

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA



TESIS

**MINDSET DE INTELIGENCIA Y ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA BOLIVARIANO,
SAN SEBASTIÁN, CUSCO, 2023**

PRESENTADA POR:

BR: DANIEL JARA HUANCA

**PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL
DE LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

ASESOR:

MGT. PS. JUAN SEGISMUNDO DURAND

GUZMÁN

CUSCO – PERÚ

2023

INFORME DE ORIGINALIDAD

(Aprobado por Resolución Nro.CU-303-2020-UNSAAC)

El que suscribe, Asesor del trabajo de investigación/tesis titulada: Mindset de inteligencia y estrés académico en estudiantes de educación secundaria de la institución educativa Bolivariano San Sebastián, Cusco, 2023
presentado por: Daniel Jara Huanca con DNI Nro.: 40710357
presentado por: con DNI Nro.:
para optar el título profesional/grado académico de Licenciado en Psicología

Informo que el trabajo de investigación ha sido sometido a revisión por 2 veces, mediante el Software Antiplagio, conforme al Art. 6° del **Reglamento para Uso de Sistema Antiplagio de la UNSAAC** y de la evaluación de originalidad se tiene un porcentaje de 3 %.

Evaluación y acciones del reporte de coincidencia para trabajos de investigación conducentes a grado académico o título profesional, tesis

Porcentaje	Evaluación y Acciones	Marque con una (X)
Del 1 al 10%	No se considera plagio.	X
Del 11 al 30 %	Devolver al usuario para las correcciones.	
Mayor a 31%	El responsable de la revisión del documento emite un informe al inmediato jerárquico, quien a su vez eleva el informe a la autoridad académica para que tome las acciones correspondientes. Sin perjuicio de las sanciones administrativas que correspondan de acuerdo a Ley.	

Por tanto, en mi condición de asesor, firmo el presente informe en señal de conformidad y adjunto la primera página del reporte del Sistema Antiplagio.

Cusco 13 de diciembre de 2023

Daniel Jara Huanca
Firma
Post firma Daniel Jara Huanca
Nro. de DNI 40710357
ORCID del Asesor 0000-0003-3668-5016

Se adjunta:

1. Reporte generado por el Sistema Antiplagio.
2. Enlace del Reporte Generado por el Sistema Antiplagio: oid:27259:295174907

NOMBRE DEL TRABAJO

Mindset y estres academico 2023.docx

AUTOR

Daniel Jara

RECUESTO DE PALABRAS

32260 Words

RECUESTO DE CARACTERES

182685 Characters

RECUESTO DE PÁGINAS

155 Pages

TAMAÑO DEL ARCHIVO

13.9MB

FECHA DE ENTREGA

Dec 12, 2023 7:31 PM GMT-5

FECHA DEL INFORME

Dec 12, 2023 7:34 PM GMT-5

● 3% de similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para cada base de datos

- 2% Base de datos de Internet
- 2% Base de datos de trabajos entregados
- 0% Base de datos de publicaciones

● Excluir del Reporte de Similitud

- Base de datos de Crossref
- Material bibliográfico
- Material citado
- Base de datos de contenido publicado de Crossref
- Material citado
- Coincidencia baja (menos de 20 palabras)



Dedicatoria

A mi familia por todo lo vivido y también por todo el camino que nos aguarda. Sin su existencia nada de esto sería posible.

Agradecimientos

A muchas personas y amigos que contribuyeron en la realización de este trabajo. Mi agradecimiento a todos y cada uno de ellos.

De manera especial a Elyse Segelken que con su gentil conversación me permite explorar y descubrir diferentes ángulos sobre diversos temas. Qué tan rápido se esfumarían esas manchas dibujadas contenidas en ese objeto rectangular geométrico que nos entretiene tanto si no fuera por la comunicación...

A todos los estudiantes de la Institución Educativa donde se llevó a cabo este estudio.

Presentación

Señor decano de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. Señores miembros del jurado de la Escuela Profesional de Psicología. Siguiendo y cumpliendo con los requisitos del Reglamento de Grados y Títulos, presento la tesis intitulada: “Mindset de inteligencia y estrés académico en estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Bolivariano, San Sebastián, Cusco, 2023”, para optar al Título Profesional de Licenciado en Psicología.

Resumen

El objetivo del presente estudio fue identificar el tipo de relación entre mindset de inteligencia y estrés académico en estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Bolivariano, San Sebastián, Cusco. El enfoque de esta investigación es cuantitativo, de tipo básica, nivel correlacional y con diseño no experimental transversal. Participaron 183 estudiantes de dicha Institución Educativa a quienes se les administró el test de mindset de Carol Dweck (2000) y el inventario SISCO de estrés académico de Arturo Barraza Masías (2006). Los resultados indican que no existe correlación significativa entre mindset de inteligencia y estrés académico; no obstante, los resultados muestran que entre el mindset fijo de inteligencia y dos dimensiones del estrés académico existen correlaciones significativas. Asimismo, se identificó que el tipo de mindset prevalente como también los niveles percibidos de estrés académico en la muestra estudiada, resultando ser el mindset fijo el prevalente con 55.2% y, que el 44.8% de los estudiantes presenta mindset de crecimiento de inteligencia. Además, los resultados señalan que el 55.7% de la muestra presenta un nivel moderado de estrés académico percibido, seguido del 35 % que presenta un nivel leve y, finalmente, el 9.3% presenta un nivel elevado.

Palabras clave: mindset de inteligencia, estrés académico, estudiantes escolares.

Abstract

The main purpose of this study was to identify the relationship between intelligence mindset and academic stress in high school students. The high school was Bolivariano, located in San Sebastián district in Cusco. This study is a quantitative method research and it is of basic type of psychological research. It is a non-experimental approach and it is a cross sectional study. The sample of this study consisted of 183 high school students who filled two psychological scales. Intelligence mindset test by Carol Dweck (2000) and SISCO academic stress by Arturo Barraza Masías (2006). The results showed that the correlation between the two psychological variables was not significant. Nonetheless, it was found that fixed intelligence mindset is correlated with two out of the three academic stress dimensions. Besides, on the one hand, the results point to a 55.2% of the sample with fixed mindset and the remainder 44.8% with growth mindset. On the other hand, a 55.7% presents a moderate level of academic stress, followed by a 35.0% that presents low levels of academic stress. Finally, a 9.3% that presents high levels of academic stress.

Key words: Intelligence mindset, academic stress and school students.

Índice

Agradecimientos	<i>iii</i>
Presentación	<i>iv</i>
Resumen	<i>v</i>
Abstract	<i>vi</i>
Introducción	<i>1</i>
CAPÍTULO I	<i>4</i>
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	<i>4</i>
1.1. Descripción del problema de investigación	<i>4</i>
1.2. Formulación del problema	<i>15</i>
1.2.1. Problema general	<i>15</i>
1.2.2. Problemas específicos	<i>15</i>
1.3. Objetivos de la investigación	<i>15</i>
1.3.1. Objetivo general	<i>15</i>
1.3.2. Objetivos específicos	<i>16</i>
1.4. Justificación de la investigación	<i>16</i>
1.4.1. Valor social	<i>17</i>
1.4.2. Valor teórico	<i>17</i>
1.4.3. Valor metodológico	<i>18</i>
1.4.4. Valor aplicativo	<i>18</i>
1.5. Viabilidad	<i>19</i>
1.5.1. Limitaciones de la investigación	<i>19</i>
1.5.2. Aspectos éticos	<i>20</i>

CAPÍTULO II	22
MARCO TEÓRICO	22
2.1. Antecedentes del estudio	22
2.1.1. Antecedentes internacionales	22
2.1.2. Antecedentes nacionales	24
2.1.3. Antecedentes locales	27
2.2. Bases teóricas	28
2.2.1. Mindset (Teorías Implícitas)	28
2.2.2. Estrés	45
2.3. Definición de términos básicos	62
CAPÍTULO III	63
HIPÓTESIS Y VARIABLES	63
3.1. Hipótesis	63
3.1.1. Hipótesis general	63
3.1.2. Hipótesis específicas	63
CAPÍTULO IV	66
METODOLOGÍA	66
4.1. Tipo de investigación	66
4.2. Diseño de investigación	66
4.3. Población y muestra	67
4.3.1. Población	67
4.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	71
4.4.1. Validez de contenido	73

4.4.2. Confiabilidad por Alfa de Cronbach	74
4.5. Técnica de procesamiento y análisis de datos	75
Procesamiento y recolección de datos	75
4.6. Matriz de consistencia	77
CAPÍTULO V	79
RESULTADOS	79
5.1. Descripción sociodemográfica de la muestra	79
5.2. Estadística descriptiva aplicada al estudio	83
5.3. Estadística inferencial aplicada al estudio	88
CAPÍTULO VI	93
DISCUSIÓN DE RESULTADOS	93
CONCLUSIONES	102
RECOMENDACIONES	104
REFERENCIAS	106
ANEXOS	129

