambio, un estudiante con alta autoeficacia se muestra comprometido con su aprendizaje, se involucra en las tareas asignadas, incluso sabiendo que pueden surgir dificultades.
- b.** Motivación de logro: se refiere a la predisposición de un individuo para obtener una actuación adecuada en situaciones que suponen competencia frente a un estatus o para llegar a la excelencia. Según Garrido (1986), La evaluación del rendimiento se refiere al éxito o fracaso percibido tanto por el individuo en cuestión como por otras personas. Siguiendo esta perspectiva, Ugartetxea (2001) describe la motivación de logro como un tipo de motivación intrínseca impulsada por fuerzas internas que impulsa al sujeto a alcanzar metas destacadas.
- c.** El clima motivacional en el aula: Wetzell (2009) indica que la atmósfera motivacional en las aulas ha experimentado un aumento a lo largo del tiempo. Las perspectivas más actuales sobre este tema no solo se centran en la percepción del estudiante hacia sus compañeros, profesores, personal administrativo y el entorno físico y psicológico del colegio, sino también en la calidad de vida que experimenta en el aula y en la institución educativa. Esto incluye las respuestas y actitudes

emocionales de los compañeros en relación con las normas y procesos dentro del entorno de aprendizaje.

Aport 27es teóricos sobre la motivación académica

Aunque la motivación académica es crucial para los estudiantes, muchos luchan por mantener una actitud positiva hacia ella debido a la presión que sienten tanto de los padres como de los profesores. Pereiros (2018) sostiene que la falta de motivación está vinculada con el fracaso escolar y, con el paso del tiempo, se han propuesto varias perspectivas en beneficio de los estudiantes. Estas perspectivas se han aplicado en varios países con el fin de involucrar a la familia y promover la autonomía y la autoestima, ya que, según el autor, la motivación se origina en el entorno familiar donde el niño se desarrolla y aprende durante sus primeros años de vida.

La motivación académica puede definirse como el compromiso del estudiante con la escuela y las tareas educativas. Cuando un alumno adopta una disposición favorable para aprender, activa comportamientos necesarios para alcanzar objetivos de aprendizaje, explorando gradualmente áreas de interés. Según Woolfolk (1996), citado por Zevallos (2016), la motivación académica está íntimamente vinculada a las experiencias que se le ofrecen a una persona con el propósito de alcanzar sus metas u objetivos establecidos.

El Valor de las tareas

García (2013) y Valenzuela et al. (2015) Sostienen que los valores son las convicciones que un individuo tiene sobre lo que es correcto o incorrecto hacer. Estos valores pueden ser influenciados tanto por las normas sociales como por las necesidades psicológicas del individuo, y su propósito es guiar las acciones en un contexto específico. Por lo tanto, las personas con diferentes valores pueden dar diferentes grados de importancia a actividades parecidas. En este sentido, los valores también pueden afectar

la motivación para alcanzar determinados objetivos.

Metas académicas

El compromiso con la tarea se refiere a la dedicación del estudiante hacia las actividades educativas. Según Terán (2016), existen dos tipos de metas que los estudiantes pueden tener: las de aprendizaje, que buscan mejorar su capacidad, y las de rendimiento, que buscan demostrar su capacidad. Dentro de estas últimas, se pueden distinguir las metas de aproximación al rendimiento, que buscan demostrar las habilidades del estudiante en presencia de otros para evaluar su desempeño, y las metas de evitación del fracaso, que buscan evitar la demostración de incompetencias frente a otros. Estas últimas metas están presentes en estudiantes motivados de manera negativa para evitar el fracaso.

Autoconcepto

Según Gonzales (1997) y Gil-Arias y Cardona-Rincón (2020), El autoconcepto se configura como un conjunto de percepciones y creencias que una persona tiene acerca de sí misma en diversas áreas de su vida. Este autoconcepto actúa como un guía para la motivación, y se forma a través de procesos de evaluación personal junto con la retroalimentación derivada de la interacción con padres, profesores y compañeros de estudio.

Autoeficacia, expectativas de resultado y responsabilidad

Bandura (1999) citado por Casas y Blanco-Blanco (2016) Sostiene que la autoeficacia es un elemento esencial para guiar el aprendizaje y, por ende, la motivación de los estudiantes. La sensación de habilidad afecta los niveles de esfuerzo y constancia de los estudiantes. Por otro lado, la expectativa de resultado se refiere a la evaluación del estudiante sobre la probabilidad de que ocurran las consecuencias de una acción específica, pero no garantiza el aprendizaje. Un estudiante puede tener expectativas

positivas sobre el resultado, pero puede no comprometerse a realizar una actividad porque cree que el profesor valorará positivamente una tarea específica y no se siente capaz de hacerlo bien.

Atribuciones

Vergara (2015) el autor define las atribuciones como los procesos que intervienen en los eventos o comportamientos que pueden ocurrir. En nuestra vida cotidiana, estas atribuciones son las actividades que realizamos todos los días y que generalmente se llevan a cabo de manera inconsciente a través de procesos subyacentes y prejuicios que guían nuestras inferencias. Según el autor, las personas tienden a buscar las causas de ciertos eventos para satisfacer su curiosidad y también para facilitar la comprensión y el control de algunos eventos.

Tipos de motivación

a) Motivación intrínseca

De acuerdo con Soriano (2001, citado en Huaranga, 2019), existen dos procesos a través de los cuales surge la motivación: la motivación extrínseca y la motivación intrínseca. Las personas motivadas extrínsecamente realizan actividades para obtener recompensas externas como dinero, elogios o reconocimiento social. Por otro lado, las personas motivadas intrínsecamente realizan actividades por el simple placer, disfrute, satisfacción y felicidad que les proporciona hacerlas.

Según Rodríguez (2006), la motivación intrínseca ocurre cuando una persona inicia o realiza una actividad por incentivos internos, por el placer de hacerla, sin estar influenciada por factores externos. Está relacionada con la satisfacción personal y la autovaloración. En la motivación intrínseca, la persona realiza actividades porque disfruta de hacerlas, independientemente de si obtiene

reconocimiento o no. Por otro lado, en la motivación extrínseca, el individuo actúa impulsado por estímulos externos con el fin de obtener recompensas a cambio de su sacrificio y esfuerzo (Naranjo, 2009).

b) Motivación extrínseca

Rodríguez (2006) afirma que el estímulo o incentivo que impulsa a una persona a realizar una actividad proviene del exterior. Asimismo, Naranjo (2009) señala que la motivación extrínseca se basa en estímulos externos, como recompensas y reconocimiento, para alcanzar una meta deseada. Esta motivación proviene de fuentes externas como la familia, las redes sociales, la iglesia, el colegio, el trabajo y los grupos deportivos. La motivación extrínseca juega un papel importante al ayudarnos a ver nuestros deseos con claridad y a elegir entre lo positivo y lo negativo.

Características de la motivación académica

López (2015) sugiere que la motivación académica es un elemento esencial en el proceso de aprendizaje, ya que es el motor que impulsa a los estudiantes a comprometerse con sus procesos de aprendizaje y a participar de manera activa en ellos.

La motivación académica puede ser interpretada como la herramienta que los estudiantes utilizan para afrontar sus procesos de aprendizaje, reconociendo que muchos de estos procesos pueden generar un considerable nivel de estrés. En consecuencia, es necesario que se preparen para mantenerse concentrados a pesar de la complejidad, y también para buscar un conjunto de métodos y estrategias que les permitan abordar los desafíos que surgirán en su proceso educativo.

La motivación académica actúa como un estímulo para que el estudiante se involucre activamente, ya que cuando alguien se encuentra motivado por un evento o tarea, está dispuesto a emprender una serie de acciones para llevarla a cabo. Esta

dinámica es aplicable al ámbito educativo; si el estudiante cuenta con un nivel adecuado de motivación académica, llevará a cabo diversas actividades que lo impulsen a alcanzar los mejores resultados en su proceso de aprendizaje. **Principio del formulario**

Aunque el desarrollo de este proceso recae en el estudiante, no es exclusivamente su responsabilidad. Los padres y los profesores también tienen un papel crucial en este desarrollo. La manera en que se llevan a cabo los procesos educativos en el aula puede impactar positivamente en la motivación académica del estudiante. En consecuencia, los profesores deben utilizar métodos y recursos que resulten atractivos para el estudiante y que estimulen su motivación.

Componentes de la motivación académica

Pintrich y De Groot (1990), destacan que las principales teorías actuales de la motivación académica se articulan en torno a las siguientes componentes (ver cuadro: 1)

Los componentes de valor: incluyen las metas que persiguen los alumnos y sus creencias acerca de valor, importancia y utilidad de las tareas.

Los componentes de expectativas: incluyen las creencias de los estudiantes sobre su capacidad para realizar la tarea (percepciones de control y de competencia, expectativas, atribuciones).

Los componentes afectivos: incluyen las reacciones emocionales hacia las tareas y hacia uno mismo, las cuales están influidas, en gran medida, por las cogniciones anteriormente señaladas. Las emociones que se suscitan en la situación de aprendizaje, bajo la influencia de las percepciones y creencias que el sujeto genera en tal situación son, sin duda, un elemento esencial del proceso motivacional, ya que proporcionan la carga afectiva que hace que el sistema motivacional influya en la conducta.

Cuadro 1. Componentes de la motivación distinguidos en las teorías motivacionales

COMPONENTES DE VALOR	COMPONENTES DE EXPECTATIVAS	COMPONENTES AFECTIVOS
Metas Generales (razones para la implicación en la tarea) Metas de aprendizaje Metas de rendimiento Orientaciones hacia la tarea Orientaciones al yo Orientación motivacional Intrínseca/extrínseca Incremento o protección de las percepciones de autovalía Valor de la tarea: Percepciones de la importancia de la tarea Percepciones de la utilidad de la tarea para las metas futuras Valor intrínseco de la tarea	Atribuciones Creencias de control (control interno/control externo) Percepciones de competencia o autoeficacia Expectativas de resultado Expectativas de éxito futuro	Reacciones emocionales ante la tarea (ansiedad) Evaluación de uno mismo en términos de autovalía (orgullo, vergüenza, culpabilidad, indefensión)

(Pintrich y De Groot, citado por González, 1999, p. 19)

Pintrich y De Groot (1990), propone tres elementos sobre la motivación académica:

- a. Componentes de valor: metas de aprendizaje.
- b. Componentes de expectativa: autopercepciones y creencias.
- c. Componente afectivo.

a. Componente de valor: metas de aprendizaje

Según Weiner (1986), una meta académica es un conjunto de creencias, atribuciones, afectos y sentimientos que guían las acciones e intenciones de un estudiante en relación a tareas académicas específicas. Este patrón incluye diferentes formas de abordar, comprometerse y responder a las actividades necesarias para alcanzar la meta (Ames, 1992; Dweck y Leggett, 1988). En resumen, se refiere a

los propósitos, motivos, necesidades e intenciones que impulsan al estudiante a realizar tareas que lo acerquen progresivamente a la meta académica que él mismo ha establecido.

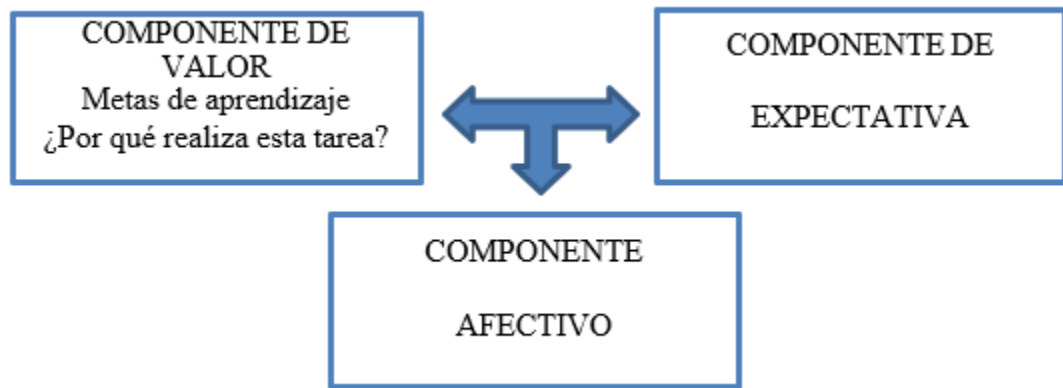
b. Componentes de expectativa: autopercepciones y creencias.

La autoeficacia se refiere a las creencias que una persona tiene sobre su capacidad para controlar los eventos que afectan su vida. Estas creencias influyen en sus decisiones, aspiraciones, esfuerzo, perseverancia, resistencia a la adversidad, vulnerabilidad al estrés, depresión y desempeño (Bandura, 1997). Los principales contextos en los que se desarrolla la autoeficacia son la familia, los amigos y la escuela. Las interacciones en estos entornos permiten que el individuo evolucione desde el control externo hacia la autorregulación personal y el control interno (Pastorelli, Caprara, Barbaranelli, Rola, Rozsa y Bandura, 2001).

c. Componente afectivo

Las emociones tienen un papel importante en la vida psicológica de los estudiantes y afectan su motivación, estrategias cognitivas, aprendizaje y rendimiento escolar (Pekrun, 1992). Los estudiantes tienden a invertir más esfuerzo en actividades que les resultan agradables e interesantes, en lugar de aquellas que les generan aburrimiento o ansiedad (Frenzel, Pekrun y Goetz, 2007). Las emociones también pueden inducir y mantener el interés en el material de aprendizaje (Ainley, Corrigan y Richardson, 2005; Krapp, 2005), influir en la forma en que se procesa la información y se resuelven las tareas (Isen, 1999) y afectar la autorregulación del aprendizaje (Pekrun, Goetz, Titz y Perry, 2002).

Figura 1. Componentes de la motivación académica



Fuente: adaptado de Valle y cols. (2007)

Determinantes de la motivación académica

De acuerdo con González Pienda et al. (2002), la motivación de los estudiantes no solo está determinada por factores personales como el valor, la expectativa y los afectos, sino también por factores sociales y contextuales. Por lo tanto, hay varios factores que pueden influir en el interés de los estudiantes por el aprendizaje.

La materia de estudio. No todas las materias despertarán a priori el mismo interés a los alumnos/as.

Las metodologías didácticas. El grado de motivación variará entre distintas actividades, y esto dependerá del entorno en el que se lleven a cabo y de los temas que se traten.

Principio del formulario

La actitud del profesor. Factores como la personalidad del profesor, los recursos disponibles como docente y el entusiasmo que muestre tendrán un impacto en la motivación de los alumnos.

El ambiente social y familiar del alumno.

Los cambios que se han producido en la educación en los últimos años. Ahora el foco recae en el estudiante y el proceso de aprendizaje, concebido como la

construcción activa de conocimientos. En consecuencia, el estudiante adquiere un papel fundamental en su propia motivación.

Los cambios que se han producido en la sociedad. Nos referimos a la forma de vida, los valores predominantes en la sociedad, las relaciones interpersonales, las nuevas tecnologías, etc.

Importancia de la motivación académica

López (2015) indica que la motivación académica es un componente esencial en el proceso de aprendizaje, ya que es el impulso que lleva a los estudiantes a comprometerse con sus procesos de aprendizaje y a participar activamente en ellos. La motivación académica también puede verse como el recurso que los estudiantes utilizan para afrontar sus procesos de aprendizaje, comprendiendo que muchos de los aprendizajes que adquirirán pueden generarles un alto nivel de estrés. Por lo tanto, deben estar preparados para mantenerse enfocados a pesar de la complejidad, así como buscar un conjunto de métodos y estrategias que les permitan afrontar los desafíos que encontrarán en su aprendizaje.

Por otro lado, la motivación académica es un factor importante para el aprovechamiento del aprendizaje. Aunque la motivación académica no es el único factor que afecta el aprendizaje, ya que también influyen los procesos de gestión que se llevan a cabo en la institución, el nivel de profesionalismo y cercanía que ofrece el profesor, el ambiente del aula que se establece dentro del salón de clases, etc., la motivación académica es posiblemente el factor que puede marcar la diferencia en el proceso de aprendizaje y en el rendimiento que los estudiantes obtienen de él. La motivación académica busca impulsar al estudiante a la acción, generando en sus procesos internos varios impulsos que predisponen al estudiante a mantenerse alerta, participar en el aula, buscar métodos y estrategias que le permitan resolver los problemas que se le presenten

y que impidan lograr un aprovechamiento de sus aprendizajes. Estos factores son inherentes al desarrollo de la motivación académica que se da en el estudiante.