Índice de tablas

Tabla 1	Ejemplos de tipos de elogio	32
Tabla 2	Comportamiento característico de personas con mindset fijo y/o de crecimiento	38
Tabla 3	Repercusiones del tipo mindset de inteligencia	43
Tabla 4	Mecanismos afectivos y cognitivos frente a las dificultades	45
Tabla 5	Respuestas afectiva, comportamental, cognitiva y fisiológica del estrés	51
Tabla 6	Estresores académicos	61
Tabla 7	Operacionalización de variables	65
Tabla 8	Distribución de estudiantes del nivel secundario	68
Tabla 9	Muestreo aleatorio	70
Tabla 10	Validación del instrumento psicológico test de mindset	73
Tabla 11	Validación del instrumento psicológico estrés académico	74
Tabla 12	Confiabilidad del test de mindset	75
Tabla 13	Confiabilidad del inventario de estrés académico	75
Tabla 14	Matriz de consistencia	77
Tabla 15	Distribución muestral por sexo	79
Tabla 16	Distribución muestral por edad	80
Tabla 17	Distribución muestral por grado	81
Tabla 18	Distribución por con quién viene con quién viven los estudiantes	82
Tabla 19	Distribución muestral por tipo de vivienda	83
Tabla 20	Niveles de mindset de inteligencia	83
Tabla 21	Tabla de frecuencias respecto a la variable mindset de inteligencia	84
Tabla 22	Niveles de estrés académico	85

Tabla 23	Tabla de frecuencias respecto a la variable estrés académico	87
Tabla 24	Prueba de normalidad de las variables	89
Tabla 25	Correlación Rho de Spearman entre mindset de inteligencia y estrés académico	89
Tabla 26	Correlación entre mindset fijo de inteligencia y dimensión estresores	90
Tabla 27	Correlación entre mindset fijo de inteligencia y dimensión síntomas	91
Tabla 28	Correlación entre mindset fijo de inteligencia y dimensión estrategias de afrontamiento	92

Índice de figuras

- Figura 1** Tipos de Mindset 31
- Figura 2** Interacción adulto-niño 34
- Figura 3** Dos mindset 39
- Figura 4** Mindset de inteligencia como respuesta 42
- Figura 5** Afrontamiento como proceso transaccional 56
- Figura 6** Estrés académico escolar 58
- Figura 7** Consecuencias del estrés académico 60
- Figura 8** Representación gráfica del modelo sistémico cognoscitivista del estrés académico 62
- Figura 9** Distribución de la muestra por sexo 79
- Figura 10** Distribución de la muestra por edad 80
- Figura 11** Distribución de la muestra por grado 81
- Figura 12** Distribución de la muestra por familiares con quienes vive 82
- Figura 13** Distribución de la muestra por tipo de vivienda 83
- Figura 14** Niveles de mindset de inteligencia 84
- Figura 15** Niveles de estrés académico 86
- Figura 16** Mindset fijo de inteligencia fijo y dimensión estresores 90
- Figura 17** Mindset fijo de inteligencia fijo y dimensión estrategia síntomas 91
- Figura 18** Mindset fijo de inteligencia fijo y dimensión estrategias de afrontamiento 92

Índice de anexos

- Anexo A. Preguntas adicionales *134*
- Anexo B. Hoja de validación de los instrumentos psicológicos *135*
- Anexo C. Consentimiento informado *136*
- Anexo D. Ficha socio demográfica *137*
- Anexo E. Test mindset de inteligencia *138*
- Anexo F. Inventario SISCO de estrés académico *140*
- Anexo G. Solicitud de acceso para la investigación *141*
- Anexo H. Fotos durante la administración de instrumentos psicológicos *143*
- Anexo I. Propuesta de programa de mindset de inteligencia para el nivel secundario *144*
- Anexo J. Propuesta de programa de intervención frente al estrés *145*

Introducción

El ser humano forma conceptos sobre la naturaleza de su inteligencia durante la interacción con su entorno social, así como por experiencia individual. Normalmente, estos conceptos son parte de la configuración mental que posee sobre sus atributos y habilidades cognitivas, y de este modo, esta configuración mental, incide o perfila su manera de comportarse.

Para casi la mayoría de las personas estar inmerso dentro de un entorno escolar es algo ineluctable. La fase escolar comprende un total de 11 años de educación, en donde cinco de estos años, pertenecen a la educación del nivel secundario. Este entorno educativo no está libre de numerosas críticas, halagos y demandas académicas que son, generalmente, imposibles de evitar. En el mejor de los casos, estas críticas y demandas hace que los estudiantes escolares se esfuercen para alcanzar sus metas, ya sean académicas o no y, en el peor de los casos, no les permiten un adecuado desarrollo y crecimiento personal.

Dentro de esta cohabitación escolar el empleo de diversas palabras, con referencia a la inteligencia, puede direccionar la manera de cómo los estudiantes definen a su inteligencia, especialmente, si estas palabras, provienen de personas tan influyentes para ellos como son; los profesores y sus pares etarios. En nuestro entorno escolar frecuentemente se escuchan frases que indican que la inteligencia tiene una naturaleza fija y no puede ser mejorada. Este tipo de aserciones repercute en la construcción del modo de configuración mental de los estudiantes sobre la inteligencia y, consecuentemente, en la pérdida de motivación y esfuerzo por querer cambiarla o mejorarla.

Por otro lado, el ambiente escolar acarrea, ya de por sí, numerosas demandas académicas, y estas mismas, pueden ser consideradas como elementos estresores por los estudiantes. Tal

valoración puede desequilibrar su estado psicológico, emocional o físico, especialmente, si no poseen medios adecuados para afrontarlas adecuadamente. El impacto en el bienestar de los estudiantes, causado por este modo de percibir a los quehaceres escolares, dependerá de varios factores, como son; las estrategias de afrontamiento, el apoyo y guía de los educadores, la capacidad de resiliencia, entre otros.

Es por esto expresado sucintamente que este trabajo se enfocó en estudiantes escolares del nivel secundario. La presente investigación responde a la interrogante de cuál es la relación entre las variables de mindset de inteligencia y estrés académico. Además, este trabajo identifica el tipo de mindset prevalente y de los niveles de estrés percibido de la población estudiada.

Con el objetivo de responder a estas interrogantes se recolectó los datos necesarios para permitir la medida y análisis de estos fenómenos que existen en la Institución Educativa ya mencionada.

Este trabajo está estructurado de la siguiente manera:

En el primer capítulo se describe el planteamiento del problema, justificación y limitaciones de la investigación.

En el segundo se consigna el marco teórico, los antecedentes y las definiciones conceptuales.

En el tercero figura la formulación de hipótesis, la operacionalización de las variables y la matriz de consistencia.

En el cuarto se consigna la metodología, las técnicas e instrumentos psicológicos utilizados para la recolección de datos, así como se describe la población de estudio.

En el quinto se describe los datos sociodemográficos, como también se expone los análisis comparativos y correlaciones mediante la estadística descriptiva e inferencial del estudio.

Finalmente, en último capítulo se realiza la discusión, conclusiones y las sugerencias o recomendaciones pertinentes del caso.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Descripción del problema de investigación

El obtener conocimientos, así como el lograr el dominio de ciertas actividades, en este caso los quehaceres escolares, implica, entre multivariados factores, el esfuerzo, la motivación, el contar con metas claras y el proceso conocido como ensayo-error. Algunos estudiantes escolares lidian adecuadamente con estos factores y superan los obstáculos que se les presentan. Sin embargo, esta manera de proceder no es global. ¿Por qué algunos estudiantes escolares progresan al enfrentar diversas adversidades mientras otros son obstaculizados por las mismas?

El creer que la inteligencia puede desarrollarse con el tiempo, mediante persistente esfuerzo, apoyo, metas claras y estrategias adecuadas, difiere con el modo de pensar en el que uno nace con cierto grado de inteligencia y que, a pesar de los esfuerzos por cambiarla, no es posible potenciarla. Se denomina mindset de inteligencia al modo de pensar acerca de esta, es decir, a la configuración mental sobre la inteligencia y que, a su vez, el contenido de esta configuración, orienta la conducta. El mindset de inteligencia se divide en mindset fijo de inteligencia y mindset de crecimiento de inteligencia (Dweck, 2006; Caniëls et al., 2018).

Por lo tanto, la manera de cómo los estudiantes definen a la inteligencia, es decir, si es maleable o no, configura su modo de pensar sobre tal e influye conductualmente en sus vidas,

impactando en su motivación, resiliencia, estrategias de aprendizaje y en la valoración del esfuerzo. En otras palabras, el tipo de mindset repercute dentro de contextos educativos y, consecuentemente, puede determinar el éxito dentro de estos (Dweck, 2006).

Mediante la observación, por parte del investigador, así como por lo comentado por parte del personal docente de la Institución Educativa Bolivariano, se pudo constatar que un gran número de estudiantes escolares no se siente motivado por continuar con el mismo empeño inicial, del principio del año escolar, al realizar sus quehaceres escolares. Los profesores del colegio coinciden al referir que únicamente al inicio de clases o después de las vacaciones de medio año los estudiantes muestran indicadores de esfuerzo y motivación. De la misma forma, también señalan que cada tema nuevo introducido es acogido, inicialmente, con cierto entusiasmo; sin embargo, este entusiasmo va desvaneciéndose cuando el tema a tratar expone sus complejidades.

“Hay muchos estudiantes en este colegio que bajan su rendimiento escolar cuando encuentran obstáculos, solamente al inicio, en la parte introductoria de los temas a tratar, ponen de su parte y luego se rinden poco a poco” (P. Ríos, comunicación personal, 4 de mayo de 2023). Este comentario hecho por una profesora de ciencia y tecnología de la Institución Educativa ya mencionada, indica que esta actitud es ordinaria en varios estudiantes.

El esfuerzo constante y continuo no es un rasgo compartido por todos los estudiantes escolares. Si bien es cierto hay algunos que muestran indicadores de persistencia y empeño al momento de cumplir con los deberes escolares, esta no es una actitud generalizada.

“No todos los estudiantes se sienten motivados por aprender y a muchos no les gusta esforzarse mucho. Los mismos errores cometidos una y otra vez por los estudiantes pueden corroborar lo que digo, parece que no tienen interés por mejorar” (F. Correa, comunicación

personal, 7 de abril de 2023). Este comentario hecho por el psicólogo de la Institución Educativa señala que algunos estudiantes escolares, probablemente, no cuentan con una disposición adecuada y necesaria para esforzarse al enfrentarse con las demandas escolares. En otras palabras, la valoración positiva del esfuerzo como factor del aprendizaje y para lograr el éxito, no es un común denominador en los estudiantes de esta Institución Educativa.

Tanto los profesores como el personal del departamento de psicología de la Institución Educativa, afirman que hay cierto estancamiento académico en algunos estudiantes, esto debido a la disposición conductual imperante para superar satisfactoriamente el grado de complejidad de las actividades escolares. Tal disposición conductual puede ser explicada según el tipo de mindset, es decir, el tipo de mindset de inteligencia fijo, en el que, el incremento del nivel de desafío de las demandas escolares pone en descubierto sus habilidades innatas y es mejor evitarlas.

Por otro lado, el investigador también pudo observar que un gran número de estudiantes carece de buenas estrategias de aprendizaje. Lo último mencionado, puede ser confirmado por otro comentario hecho por un profesor de matemáticas, “son pocos los estudiantes que emplean buenas estrategias de aprendizaje. Por mucho que trato de esforzarme y sugerirles maneras de resolver los ejercicios, siempre hay estudiantes que no mejoran” (W. Choque, comunicación personal, 12 de abril de 2023).

En un similar orden de ideas, dentro de nuestro entorno escolar existe un discurso motivador practicado por los profesores, que consiste en el simple hecho de decir a los estudiantes que pueden lograr cualquier meta que se propongan. El investigador escuchó este tipo de discurso dentro de la Institución Educativa. Lógicamente, no siempre es suficiente este modo de motivación, pues para que tal discurso tenga más efectividad, es necesario añadir que la

potenciación de la inteligencia es posible, y que es un proceso en el que, inevitablemente, hay que enfrentar y superar las dificultades que se presentan y que estos desafíos son parte esencial del aprendizaje; además, los profesores deben brindar la guía y/o proporcionar las herramientas necesarias para lograrlo. De no ser así se tienen comentarios como el siguiente; “cuando no me sale algo, prefiero hacer otra cosa”. Este comentario, hecho por una estudiante, indica que cuando los estudiantes se sienten frustrados y con deseos de claudicar, el discurso motivador utilizado, ya descrito, tiene efecto nulo.

Adicionalmente, no es regular que todos los estudiantes de esta Institución Educativa escolar consideren que los errores son indicadores de aprendizaje. Los estudiantes bolivarianos tienen una aversión por cometer errores. Los siguientes comentarios de los estudiantes, recogidos por el investigador, pueden corroborar lo mencionado; “no me gusta cometer errores porque me hace sentir tonta”, “me siento mal cuando cometo errores porque algunas veces los profesores no tienen paciencia y los compañeros se ríen de mí”.

Por lo expuesto, aparentemente algunos profesores no enfatizan que, cometer errores es normal al momento de aprender. Esta no enfatización repercute en la manera en que los estudiantes configuran su modo de pensar sobre la inteligencia, ya que, la teoría dice que, cuando se critica negativamente los errores cometidos, los estudiantes tienden a creer que la inteligencia es un rasgo fijo (Mueller & Dweck, 1998). La preocupación de los estudiantes por no cometer errores es evidente. Pues algunos de ellos piensan que solo los tontos se equivocan. Como lo señalan los comentarios del párrafo anterior.

En cuanto se refiere a los halagos o amonestaciones que hacen los profesores, cuando estos mismos elogian o censuran a los estudiantes, por lo general, utilizan palabras que los describen de manera fundamental o esencial; es decir; Pepe es inteligente o Pepe es muy

distraído, en vez de utilizar frases que describan el proceso y/o las estrategias por las que los estudiantes atraviesan; es decir, Pepe se esforzó mucho para obtener este resultado en este examen o Pepe *aún* no domina el tema. Las primeras aserciones, cuentan con una función implícita, asignando rasgo fijo o de entidad a la inteligencia, así como supone que, la personalidad del estudiante es algo que no cambiará. Por el contrario, las últimas aserciones, están direccionadas al proceso realizado por Pepe y a la repercusión que tendrá la intensidad y persistencia del esfuerzo, en otras palabras, implícitamente, dicen que el cambio es posible. Consecuentemente, el modo de elogiar o criticar dirigido a la persona y no al proceso, está presente en esta institución, pues el investigador, personalmente, tuvo la oportunidad de escuchar lo descrito.

Asimismo, en esta Institución Educativa sucede lo que Good & Lavigne (2017) hallaron en sus estudios, es decir, los estudiantes que son percibidos con más habilidad, por parte de los profesores, son los que reciben más elogios, ayuda, instrucción y respuestas detalladas. El siguiente comentario reportado por otra estudiante afianza lo descrito “hay algunos profesores que tienen sus preferidos o preferidas, creo que es porque son inteligentes”. Inadvertidamente, esta manera de proceder implica la profecía autocumplida, en consecuencia, el éxito de los preferidos o preferidas depende, no necesariamente, de su inteligencia, sino de la atención y oportunidad brindada a estos estudiantes.

Por otro lado, algunos profesores, como también el personal de psicología de la institución, comentaron al investigador que, un gran número de estudiantes se enfoca, sobre todo, en aprobar los cursos mas no en aprender. Las metas de los estudiantes de esta Institución Educativa se dirigen al resultado (notas, calificaciones) y no a mejorar o incrementar los

conocimientos, lo que indica que los estudiantes poseen patrones de reacción de mindset fijo de inteligencia.

La (Organization for Economic Cooperation and Development [OECD], 2018) mediante el proyecto (Program for International Student Assessment [PISA], 2018), realiza encuestas en 77 países y economías distintas alrededor del mundo. Una de estas encuestas incluyó ítems como; “tu inteligencia es algo fijo en ti que no puedes cambiar mucho”. Las opciones para responder a este ítem fueron; “totalmente en desacuerdo”, “en desacuerdo”, “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”. El 37% de todos los estudiantes participantes (600,000) reportó que la inteligencia no puede cambiar mucho con el paso del tiempo.

Según el informe PISA (2018) en algunos sistemas educativos más del 5% de estudiantes son matriculados en colegios, donde al menos el 90% de los compañeros de las instituciones educativas tiene mindset fijo de inteligencia. Así mismo, este informe reporta que, en el Perú el porcentaje de mindset fijo de inteligencia de los estudiantes de colegios privados es menor al de los estudiantes de colegios públicos. Estos datos indican que, probablemente, el sistema público educativo peruano, pueda estar poniendo en desventaja a los estudiantes peruanos de instituciones públicas.

Además de la configuración mental sobre la inteligencia, si es maleable o no, los estudiantes tienen que lidiar con distintas demandas en su entorno, estas demandas, que son parte del día a día en el ámbito escolar, llegan a ser percibidas como situaciones estresantes.

Durante la educación secundaria los estudiantes están inmersos en un vasto conjunto de situaciones que muchas veces son consideradas como elementos estresantes para ellos. Muchos estudiantes consideran como situaciones adversas y motivo de preocupación a; las asignaciones, abundante tarea para la casa, los exámenes, el deseo de obtener altas calificaciones, la angustia

de recibir malas calificaciones, los pequeños conflictos en el ámbito escolar, así como también el cambio físico y hormonal característico de esta etapa de la vida. Por consiguiente, todo esto puede llegar a ser una fuente primaria de estrés académico y, por ende, afectar su desarrollo mental, emocional y físico, así como también afectar su desenvolvimiento escolar.