2.3. Definición de términos básicos

- **Mentalidad de crecimiento.** Creencias de las personas sobre las capacidades o habilidades para alcanzar mayores niveles de desarrollo cognitivo y socio emocional para lograr el éxito personal o autorrealización gracias a la práctica y esfuerzo. (Dweck, 2006).
- **Mentalidad fija:** Creencia de las personas que la inteligencia y las habilidades cognitivas no se pueden modificar en forma significativa (Dweck, 2006).
- **Motivación académica.** Es el proceso afectivo inicial que activa, impulsa o dinamiza la actuación de toda persona para ir en búsqueda de una meta (Sánchez y Reyes, 2009).
- **Componente de valor.** La valoración del grado que el estudiante asuma la tarea por razones como el reto, la curiosidad y el dominio (Aliaga, 2003)
- **Componente de expectativa.** Las creencias que tienen los estudiantes sobre sus esfuerzos para aprender tendrán un impacto positivo (Aliaga, 2003)
- **Componente afectivo.** Reacciones positivas y sentimientos afectivos que le produce la realización de alguna actividad (Aliaga, 2003).

2.4. Formulación de hipótesis

2.4.1. Hipótesis general

- H_i Existe relación significativa entre la mentalidad de crecimiento y la motivación académica en estudiantes de enfermería de una Universidad Norbert Wiener de Lima
- H_o No existe relación significativa entre la mentalidad de crecimiento y la motivación académica en estudiantes de enfermería de una Universidad

2.4.2. Hipótesis específicas

H.E.1. Existe relación significativa entre la mentalidad de crecimiento y componente *de valor*, en estudiantes de enfermería de la Universidad Norbert Wiener, 2023.

H.E.2 Existe relación significativa entre la mentalidad de crecimiento y componente de expectativa, en estudiantes de enfermería de una Universidad Privada de Lima, 2023.

H.E.3 Existe relación significativa entre la mentalidad de crecimiento y *componente afectivo* en estudiantes de enfermería de una

2.5. Identificación de variables

Variables estudiadas

- Mentalidad de crecimiento
- Motivación académica

Variables controladas

Edad. Es la edad cronológica del sujeto al momento de aplicarse la prueba que esta entre los 18 y 35 años.

Sexo. Ambos sexos serán participe tanto femenino como masculino. **Nivel socioeconómico.** Todos son estudiantes que pertenecen a una universidad privada

2.6. Definición y operacional de variables e indicadores

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Item
Mentalidad de crecimiento	Las personas que usan mentalidad de crecimiento consideran que sus habilidades y capacidades pueden desarrollarse. Dweck (2006)	La mentalidad de crecimiento se medirá con un cuestionario de ocho ítems validado en investigaciones de Dweck (2000)	• Creencia en la maleabilidad de la inteligencia • Actitud frente a los desafíos • Motivación hacia el aprendizaje • Resiliencia ante el fracaso	Respuesta a los reactivos de la escala de mentalidad de crecimiento de Dweck	Escala tipo Likert
Motivación académica	Implicación del estudiante hacia las actividades académicas, desarrollando una actitud adecuada para aprender y activa las conductas necesarias para alcanzar un objetivo de aprendizaje, descubriendo progresivamente algo que le interesa. (Aliaga, 2003)	La motivación académica será medida con la Escala de Motivación Académica EAM-56p	• Componente valor • Componentes expectativas • Componente afectivo	Respuesta a ítems de la Orientación a metas internas Respuesta a ítems de la Orientación a metas externas Respuesta a ítems de la Expectativa por el éxito Respuesta a ítems de la autoeficacia Respuesta a ítems de la ansiedad ante la prueba	Escala tipo Likert

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

3.1. Tipo de investigación

La investigación fue de tipo Básica. Para Sánchez y Reyes (2002), el tipo de investigación básica o pura es aquella que busca el progreso científico, acrecentar los conocimientos teóricos, persigue la generalización de sus resultados con la perspectiva de desarrollar una teoría o modelo teórico científico

3.2. Nivel de Investigación

Dada la naturaleza de la investigación corresponden según Sampieri (2014, p.93) al alcance correlacional “ya que asocian variables mediante un patrón predecible para un grupo o población”

3.3. Métodos de investigación

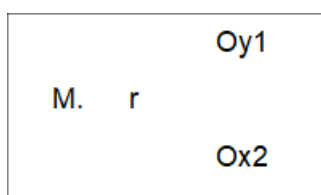
El método fue hipotético deductivo. Según Tamayo (2008), el método deductivo consiste en la totalidad de reglas y procesos, con cuya ayuda es posible deducir conclusiones finales a partir de unos enunciados supuestos llamados premisas, si de una hipótesis se sigue una consecuencia y esa hipótesis se da, entonces, necesariamente, se

da la consecuencia.

3.4. Diseño de investigación

El diseño correspondió al No experimental, correlacional-transversal. Es no experimental, porque se realiza sin la manipulación deliberada de variables y en los que solo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos. (Hernández, et.al., 2010, p. 205). Es correlacional porque tiene el propósito de medir el grado de relación entre dos o más variables (Cortés 2012) en nuestro caso las variables: mentalidad de crecimiento y motivación académica.

El esquema del diseño de investigación se representa de la siguiente forma:



M = Muestra de investigación

Oy1 = Mentalidad de crecimiento

Ox2 = Motivación académica.

3.5. Población y muestra

3.5.1. Población

La población de estudio estuvo conformada por 119 estudiantes de enfermería matriculadas en el primer, segundo y tercer ciclo del semestre académico 2022 -I – de la Universidad Norbert Wiener de Lima.

3.5.2. Muestra

La muestra de estudio fue no probabilística y no aleatoria de naturaleza intencional cuyo tamaño fue el mismo de la población. Partiendo del criterio del número reducido de estudiantes matriculados por ciclo de estudios, debido a la deserción que se manifestó en la pandemia.

3.5.3. Muestreo

El modelo de diseño muestral fue de tipo censal por conveniencia.

3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Se hizo uso de las siguientes técnicas:

Técnica psicométrica, en la medida que se administró los instrumentos: Escala de Mentalidad de Crecimiento y el cuestionario de Motivación Académica, que han sido elaboradas bajo criterios psicométricos de validez, confiabilidad y normalización.

Técnica de Análisis de documentos, la cual aplicó durante todo el proceso de investigación.

Técnicas estadísticas, las cuales se aplicaron durante el análisis de los datos obtenidos y la contrastación de hipótesis.

Instrumentos

Ficha Técnica 1

Nombre del instrumento: Escala de Mentalidad de Crecimiento Autor: Carol Dweck

Año: 2006

País: Estados Unidos

Objetivo: Medir la mentalidad de crecimiento en estudiantes Numero de ítems: 8

Validez y confiabilidad: Se obtendrá durante el desarrollo de la investigación.

Ficha Técnica 2

Nombre del instrumento: Cuestionario de estrategias motivadas de aprendizaje
Autor: Jaime Aliaga Tovar

Año: 2003

País: Perú

Objetivo: Identificar el tipo de motivación académica que reportan los estudiantes universitarios

Numero de ítems: 32 Componentes: 3

- a) Componente de expectativa: Autoconfianza para el aprendizaje y el rendimiento (8 ítems). Los reactivos evalúan dos aspectos de las expectativas: expectativas por el éxito y autoeficacia. La primera refiere a las expectativas por el rendimiento, y se relaciona específicamente con el rendimiento en tareas. La autoeficacia incluye juicios acerca de la propia habilidad para realizar bien las tareas y la confianza en las habilidades personales para rendir en las tareas.
- b) Componente de expectativa: Creencias sobre el control del aprendizaje (5 ítems). Refiere a las creencias de los estudiantes acerca de que sus esfuerzos para aprender tendrán un resultado positivo. Creencias de que este rendimiento es contingente con el propio esfuerzo en contraste con otros factores externos, como podría ser el profesor. Refleja hasta qué punto el estudiante cree que su dominio de su rendimiento depende de su propio esfuerzo y su modo de estudiar.
- c) Componente de valor: Orientación a metas internas (5 ítems). Valora el grado en que el estudiante considera que toma parte en una tarea por razones como el reto, la curiosidad y la maestría o dominio. Con acuerdo a esta orientación motivacional, la participación del estudiante es un fin en sí mismo. Está orientado a la tarea.
- d) Componente de valor: Orientación a metas externas (5 ítems). Se refiere al grado en que el estudiante percibe que participa de una tarea por razones como las notas, premios, la opinión de otros o el superar a sus compañeros. Está orientado al resultado. Cuando una persona tiene una alta orientación en este sentido su implicación en las tareas es un medio para conseguir objetivos extrínsecos a la propia naturaleza de la tarea.

- e) Componente de valor: Valor de la tarea (6 ítems). Refiere a la evaluación del estudiante, lo que piensa, acerca del interés, importancia y utilidad que tiene la tarea.
- f) Componente afectivo: Ansiedad ante la prueba. Esta negativamente relacionada con las expectativas y con el rendimiento académico. Tiene dos componentes: cognitivo y emocional. El cognitivo concierne a la preocupación que es una fuente de decremento del rendimiento. Escala conformada por cuatro ítems de la adaptación peruana del IDASE (Inventario de ansiedad ante los exámenes) (Aliaga, Ponce, Bernaola y Pecho, 2000).

3.7. Selección, validación y confiabilidad de los instrumentos de investigación

Validez

Para determinar la validez de contenido de los instrumentos de investigación seleccionados, se procedió con la aplicación del método de juicio de expertos, para lo cual se contó con la participación de cuatro profesionales expertos en el tema relacionado con las variables de estudio. Cada uno de los jueces revisó los ítems de las pruebas considerando diez indicadores de evaluación establecidos. Los resultados de la validación se muestran en las siguientes tablas.

Tabla 1. Validez de contenido por juicio de expertos con valoraciones por cada indicador de evaluación de la Escala de Mentalidad de Crecimiento

Indicadores de evaluación	Juez 1 Dr. Rodríguez	Juez 2 Dr. Oyarce	Juez 3 Dr. Flores	Juez 4 Dra. Carbajal
Claridad	Muy buena	Muy buena	Muy buena	Muy buena
Objetividad	Muy buena	Muy buena	Muy buena	Muy buena
Actualidad	Muy buena	Muy buena	Muy buena	Muy buena
Organización	Muy buena	Muy buena	Muy buena	Muy buena
Suficiencia	Muy buena	Muy buena	Muy buena	Muy buena
Intencionalidad	Muy buena	Muy buena	Muy buena	Muy buena
Consistencia	Excelente	Muy buena	Muy buena	Muy buena
Coherencia	Muy buena	Muy buena	Muy buena	Muy buena
Metodología	Muy buena	Muy buena	Muy buena	Muy buena
Pertinencia	Muy buena	Muy buena	Muy buena	Muy buena
Promedio de la valoración	90,5	90	90	90

Como se aprecia en la tabla 1, se registra un consenso unánime entre los cuatro jueces expertos participantes en la evaluación de la Escala de Mentalidad de Crecimiento, consignando una valoración de Muy buena para cada uno de los indicadores establecidos para la validación del instrumento. Respecto al promedio de la valoración cuantitativa, se advierte, del mismo modo, un consenso por unanimidad, lo cual equivale a un índice de acuerdo de 90,125% global obtenido a partir de los promedios registrados por cada uno de los jueces evaluadores.

Tabla 2. Validez de contenido por juicio de expertos con valoraciones por cada indicador de evaluación del Cuestionario de Estrategias Motivadas de Aprendizaje

Indicadores de evaluación	Juez 1 Dr. Rodríguez	Juez 2 Dr. Oyarce	Juez 3 Dr. Flores	Juez 4 Dra. Carbajal
Claridad	Muy buena	Muy buena	Muy buena	Muy buena
Objetividad	Excelente	Muy buena	Muy buena	Muy buena
Actualidad	Muy buena	Muy buena	Muy buena	Muy buena
Organización	Excelente	Muy buena	Muy buena	Muy buena
Suficiencia	Muy buena	Excelente	Muy buena	Muy buena
Intencionalidad	Excelente	Muy buena	Muy buena	Muy buena
Consistencia	Excelente	Muy buena	Excelente	Muy buena
Coherencia	Muy buena	Muy buena	Muy buena	Excelente
Metodología	Muy buena	Muy buena	Muy buena	Muy buena
Pertinencia	Muy buena	Muy buena	Muy buena	Muy buena
Promedio de la valoración	87	90,5	90,5	90,5

Según lo registrado en la tabla 2, se evidencia un consenso mayoritario entre los jueces expertos participantes en la evaluación del Cuestionario de Estrategias Motivadas de Aprendizaje, otorgando una valoración de Muy buena para cada uno de los indicadores establecidos para la validación del instrumento. En cuanto al promedio de la valoración cuantitativa, también se aprecia un consenso por mayoría, lo cual

corresponde a un índice de acuerdo equivalente a un 89,625% global obtenido a partir de los promedios registrados por cada uno de los jueces evaluadores.

En resumen, los índices del grado de acuerdo obtenidos para cada uno de los instrumentos revisados por los jueces expertos, permiten afirmar que tales pruebas cumplen favorablemente la condición psicométrica de validez de contenido, por lo cual se comprueba su idoneidad y aplicabilidad a la muestra de estudio.

Confiabilidad

Para medir la confiabilidad de los instrumentos, se empleó la técnica de consistencia interna, que, mediante el coeficiente alfa de Cronbach, permite determinar la fiabilidad de los ítems. El alfa de Cronbach es un índice que varía de 0 a 1, de manera que mientras más se aproxima al valor 1 más confiable serán los ítems de la escala. Este coeficiente es apropiado para reactivos que tienen opciones de respuesta politómica; aunque también se suele aplicar en respuestas dicotómicas. Los resultados se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 3. Coeficientes alfa de Cronbach obtenidos para la escala total y dimensiones de los instrumentos analizados

Variable / Dimensión	Nº de ítems	Alfa de Cronbach	Nivel de consistencia
Mentalidad de crecimiento	8	0,606	Aceptable
Motivación académica	29	0,916	Excelente
Componente de expectativa	11	0,830	Bueno
Componente de valor	14	0,869	Bueno
Componente afectivo	4	0,612	Aceptable

Como se aprecia en la tabla 3, para los ítems de la Escala de Mentalidad de Crecimiento, el valor obtenido del alfa de Cronbach equivale a 0,606, valor que supera al 0,60 mínimo propuesto por Huh et al. (2006, cit. en Frías, 2022) para que la

consistencia interna de los ítems que conforman la escala sea aceptable. Asimismo, respecto a los ítems del total del Cuestionario de Estrategias Motivadas de Aprendizaje, su valor alfa de Cronbach registrado indica una consistencia interna de nivel excelente, según la clasificación de George y Mallery (2003). En el caso de los componentes de expectativa y de valor, sus valores alfa corresponden, de acuerdo a la clasificación referida, a una consistencia interna de nivel bueno. Y para el componente afectivo, el valor alfa de Cronbach calculado representa una consistencia interna aceptable, de acuerdo con Huh et al. (2006, cit. en Frías, 2022).

En consecuencia, los resultados presentados en la tabla 3 indican que los ítems de la escala y el cuestionario tratados muestran niveles entre excelente y aceptable de consistencia interna, por lo que dichos instrumentos reúnen la condición psicométrica de confiabilidad para su administración a la muestra seleccionada.

3.8. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Son dos las técnicas que se emplearon para la obtención de los resultados en el desarrollo de la tesis: la técnica del análisis estadístico descriptivo y la del análisis inferencial, con la prueba de normalidad y las pruebas estadísticas correspondientes.

En cuanto a la primera técnica, se obtuvieron resultados por cada variable de estudio mediante tablas de frecuencias y porcentajes, cada una de las cuales, para su presentación, son acompañadas de su figura e interpretación respectiva. Sin embargo, cabe señalar que, al observarse que los instrumentos aplicados en la medición no cuentan con baremos actualizados para proceder con la asignación de las puntuaciones registradas a su nivel respectivo, se decidió utilizar para la clasificación de las variables de estudio y de las dimensiones de motivación académica, la distribución de puntuaciones típicas estandares, específicamente en los puntos de corte 3 y 6, que equivalen a los percentiles 22 y 76, lo cual permitió establecer los rangos inferior,

intermedio y superior para los niveles deficiente, regular y bueno, respectivamente, en las variables y dimensiones de estudio mencionadas. Como señala Hogan (2015), las estaninas son un sistema de puntuación estándar que resulta de la transformación no lineal de puntuaciones naturales que se derivan por referencia a las divisiones de percentiles equivalentes que se muestran en la curva normal.

Relativo a la segunda técnica, se procedió, para dar cumplimiento a cada uno de los objetivos de investigación propuestos, con la contrastación de hipótesis, previo cálculo de la normalidad de datos de las variables de estudio, en este caso, con la prueba de Kolmogorov-Smirnov, apropiada para muestras mayores a 50 sujetos.

3.9. Tratamiento estadístico

Al verificarse que no existe distribución normal ni para el total de las variables de estudio ni para las dimensiones de motivación académica, se aplicó como prueba no paramétrica la correlación de Spearman, cuya fórmula es la siguiente:

Fórmula de la prueba de correlación lineal de Pearson

$$r = \frac{N \cdot \sum xy - (\sum x)(\sum y)}{\left[N \cdot \sum x^2 - (\sum x)^2 \right] \left[N \cdot \sum y^2 - (\sum y)^2 \right]}$$

En cambio, de no registrarse distribución normal para ambas variables y las dimensiones consideradas, se tendrá por conveniente usar la correlación de Spearman como prueba no paramétrica para la comprobación de las hipótesis de trabajo. La fórmula de esta prueba estadística es la siguiente:

Fórmula de la prueba de correlación de Spearman

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum d_i^2}{n(n^2 - 1)}$$

Donde:

n = número total de casos

d_i = diferencia de rangos enter variables X y Y

Finalmente, cabe agregar que, para cada una de las hipótesis de estudio, la decisión estadística de rechazo o aceptación se tomará en base a los niveles de significancia de $p < 0,05$ (*) y $p < 0,01$ (**).

3.10. Orientación ética filosófica y epistémica

Este estudio tiene como orientación ética los principios fundamentales de la autonomía, de la confidencialidad y de la justicia, principios que han sido considerados en todo el proceso de investigación.

Principio de autonomía. Se garantizó que las respuestas de los encuestados no sean influidas por las personas que administraron el instrumento.

Principio de confidencialidad. Se garantizó a los participantes el uso confidencial y el manejo totalmente reservado de los datos recibidos; asimismo, se les informó la manera en que serán utilizados los datos.

Principio de justicia. En base al principio de justicia, se trabajó con un trato equitativo a todos los participantes. Además, se garantizó la participación voluntaria, sin ningún tipo de imposición y con total libertad de los estudiantes encuestados y después de haberles informado los objetivos y alcance del estado

CAPITULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En el presente capítulo se desarrolla el procesamiento de la estadística descriptiva e inferencial obtenida como resultado del procesamiento estadístico en base al problema y objetivos de investigación. Primero se describe información general y luego se contrastan hipótesis para finalmente discutir los resultados después de analizarla.

4.1. Descripción del trabajo de campo

El trabajo de investigación se realizó en la Universidad Particular Norbert Wiener, se seleccionó una muestra de 119 estudiantes de enfermería del I, II y III ciclos, matriculados en el semestre académico 2023 -I, a quienes se les aplicó la Escala de mentalidad de crecimiento y el cuestionario de motivación académica. para luego ser procesadas en cuadro y gráficos estadísticos y posteriormente presentarlos de format detallada tal y como se muestra en el siguiente subtítulo.

4.2. Presentación, análisis e interpretación de resultados

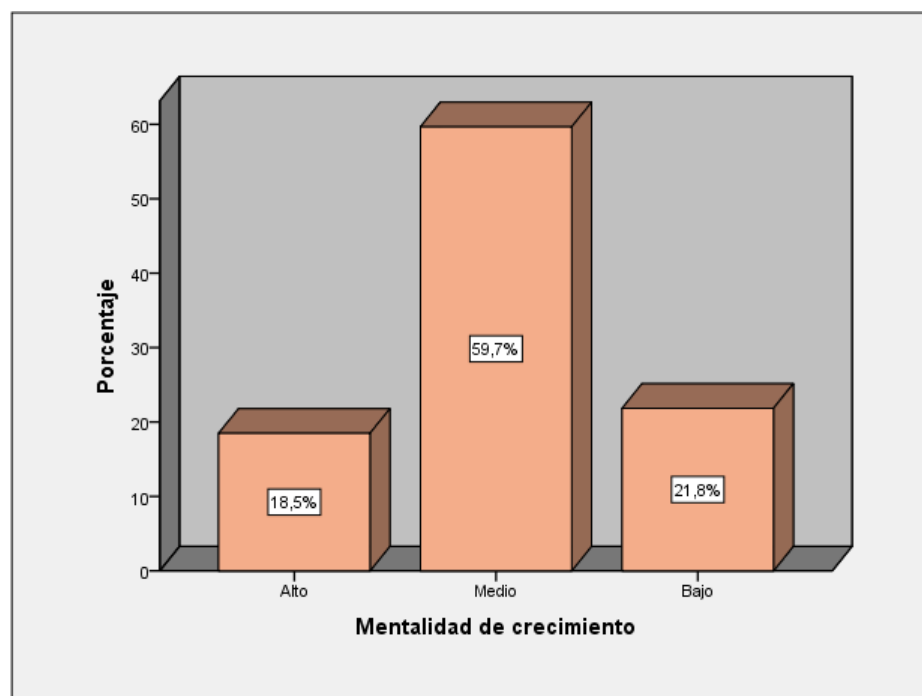
Análisis descriptivo

Resultados de la variable: mentalidad de crecimiento

Tabla 4. Porcentajes en los niveles de la variable: *Mentalidad de crecimiento*

Variable		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Mentalidad de crecimiento	Alto	22	18,5	18,5
	Medio	71	59,7	78,2
	Bajo	26	21,8	100,0
	Total	119	100,0	

Figura 2. Porcentajes en los niveles de la variable: *Mentalidad de crecimiento*



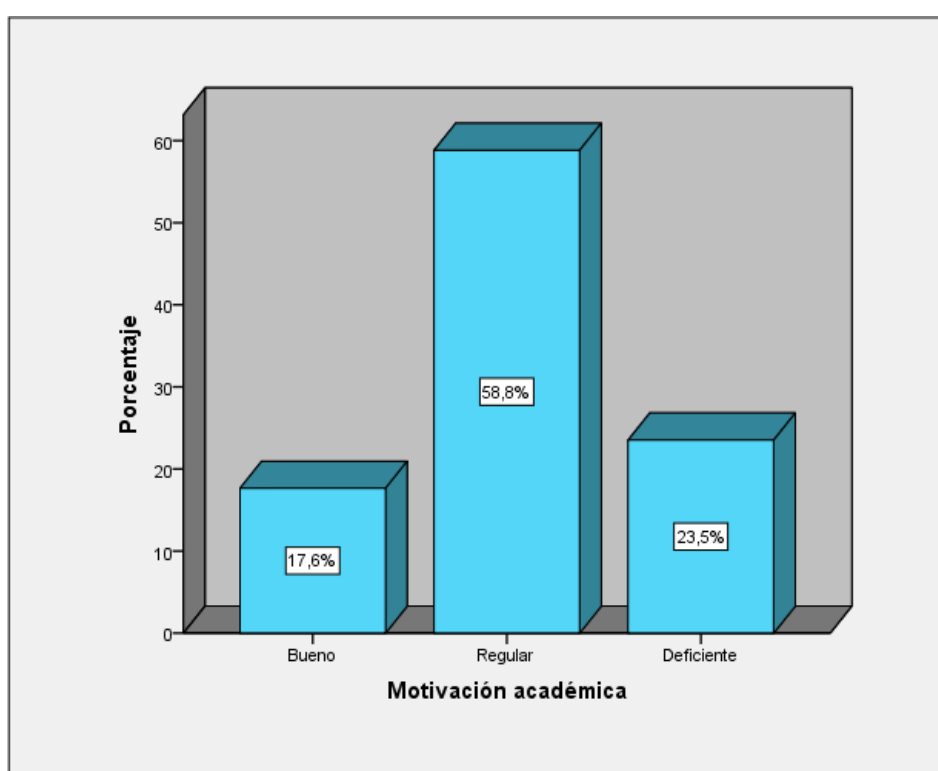
De acuerdo a la tabla 4 y figura 2, se percibe un predominio del nivel medio en la variable: mentalidad de crecimiento, con el 59,7% de los estudiantes de enfermería encuestados. Se aprecia, además, un 21,8% de la muestra con nivel bajo en la variable citada.

Resultados de la variable: motivación académica

Tabla 5. Porcentajes en los niveles de la variable: Motivación académica

Variable	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bueno	21	17,6	17,6
Motivación académica	Regular	58,8	76,5
	Deficiente	23,5	100,0
Total	119	100,0	

Figura 3. Porcentajes en los niveles de la variable: Motivación académica

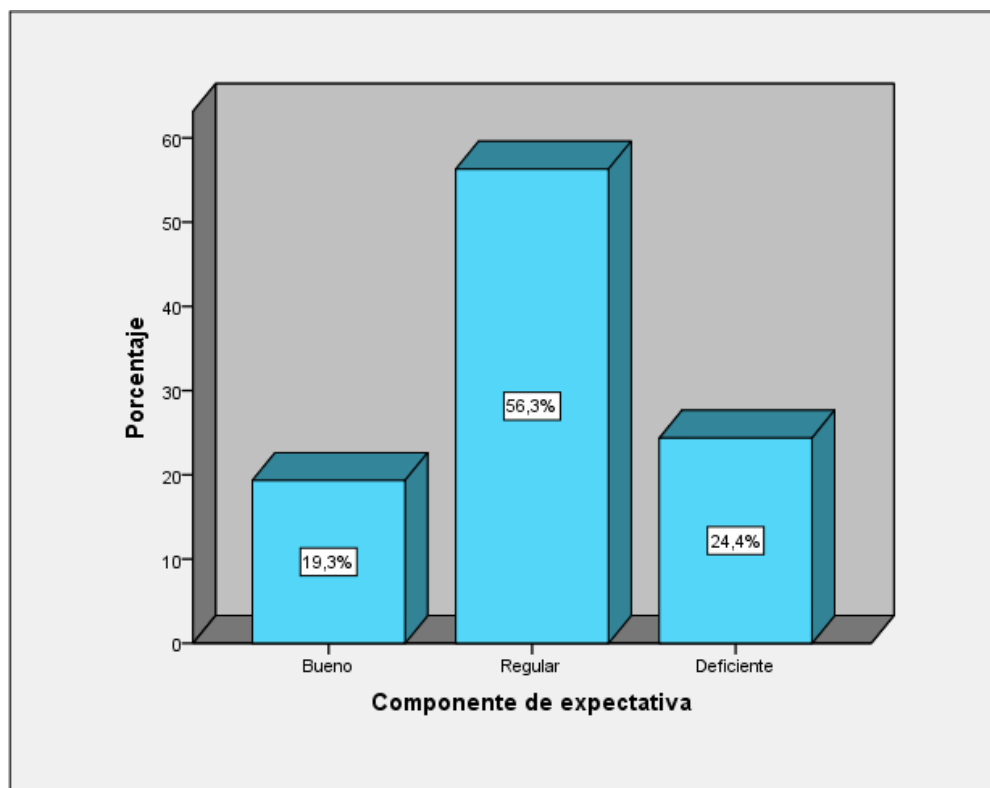


Considerando el total de la variable: Motivación académica, se advierte en la tabla 5 y figura 3 un predominio del nivel regular, con el 58,8% de los estudiantes de enfermería evaluados. Resalta, asimismo, un nivel deficiente en la variable señalada, donde se encuentra el 23,5% de la muestra estudiada.

Tabla 6. Porcentajes en los niveles de la dimensión: Componente de expectativa

Dimensión		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Componente de expectativa	Bueno	23	19,3	19,3
	Regular	67	56,3	75,6
	Deficiente	29	24,4	100,0
	Total	119	100,0	

Figura 4. Porcentajes en los niveles de la dimensión: Componente de expectativa

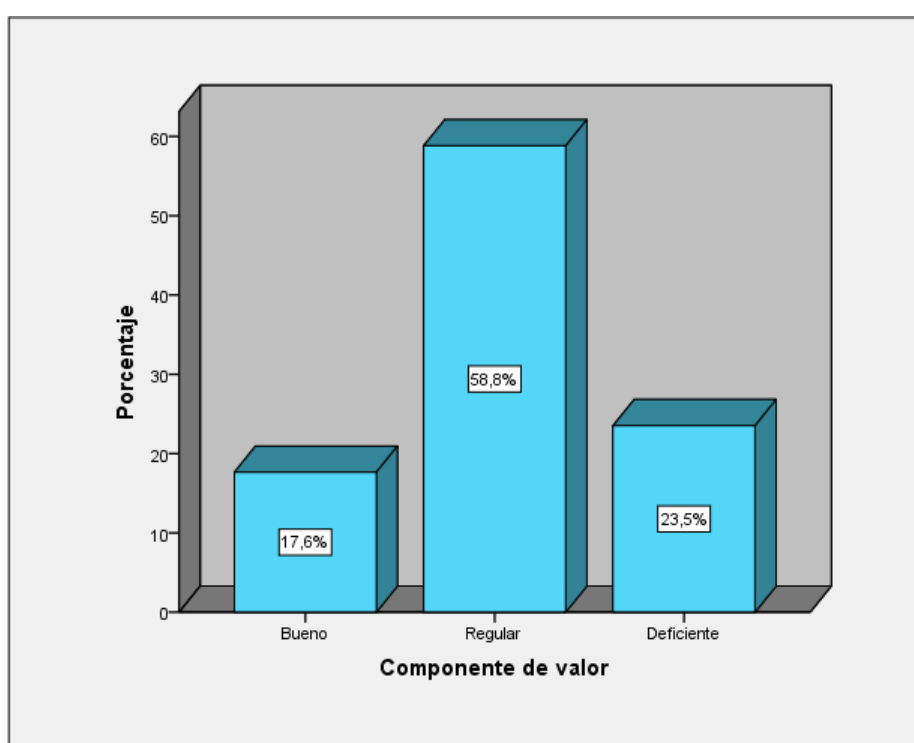


Con referencia a la dimensión: Componente de expectativa, como se registra en la tabla 6 y figura 4, más del 50% de los estudiantes de enfermería se ubican en un nivel regular. No obstante, el 24,4% se mantiene en un nivel deficiente en dicho componente.

Tabla 7. Porcentajes en los niveles de la dimensión: Componente de valor

Dimensión		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Componente de valor	Bueno	21	17,6	17,6
	Regular	70	58,8	76,5
	Deficiente	28	23,5	100,0
	Total	119	100,0	

Figura 5. Porcentajes en los niveles de la dimensión: Componente de valor

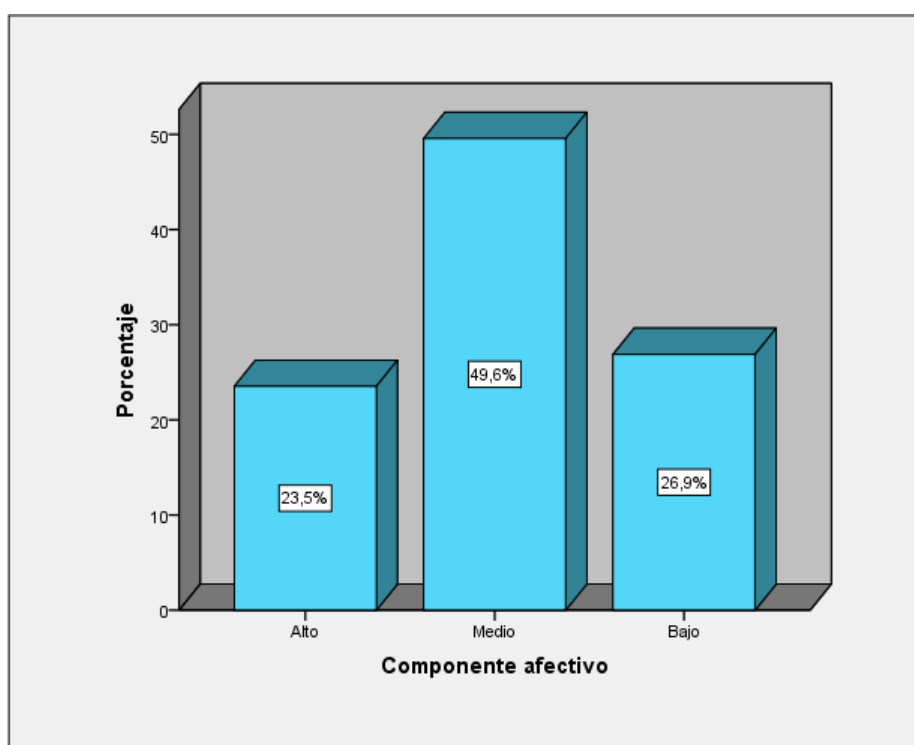


Como se advierte en la tabla 7 y figura 5, respecto a la dimensión: Componente de valor, predomina un 58,8% de estudiantes de enfermería que se sitúan en un nivel regular. Destaca, sin embargo, un 23,5% de la muestra de estudiantes que se hallan en un nivel deficiente.