Algunos estudiantes de la I.E. Bolivariano coinciden en sus respuestas cuando dicen que “a veces las tareas son estresantes, sobre todo cuando dejan mucha tarea y poco tiempo”, “cuando hay exámenes eso sí que estresa”, “a mí me preocupa no entender los ejercicios de matemática”. Estas respuestas reflejan la existencia de indicadores de estrés académico en esta población.

Del mismo modo, tanto los profesores como también el psicólogo convergen en sus respuestas cuando dicen que “en temporada de exámenes vemos a los estudiantes preocupados o inquietos, el resto del tiempo los vemos relajados” (W. Choque, comunicación personal, 30 de abril del 2023) “se puede sentir que los estudiantes están estresados, especialmente al final del año académico” (F. Correa, comunicación personal, 30 de abril del 2023). Estos comentarios permiten poner en manifiesto que, efectivamente, las demandas académicas escolares estarían causando padecimiento a algunos estudiantes de esta institución, posiblemente, a causa de una ausencia de estrategias de afrontamiento adaptativas.

En las encuestas realizadas por la (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2012) los estudiantes reportaron experimentar estrés continuo en relación con su educación, referido en este trabajo como *estrés académico*. La población objetivo de este estudio no está exenta de tener estudiantes con niveles de estrés académico, ya que los profesores reportaron al investigador que “algunos estudiantes se muestran apáticos al realizar las labores escolares” (W. Choque, comunicación personal, 12 de abril de 2023).

Además de reportar la apatía de ciertos estudiantes, una queja en común por parte de los profesores, es la falta de atención y concentración que algunos estudiantes presentan. Los constantes pedidos que hacen los profesores a los estudiantes para que pongan más atención y concentración durante el avance de clases, indican la existencia de un problema recurrente, en otras palabras, la baja atención y poca concentración durante el dictado de clases, así como la apatía, son potenciales indicadores de reacciones físicas ante el estrés académico (Barraza, 2006).

Otro indicador que puede ser consecuencia del estrés académico es quedarse dormido en clases, como el comentario hecho por la profesora de ciencias sociales lo apunta; “algunas veces hay algunos estudiantes que parece que no duermen por la noche y por ellos se quedan dormidos en clase” (V. Hermoza, comunicación personal, 18 de abril del 2023). No es difícil advertir que no es extraño ver a estudiantes dirigirse a los servicios higiénicos con la finalidad de poder refrescarse o mojarse el rostro con un poco de agua. Esto pone en evidencia algunos indicadores de estrés académico como son; el cansancio o sueño irregular.

Así como la OECD (2018) halló que el 55% de estudiantes siente ansiedad a causa de los exámenes escolares, incluso si se sienten preparados para tal actividad, los estudiantes bolivarianos también aseguraron que sienten esta ansiedad durante estos periodos. En consecuencia, la idea de estudiar para dar exámenes es motivo de molestia y/o ansiedad. Esta información coincide con lo hallado por la OECD, en donde los estudiantes reportaron que estudiar para dar exámenes es estresante.

Además de lo hasta aquí mencionado, los estudiantes bolivarianos reportaron que las bajas calificaciones son motivo de preocupación. “Mi papá se molesta si le llevo malas notas”, coincidieron en comentar algunos estudiantes. Este es un comentario colectivo, hecho por varios

estudiantes, y pone en manifiesto que la demanda de obtener buenas calificaciones es motivo de preocupación para un gran número de estudiantes bolivarianos.

De igual forma, es evidente que, en nuestro sistema educativo, ordinariamente, se asigna mucho valor a los rankings y a la competencia académica dentro de las aulas, como lo apreció el investigador en el tiempo que pudo interactuar dentro de la institución. Este tipo de entorno posiblemente haga que los estudiantes se sientan atrapados en un círculo de demandas exhaustivas, en donde sientan que no tienen control (Leonard et al., 2015).

Otro factor que se puede observar en la I.E. es la manera de hablar sobre las tareas y los exámenes. Los profesores se sienten presionados a mejorar el rendimiento de los estudiantes, para lograr esto, usualmente enfatizan la necesidad de aprobar los exámenes para poder conseguir el ingreso a la universidad o para conseguir mejores trabajos en el futuro. Sin embargo, este recurso tal vez cause que los estudiantes se sientan amenazados por el futuro y los haga sentirse más preocupados (Putwain et al., 2010). Los estudiantes de la Institución Educativa, al ser abordados con preguntas por la causa de su preocupación, corroboraron lo mencionado, señalando que “necesitamos aprobar las asignaturas a como dé lugar, sino no podremos ir a la universidad”.

Por otro lado, el personal de psicología comentó al investigador que en ocasiones algunos estudiantes son referidos al servicio de psicología por frotarse, constantemente, partes de su cuerpo o por morderse las uñas. Las posibles causas, según los practicantes de psicología, son; el miedo a participar en clases, nerviosismo por no saber qué responder cuando los profesores les formulan algunas preguntas, como también el no poder entender completamente el avance en clases.

Asimismo, algunos profesores comentaron al investigador que, en ocasiones, perciben cierta irritabilidad en ciertos estudiantes, poca tolerancia por algunas críticas de otros compañeros del salón y, muy raramente, descontrol conductual tanto en los salones de clases como durante el receso.

Así también, el colegio no solamente es un lugar para estudiar y adquirir conocimientos, sino también un lugar para hacer amigos, construir relaciones confiables con los profesores y desarrollar un vínculo con la Institución Educativa. Desafortunadamente, en la etapa escolar los estudiantes reciben algunas sanciones, algunas veces merecidas y otras no. Además, hay algunos estudiantes que se sienten aislados. El siguiente comentario obtenido de un estudiante puede darnos un poco de luz sobre lo expresado, “a veces no quisiera venir al colegio porque algunos compañeros son molestos o los profesores no son pacientes, otras veces no entiendo las matemáticas, y eso me pone triste”. En otras palabras, el ámbito educativo puede ser percibido como un lugar estresante, en donde se generan reacciones negativas hacia este, y esta percepción puede llegar a ser generalizada hacia otros ámbitos, por ejemplo, hacia las instituciones de educación superior.

Por lo expuesto, se tiene como posibilidad la deserción académica y, aunque la tasa de esta es muy baja, posiblemente esté latente, tanto tácitamente como el comentario líneas arriba, como por lo comentado por el asistente de subdirección de la Institución Educativa “hasta esta fecha un estudiante de secundaria ya no asiste a clases” (A. Chávez, comunicación personal, 5 de mayo del 2023).

La calidad de la relación estudiante-profesor y el entorno del salón de clase puede mejorar enormemente la resiliencia, motivación, confianza y asertividad de los estudiantes, ya sea en los quehaceres académicos, y tal vez, esta mejora pueda extenderse hacia otros ámbitos

socio-personales de los estudiantes. Para lograr esto, los profesores, necesitan ayudar a construir la autoeficacia y autoconfianza de los estudiantes poniendo expectativas de rendimiento claras, concretas y realistas (Ormrod, 2013). “Me gusta cuando el profesor nos habla con cariño, pero no me gusta cuando se molesta y nos deja mucha tarea” comenta otro estudiante.

Por lo expuesto, el estrés académico puede causar estragos en la integridad de estudiantes escolares, llevándolos al fracaso tanto a corto como a largo plazo. Sin embargo, estas situaciones en el ámbito escolar, percibidas como elementos estresores, pueden ser atenuadas mediante un trabajo articulado, en el que las demandas académicas no excedan los recursos disponibles de cada grupo de estudiantes. Ya que, para procurar una óptima experiencia de las situaciones, la calidad de la experiencia es una función entre la relación de los desafíos y las habilidades (Csikszentmihalyi, 1997).

Por consiguiente, claramente se observa que los estudiantes se ven situados entre dos flancos que pueden desmejorar su integridad biopsicosocial. Es por todo esto que el investigador, al observar algunos indicadores de las consecuencias del mindset de inteligencia e indicadores de estrés académico en los estudiantes de la Institución Educativa, decide recopilar y analizar los datos necesarios para la cuantificación de tales fenómenos, con la motivación de poder hacer un aporte al método científico.

Para concluir, además de lo observado recientemente, el investigador recuerda episodios propios de su niñez y adolescencia, en la que el uso de las palabras en el entorno educativo, influyeron en la formación de su configuración mental sobre su inteligencia, como también recuerda lo estresante que fue su fase escolar. Todo esto incita al investigador en su inmersión en el análisis de estas variables para de esta manera obtener datos que nos digan el tipo de relación

entre las variables, así como también revelar el tipo de mindset existente y los niveles percibidos de estrés académico en los estudiantes de la Institución Educativa estudiada.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general

¿Cuál es la relación entre el mindset de inteligencia y el estrés académico percibido en los estudiantes de educación secundaria de la I. E. Bolivariano, San Sebastián, Cusco, 2023?

1.2.2. Problemas específicos

¿Cuál es el tipo de mindset prevalente en los estudiantes de educación secundaria de la I. E. Bolivariano, San Sebastián, Cusco, 2023?