Tabla 8. Porcentajes en los niveles de la dimensión: Componente afectivo

Dimensión		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Componente afectivo	Alto	28	23,5	23,5
	Medio	59	49,6	73,1
	Bajo	32	26,9	100,0
	Total	119	100,0	

Figura 6. Porcentajes en los niveles de la dimensión: Componente afectivo



Según la tabla 8 y figura 6, predomina el nivel medio en la dimensión: Componente afectivo, también denominada Ansiedad ante la prueba, con el 49,6% de la muestra de estudiantes que se ubican en un nivel medio. También es importante el registro de 26,9% de estudiantes que presentan nivel bajo.

Análisis inferencial Prueba De Normalidad

Se determinó la normalidad de los datos haciendo uso del estadístico de Kolmogórov-Smirnov (K-S), optando por este test debido a que es el más adecuado en función a la cantidad poblacional (muestras mayores a 50). Se planteó la normalidad de datos en los siguientes términos:

(Hipótesis nula)

H₀. La muestra proviene de una distribución normal.

(Hipótesis alterna)

H₁. La muestra no proviene de una distribución normal.

Regla de decisión estadística:

Si la significación < 0,05, entonces se rechaza H₀; y si la significación ≥ 0,05, entonces se acepta H₀.

Tabla 9. Normalidad de datos con la prueba de Kolmogorov-Smirnov

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
Mentalidad de crecimiento	0,092*	119	0,015
Motivación académica	0,117**	119	0,000
Componente de expectativa	0,109**	119	0,001
Componente de valor	0,139**	119	0,000
Componente afectivo	0,174**	119	0,000

Nota. * Significativo al nivel de $p < 0,05$; ** Significativo al nivel de $p < 0,01$.

Se observa en la tabla 9 que la variable: Mentalidad de crecimiento, así como la variable: Motivación académica y sus tres componentes, presentan valores K-S significativos al nivel de $p < 0,05$ y de $p < 0,01$, respectivamente. En consecuencia, no se puede utilizar correlación lineal de Pearson, que corresponde a una distribución normal,

sino la de Spearman, como prueba no paramétrica, para proceder con la comprobación de la hipótesis general y de las específicas de estudio.

4.3. Prueba de hipótesis

Contrastación de la hipótesis general

Tabla 10. *Correlación de Spearman entre las variables de estudio mentalidad de crecimiento y motivación académica*

		Motivación académica
	Coeficiente de correlación	0,303
Rho	Mentalidad de crecimiento	Sig. (unilateral)
		0,000
Spearman		
	N	119

Nota. **. La correlación es significativa al nivel 0,01 (unilateral).

El coeficiente de correlación de Spearman obtenido entre la mentalidad de crecimiento y la motivación académica ($\rho = 0,303$) es un valor estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,01$. Es decir, los resultados permiten afirmar que existe una correlación positiva media (Mondragón, 2014) y significativa entre las variables de estudio mencionadas. Por ende, se puede establecer que mientras mayor es la puntuación en mentalidad de crecimiento, mayor el puntaje obtenido en motivación académica por los estudiantes de enfermería encuestados. Cabe señalar, además, que el coeficiente registrado ($\rho = 0,303$), a pesar de constituir un valor en término medio, según Mondragón (2014), no obstante, el tamaño de la muestra ($n = 119$) le otorga un poder estadístico suficiente que permite mantener el valor de significación calculado con márgenes de error pequeños ($p = 0,000$), lo cual se traduce en una correlación significativa entre las variables de estudio. De acuerdo con Pértegas y Pita (2003), el poder estadístico de un estudio depende, entre otros, de factores como el tamaño de la

muestra a estudiar y el nivel de significación estadística. En cuanto a lo primero, cuanto mayor sea el tamaño muestral, mayor será la potencia estadística de un estudio; es por ello que en muestras muy grandes se detectan como significativas diferencias poco relevantes, y en muestras menores es más fácil obtener resultados falsamente negativos. Y respecto a lo segundo, si se disminuye el valor de significancia (valor p), también se disminuye el poder de la prueba; es decir, si se disminuye la probabilidad de cometer, en el contraste de una hipótesis, un error de tipo I se aumenta simultáneamente la probabilidad de un error de tipo II, por lo que se trata de encontrar un punto de “equilibrio” entre ambas; por lo general, se trabaja con un nivel de significación del 95% ($p < 0,05$), por lo que el equilibrio se define entre el tamaño de la muestra posible de estudiar y el poder que se quiere para el estudio.

De acuerdo con Roy et al. (2019), el coeficiente de correlación, así como otras pruebas estadísticas es dependiente del tamaño de muestra; correlaciones de 0,20 pueden ser significativas con tamaños de muestras mayores, mientras que una correlación no será significativa si la muestra es pequeña.

Decisión: Se decide rechazar la hipótesis nula de la hipótesis general de estudio.

Contrastación de las hipótesis específicas

Tabla 11. *Correlación de Spearman entre la variable: mentalidad de crecimiento y la dimensión: componente de expectativa*

		Componente de expectativa
Rho Spearman	Mentalidad de crecimiento	Coeficiente de correlación 0,255**
		Sig. (unilateral) 0,003
		N 119

Nota. **. La correlación es significativa al nivel 0,01 (unilateral).

El coeficiente de correlación de Spearman obtenido entre la variable: mentalidad de crecimiento y la dimensión: componente de expectativa ($\rho = 0,255$) es un valor estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,01$. Este resultado permite inferir que existe una correlación positiva media (Mondragón, 2014) y significativa entre la variable indicada y el componente de expectativa. En consecuencia, se comprueba que mientras mayor es la puntuación en la variable: mentalidad de crecimiento, mayor será la puntuación en el componente de expectativa de los estudiantes de enfermería evaluados.

Decisión: Se rechaza la hipótesis nula de la primera hipótesis específica.

Tabla 12. *Correlación de Spearman entre la variable: mentalidad de crecimiento y la dimensión: componente de valor*

			Componente de valor
Rho de Spearman	Mentalidad de crecimiento	Coeficiente de correlación	0,202*
		Sig. (unilateral)	0,014
		N	119

Nota. *. La correlación es significativa al nivel 0,05 (unilateral).

El coeficiente de correlación de Spearman resultante entre la variable: mentalidad de crecimiento y la dimensión: componente de valor ($\rho = 0,202$) es un valor estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,05$. Es decir, los resultados permiten afirmar que existe una correlación positiva media (Mondragón, 2014) y significativa entre la variable referida y el componente de valor. Por lo tanto, se puede establecer que mientras mayor es el puntaje en la variable: mentalidad de crecimiento, mayor será el puntaje registrado en el componente de valor por los estudiantes de enfermería de la muestra investigada.

Decisión: Se rechaza la hipótesis nula de la segunda hipótesis específica.

Tabla 13. *Correlación de Spearman entre la variable: mentalidad de crecimiento y la dimensión: componente afectivo*

			Componente afectivo
Rho Spearman	de Mentalidad de crecimiento	Coeficiente de correlación	-0,159*
		Sig. (unilateral)	0,042
		N	119

Nota. *. La correlación es significativa al nivel 0,05 (unilateral).

El coeficiente de correlación de Spearman registrado entre la variable: mentalidad de crecimiento y la dimensión: componente afectivo ($\rho = -0,159$) es un valor estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,05$. En virtud a este resultado, se puede afirmar que existe una correlación negativa media (Mondragón, 2014) y significativa entre la variable enunciada y el componente afectivo. Por tal razón, se puede inferir que mientras mayor es la puntuación en la variable: mentalidad de crecimiento, menor será la puntuación obtenida en el componente afectivo por los estudiantes de enfermería de la muestra estudiada.

Decisión: Se rechaza la hipótesis nula de la tercera hipótesis específica.

4.4. Discusión de resultados

En este acápite se interpretan los resultados obtenidos y analizados estadísticamente en función a los objetivos e hipótesis de la investigación, tanto a nivel descriptivo como inferencial.

Desde la perspectiva descriptiva observamos en la tabla 7 y figura 2 que los datos correspondientes a la variable mentalidad de crecimiento se ubican mayoritariamente en un nivel medio con un 59,7%, seguido del nivel bajo con un 21%.

Antes de dar una explicación a los datos reseñados, es importante señalar que la gran mayoría de investigaciones sobre mentalidad de crecimiento y mentalidad fija se

han realizado en poblaciones estudiantiles en edades correspondientes a la niñez y primeros años de la adolescencia, especialmente, haciendo uso de diseños cuasi experimentales en base a propuestas de mejora de ambas mentalidades (fija y crecimiento). Observándose poco interés académico en trabajar con poblaciones de la educación superior.

De acuerdo a la revisión de literatura realizada existen pocos estudios de naturaleza descriptiva en estudiantes universitarios tanto a nivel nacional como del extranjero. Los pocos trabajos identificados a nivel nacional han sido de naturaleza correlacional. Siendo, por tanto, nuestro estudio uno de los primeros en abordar la variable mentalidad de crecimiento en una población de educación superior.

Los resultados reseñados, líneas arriba, sobre la mentalidad de crecimiento en la muestra de estudio seleccionada, podemos explicarlos en función a la educación recibida y al sistema de creencias que los estudiantes desarrollan en torno a su crecimiento personal y educativo.

Como ya es conocido, la gran mayoría de estudiantes que acceden a estudio universitarios en instituciones privadas de un nivel intermedio de calidad, provienen de instituciones educativas públicas. Las cuales brindan una educación, desde un enfoque aún frontal, centrado en el profesor y en los contenidos curriculares, enfoque que no fomenta la autonomía ni el pensamiento crítico o creativo; menos aún la reflexión, ni la autoevaluación como recursos internos para la autorregulación emocional y cognitiva o la autoevaluación de sus potencialidades y fortalezas personales.

A todo ello, habría que agregar que los estudiantes de la muestra realizaron sus estudios secundarios en los años de pandemia y postpandemia. Estudios que no llegaron a cumplir con los objetivos curriculares, con clases virtuales y semipresenciales en condiciones de estrés a igual que los docentes, todo lo cual ha

generado brechas académicas, desfases en el aprendizaje, limitando la posibilidad de desarrollar aprendizajes significativos y una formación integral

En cuanto al sistema de creencias sobre la inteligencia los resultados reflejan lo que gran parte de la población en general y los estudiantes muestreados, en particular, tienen la percepción que la inteligencia es un proceso cognitivo-intelectual que tiene un límite y que no se puede modificar o cambiar hacia niveles superiores, aceptando la idea que hay personas que nacen con capacidades intelectuales determinadas y que, por tanto, serían de naturaleza innata. Lamentablemente, esta idea se mantiene en un importante número de docentes, tanto a nivel de educación primaria como de nivel secundaria. Son pocos los colegios que desarrollan programas experimentales de modificabilidad estructural cognitiva (Feuerstein, 1980) limitándose a ejecutar lo prescrito en la estructura curricular.

De allí, que el 40% de los estudiantes muestreado presentan una tendencia a la mentalidad fija. Los resultados reseñados observan una orientación similar a estudios realizados en sujetos de educación superior en contextos internacionales como (Shen y Miele, 2016).

En cuanto a la segunda variable sobre motivación académica, a nivel general o global, los datos obtenidos se muestran en la tabla 8 y figura 3; observándose que el 58.8%, de la muestra de estudio se ubica en un nivel regular y el 23.5% en un nivel deficiente. Este último dato nos indica que los estudiantes no tienen mayor interés ni compromiso de los estudios académico-profesionales que están cursando.

Dicho hallazgo, es consonante con el nivel medio obtenido en la variable mentalidad de crecimiento, pues, denota el poco esfuerzo, dedicación y ausencia de expectativas o metas claras sobre los aprendizajes esperados. Situación que se explicaría en la percepción mayoritaria en los estudiantes de enfermería sobre su profesión, en la

medida, que suelen percibirla más como una carrera más técnica que científica, y, con frecuencia dependiente de la medicina. Al respecto, es oportuno reconocer que desde hace más de dos décadas, la enfermería, está posicionándose como una profesión, tecnocientífica, con mucho valor social, mediante la conformación de comunidades científicas que están aportando significativamente en los aspectos teóricos y praxeológicos de su quehacer mediante una sostenida publicación de revistas científicas y de divulgación, de naturaleza indexadas y con una mirada interdisciplinaria, manteniendo su independencia epistemológica y de intervención.

Es importante, acotar, que los sujetos de la muestra pertenecen a los tres primeros ciclos de la carrera. Este dato, también, explicaría el nivel de motivación académica hallado, en la medida que, gran parte de los cursos del currículo pertenece a estudios generales.

Dichos resultados son coherentes con los encontrados por (Terán, 2016; Carrillo, 2021; Mendoza, 2022), en estudiantes de enfermería.

En relaciones a las dimensiones de la motivación académica podemos observar en la tabla 9 figura 4, referido a la componente expectativa que un 56,3% estudiantes muestreados se ubican en un nivel regular seguido de 24,4% con nivel deficiente.

Como ya se ha indicado, en el marco teórico las expectativas tienen que ver con las autopercepciones y creencias sobre sí mismo; vale decir, el autoconcepto, en tanto, variable motivacional. Entendido este como el conjunto de percepciones y creencias que una persona tiene sobre uno mismo en diferentes aspectos o áreas de sus cogniciones, como: percepciones de control, percepciones de competencia, capacidad, pensamiento sobre las metas a conseguir, autoeficacia, etc. (Valle, et al, 2002).

En tal sentido, el resultado obtenido en la dimensión expectativa, nos indicaría que los estudiantes muestreados presentan, a su vez, un nivel de autoconcepto general

y de autoconcepto académico en particular, medio. Lo interpretamos como aspiraciones y metas a corto y a mediano plazo y no sostenibles en el tiempo; donde el esfuerzo para el estudio está orientado más a la aprobación de los cursos y asignaturas y no, de aprender de manera estratégica para el logro de metas a largo plazo. Situación que es consonante con un rendimiento académico promedio u no superior.

Estos resultados son congruentes con los reportados por (Guevara, 2023) En la tabla 10, figura 5, se consigan los datos correspondientes a la dimensión de valor. Observándose que el 58,8% de los estudiantes muestreados se ubican en un nivel regular, seguido de un 23,5% que se ubica en un nivel deficiente. Este hallazgo, es congruente con los resultados obtenidos en la dimensión anterior, pues, al ser las expectativas limitadas a la aprobación de los cursos, el valor que el estudiante le asigna (razones y metas) a una tarea o actividad académica influye en el nivel de calidad en su realización, o que la lleve a cabo o no.

Esta dimensión está estrechamente relacionada con el valor del logro, el valor intrínseco, el valor de utilidad y el valor de coste de la tarea (Eccles, 1983), citado por Valle et al, 2004) que el estudiante le asigna. Valoraciones que tienen que ver con la importancia, el compromiso, metas futuras y los aspectos que implican el compromiso con la tarea, en términos de esfuerzo, ansiedad y miedo tanto al fracaso como al éxito.

Estos resultados son similares a los encontrados por Rodríguez (2021) En la tabla 11 y figura 6, se consignan los datos referidos a la dimensión: componente afectivo observándose que el 49,6% de los estudiantes muestreados alcanzan un nivel medio seguido por un 26,9% que presenta un nivel bajo y un 23,5% se ubica en el nivel alto. Hecho que implica una afectación moderada a nivel emocional por parte de los estudiantes en la valoración y realización de las tareas académicas.

Esta dimensión, responde al interrogante ¿que siento en esta tarea?; generando

una serie de respuestas afectivas desde el enfado hasta la alegría pasando por las emociones de ansiedad, orgullo o culpabilidad entre otras. El nivel alto alcanzado por los estudiantes connotaría la presencia de una ansiedad ante los exámenes o resolución de problemas complejos.

Desde el punto de vista inferencial, correspondiente a la contrastación de hipótesis. Observamos en la tabla 13 lo pertinente a la hipótesis general en la cual el coeficiente de correlación de Spearman obtenido entre la mentalidad de crecimiento y la motivación académica ($Rho=0,303$) es un valor estadísticamente significativo a nivel de $p < 0,01$. Existiendo, por tanto, una correlación positiva media y significativa; lo que nos lleva a aceptar la hipótesis general alterna.

Asimismo, en la tabla 14 se presenta la correlación de Spearman entre la variable mentalidad de crecimiento y la dimensión: Componente de expectativa de la motivación académica. Hallándose una correlación positiva media ($Rho=0,255$) estadísticamente significativa $p < 0,01$ por tanto se acepta la hipótesis alterna.

La tabla 15 contiene la correlación de Spearman entre la variable mentalidad de crecimiento y la dimensión: componente de valor de la motivación académica. Hallándose una correlación positiva media ($Rho=0,202$), significativa a nivel de $p < 0,05$. Aceptándose, por tanto, la hipótesis específica alterna.

Finalmente, en la tabla 16 se consigna la correlación de Spearman entre la variable mentalidad de crecimiento y la dimensión: componente afectivo de la motivación académica. Hallándose una correlación positiva ($Rho= 0,159$), significativa a nivel de $p < 0,05$. Aceptándose, la hipótesis específica alterna.

A la luz de estos resultados se puede establecer que ha mayor mentalidad de crecimiento mayor motivación académica, pues, la orientación de la correlación entre las variables es positiva y significativa. La explicación radicaría en la similitud de los

niveles alcanzados en las dos variables.

La motivación académica ha devenido en un constructo muy fecundo y potente psicométricamente, en la medida que ha evidenciado correlacionar significativamente con múltiples variables personales, contextuales, curriculares e instruccionales en el ámbito de la formación universitaria de enfermería y de ciencias de la salud.

Tal es el caso, de trabajos realizados (Zambrano et al, (2023); Forian (2017); Ligeti, Fasce y Veliz-Rojas, (2020); Medina, (2020); Pérez, (2022);

Rebolledo et al (2020); Saavedra, (2019) y Terán, (2016))

CONCLUSIONES

A nivel descriptivo

1. El nivel de mentalidad de crecimiento de los estudiantes de enfermería es medio
2. El nivel de motivación académica en los estudiantes de enfermería es regular.

A nivel inferencial

3. Existe una correlación significativa ($Rho=0,303$) entre la mentalidad de crecimiento y motivación académica.
4. Existe una correlación significativa ($Rho=0,255$) entre la mentalidad de crecimiento y motivación académica, dimensión: componente expectativa
5. Existe una correlación significativa ($Rho=0,202$) entre la mentalidad de crecimiento y motivación académica, dimensión: componente de valor
6. Existe una correlación significativa ($Rho= -0,159$) entre la mentalidad de crecimiento y motivación académica: dimensión: componente afectivo

RECOMENDACIONES

1. Que, la escuela de posgrado priorice líneas de investigación relacionadas con la mentalidad de crecimiento y la motivación académica, dada su pertinencia y relevancia en el enfoque centrado en el aprendizaje.
2. Que los resultados de la investigación se visibilicen en revistas bajo formatos convencionales y virtuales en revistas de divulgación y/o científicas.
3. Que los hallazgos obtenidos en la investigación sean comunicados a la universidad Norbert Wiener, con el propósito que se implementen las mejoras respectivas.
4. Que en los cursos de investigación de la escuela de posgrado se profundice el conocimiento sobre diseños cuasiexperimentales y/o correlacionales causales, a fin de desarrollar investigaciones empíricas más rigurosas y con un alto nivel de generalización.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainley, M., Corrigan, M. y Richardson, N. (2005) Students, tasks and emotions: identifying the contribution of emotions to students reading of popular culture and popular science texts. *Learning and Instruction*, 15, 433-447.
- Aliaga, J. (2003). *El aprendizaje autorregulado en estudiantes del quinto y sexto grado de primaria y el rendimiento en matemática y lenguaje (construcción de un cuestionario para la evaluación del aprendizaje autorregulado según el modelo de Pintrich y DeGroot*. [Tesis Doctorado]. Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- Ames, C. (1992). *Achievement goals and classroom motivational climate*. En D. H. Schunk y J.L. Meece (eds.): *Student perceptions in the classroom*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bandura, J. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York.
- Bandura, A. (1999). *Ejercicio de la eficacia personal y colectiva en sociedades cambiantes: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: España
- Casas, Y., & Blanco-Blanco, A. (2016). Una revisión de la investigación educativa sobre autoeficacia y teoría cognitivo social en Hispanoamérica. Bordon. *Revista de Pedagogía*, 68(4), 27-47. <http://doi.org/10.13042/Bordon.2016.44637>
- Carrillo, S. (2021). Motivación y rendimiento académico en estudiantes de Enfermería de una universidad pública. *Investigación E Innovación: Revista Científica De Enfermería*, 1(2), 12–20. <https://doi.org/10.33326/27905543.2021.2.1217>
- Canet Juric, L., Andrés, M.L., García Coni, A., Zamora, E. (en prensa). Programa de Aprendizaje Socio-Emocional (PAS) *Cuadernillo N° 1. Mar del Plata: EUDEM*.
- Cortés, M.T.(2012).*Metodología de la investigación*. Trillas.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology press.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The power of Mindset*. Vergara. Dweck, C. S. (2006). *Mindset La actitud del éxito*. Editorial Sirio S.A.
- <https://www.google.com.pe/books/edition/Mindset/92ssDwAAQBAJ?hl=es&gbpv=1&dq=inau+thor:%22Carol+Dweck%22&printsec=frontcover>
- Ega, E. (2020). Mentalidad de crecimiento: Un análisis con los datos de PISA 2018. In Congreso Internacional Ideice (Vol. 11, pp. 48-49). Congreso Internacional Ideice.
- Caso Fuertes, A. M. D. (2014). Pautas para el estudio de la motivación académica.
- González-Torres, M. C. (1999). La motivación académica. Sus determinantes y pautas de intervención.

- Morales Romero, D., & Vásquez, A. (2022). Inventario de mentalidad de crecimiento en la República Dominicana y oportunidades de desarrollo de una agenda de investigación: Evidencia obtenida con la Evaluación Diagnóstica 2019.
- García Coni, A., Belén Saldi, L., Villarramos, C., Andrés, M. L., & Canet Juric, L. (2022). El papel de la mentalidad de crecimiento en el desempeño de estudiantes de escuela primaria. *Actualidades en Psicología*, 36(133), 42-57.
- Morales Romero, D., & Vásquez, A. (2022). Inventario de mentalidad de crecimiento en la República Dominicana y oportunidades de desarrollo de una agenda de investigación: Evidencia obtenida con la Evaluación Diagnóstica 2019.
- Bacchella, M., Bogado, L., & Forgioni, R. (2019). La Mentalidad de Crecimiento: el esfuerzo como herramienta esencial para el logro de metas y el error como parte del aprendizaje [Trabajo de investigación]. Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina (Doctoral dissertation).
- Coni, A. G., Puentes, C. F., Andrés, M. L., & Juric, L. C. (2019). Mejorar el aprendizaje escolar a partir de promover la mentalidad de crecimiento. *La ciencia de enseñar. Aportes desde la psicología cognitiva a la educación.*, 85.
- González-Benito, A., López-Martín, E., Expósito-Casas, E., & Moreno-González, E. (2021). **Motivación académica** y autoeficacia percibida y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes universitarios de la enseñanza a distancia. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 27(2).
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). Selección de la muestra. *Metodología de la Investigación*, 6(1), 170-191.
- Pérez, M. V., Valenzuela Castellanos, M., Díaz, A., González-Pienda, J. A., & Núñez, J. C. (2013). Dificultades de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. *Atenea (Concepción)*, (508), 135-150.
- Unesco. (2016). Educación para la ciudadanía mundial. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244957/PDF/244957spa.pdf.multi>

ANEXOS

Anexo 1

Ficha de validación de la estrategia

Datos generales

Apellidos y nombres de especialista: Rodríguez de los Ríos, Luis Alberto Grado de estudios alcanzado: Doctor

Resultado científico en valorización:

Autora del resultado científico: Magdalena Petronila Rojas Ahumada.

Aspectos a observar

Validación interna

Indicadores	Escala de valoración					Aspectos		
	1	2	3	4	5	Positivos	Negativos	Sugerencias
Factibilidad de aplicación del resultado que se presenta				X				
Claridad de la propuesta para ser aplicado por otros.					X			
Posibilidad de la propuesta de extensión a otros contextos semejantes.				X				
Correspondencia con las necesidades sociales e individuales actuales.				X				
Congruencia entre el resultado propuesto y el objetivo fijado.					X			
Novedad en el uso de conceptos y procedimientos de la propuesta.				X				
La modelación contiene propósitos basados en los fundamentos educativos, curriculares y pedagógicos, detallado, preciso y efectivo.				X				
La propuesta esta contextualizada a la realidad en estudio.				X				
Presenta objetivos claros, coherentes y posibles de alcanzar.				X				
Contiene un plan de acción de lo general a lo particular.				X				

Ficha de validación externa (forma)

Indicadores		Escala de valoración					Aspectos		
		1	2	3	4	5	Positivos	Negativos	Sugerencias
Claridad	Es formulado con lenguaje apropiado					X			
Objetividad	Esta expresado en conductas observables.				X				
Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica.				X				
Organización	Existe una organización lógica.				X				
Suficiencia	Comprende los aspectos de Cantidad y calidad				X				
Intencionalidad	Adecuado para valorar los aspectos de las categorías					X			
Consistencia	Basado en aspectos teóricos científicos de la educación					X			
Coherencia	Entre el propósito, diseño y la implementación de la propuesta					X			
Metodología	La estrategia responde al propósito de la investigación				X				
Pertinencia	Es útil y adecuada para la investigación				X				

Aportes o sugerencias para el perfeccionamiento del resultado científico:

Opinión de aplicabilidad

Resultados

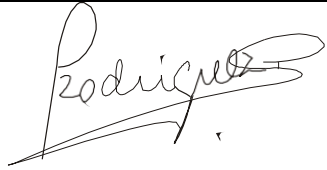
Promedio de valoración = $\frac{\text{Valoración interna} + \text{valoración externa}}{2}$

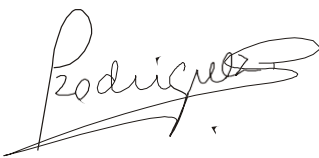
Resultado de valoración: 41

Escala	Rango de frecuencia	Rango porcentaje
Deficiente	[10-17]	[20% - 35%]
Baja	[18-25]	[36% - 51%]
Regular	[26-33]	[52% - 67%]
Buena	[34-41]	[68% - 83%]
Muy buena	[42-50]	[84% - 100%]

Opinión de aplicabilidad:

- a) Deficiencia ()
- b) Baja ()
- c) Regular ()
- d) Buena (X)
- e) Muy Buena ()

Nombres y Apellidos	Luis Alberto Rodriguez de los Rios	DNI N°	10547485
Dirección domiciliaria	Jr. Washington 1023	Teléfono / Celular	964842059
Título profesional / Especialidad	Psicólogo	Firma	
Grado Académico	Doctor		
Metodólogo/ temático	Metodologo	Lugar y fecha	Lima, 10/07/2024



Firma
Lugar y fecha: 10/07/2024

Anexo 2

Instrumentos 1

Escala de Mentalidad de crecimiento

Edad: **52** Sexo: **F** Especialidad de estudio: Enfermería.

Ciclo de estudios: I ciclo

Instrucciones

Las siguientes preguntas tienen como objetivo explorar las creencias de nuestros estudiantes acerca de su capacidad personal para cambiar su nivel de inteligencia. No hay respuestas correctas ni incorrectas, solo estamos interesados en tu punto de vista.

Usando la escala, por favor indica cuánto estás de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones.

Muy de acuerdo:6

De acuerdo:5

Un poco de acuerdo: 4

Un poco en desacuerdo: 3

En desacuerdo: 2

Muy en desacuerdo: 1

Sánchez, H. y Reyes, C. (2009). <i>Psicología del Aprendizaje en Educación Superior.</i>	No creo que pueda hacer por mí mismo mucho para incrementar mi inteligencia.	1	2	3	4	5 X	6
---	---	---	---	---	---	--------	---

Editorial Visión Universitaria.							
2	Para ser honestos, no creo que pueda cambiar cuán inteligente soy.	1	2	3	4 X	5	6
3	Puedo aprender cosas nuevas, pero no tengo la capacidad para cambiar mi nivel básico de inteligencia	1	2	3	4	5 X	6
4	Mi inteligencia es algo acerca de mí que no puedo cambiar mucho por mí mismo.	1	2	3	4	5 X	6
5	Creo que siempre puedo mejorar mi inteligencia de manera importante	1	2	3	4	5 X	6
6	Sin importar mi nivel de inteligencia actual, creo que tengo la capacidad de cambiarlo bastante	1	2	3	4	5 X	6
7	Con el suficiente tiempo y esfuerzo, creo que puedo mejorar significativamente mi nivel de inteligencia	1	2	3	4	5 X	6
8	Creo que tengo la capacidad de cambiar considerablemente mi nivel de inteligencia básico con el tiempo	1	2	3	4	5 X	6

Fuente:.....

Consentimiento Informado:

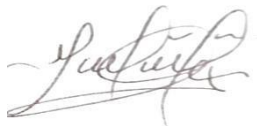
Acepto participar de forma voluntaria en esta investigación realizada por Mg. Magdalena Petronila

Rojas Ahumada estudiante de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional Daniel Alcides

Carrión, sabiendo además que es anónima y confidencial y que una vez obtenidos los resultados,

estos archivos serán destruidos.

Acepto 



DNI:19238464

CUESTIONARIO EAM-56P

Edad: 52 Sexo: F Especialidad de estudio. **Enfermería**

Ciclo: I Turno: Noche Instrucciones:

A continuación, aparecen unas preguntas sobre tu forma de aprender. Tú tienes que decidir si es o no verdad lo que ahí se dicen con respecto a ti.

Marca con una (X) la letra que indica tu respuesta.

A) Si, me pasa eso, es verdad

B) a medias, a veces sí a veces no

C) no, no me pasa eso, es mentira

	Preguntas	Respuestas		
		A Si, me pasa eso, es verdad	B A medias, a veces sí, a veces no	C No, no me pasa eso, es mentira
1	Tengo confianza en que puedo hacer muy bien las tareas y exámenes		X	
2	Prefiero que el tema de la clase sea un reto para mí, pues así aprendo cosas nuevas		X	
3	Quiero sobresalir en los estudios para demostrar mi capacidad a mis padres, profesores o amigos		X	
4	Estoy seguro (a) que puedo comprender las lecturas más difíciles		X	
5	El pensar que pueda salir mal me hace difícil concentrarme en los exámenes	X		
6	Creo que al final del año recibiré excelentes notas en los cursos			
7	Prefiero que los temas sean interesantes aunque sean difíciles de aprender		X	
8	Mientras doy un examen pienso qué me podría pasar si salgo desaprobado		X	
9	Cuando estudio los temas siento curiosidad y deseos de saber más	X		
10	Se qué puedo entender los temas más difíciles que expliquen los profesores		X	
11	Si no aprendo algún tema es por mi culpa		X	
12	Es importante para mí aprender los cursos porque me ayudará a formarme mejor	X		
13	Confío en que mi rendimiento en los cursos sea bueno	X	X	

14	Es importante que saque buenas notas para que mi familia y amigos hablen bien de mi		X	
15	Pienso que es muy importante entender los temas de los cursos		X	
16	Si quiero, puedo conseguir las mejores calificaciones y superar a mis compañeros		X	
17	Estoy seguro (a) que puedo hacer bien las tareas de los diferentes cursos		X	
18	Si no entiendo algún tema es porque no me esfuerzo lo suficiente		X	
19	Prefiero entender bien los temas que estudio aunque para ello necesite más tiempo		X	
20	Deseo sacarme calificaciones que me permitan ganar premios			X
21	Pienso que cuando sea mayor me servirá lo que estoy aprendiendo en el colegio		X	
22	Confío en que puedo aprenderme las ideas principales que se enseñan en los cursos		X	
23	Aun estando preparado, me siento intranquilo cuando se acerca un examen		X	
24	Creo que puedo resolver los problemas y ejercicios que tenga como tarea		X	
25	Pienso que lo que aprenda ahora me será útil cuando esté en otros grados		X	
26	Mi meta es sacarme buenas notas, por eso quiero hacer muy bien mis tareas escolares		X	
27	Cuando desapruebo los exámenes es porque no me he esforzado lo suficiente		X	
28	En un examen estoy tan nervioso (a) que olvido los temas que estoy seguro que sé		X	
29	Prefiero hacer tareas algo difíciles, pues así aprendo más		X	
30	Mi meta es sacarme buenas notas, por eso quiero hacer muy bien las tareas escolares	X		
31	Cuando desapruebo los exámenes es porque no me he esforzado lo suficiente		X	
32	En un examen estoy tan nervioso(a) que me olvido los temas que estoy seguro(a) sé.		X	

Autor

Consentimiento Informado:

Acepto participar de forma voluntaria en esta investigación realizada por la Mg. Magdalena Petronila Rojas Ahumada estudiante de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, sabiendo además que es anónima y confidencial y que una vez obtenidos los resultados, estos archivos serán destruidos.