¿Cuáles son los niveles de estrés académico percibido en los estudiantes de educación secundaria de la I. E. Bolivariano, San Sebastián, Cusco, 2023?

¿Cuál es la relación entre el mindset fijo de inteligencia y la dimensión de estresores en los estudiantes educación secundaria de la I. E. Bolivariano, San Sebastián, Cusco, 2023?

¿Cuál es la relación entre el mindset fijo de inteligencia y la dimensión de síntomas en los estudiantes de educación secundaria de la I. E. Bolivariano, San Sebastián, Cusco, 2023?

¿Cuál es la relación entre el mindset fijo de inteligencia y la dimensión de estrategias de afrontamiento en los estudiantes de educación secundaria de la I. E. Bolivariano, San Sebastián, Cusco, 2023?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general

Establecer la correlación entre el mindset de inteligencia y estrés académico percibido en los estudiantes de educación secundaria de la I. E. Bolivariano, San Sebastián, Cusco, 2023.

1.3.2. *Objetivos específicos*

Identificar el mindset prevalente en los estudiantes de educación secundaria de la I. E. Bolivariano, San Sebastián, Cusco, 2023.

Definir cuáles son los niveles de estrés académico percibido en los estudiantes de educación secundaria de la I. E. Bolivariano, San Sebastián, Cusco, 2023.

Establecer el tipo de relación entre el mindset fijo de inteligencia y la dimensión estresores en los estudiantes de educación secundaria de la I. E. Bolivariano, San Sebastián, Cusco, 2023.

Establecer el tipo de relación entre el mindset fijo de inteligencia y la dimensión síntomas en los estudiantes de educación secundaria de la I. E. Bolivariano, San Sebastián, Cusco, 2023.

Establecer el tipo de relación entre el mindset fijo de inteligencia y la dimensión estrategias de afrontamiento en los estudiantes de educación secundaria de la I. E. Bolivariano, San Sebastián, Cusco, 2023.

1.4. *Justificación de la investigación*

Los estudiantes de educación secundaria están en incesante interacción dentro de entornos de aprendizaje, esta interacción implica un moldeamiento cognitivo sobre su inteligencia. Además, el interactuar en estos entornos no está libre de elementos percibidos como estresores que pueden afectar su bienestar biopsicosocial. El propósito de esta investigación es la exploración del tipo de relación entre las variables; mindset de inteligencia y estrés académico. Por otro lado, también analiza la incidencia de los dos fenómenos en los estudiantes de la Institución Educativa. Puesto que un elemento o elementos percibidos merecen, de manera automática nuestra atención, es conveniente un escrutinio estadístico meticuloso que nos permita objetivarlos mediante datos estadísticos.

La interrogante de que si una variable, a saber; tipo de mindset, causa la otra, es decir; estrés académico, o viceversa, está fuera de los límites de la naturaleza de este trabajo; sin embargo, la idea central es analizar el tipo de conexión de tales variables. Por todo lo expuesto, además de la observación del investigador en dicha institución, nace esta curiosidad epistemológica de querer explorar estos fenómenos pues, el investigador, pudo ser testigo de la recurrencia de respuestas similares con relación a la inteligencia, así como pudo observar irritabilidad, tristeza, ansiedad y apatía que probablemente sean producto del estrés académico.

1.4.1. Valor social

En vista de que un idóneo desarrollo de una sociedad se basa en encontrar maneras de que la totalidad de ciudadanos goce de un buen bienestar biopsicosocial, el análisis de la relación de estas variables como el análisis de los niveles de estos fenómenos en estudiantes de secundaria, proveerá datos estadísticos, para que tanto; padres, educadores y los mismos estudiantes, tengan la posibilidad de identificar y conocer los mecanismos de estos fenómenos, y de esta forma poder discriminar las causas, proceso y repercusiones correspondientemente. De esta manera el sistema educativo escolar cusqueño contará con datos para poder generar herramientas necesarias y de esta manera poder abordar y crear estrategias que permitan fomentar un desarrollo adecuado en los estudiantes escolares. Los resultados de esta investigación ayudarán a que los actores implicados sepan que, en nuestra sociedad, la presencia de estos fenómenos, puede impactar en la autorrealización de futuros ciudadanos peruanos.

1.4.2. Valor teórico

En el ámbito escolar, la poca atención en el uso del lenguaje y las correspondientes repercusiones de esta manera de proceder, probablemente se deba a que existe una carencia teórica sobre los efectos de un uso verbal y no verbal adecuado para motivar y halagar a los

estudiantes. Este estudio permite dar el primer paso para suscitar la exploración teórica sobre el mindset de inteligencia ya sea en el ámbito académico y, por qué no, en otros ámbitos también. Además, resalta la importancia de incorporar el modelo teórico del mindset de inteligencia en nuestra realidad y aporta a la literatura académica con todo su contenido. Por otro lado, ya que los estudiantes perciben como estresantes las diferentes actividades académicas, el valor teórico de esta investigación, incide en el sondeo de algunos aspectos educacionales existentes en el ámbito escolar, ya sea para un reforzamiento de estos aspectos o para considerar algunos cambios en las demandas educativas.

1.4.3. Valor metodológico

El estudio de la relación de ambos constructos ha merecido poco interés por parte de nuestra sociedad, es así que el presente estudio procura aportar, en primer lugar, con los datos obtenidos con la realización del mismo, esto a través de la utilización de instrumentos consistentes y de gran valor para las variables estudiadas y, en segundo lugar, busca incentivar la investigación de las variables en los diversos contextos educativos, familiares y demás. Para de esta manera poder describir, explicar y predecir y analizar estos fenómenos. Con el objetivo de lograr todo esto se respetó los principios generales del método científico como son; el empleo de método empírico sistemático, el conocimiento que podrá ser verificable públicamente y la búsqueda de problemas empíricamente solubles y que ofrecen teorías que pueden ser confirmadas (Stanovich, 2012).

1.4.4. Valor aplicativo

Los resultados de esta investigación impulsarán la generación y aplicación de programas e intervenciones correspondientes para lidiar con esta problemática. Además, luego de identificar, analizar, describir y comprender las causas, como también el proceso que siguen

estos fenómenos, se podrá crear oportunidades de prevención para evitar las posibles repercusiones nocivas. Todo esto a través del compromiso de la disciplina psicológica, y de ser posible, de un conjunto interdisciplinario, para de esta manera poder brindar un apoyo pertinente comunal, incrementando las probabilidades de habitar en un entorno que promueva una salud mental adecuada.

1.5. Viabilidad

Por último, la realización total de este estudio es el resultado de la disposición de los recursos ya sean humanos, materiales y financieros necesarios para satisfacer todos los requerimientos para su completa ejecución.

1.5.1. Limitaciones de la investigación

Un factor a considerar en este aspecto fue el acceso para la fecha de administración de los instrumentos psicológicos. Esto debido a que la subdirección de la I.E. comunicó al investigador la no disponibilidad de fecha cercana. La subdirección propuso una fecha en meses posteriores pues el calendario escolar estaría muy ajustado para cualquier tipo de administración de instrumentos psicológicos. Sin embargo, se pudo consensuar una fecha no tan lejana de la petición de solicitud de acceso (ver Anexo G), explicando y detallando tanto a la subdirección como a la dirección de la Institución Educativa la naturaleza de la investigación y el tiempo necesario para su culminación.

Por otro lado, casi la totalidad de profesores colaboró cediendo los minutos necesarios para la aplicación de los instrumentos psicológicos; sin embargo, en el mismo instante del inicio de la aplicación solo un docente escolar se mostró reacio a colaborar, lo que indicó que no todos los docentes recibieron el informe correspondiente. Sin embargo, se pudo lidiar exitosamente con este inconveniente en los minutos consecutivos.

Además, la aplicación de instrumentos psicológicos fue un lunes, en los primeros tres cuartos de hora de actividades escolares y bajo condiciones climáticas desfavorables. Estas condiciones meteorológicas hicieron que un número de estudiantes llegaran minutos después del horario de ingreso, motivo por el cual se pidió a servicio de portería el ingreso inmediato de estos estudiantes, ya que, como medida correctiva, el servicio de portería del colegio tiene la facultad de retener por cierto tiempo a los estudiantes que no cumplen con el horario de ingreso.

Por último, se tuvo que lidiar con la escasa bibliografía de antecedentes relacionada a la primera variable, *mindset* de inteligencia, por su poco estudio a nivel nacional como a nivel latinoamericano para poder encontrar antecedentes que contengan una población similar. Es por esto que, en el apartado de antecedentes, algunos de estos cuentan con carácter de antigüedad.

1.5.2. Aspectos éticos

Los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa aceptaron su participación mediante el consentimiento informado (ver Anexo C), incluido en la primera página de los inventarios.