Acepto



Instrumentos 2

Escala de Mentalidad de crecimiento

Edad: 26 Sexo: M Especialidad de estudio: Enfermería. Ciclo de estudios: I ciclo

Instrucciones

Las siguientes preguntas tienen como objetivo explorar las creencias de nuestros estudiantes acerca de su capacidad personal para cambiar su nivel de inteligencia. No hay respuestas correctas ni incorrectas, solo estamos interesados en tu punto de vista.

Usando la escala, por favor indica cuánto estás de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones.

Muy de acuerdo:6 De acuerdo:5

Un poco de acuerdo: 4 Un poco en desacuerdo: 3 En desacuerdo: 2 Muy en desacuerdo: 1

1	No creo que pueda hacer por mí mismo mucho para incrementar mi inteligencia.	1	2	3	4	5	6
2	Para ser honestos, no creo que pueda cambiar cuán inteligente soy.	1	2	3	4	5	6
3	Puedo aprender cosas nuevas, pero no tengo la capacidad para cambiar mi nivel básico de inteligencia	1	2	3	4	5	6
4	Mi inteligencia es algo acerca de mí que no puedo cambiar mucho por mí mismo.	1	2	3	4	5	6
5	Creo que siempre puedo mejorar mi inteligencia de manera importante	1	2	3	4	5	6
6	Sin importar mi nivel de inteligencia actual, creo que tengo la capacidad de cambiarlo bastante	1	2	3	4	5	6
7	Con el suficiente tiempo y esfuerzo, creo que puedo mejorar significativamente mi nivel de inteligencia	1	2	3	4	5	6
8	Creo que tengo la capacidad de cambiar considerablemente mi nivel de inteligencia básico con el tiempo	1	2	3	4	5	6

Nota: Autor

Consentimiento Informado:

Acepto participar de forma voluntaria en esta investigación realizada por Mg. Magdalena Petronila Rojas Ahumada estudiante de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, sabiendo además que es anónima y confidencial y que una vez obtenidos los resultados, estos archivos serán destruidos.

Acepto

CUESTIONARIO EAM-56P

Edad: **26** Sexo: **M** Especialidad de estudio. **Enfermería** Ciclo: **I** Turno: **Noche** Instrucciones:

A continuación, aparecen unas preguntas sobre tu forma de aprender. Tú tienes que decidir si es o no verdad lo que ahí se dicen con respecto a ti.

Marca con una (X) la letra que indica tu respuesta.

A) Si, me pasa eso, es verdad

B) a medias, a veces sí a veces no

C) no, no me pasa eso, es mentira

	Preguntas	Respuestas		
		A Si, me pasa eso, es verdad	B A medias, a veces sí, a veces no	C No, no me pasa eso, es mentira
1	Tengo confianza en que puedo hacer muy bien las tareas y exámenes		X	
2	Prefiero que el tema de la clase sea un reto para mí, pues así aprendo cosas nuevas		X	
3	Quiero sobresalir en los estudios para demostrar mi capacidad a mis padres, profesores o amigos		X	
4	Estoy seguro (a) que puedo comprender las lecturas más difíciles		X	
5	El pensar que pueda salir mal me hace difícil concentrarme en los exámenes	X		
6	Creo que al final del año recibiré excelentes notas en los cursos			
7	Prefiero que los temas sean interesantes aunque sean difíciles de aprender		X	
8	Mientras doy un examen pienso qué me podría pasar si salgo desaprobado		X	
9	Cuando estudio los temas siento curiosidad y deseos de saber más	X		
10	Se qué puedo entender los temas más difíciles que expliquen los profesores		X	
11	Si no aprendo algún tema es por mi culpa		X	
12	Es importante para mí aprender los cursos porque me ayudará a formarme mejor	X		
13	Confío en que mi rendimiento en los cursos sea bueno	X	X	
14	Es importante que saque buenas notas para que mi familia y amigos hablen bien de mi			

			X	
15	Pienso que es muy importante entender los temas de los cursos		X	
16	Si quiero, puedo conseguir las mejores calificaciones y superar a mis compañeros		X	
17	Estoy seguro (a) que puedo hacer bien las tareas de los diferentes cursos		X	
18	Si no entiendo algún tema es porque no me esfuerzo lo suficiente		X	
19	Prefiero entender bien los temas que estudio aunque para ello necesite más tiempo		X	
20	Deseo sacarme calificaciones que me permitan ganar premios			X
21	Pienso que cuando sea mayor me servirá lo que estoy aprendiendo en el colegio		X	
22	Confío en que puedo aprenderme las ideas principales que se enseñan en los cursos		X	
23	Aun estando preparado, me siento intranquilo cuando se acerca un examen		X	
24	Creo que puedo resolver los problemas y ejercicios que tenga como tarea		X	
25	Pienso que lo que aprenda ahora me será útil cuando esté en otros grados		X	
26	Mi meta es sacarme buenas notas, por eso quiero hacer muy bien mis tareas escolares		X	
27	Cuando desapruébo los exámenes es porque no me he esforzado lo suficiente		X	
28	En un examen estoy tan nervioso (a) que olvido los temas que estoy seguro que sé		X	
29	Prefiero hacer tareas algo difíciles, pues así aprendo más		X	
30	Mi meta es sacarme buenas notas, por eso quiero hacer muy bien las tareas escolares	X		
31	Cuando desapruébo los exámenes es porque no me he esforzado lo suficiente		X	
32	En un examen estoy tan nervioso(a) que me olvido los temas que estoy seguro(a) sé.		X	

Consentimiento Informado:

Acepto participar de forma voluntaria en esta investigación realizada por la Mg. Magdalena Petronila Rojas Ahumada estudiante de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, sabiendo además que es anónima y confidencial y que una vez obtenidos los resultados, estos archivos serán destruidos.

Acepto



Instrumentos 3

Escala de Mentalidad de crecimiento

Edad: 30 Sexo: M Especialidad de estudio: Enfermería. Ciclo de estudios: I ciclo

Instrucciones

Las siguientes preguntas tienen como objetivo explorar las creencias de nuestros estudiantes acerca de su capacidad personal para cambiar su nivel de inteligencia. No hay respuestas correctas ni incorrectas, solo estamos interesados en tu punto de vista.

Usando la escala, por favor indica cuánto estás de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones.

Muy de acuerdo:6 De acuerdo:5 Un poco de acuerdo: 4 Un poco en desacuerdo: 3 En desacuerdo: 2 Muy en desacuerdo: 1

1	No creo que pueda hacer por mí mismo mucho para incrementar mi inteligencia.	1	2	3	4	5	6
						X	
2	Para ser honestos, no creo que pueda cambiar cuán inteligente soy.	1	2	3	4	5	6
					X		
3	Puedo aprender cosas nuevas, pero no tengo la capacidad para cambiar mi nivel básico de inteligencia	1	2	3	4	5	6
						X	
4	Mi inteligencia es algo acerca de mí que no puedo cambiar mucho por mí mismo.	1	2	3	4	5	6
						X	
5	Creo que siempre puedo mejorar mi inteligencia de manera importante	1	2	3	4	5	6
						X	
6	Sin importar mi nivel de inteligencia actual, creo que tengo la capacidad de cambiarlo bastante	1	2	3	4	5	6
						X	
7	Con el suficiente tiempo y esfuerzo, creo que puedo mejorar significativamente mi nivel de inteligencia	1	2	3	4	5	6
						X	
8	Creo que tengo la capacidad de cambiar considerablemente mi nivel de inteligencia básico con el tiempo	1	2	3	4	5	6
						X	

Consentimiento Informado:

Acepto participar de forma voluntaria en esta investigación realizada por Mg. Magdalena Petronila Rojas Ahumada estudiante de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, sabiendo además que es anónima y confidencial y que una vez obtenidos los resultados, estos archivos serán destruidos.

Acepto



CUESTIONARIO EAM-56P

Edad: **30** Sexo: **M** Especialidad de estudio. **Enfermería** Ciclo: **I** Turno: **Noche**

Instrucciones:

A continuación, aparecen unas preguntas sobre tu forma de aprender. Tú tienes que decidir si es o no verdad lo que ahí se dicen con respecto a ti.

Marca con una (X) la letra que indica tu respuesta.

A) Si, me pasa eso, es verdad

B) a medias, a veces sí a veces no

C) no, no me pasa eso, es mentira

	Preguntas	Respuestas		
		A Si, me pasa eso, es verdad	B A medias, a veces sí, a veces no	C No, no me pasa eso, es mentira
1	Tengo confianza en que puedo hacer muy bien las tareas y exámenes		X	
2	Prefiero que el tema de la clase sea un reto para mí, pues así aprendo cosas nuevas		X	
3	Quiero sobresalir en los estudios para demostrar mi capacidad a mis padres, profesores o amigos		X	
4	Estoy seguro (a) que puedo comprender las lecturas más difíciles		X	
5	El pensar que pueda salir mal me hace difícil concentrarme en los exámenes	X		
6	Creo que al final del año recibiré excelentes notas en los cursos			
7	Prefiero que los temas sean interesantes aunque sean difíciles de aprender		X	
8	Mientras doy un examen pienso qué me podría pasar si salgo desaprobado		X	
9	Cuando estudio los temas siento curiosidad y deseos de saber más	X		
10	Se qué puedo entender los temas más difíciles que expliquen los profesores		X	
11	Si no aprendo algún tema es por mi culpa		X	
12	Es importante para mí aprender los cursos porque me ayudará a formarme mejor	X		
13	Confío en que mi rendimiento en los cursos sea bueno	X	X	
14	Es importante que saque buenas notas para que mi familia y amigos hablen bien de mi		X	

15	Pienso que es muy importante entender los temas de los cursos		X	
16	Si quiero, puedo conseguir las mejores calificaciones y superar a mis compañeros		X	
17	Estoy seguro (a) que puedo hacer bien las tareas de los diferentes cursos		X	
18	Si no entiendo algún tema es porque no me esfuerzo lo suficiente		X	
19	Prefiero entender bien los temas que estudio aunque para ello necesite más tiempo		X	
20	Deseo sacarme calificaciones que me permitan ganar premios			X
21	Pienso que cuando sea mayor me servirá lo que estoy aprendiendo en el colegio		X	
22	Confio en que puedo aprenderme las ideas principales que se enseñan en los cursos		X	
23	Aun estando preparado, me siento intranquilo cuando se acerca un examen		X	
24	Creo que puedo resolver los problemas y ejercicios que tenga como tarea		X	
25	Pienso que lo que aprenda ahora me será útil cuando esté en otros grados		X	
26	Mi meta es sacarme buenas notas, por eso quiero hacer muy bien mis tareas escolares		X	
27	Cuando desapruebo los exámenes es porque no me he esforzado lo suficiente		X	
28	En un examen estoy tan nervioso (a) que olvido los temas que estoy seguro que sé		X	
29	Prefiero hacer tareas algo difíciles, pues así aprendo más		X	
30	Mi meta es sacarme buenas notas, por eso quiero hacer muy bien las tareas escolares	X		
31	Cuando desapruebo los exámenes es porque no me he esforzado lo suficiente		X	
32	En un examen estoy tan nervioso(a) que me olvido los temas que estoy seguro(a) sé.		X	

Consentimiento Informado:

Acepto participar de forma voluntaria en esta investigación realizada por la Mg. Magdalena Petronila Rojas Ahumada estudiante de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, sabiendo además que es anónima y confidencial y que una vez obtenidos los resultados, estos archivos serán destruidos.

Acepto



Instrumentos 4

Escala de Mentalidad de crecimiento

Edad: 26 Sexo: M Especialidad de estudio: Enfermería. Ciclo de estudios: I ciclo

Instrucciones

Las siguientes preguntas tienen como objetivo explorar las creencias de nuestros estudiantes acerca de su capacidad personal para cambiar su nivel de inteligencia. No hay respuestas correctas ni incorrectas, solo estamos interesados en tu punto de vista. Usando la escala, por favor indica cuánto estás de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones.

Muy de acuerdo:6 De acuerdo:5 Un poco de acuerdo: 4 Un poco en desacuerdo: 3 En desacuerdo: 2 Muy en desacuerdo: 1

1	No creo que pueda hacer por mí mismo mucho para incrementar mi inteligencia.	1	2	3	4	5	6
2	Para ser honestos, no creo que pueda cambiar cuán inteligente soy.	1	2	3	4	5	6
3	Puedo aprender cosas nuevas, pero no tengo la capacidad para cambiar mi nivel básico de inteligencia	1	2	3	4	5	6
4	Mi inteligencia es algo acerca de mí que no puedo cambiar mucho por mí mismo.	1	2	3	4	5	6
5	Creo que siempre puedo mejorar mi inteligencia de manera importante	1	2	3	4	5	6
6	Sin importar mi nivel de inteligencia actual, creo que tengo la capacidad de cambiarlo bastante	1	2	3	4	5	6
7	Con el suficiente tiempo y esfuerzo, creo que puedo mejorar significativamente mi nivel de inteligencia	1	2	3	4	5	6
8	Creo que tengo la capacidad de cambiar considerablemente mi nivel de inteligencia básico con el tiempo	1	2	3	4	5	6

Consentimiento Informado:

Acepto participar de forma voluntaria en esta investigación realizada por Mg. Magdalena Petronila Rojas Ahumada estudiante de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, sabiendo además que es anónima y confidencial y que una vez obtenidos los resultados, estos archivos serán destruidos.

Acepto



CUESTIONARIO EAM-56P

Edad: **26** Sexo: **M** Especialidad de estudio. **Enfermería** Ciclo: **I** Turno: **Noche** Instrucciones:

A continuación, aparecen unas preguntas sobre tu forma de aprender. Tú tienes que decidir si es o no verdad lo que ahí se dicen con respecto a ti.

Marca con una (X) la letra que indica tu respuesta.