Se obtuvo solamente el consentimiento informado pues previamente, en reuniones con el personal directivo de la Institución Educativa, que son los responsables de salvaguardar los derechos de la totalidad de los estudiantes de la Institución Educativa, se les explicó detalladamente la naturaleza del estudio, como lo sugieren Laws & Mann (2004). Asimismo, y como lo sugieren ciertos estándares éticos de la APA, el consentimiento informado no es necesario si el estudio llevado a cabo no tiene la probabilidad de causar ningún tipo de daño y es realizado en entornos educativos (Morling, 2018). Además, los primeros autores reconocen que posiblemente los participantes son los mejor situados para evaluar los riesgos que implica dicha participación.

Finalmente, una prioridad que se tuvo, al momento de explicar la naturaleza del estudio a los mismos participantes, fue el animarlos a que formulen cualquier tipo de preguntas con referencia al estudio, con la finalidad de disipar cualquier duda o temor con relación a su participación, como también se les aseguró la anonimidad de su participación. Asimismo, se recalcó el derecho al disentimiento en cualquier fase de la aplicación del instrumento.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes del estudio

2.1.1. *Antecedentes internacionales*

De la Garza (2013) estudió la enseñanza e investigación de la inteligencia desde la teoría implícita de inteligencia en estudiantes de 5to año de primaria de dos colegios privados, tal trabajo fue presentado en la universidad de Monterrey, Méjico. Tuvo por objetivo determinar el tipo de mentalidad de los estudiantes. Este estudio fue de tipo no experimental transeccional exploratorio. La muestra estuvo conformada por 159 estudiantes en la primera institución (87 mujeres y 71 varones) y por 93 en la segunda institución (40 mujeres y 53 varones), todos ellos entre las edades de 11 y 12 años. El instrumento utilizado fue la escala de la Teoría Implícita de la Inteligencia para niños - Self-Form. Los resultados mostraron que, en la primera institución, el 68 % de estudiantes posee mentalidad de crecimiento y en donde las mujeres obtuvieron puntuaciones ligeramente más altas que los varones (53% y 47% respectivamente). Para la segunda institución los resultados señalaron que el 53 % posee una mentalidad de crecimiento y en donde los varones presentaron una puntuación alta en contraste con las mujeres (59 % y 41 % respectivamente).

Alarcón y Pettigrew (2018) estudiaron la mentalidad de cambio o fija y su relación con el género. Esta tesis fue presentada en la Universidad Nacional de Mar del Plata, en la ciudad del Mar del Plata, Argentina. Tuvo por objetivo explorar la relación entre el tipo de mindset y género. La investigación fue de tipo cuantitativo, descriptivo de corte transeccional, no experimental. La muestra estuvo conformada por 60 niños entre las edades de 10-12 en una institución privada de educación primaria de la misma ciudad. El instrumento utilizado fue el test de mindset. Los resultados encontraron diferencias según el género. Con respecto a los niños el 56% presentó mindset de crecimiento y el 44% presentó mindset fijo. Por otro lado, en el caso de las niñas el 53.3% presentó mindset de crecimiento el 46.7% presentó mindset fijo.

Berlin (2019) estudió la relación entre el mindset de crecimiento y el bienestar psicológico en estudiantes, tal estudio fue presentado en la universidad de Dayton del estado de Ohio, E.E.U.U. El objetivo fue hallar la relación entre las variables mencionadas en estudiantes del nivel secundario. El diseño del estudio fue correlacional y el número de participantes ($n=94$). Los instrumentos utilizados fueron el Inventario de mindset de crecimiento (Growth Mindset Inventory) y la escala de bienestar psicológico (Psychological Well-Being Scale). Berlin propuso que la presencia de mindset fijo de inteligencia es muy baja y, por otro lado, que no hubo correlación significativa entre el mindset de crecimiento y el bienestar psicológico ($r = 0.24$).

Lasluisa (2020) investigó la relación entre el estrés académico y el rendimiento académico en una muestra de adolescentes de una Institución Educativa privada. Este trabajo se presentó en Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Ambato, Ecuador. Estudio con enfoque empírico cuantitativo, de alcance descriptivo correlacional y de corte transversal. Los participantes (154) fluctuaron entre las edades de 15-17 años. Los cuestionarios aplicados fueron el Inventario SISCO de estrés académico y la escala de autoestima de adolescentes AUD-DAT.

Los resultados señalaron que el nivel moderado de estrés académico representó el 94.2% mientras que el nivel de estrés académico leve y severo representó el 4.5% y 1.3% respectivamente.

Vesga (2022) estudió los niveles de estrés escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa Piedecuesta Santander, Colombia. Este trabajo fue presentado en la Universidad Cooperativa de Colombia. El tipo de investigación fue de tipo aplicada, de enfoque cuantitativo y de nivel descriptivo, teniendo como objetivo general fue evaluar los niveles de estrés académico utilizando el inventario de estrés académico SISCO. El número de participantes fue 300 entre las edades de 11 y 20 años. Los resultados mostraron los niveles de estrés académico de la manera siguiente; 20% con nivel bajo de estrés académico, 31% con nivel moderado de estrés académico y, finalmente 49% con nivel alto de estrés académico.

2.1.2. Antecedentes nacionales

Escajadillo (2019) realizó un estudio estrés académico y hábitos de estudio en estudiantes de cuarto año de secundaria. Esta investigación fue presentada en la escuela de posgrado de la universidad César Vallejo en la ciudad de Lima. Tuvo como objetivo el hallar la relación entre el estrés académico y los hábitos de estudio, con un enfoque cuantitativo y de tipo básico, con nivel correlacional y de tipo no experimental con corte transversal. La población estuvo conformada por 235 adolescentes entre las edades de 14-16, de los cuales 106 de sexo masculino y 129 de sexo femenino y una muestra de 149 participantes. Los instrumentos utilizados fueron el inventario SISCO de estrés académico y el inventario de hábitos de estudio Casm-85. Los resultados mostraron que el 57.7% de participantes tuvo un estrés académico regular, 10.7% con un nivel alto y 8.7% con un nivel bajo.

Estrada (2020) estudió la relación entre los hábitos de estudio y estrés académico en estudiantes de una institución educativa pública de Puerto Maldonado. Esta investigación fue presentada en la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios y su objetivo general fue establecer la correlación entre tales variables. El enfoque de esta investigación fue cuantitativo, el diseño no experimental y el nivel correlacional. La muestra estuvo conformada por 121 estudiantes del 5to año de educación secundaria. Los instrumentos de recolección de datos fueron el inventario de hábitos de estudio CASM-85 y el inventario de estrés académico SISCO. Los resultados mostraron que el nivel moderado es que prevalece en esta muestra estudiada con un 60.4% sobre los niveles bajo y alto (29.7% y 9.9% correspondientemente).

Riveros (2021) realizó un estudio correlacional de estrés académico y rendimiento académico en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa privada, presentado en la universidad de Ayacucho Federico Froebel de la ciudad de Ayacucho. El objetivo fue determinar la relación de las variables ya mencionadas. El enfoque de esta investigación fue cuantitativo, con un nivel correlacional descriptivo, de tipo aplicada y con un diseño no experimental. La población contó con todos los estudiantes del nivel secundario de la institución educativa privada Federico Froebel. La muestra estuvo conformada por los estudiantes del 5to grado del nivel secundario ($n = 87$) de tal institución cuyas edades oscilaron entre 15-17 años. Los instrumentos utilizados fueron el inventario de estrés académico SISCO y el rendimiento académico (registro de notas). Los resultados mostraron que el nivel predominante de estrés académico fue el moderado con 80.5 %, seguidos del nivel leve con 16.1 % y el nivel profundo 3.4%.

Álvarez (2021) estudió los hábitos de estudio y la relación con el estrés académico en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Pachacamac, Lima. Este estudio fue

presentado en la Universidad Peruana de las Américas. El objetivo de este estudio fue determinar la relación entre las variables mencionadas. El enfoque del estudio fue cuantitativo, de tipo básica y el diseño correlacional. La muestra fue no probabilística de tipo censal, comprendiendo 50 estudiantes del 5to año de secundaria. Los instrumentos utilizados fueron el cuestionario de hábitos de estudio y el inventario de estrés académico SISCO. Los resultados mostraron que el nivel prevalente de estrés académico es el moderado con 60% en toda la muestra, seguidos de los niveles alto y bajo con 36% y 4% respectivamente.

Talavera (2022) estudió la relación entre la mentalidad de crecimiento y los logros académicos en matemáticas en estudiantes de quinto, sexto y séptimo grado en una institución educativa privada de Lima. La investigación tuvo enfoque cuantitativo, de nivel correlacional descriptivo no experimental. Los instrumentos utilizados fueron el test de mindset, el registro de rendimiento académico en matemáticas y la batería de aptitudes diferenciadas y generales. La muestra estuvo conformada de 135 estudiantes. Los resultados hallados mostraron que sí existe correlación significativa entre el mindset de crecimiento y el rendimiento académico en matemáticas. Además, los resultados muestran que 53.9% de la población estudiada tiene mindset de crecimiento.

Espinoza (2022) estudió el estrés académico y la procrastinación académica en estudiantes de secundaria de una institución educativa del Callao, Lima. El objetivo general fue establecer la correlación entre estas variables y este trabajo fue presentado en la Universidad César Vallejo. La investigación fue de tipo básica, no experimental, de nivel correlacional y de corte transversal. Los participantes pertenecieron a los grados 4to y 5to de secundaria. Los instrumentos utilizados fueron el inventario de estrés académico SISCO y la escala de procrastinación académica EPA. Los resultados hallados mostraron que el 74% de la muestra

presentó el nivel de estrés moderado, mientras que los niveles agudo y leve de estrés académico fueron el 21.2 % y 4.8% y respectivamente.

2.1.3. Antecedentes locales

Huaman y Sandoval (2019) estudiaron el estrés y el rendimiento escolar de los estudiantes del nivel de educación secundaria de la institución educativa Fe y Alegría Nro. 20 del Cusco. Esta investigación fue presentada en la Universidad San Antonio Abad del Cusco, Perú. El objetivo general fue estudiar la existencia de la relación entre el estrés y rendimiento escolar de esta muestra. Esta investigación fue de tipo básica, con nivel descriptivo-correlacional y con diseño no experimental transversal. La muestra estuvo conformada por todo el nivel secundario de la institución educativa con un total de 231 participantes. Los instrumentos utilizados fueron; el inventario de estrés escolar para niños y adolescentes (validado por Barraza 2007) y el registro auxiliar del docente. Los resultados identificaron que el nivel prevalente de estrés académico de la muestra fue el nivel moderado (51,9%), seguido por el nivel bajo (46,8%) y con un 1,3% de nivel alto.

Quispe (2021) estudió el estrés académico en estudiantes de una institución educativa pública en Cusco, Perú. El trabajo fue presentado en la Universidad Autónoma de Ica, Chíncha, Ica. El objetivo general fue describir el nivel de estrés académicos en esta población. Este estudio de tipo básico, de nivel descriptivo, con un diseño no experimental de corte transversal, tuvo un muestreo probabilístico estratificado de 96 participantes, todos ellos pertenecientes al todo el nivel secundario de dicha institución educativa. El instrumento psicológico utilizado fue el inventario de estrés académico SISCO. Los resultados señalaron que el 59% presentó un nivel moderado de estrés académico, mientras que el 21% del total de la muestra presentó un nivel alto de estrés académico y, por último, el 20% presentó un nivel bajo de estrés académico.

Choque y Quispe (2022) estudiaron la percepción de la educación virtual y estrés académico en estudiantes del nivel secundario, presentado en la Universidad Nacional San Antonio abad del Cusco. El estudio tuvo como objetivo general establecer la correlación entre tales variables. Este estudio tuvo el enfoque cuantitativo, tipo básica y con diseño no experimental correlacional descriptivo transversal. La muestra la conformaron 190 estudiantes del 1ro al 5to grado de secundaria (86 participantes de sexo femenino y 104 de sexo masculino). Los instrumentos utilizados fueron; Cuestionario de percepción de educación virtual y el inventario de estrés académico SISCO. Los resultados mostraron que el nivel de estrés académico prevalente en el estudio fue el moderado 88.95% mientras que los niveles de estrés académico severo y leve tuvieron un porcentaje de 7.37 y 3.68 correspondientemente.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Mindset (Teorías Implícitas)

La palabra mindset proviene del idioma inglés, está conformada por mind + set; donde mind significa ‘mente’ y el significado de set es ‘configurar’. El diccionario británico Merriam-Webster define la palabra como: una actitud o inclinación mental; un estado mental fijo (Merriam-Webster, s.f.). Por otro lado, el diccionario norteamericano American Heritage la define como: una disposición o actitud mental fija que predetermina que una persona responda e interprete las situaciones; una inclinación o un hábito (Publishers, H., 2022).

El mindset consiste en el modo de creer que las personas poseen sobre la naturaleza y mecanismos de sus diferentes atributos personales tales como; inteligencia, personalidad, carácter moral, fuerza de voluntad y peso corporal (Burnette, 2010; Chiu, et al., 1997). Sin embargo, inicialmente, esta teoría consistente este modo de creer sobre la naturaleza de los distintos atributos se denominó teorías implícitas.

Las teorías implícitas son concepciones que existen en la mente de los individuos y se diferencian de las teorías explícitas, pues estas últimas son elaboradas por expertos, basadas en datos y resultados (Sternberg et al., 1981).

Inicialmente Dweck y colaboradores propusieron la denominación de teorías implícitas; *teorías* porque creían que eran ideas potencialmente falseadas sobre qué es la inteligencia y cómo funciona, asimismo, eran *implícitas* porque dedujeron que las personas no se percataban de poseerlas (Dweck, 2006). Posteriormente Dweck prefirió usar términos más fáciles de usar; es decir, teorías de mindset (Dweck & Yeager, 2019).

Los investigadores proponen que el mindset es tanto una conjetura ontológica como un sistema narrativo que permite explicar y organizar la percepción del entorno social del individuo (Levy et al., 2006; Plaks et al., 2009). De esta manera, el mindset es fundamental en la medida que permite al ser humano dar sentido a su realidad para poder orientar sus objetivos (Dweck et al., 1995). Dado que el mindset es descriptivo y prescriptivo, determina la manera de interpretar y encontrar sentido a las experiencias personales, así como permite trazar las expectativas personales (Plaks et al., 2009). El rol del mindset para predecir las expectativas, emociones y comportamiento ha sido demostrado en diferentes dominios, desde el ámbito académico (Hong et al, 1999), ámbito de negocios (Kray & Haselhuhn, 2007) hasta el ámbito de deportes (Burnette, 2010).

El mindset forma esquemas mentales que interpretan y responden ante la adversidad (Dweck, 1999; Dweck & Leggett, 1988; Molden & Dweck, 2006). Según Dweck (2006), la óptica que uno tiene de sí mismo influenciará profundamente en la manera de vivir.

El estudio de la teoría del mindset comenzó en la década de los 70's cuando Carol Dweck observó las diferentes reacciones de los niños frente a los diferentes retos y contratiempos

(Dweck, 2012). Mientras que algunos niños se acomodaban muy fácilmente a causa de las dificultades presentadas y trataban de evitarlas desesperadamente, otros disfrutaban de estos desafíos e incluso exigían tareas más desafiantes. Basándose en estas observaciones Dweck desarrolló la teoría del mindset que incluye dos categorías; mindset fijo y mindset de crecimiento, en donde ambas categorías posibilitan a los niños comprenderse a sí mismos y crear patrones de aprendizaje (Plaks et al., 2009).

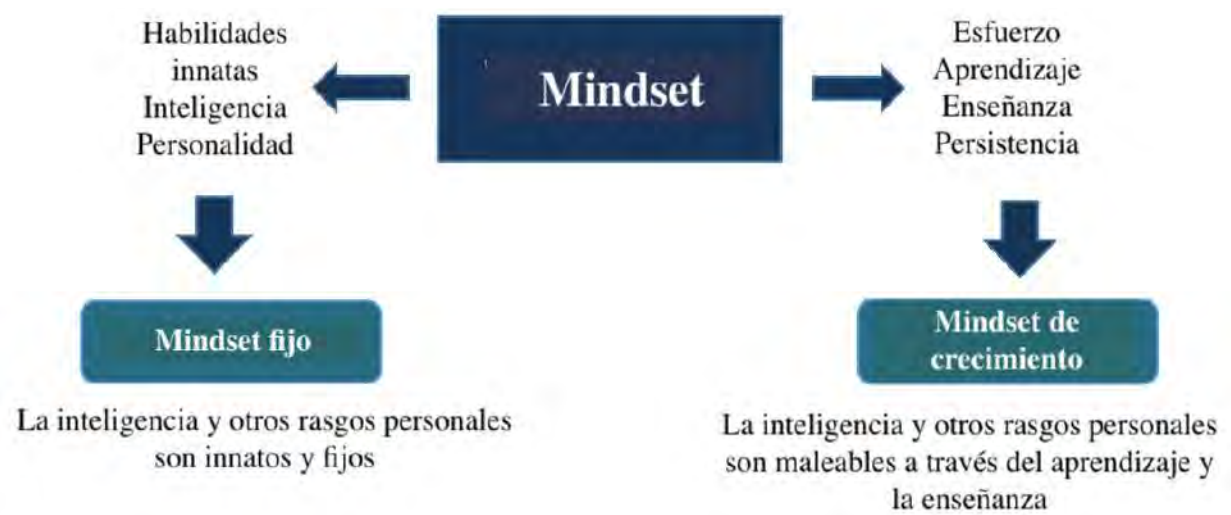
2.2.1.1. Tipos de Mindset

Mindset fijo (teoría de entidad) y mindset Crecimiento (teoría de incremento)

El mindset fijo considera que las cualidades personales (inteligencia, personalidad, carácter moral) son entidades fijas e inmutables, a pesar del esfuerzo, motivación y persistencia individual para lograr modificarlas (Chiu et al., 1997; Burnette, 2010).