A) Si, me pasa eso, es verdad

B) a medias, a veces sí a veces no

C) no, no me pasa eso, es mentira

	Preguntas	Respuestas		
		A Si, me pasa eso, es verdad	B A medias, a veces sí, a veces no	C No, no me pasa eso, es mentira
1	Tengo confianza en que puedo hacer muy bien las tareas y exámenes		X	
2	Prefiero que el tema de la clase sea un reto para mí, pues así aprendo cosas nuevas		X	
3	Quiero sobresalir en los estudios para demostrar mi capacidad a mis padres, profesores o amigos		X	
4	Estoy seguro (a) que puedo comprender las lecturas más difíciles		X	
5	El pensar que pueda salir mal me hace difícil concentrarme en los exámenes	X		
6	Creo que al final del año recibiré excelentes notas en los cursos			
7	Prefiero que los temas sean interesantes aunque sean difíciles de aprender		X	
8	Mientras doy un examen pienso qué me podría pasar si salgo desaprobado		X	
9	Cuando estudio los temas siento curiosidad y deseos de saber más	X		
10	Se qué puedo entender los temas más difíciles que expliquen los profesores		X	
11	Si no aprendo algún tema es por mi culpa		X	
12	Es importante para mí aprender los cursos porque me ayudará a formarme mejor	X		
13	Confío en que mi rendimiento en los cursos sea bueno	X	X	
14	Es importante que saque buenas notas para que mi familia y amigos hablen bien de mi		X	
15	Pienso que es muy importante entender los temas de los cursos		X	

16	Si quiero, puedo conseguir las mejores calificaciones y superar a mis compañeros		X	
17	Estoy seguro (a) que puedo hacer bien las tareas de los diferentes cursos		X	
18	Si no entiendo algún tema es porque no me esfuerzo lo suficiente		X	
19	Prefiero entender bien los temas que estudio aunque para ello necesite más tiempo		X	
20	Deseo sacarme calificaciones que me permitan ganar premios			X
21	Pienso que cuando sea mayor me servirá lo que estoy aprendiendo en el colegio		X	
22	Confío en que puedo aprenderme las ideas principales que se enseñan en los cursos		X	
23	Aun estando preparado, me siento intranquilo cuando se acerca un examen		X	
24	Creo que puedo resolver los problemas y ejercicios que tenga como tarea		X	
25	Pienso que lo que aprenda ahora me será útil cuando esté en otros grados		X	
26	Mi meta es sacarme buenas notas, por eso quiero hacer muy bien mis tareas escolares		X	
27	Cuando desapruebo los exámenes es porque no me he esforzado lo suficiente		X	
28	En un examen estoy tan nervioso (a) que olvido los temas que estoy seguro que sé		X	
29	Prefiero hacer tareas algo difíciles, pues así aprendo más		X	
30	Mi meta es sacarme buenas notas, por eso quiero hacer muy bien las tareas escolares	X		
31	Cuando desapruebo los exámenes es porque no me he esforzado lo suficiente		X	
32	En un examen estoy tan nervioso(a) que me olvido los temas que estoy seguro(a) sé.		X	

Consentimiento Informado:

Acepto participar de forma voluntaria en esta investigación realizada por la Mg. Magdalena Petronila Rojas Ahumada estudiante de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, sabiendo además que es anónima y confidencial y que una vez obtenidos los resultados, estos archivos serán destruidos.

Acepto



Confidencial

DNI: 73224465

Anexo 3: Matriz de consistencia

PROBLEMA	OBJETIVOS	VARIABLES	HIPÓTESIS	ENFOQUE, TIPO Y DISEÑO
Problema general ¿Qué relación existe entre la mentalidad de crecimiento y la motivación académica en estudiantes de enfermería de la universidad Norbert Wiener? Problemas específicos -¿Cuál es el grado de relación que existe entre la mentalidad de crecimiento y la motivación académica: ¿componente de valor, en estudiantes de la universidad Norbert Wiener? -¿Cuál es el grado de relación que existe entre la mentalidad de crecimiento y la motivación académica: componente de expectativas,	Objetivo general Establecer la relación existente entre la mentalidad de crecimiento y la motivación académica de la universidad Norbert Wiener. Objetivos específicos -Determinar el grado de relación entre la mentalidad de crecimiento y la motivación académica: componente de valor en estudiantes de enfermería de la universidad Norbert Wiener. -Determinar el grado de relación entre la	Variables a relacionar V1 Mentalidad de crecimiento V2 motivación académica	Hipótesis general H1 Existe relación significativa entre la mentalidad de crecimiento y la motivación académica en estudiantes de enfermería de una Universidad Norbert Wiener de Lima. H0. No existe relación significativa entre la mentalidad de crecimiento y la motivación académica en estudiantes de enfermería de una Universidad Norbert Wiener de Lima. Hipótesis Específicas H1. Existe relación significativa entre la mentalidad de crecimiento y la motivación académica, dimensión: componente de valor, en estudiantes de enfermería de la Universidad Norbert Wiener, 2023. H0. No existe relación significativa entre la mentalidad de crecimiento y la motivación académica: componente de valor en	Enfoque Cuantitativo Tipo Básica Diseño: No experimental-Correlacional Transversal

en estudiantes de enfermería de la universidad Norbert Wiener? -¿Cuál es el grado de relación que existe entre la mentalidad de crecimiento y la motivación académica: componente afectivo de la universidad Norbert Wiener?	mentalidad de crecimiento y la motivación académica: componente de expectativas, en estudiantes de enfermería. de la universidad Norbert Wiener. -Determinar el grado de relación entre la mentalidad de crecimiento y la motivación académica: componente afectivo, en estudiantes de enfermería de la universidad Norbert Wiener		estudiantes de enfermería de una Universidad Norbert Wiener, 2023. H1. Existe relación significativa entre la mentalidad de crecimiento y la motivación académica dimensión: componente de expectativa, en estudiantes de enfermería de una Universidad Privada de Lima, 2023. H0. No existe relación significativa entre la mentalidad de crecimiento y la motivación académica dimensión: componente de expectativa, en estudiantes de enfermería de una Universidad Privada de Lima, 2023. H1. Existe relación significativa entre la mentalidad de crecimiento y la motivación académica: componente afectivo en estudiantes de enfermería de una Universidad Norbert Wiener, 2023. H0. No existe relación significativa entre la mentalidad de crecimiento y la motivación académica: componente afectivo en estudiantes de enfermería de una Universidad Norbert Wiener, 2023.	
--	--	--	--	--



Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión

I. DATOS GENERALES

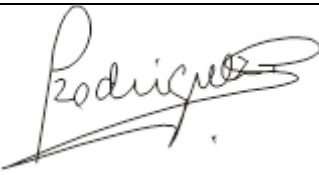
Anexo 4

OPINIÓN DE EXPERTO

Apellidos y Nombres del docente informante	Cargo o institución donde labora	Nombre del instrumento de evaluación	Autor del instrumento
Rodríguez de los Ríos, Luis Alberto	Docente de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”	Escala de Mentalidad de Crecimiento	Carol Dweck
Título:.			

II. ASPECTOS DE LA VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0 – 20				Regular 21 – 40				Buena 41 – 60				Muy Buena 61 – 80				Excelente 81 – 100			
		0	10	15	20	21	30	35	40	41	50	55	60	61	70	75	80	81	90	95	100
1. CLARIDAD	Está formulado con un lenguaje apropiado.																X				
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.																		X		
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología.																X				
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.																		X		
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.																		X		
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para medir las variables																X				
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico-científicos de la asignatura.																		X		
8. COHERENCIA	Entre las variables y los indicadores.																		X		
9.	La estrategia responde al																	X			

METODOLOGÍA	propósito de la investigación.																								
10. PERTINENCIA	El instrumento es fácil de aplicación																		X						
III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: Aplicable																									
IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 90.5 %																									
20/09/23	10547485																			904490188					
Lugar y fecha	DNI N°	Firma del Experto Informante																		Teléfono N°					



Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión

OPINIÓN DE EXPERTO N° 2

I. DATOS GENERALES

Apellidos y Nombres del docente informante	Cargo o institución donde labora	Nombre del instrumento de evaluación	Autor del instrumento
Oyarce Villanueva, Gilbert	Docente de la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”	Escala de Mentalidad de Crecimiento	Carol Dweck
Título:.			

II. ASPECTOS DE LA VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0 – 20				Regular 21 – 40				Buena 41 – 60				Muy Buena 61 – 80				Excelente 81 – 100			
		0	10	15	20	21	30	35	40	41	50	55	60	61	70	75	80	81	90	95	100
1. CLARIDAD	Está formulado con un lenguaje apropiado.																	X			
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.																	X			
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología.																	X			
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.																	X			
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.																	X			
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para medir las variables																	X			
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico-científicos de la asignatura.																	X			
8. COHERENCIA	Entre las variables y los indicadores.																	X			
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación.																	X			

10. PERTINENCIA	El instrumento es fácil de aplicación																		X			
III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: Aplicable																						
IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 90 %																						
18/09/23	09299429																	949530353				
Lugar y fecha	DNI N°	Firma del Experto Informante																Teléfono N°				



I. DATOS GENERALES

II. ASPECTOS DE LA VALIDACIÓN

[illegible]

8. COHERENCIA	Entre las variables y los indicadores.																		X		
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación.																		X		
10. PERTINENCIA	El instrumento es fácil de aplicación																		X		
III. OPINION DE APLICABILIDAD: Aplicable																					
IV. PROMEDIO DE VALORACION: 90 %																					
20/09/23	09256713																999937666				
Lugar y fecha	DNI N°	Firma del Experto Informante															Teléfono N°				



Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión

OPINIÓN DE EXPERTO N° 4

I. DATOS GENERALES

Apellidos y Nombres del docente informante	Cargo o institución donde labora	Nombre del instrumento de evaluación	Autor del instrumento
Carbajal Llanos, Yvana Mireya	Docente de la Escuela de Postgrado de la Universidad "Enrique Guzmán y Valle"	Escala de Mentalidad de Crecimiento	Carol Dweck
Título:.			

II. ASPECTOS DE LA VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0 – 20				Regular 21 – 40				Buena 41 – 60				Muy Buena 61 – 80				Excelente 81 – 100			
		0	10	15	20	21	30	35	40	41	50	55	60	61	70	75	80	81	90	95	100
1. CLARIDAD	Está formulado con Un lenguaje apropiado.																		X		
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.																		X		
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología.																	X			
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.																		X		
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.																		X		
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para medir las variables																		X		
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico-científicos de la asignatura.																		X		
8. COHERENCIA	Entre las variables y los indicadores.																		X		
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación.																	X			
10. PERTINENCIA	El instrumento es fácil de aplicación																	X			

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: Aplicable

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 90 %

20/09/23	06161263		999915492
Lugar y fecha	DNI N°	Firma del Experto Informante	Teléfono N°



Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión

OPINIÓN DE EXPERTO N° 1

I. DATOS GENERALES

Apellidos y Nombres del docente informante	Cargo o institución donde labora	Nombre del instrumento de evaluación	Autor del instrumento
Rodríguez de los Ríos, Luis Alberto	Docente de la Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle"	Cuestionario de estrategias motivadas de aprendizaje	Jaime Aliaga Tovar
Título:.			

II. ASPECTOS DE LA VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0 – 20				Regular 21 – 40				Buena 41 – 60				Muy Buena 61 – 80				Excelente 81 – 100			
		0	10	15	20	21	30	35	40	41	50	55	60	61	70	75	80	81	90	95	100
1. CLARIDAD	Está formulado con un lenguaje apropiado.																		X		
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.																		X		
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología.																	X			
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.																		X		
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.																		X		
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para medir las variables																		X		
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico-científicos de la asignatura.																		X		
8. COHERENCIA	Entre las variables y los indicadores.																		X		
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación.																	X			
10. PERTINENCIA	El instrumento es fácil de aplicación																	X			

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: Aplicable

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 87 %

20/09/23	10547485		904490188
Lugar y fecha	DNI N°	Firma del Experto Informante	Teléfono N°



Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión

OPINIÓN DE EXPERTO N°2

I. DATOS GENERALES

Apellidos y Nombres del docente informante	Cargo o institución donde labora	Nombre del instrumento de evaluación	Autor del instrumento
Oyarce Villanueva, Gilbert	Docente de la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”	Cuestionario de estrategias motivadas de aprendizaje	Jaime Aliaga Tovar
Título:.			

II. ASPECTOS DE LA VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0 – 20				Regular 21 – 40				Buena 41 – 60				Muy Buena 61 – 80				Excelente 81 – 100			
		0	10	15	20	21	30	35	40	41	50	55	60	61	70	75	80	81	90	95	100
1. CLARIDAD	Está formulado con un lenguaje apropiado.																		X		
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.																		X		
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología.																	X			
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.																		X		
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.																		X		
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para medir las variables																		X		
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico-científicos de la asignatura.																		X		
8. COHERENCIA	Entre las variables y los indicadores.																		X		
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación.																	X			
10. PERTINENCIA	El instrumento es fácil de aplicación																	X			

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: Aplicable

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 90.5 %

18/09/23	949530353		09299429
Lugar y fecha	DNI N°	Firma del Experto Informante	Teléfono N°



Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión

OPINIÓN DE EXPERTO N° 3

I. DATOS GENERALES

Apellidos y Nombres del docente informante	Cargo o institución donde labora	Nombre del instrumento de evaluación	Autor del instrumento
Flores Limo, Fernando	Docente de la Universidad César Vallejo	Cuestionario de estrategias motivadas de aprendizaje	Jaime Aliaga Tovar
Título:.			

II. ASPECTOS DE LA VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0 – 20				Regular 21 – 40				Buena 41 – 60				Muy Buena 61 – 80				Excelente 81 – 100			
		0	10	15	20	21	30	35	40	41	50	55	60	61	70	75	80	81	90	95	100
1. CLARIDAD	Está formulado con un lenguaje apropiado.																		X		
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.																		X		
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología.																	X			
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.																		X		
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad.																		X		
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para medir las variables																		X		
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico-científicos de la asignatura.																		X		
8. COHERENCIA	Entre las variables y los indicadores.																		X		
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación.																	X			
10. PERTINENCIA	El instrumento es fácil de aplicación																	X			

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: Aplicable

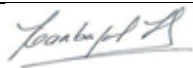
IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 90.5 %			
20/09/23	09256713		999937666
Lugar y fecha	DNI N°	Firma del Experto Informante	Teléfono N°



III. DATOS GENERALES

IV. ASPECTOS DE LA VALIDACIÓN

[illegible]

8. COHERENCIA	Entre las variables y los indicadores.																		X		
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación.																		X		
10. PERTINENCIA	El instrumento es fácil de aplicación																		X		
III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: Aplicable																					
IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 90.5 %																					
20/09/23	06161263																999915492				
Lugar y fecha	DNI N°	Firma del Experto Informante															Teléfono N°				

Anexo 5

Análisis de fiabilidad de la Escala de Mentalidad de Crecimiento Mentalidad de crecimiento (total)

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
	Válidos	119	100,0
Casos	Excluidos	0	,0
	Total	119	100,0

Estadísticos de fiabilidad

<u>Alfa de Cronbach</u>	<u>N de elementos</u>
<u>,606</u>	<u>8</u>

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
MC_1	28,11	24,776	,401	,542
MC_2	28,08	24,603	,397	,543
MC_3	27,92	24,281	,380	,548
MC_4	27,79	23,252	,490	,509
MC_5	25,72	28,355	,245	,589
MC_6	25,68	29,067	,240	,590
MC_7	25,66	28,784	,202	,601
MC_8	25,56	31,553	,033	,635

Estadísticos de la escala

<u>Media</u>	<u>Varianza</u>	<u>Desviación típica</u>	<u>N de elementos</u>
<u>30,65</u>	<u>33,179</u>	<u>5,760</u>	<u>8</u>

**Análisis de fiabilidad del Cuestionario de Estrategias Motivadas de Aprendizaje Escala:
Motivación académica (total)**

Estadísticos de fiabilidad			
		Alfa de Cronbach	N de elementos
		,916	29
Resumen del procesamiento de los casos			
		N	%
Válidos		119	100,0
Casos	Excluidos	0	,0
Total		119	100,0

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
EX_1	72,11	78,810	,491	,913
EX_2	72,17	77,480	,580	,912
EX_3	72,00	78,610	,509	,913
EX_4	72,08	77,756	,635	,911
EX_5	71,87	78,439	,641	,911
EX_6	71,90	78,041	,690	,911
EX_7	71,93	77,504	,684	,911
EX_8	72,00	78,559	,603	,912
CC_9	72,34	80,683	,257	,918
CC_10	72,24	79,266	,419	,915
CC_11	72,09	79,288	,399	,915
OMI_12	71,96	81,091	,311	,916
OMI_13	71,91	79,034	,545	,913
OMI_14	71,96	77,820	,638	,911
OMI_15	72,00	76,746	,718	,910
OMI_16	72,18	77,288	,585	,912
OME_17	71,99	77,839	,519	,913
OME_18	72,20	79,400	,357	,916
OME_19	72,00	78,695	,501	,913
OME_20	72,22	76,681	,558	,912
OME_21	71,87	77,812	,645	,911
VT_22	71,77	79,482	,632	,912
VT_23	71,82	79,553	,564	,913
VT_24	71,99	77,924	,550	,912
VT_25	71,86	78,954	,586	,912
ANS_26	72,37	80,811	,246	,918
ANS_27	72,41	80,499	,250	,918
ANS_28	71,88	78,528	,643	,911
ANS_29	72,29	80,633	,262	,917

Estadísticos de la escala

<u>Media</u>	<u>Varianza</u>	<u>Desviación típica</u>	<u>N de elementos</u>
74,62	84,203	9,176	29

Escala: Componente de expectativa

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	119	100,0
	Excluidos	0	,0
	Total	119	100,0

Estadísticos de fiabilidad

<u>Alfa de Cronbach</u>	<u>N de elementos</u>
,830	11

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
EX_1	25,61	12,105	,542	,812
EX_2	25,66	11,801	,573	,809
EX_3	25,50	12,133	,532	,813
EX_4	25,58	11,991	,615	,806
EX_5	25,36	12,317	,608	,808
EX_6	25,39	12,190	,650	,805
EX_7	25,43	12,077	,613	,806
EX_8	25,50	12,337	,576	,810
CC_9	25,83	13,344	,173	,849
CC_10	25,73	12,639	,371	,828
CC_11	25,59	12,329	,425	,824

Estadísticos de la escala

<u>Media</u>	<u>Varianza</u>	<u>Desviación típica</u>	<u>N de elementos</u>
28,12	14,630	3,825	11

Escala: Componente de valor

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Válidos		119	100,0
Casos	Excluidos	0	,0
Total		119	100,0

Estadísticos de fiabilidad

<u>Alfa de Cronbach</u>	<u>N de elementos</u>
<u>,869</u>	<u>14</u>

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
OMI_12	34,31	21,809	,283	,872
OMI_13	34,26	20,720	,529	,860
OMI_14	34,31	20,114	,620	,856
OMI_15	34,35	19,518	,713	,850
OMI_16	34,54	19,979	,536	,860
OME_17	34,34	19,787	,555	,859
OME_18	34,55	20,825	,341	,872
OME_19	34,35	20,569	,475	,863
OME_20	34,57	19,366	,560	,859
OME_21	34,22	19,952	,663	,853
VT_22	34,13	21,026	,600	,859
VT_23	34,18	21,028	,539	,861
VT_24	34,34	20,126	,534	,860
VT_25	34,21	20,676	,572	,859

Estadísticos de la escala

<u>Media</u>	<u>Varianza</u>	<u>Desviación típica</u>	<u>N de elementos</u>
<u>36,97</u>	<u>23,415</u>	<u>4,839</u>	<u>14</u>

Escala: Componente afectivo

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Válidos		119	100,0
Casos	Excluidos	0	,0
Total		119	100,0

Estadísticos de fiabilidad

<u>Alfa de Cronbach</u>	<u>N de elemento:</u>
<u>,612</u>	<u>4</u>

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
ANS_26	7,28	1,626	,545	,414
ANS_27	7,32	1,609	,488	,460
ANS_28	6,79	2,659	,071	,714
ANS_29	7,20	1,722	,477	,473

Estadísticos de la escala

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
9,53	2,997	1,731	4

PANEL FOTOGRÁFICO



Estudiantes del I ciclo académico 2023-I, desarrollando los cuestionarios.



Estudiantes de Enfermería del II ciclo semestre académico 2023-I



Estudiantes de Enfermería del III ciclo semestre académico 2023-I

Propuesta de programa para el desarrollo de mentalidad de crecimiento en estudiantes de enfermería

Objetivo: Desarrollar una mentalidad de crecimiento en los estudiantes para potenciar su aprendizaje, resiliencia y capacidad de afrontar desafíos.

Dirigido: Estudiantes de enfermería

Justificación: Este programa está diseñado para estudiantes de enfermería con el fin de fortalecer su mentalidad de crecimiento, una cualidad esencial en un campo donde el aprendizaje continuo, la resiliencia ante desafíos y la colaboración efectiva son fundamentales. Al desarrollar una mentalidad de crecimiento, los estudiantes estarán mejor equipados para enfrentar situaciones clínicas complejas, adaptarse a cambios en el entorno de salud y mejorar tanto su desempeño académico como su capacidad para brindar atención de calidad a los pacientes.

Fundamentación de la propuesta:

Fundamento psicológico

Este programa se basa en la teoría del *mindset* de Carol Dweck (2006), que diferencia entre la mentalidad fija y la mentalidad de crecimiento, y cómo estas creencias influyen en la motivación y el aprendizaje. Dweck sostiene que quienes poseen una mentalidad de crecimiento creen que las habilidades pueden desarrollarse mediante el esfuerzo y el aprendizaje continuo, lo que les permite enfrentar desafíos con mayor resiliencia y una actitud positiva (Dweck, 2006). Este enfoque se complementa con los principios de la psicología positiva, que enfatizan el desarrollo de fortalezas como la resiliencia y el optimismo (Seligman, 2011), y con la teoría del aprendizaje social de Bandura (1986), que subraya la importancia de la interacción social y el entorno en la adquisición de habilidades. Este marco teórico es esencial en la formación de enfermería, ya que prepara a los estudiantes para manejar la complejidad y las demandas emocionales de su futura práctica clínica.

Fundamento psicopedagógico

Según Vygotsky (1978), El aprendizaje se enriquece cuando los estudiantes se involucran activamente en su proceso educativo. Las estrategias que promueven la

participación, como el aprendizaje colaborativo y los debates en clase, permiten la interacción entre compañeros y la resolución conjunta de problemas, lo que favorece la construcción compartida del conocimiento y promueve un aprendizaje más profundo y significativo.

Diseño de la estrategia

La estrategia cuenta con seis sesiones cuya finalidad es el desarrollo de la mentalidad de crecimiento en los estudiantes a través de estrategias y actividades didácticas donde se propone un aprendizaje activo y colaborativo.

Sesión 1: Introducción al Mindset Objetivo de la sesión:

- Comprender qué es el mindset y su impacto en el aprendizaje.
- Diferenciar entre mentalidad fija y mentalidad de crecimiento.

Secuencia didáctica:

Actividad	Descripción	Tiempo	Materiales
Introducción	Presentación breve del tema y objetivos de la sesión. Explicación de la importancia del mindset en el aprendizaje y el desarrollo personal.	10 min	Proyector, diapositivas de presentación que expliquen el concepto de mindset.
Presentación audiovisual	Proyección de un video explicativo sobre el mindset de Carol Dweck, que ilustra cómo las creencias sobre la inteligencia afectan nuestro comportamiento y éxito.	20 min	Video (TED Talk de Carol Dweck),
Discusión en grupo	Los estudiantes se dividen en grupos pequeños para discutir ejemplos personales de mentalidad fija y de crecimiento en sus vidas, centrándose en situaciones académicas o laborales. Cada grupo elabora una lista de comportamientos asociados con cada tipo de mindset.	20 min	Pizarras blancas, marcadores.
Actividad de cierre	Reflexión escrita individual sobre lo aprendido en la sesión y cómo se aplica a sus experiencias diarias. Los estudiantes pueden compartir voluntariamente sus reflexiones con el grupo.	10 min	Cuadernos, lápices.

Sesión 2: El Poder de las Creencias

- Objetivo de la sesión: Identificar las creencias personales que afectan el aprendizaje.
- Reconocer el papel de las creencias en el desarrollo de habilidades.

Actividad	Descripción	Tiempo	Materiales
Reflexión inicial	Ejercicio individual donde los estudiantes identifican creencias personales sobre su inteligencia y habilidades. Reflexionan sobre cómo estas creencias han influido en sus logros y fracasos.	15 min	Hoja de trabajo de reflexión personal con preguntas guías.
Dinámica de grupos	En grupos, los estudiantes comparten sus experiencias y discuten cómo las creencias limitantes o potenciadoras han afectado su aprendizaje. Se anima a los grupos a identificar estrategias para cambiar creencias limitantes.	25 min	Pizarras grandes, marcadores.
Análisis de caso	Presentación de un caso de estudio sobre una persona que superó desafíos utilizando un mindset de crecimiento. Los estudiantes analizan el caso en grupos, identificando las creencias y estrategias utilizadas.	15 min	Caso de estudio impreso, proyector para presentar el caso.
Conclusión	Síntesis de los aprendizajes de la sesión, con una discusión final sobre cómo aplicar los conceptos en la vida diaria.	5 min	Notas de discusión.

Sesión 3: Estrategias para desarrollar un Mindset de Crecimiento **Objetivo de la sesión:**

- Aprender estrategias prácticas para cambiar de una mentalidad fija a una de crecimiento.
- Desarrollar habilidades para enfrentar desafíos con una perspectiva positiva.

Actividad	Descripción	Tiempo	Materiales
Presentación de estrategias	Introducción a técnicas de reestructuración cognitiva y afirmaciones positivas, explicando cómo estas herramientas pueden cambiar la percepción y respuesta a los desafíos.	15 min	Diapositivas de presentación con ejemplos de afirmaciones positivas y técnicas de reestructuración.
Taller de estrategias	Los estudiantes participan en ejercicios prácticos para aplicar las estrategias discutidas, como reformular pensamientos negativos y crear afirmaciones positivas personalizadas.	30 min	Hojas de trabajo, guías de ejercicios con ejemplos de afirmaciones y escenarios de reestructuración cognitiva.
Role-play	Los estudiantes, en parejas o pequeños grupos, simulan escenarios en los que practican el uso de un mindset de crecimiento frente a desafíos comunes, recibiendo retroalimentación del grupo.	15 min	Guiones de role-play, fichas de retroalimentación.

Sesión 4: La Resiliencia y el Mindset Objetivo de la sesión:

- Entender la conexión entre resiliencia y mentalidad de crecimiento.
- Practicar técnicas para aumentar la resiliencia.

Actividad	Descripción	Tiempo	Materiales
Introducción a la resiliencia	Explicación sobre qué es la resiliencia y su conexión con el mindset. Se destacan ejemplos de personas resilientes y cómo su mentalidad de crecimiento les ayudó a superar adversidades.	10 min	Diapositivas de presentación con historias de resiliencia inspiradoras.
Análisis de casos	Estudio de casos donde la resiliencia juega un papel clave en el éxito personal. Los estudiantes analizan las estrategias y mindset utilizados, discutiendo cómo pueden aplicar estas lecciones a sus vidas.	20 min	Casos de estudio impresos, pizarras para anotaciones.
Plan de desarrollo	Los estudiantes crean un plan personal para desarrollar resiliencia ante futuros desafíos, identificando objetivos y acciones concretas para fortalecer su resiliencia.	25 min	Plantillas de planificación personal, guías con estrategias de resiliencia.
Reflexión y cierre	Reflexión final sobre la relación entre resiliencia y mindset, compartiendo en grupo los planes de desarrollo personal y retroalimentación mutua.	5 min	Cuadernos, lápices, notas de discusión.

Sesión 5: Mindset y Colaboración

Objetivo de la sesión:

- Explorar cómo la mentalidad de crecimiento influye en el trabajo en equipo.
- Fomentar habilidades de colaboración.

Actividad	Descripción	Tiempo	Materiales
Introducción	Presentación sobre cómo el mindset de crecimiento beneficia el trabajo en equipo. Se discuten habilidades de comunicación y colaboración efectiva.	10 min	Diapositivas de presentación, ejemplos de equipos exitosos.
Actividad grupal	Los estudiantes trabajan en grupos para resolver un problema colaborativamente, aplicando técnicas de crecimiento personal y grupal. Se anima a los grupos a utilizar feedback constructivo y a reflexionar sobre el proceso.	25 min	Problema propuesto, materiales de brainstorming (hojas grandes, marcadores), fichas de roles.
Reflexión grupal	Discusión sobre cómo se aplicó el mindset de crecimiento en la actividad y su impacto en la dinámica grupal. Los estudiantes comparten aprendizajes y estrategias de mejora.	15 min	Pizarras, notas de discusión.
Evaluación	Evaluación del trabajo en equipo, identificando fortalezas y áreas de mejora, y desarrollo de un plan para mejorar la colaboración en el futuro.	10 min	Formularios de evaluación de grupo, plantillas de autoevaluación.

Sesión 6: Aplicación del Mindset en el Día a Día Objetivo de la sesión:

- Integrar el mindset de crecimiento en diferentes aspectos de la vida.
- Establecer un plan de acción personal para continuar desarrollando la mentalidad de crecimiento.

Actividad	Descripción	Tiempo	Materiales
Introducción	Revisión de conceptos clave del mindset y su aplicación práctica en diferentes contextos, como el estudio, el trabajo y las relaciones personales.	10 min	Diapositivas de presentación, ejemplos de aplicación en la vida real.
Diario de progreso	Los estudiantes crean y revisan un diario para documentar su progreso personal hacia un mindset de crecimiento, estableciendo metas y reflexionando sobre logros y desafíos.	25 min	Cuadernos, plantillas de diario con secciones para metas, reflexiones y autoevaluación.
Plan de acción personal	Desarrollo de un plan individual para integrar el mindset de crecimiento en la vida cotidiana, identificando acciones concretas y recursos necesarios.	15 min	Plantillas de planificación personal, listas de recursos y apoyo.
Cierre del programa	Reflexión final sobre el curso, retroalimentación sobre el aprendizaje y discusión de próximos pasos para continuar desarrollando el mindset de crecimiento.	10 min	Cuestionarios de retroalimentación, notas de discusión.

Evaluación:

La evaluación de los estudiantes durante este programa se realizará de manera continua e integral, enfocándose en su participación activa, la aplicación de los conceptos aprendidos y el desarrollo personal en relación con el mindset de crecimiento.

Se utilizarán diversas herramientas de evaluación, como reflexiones escritas, actividades de role-play, trabajos en grupo y la elaboración de un plan de acción personal. Además, se

fomentará la autoevaluación y la retroalimentación entre pares para que los estudiantes puedan reflexionar sobre su propio progreso y identificar áreas de mejora. Al final del programa, se valorará no solo el dominio teórico de los conceptos, sino también la capacidad de los estudiantes para integrar y aplicar el mindset de crecimiento en su vida académica y profesional.

Validación de la Propuesta

Valoración de las Potencialidades de la Estrategia por Consulta a Especialistas

La propuesta de diseño se sometió a validación utilizando el método de criterio de validez por parte de expertos, quienes evaluaron tanto los criterios internos como externos del modelo. Este proceso de validación fue llevado a cabo por tres especialistas, todos ellos titulados con doctorado o maestría, como se detalla a continuación.

Tabla 14. Especialistas que participaron de la validación de la propuesta

Especialista	Grado académico	Especialidad profesional
Luis Rodríguez de los Ríos	Doctor	Metodólogo
Fernando Flores Limo	Doctor	Metodólogo
Pedro Martin Rodríguez Vigo	Magister	Metodólogo

La validación consto con dos criterios para la validación, una fue la interna y la otra externa, los criterios de validación tiene indicadores de manera cuantitativo como cualitativo, de la cual los especialistas valoraran según su experticia correspondiente a cada criterio. Loa escala de los puntajes van desde deficiente hasta muy bien, como se observa a continuación:

Tabla 15. Escala de valoración

Escala	Rango de frecuencia	Rango de porcentaje
Deficiente	[10-17]	[20%-35%]
Bajo	[18-25]	[36%-51%]
Regular	[26-33]	[52%-67%]
Bien	[34-41]	[68%-83%]
Muy bien	[42-50]	[84%-100%]

Tabla 16. Puntuación de valoración interna

Especialista	Grado académico	Especialidad profesional	Valoración
Luis Rodríguez de los Ríos	Doctor	Metodólogo	44
Fernando Flores Limo	Doctor	Metodólogo	41
Pedro Martin Rodríguez Vigo	Magister	Metodólogo	50

Tabla 17. Puntuación de valoración externa

Especialista	Grado académico	Especialidad profesional	Valoración
Luis Rodríguez de los Ríos	Doctor	Metodólogo	44
Fernando Flores Limo	Doctor	Metodólogo	42
Pedro Martin Rodríguez Vigo	Magister	Metodólogo	50

Tabla 18. Promedio general

Especialista	Grado académico	Especialidad profesional	Valoración interna	Valoración externa	Promedio
Luis Rodríguez de los Ríos	Doctor	Metodólogo	44	44	88
Fernando Flores Lima	Doctor	Metodólogo	41	42	83
Pedro Martin Rodríguez Vigo	Magister	Metodólogo	50	50	100
Total					295

Según los resultados obtenidos, se evidencia que existe un promedio de valoración igual a 98, lo que corresponde en la escala a un nivel de “muy bueno” según los especialistas; lo cual responde a los objetivos propuestos en la investigación.