El mindset de crecimiento juzga que los atributos personales, ya descritos, se deben a los estados mentales influenciados por las metas, necesidades y emociones de las personas en situaciones específicas; consecuentemente, los atributos personales no son entidades fijas. Así pues, estos estados mentales cambian o podrían cambiar como respuesta al cambio situacional mediante la enseñanza y aprendizaje (Dweck et al., 1993).

Es importante destacar que este modo de creer no es obligatoriamente el mismo para todos los atributos personales; es decir, solo pertenecen a un dominio específico (Dweck et al., 1993). Una persona puede creer que la gente puede aumentar sustancialmente su inteligencia y al mismo tiempo puede creer que la personalidad es una entidad prácticamente fija (Yeager et al., 2013). Por último, la proporcionalidad de ambos tipos de mindset, tanto en niños como en adultos es aproximadamente 40% de mindset fijo, y 40% de mindset de crecimiento. El restante 20% no se ubica en ninguna de las categorías (Dweck, 2012).

Figura 1*Tipos de mindset*

Nota. Características generales de los dos tipos de mindset. Fuente: SQTE Snapshots (2020).

2.2.1.2. Evaluación del mindset

El mindset es evaluado o medido utilizando escalas de auto reporte. Las personas responden su concordancia o discrepancia con afirmaciones tales como: “mi inteligencia es algo acerca de mí que no puedo cambiar mucho por mí mismo” o “sin importar mi inteligencia actual, creo que tengo la capacidad para cambiarla bastante”. Entonces, el estar de acuerdo con la primera afirmación, refleja el tipo de mindset fijo. Por otro lado, el estar de acuerdo con la segunda afirmación, refleja el tipo de mindset de crecimiento (Dweck, 1999).

2.2.1.3. Formación del mindset

Generalmente se afirma que el tipo de mindset se desarrolla a lo largo de las experiencias personales e interacciones con los demás (Hong et al., 1999; Weiner, 1985). Sin embargo, para poder responder a la interrogante del punto de inicio de la formación de los tipos de mindset, se realizaron diversas investigaciones, sobre todo en el área educativa.

Mueller y Dweck (1998), realizaron estudios en instituciones pre-escolares, en esta muestra estudiada, el simple hecho de cometer errores en una determinada tarea, fue motivo de poca preocupación en el 94% de un grupo de niños menores en contraste con los niños que tenían dos años más que los primeros; sin embargo, cuando un adulto criticaba los errores cometidos por los niños, el 39% de los niños menores mostraron, por lo menos, ciertos indicadores de reacciones de incapacidad. Estos niños comunicaron que sentían la sensación de ser defectuosos y, por lo tanto, no pudieron corregir sus errores, incluso cuando la solución era muy obvia. Es así que muchos de estos mismos niños creían que esa deficiencia era un rasgo fijo (Dweck, 2017).

Además de lo descrito, diversos se analizó la influencia parental en la formación de mindset de inteligencia en niños. Gunderson et al. (2013) y Pomerantz et al. (2013) hallaron, en investigaciones llevadas a cabo en niños de 7 a 12 años de edad, una correlación significativa entre el elogio (a la persona o al proceso) dada por los padres y el tipo de mindset resultante en sus hijos. El elogio dirigido a la persona o inteligencia tiene correlación con el mindset fijo y el elogio dirigido al proceso o elogio de esfuerzo, con el mindset de crecimiento.

Tabla 1

Ejemplos de tipos de elogios

<i>Elogio de inteligencia</i>	<i>Elogio de esfuerzo</i>
¡Buen trabajo! Que listo eres en esto.	¡Buen trabajo! Debiste haberte esforzado mucho en esto.
Lo ves, eres bueno en matemáticas.	Realmente estudiaste para el examen de matemáticas y tu mejora lo demuestra.
Tienes A en tu último examen.	Es interesante como intentaste diferentes estrategias para resolver el problema de matemáticas.
¡Lo lograste! Te dije que eres inteligente.	La manera de trabajar en tu escritorio, como mantienes la concentración y continúas trabajando es fabuloso.
Eres un buen estudiante.	

Nota. Diferencia entre los elogios. Mientras el elogio de inteligencia se refiere a los atributos personales, el elogio de esfuerzo enfatiza el esfuerzo en el proceso. Fuente: Mindset kit (2022)

Además de lo descrito se tiene que la perspectiva que los padres tienen sobre el fracaso, así como sus reacciones ante tales fracasos, predice consistentemente el tipo de tipo de mindset de sus hijos (Haimovitz & Dweck, 2016). En otras palabras, los padres que creen que el fracaso es algo natural en el proceso para mejorar (y no un motivo paralizante), tienen más probabilidad de criar hijos que consideren que la inteligencia puede ser potenciada.

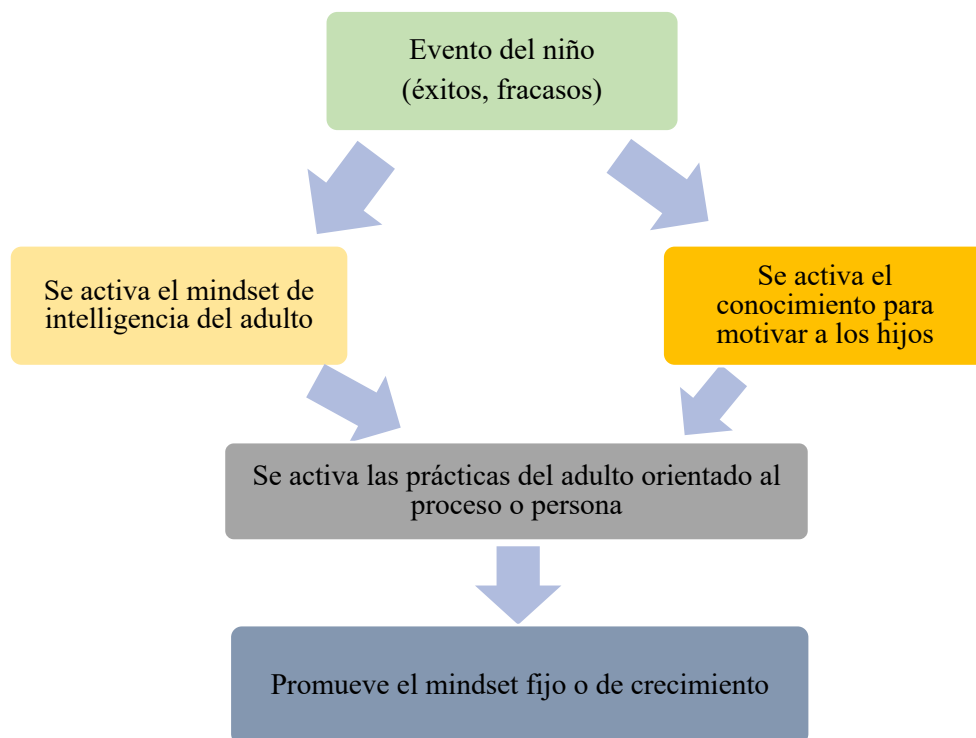
Por otro lado, aunque inicialmente se creía que el tipo de mindset de un adulto podía impactar directamente en el mindset del niño (Frome & Eccles, 1998; Jodl et al., 2001), se demostró que tal correlación no es significativa; no obstante, el saber cómo motivar a los hijos y/o estudiantes, cómo hacerlos sentir bien, cómo darles confianza, cómo impulsar su futuro aprendizaje, puede ser más útil que el tipo de mindset que los adultos tengan. (Ver Figura 2). Estos conocimientos en los adultos pueden ser primordiales para que los niños determinen si van a desarrollar un mindset fijo o de crecimiento (Haimovitz & Dweck, 2017).

En conclusión, la formación del mindset puede tener origen en una edad temprana; sin embargo, las personas pueden cambiar sus atributos personales en edades posteriores a la edad temprana (Job et al., 2010; Yeager et al., 2013). Consecuentemente, el tipo de mindset es, hasta cierto punto, “construido” por lo experimentado por las personas, un proceso que probablemente no se interrumpe en el transcurso de toda la vida (Dweck, 2006).

Por lo demás, las consecuencias de los tipos de mindsets se muestran en diferentes dominios de la vida tales como; logros académicos y ocupacionales, salud o relaciones interpersonales (Burnette, 2010; Dweck 1999, 2012; Molden & Dweck 2006; Yeager & Walton, 2011).

Figura 2

Interacción adulto-niño en la formación de mindset



Nota. Modelo hipotético de manera como los adultos instruyen el mindset fijo y de crecimiento a sus hijos. Fuente: Haimovitz & Dweck (2017)

2.2.1.4. Patrones de reacción del mindset

Son cuatro los patrones de reacción del tipo de mindset; las metas de aprendizaje y resultado, modo de creer sobre el esfuerzo, atribuciones y reacciones ante la adversidad.

Metas de aprendizaje y resultado

Es evidente que el tipo de mindset construye diferentes mundos psicológicos en los individuos (Dweck, 2006) y, por lo tanto, orientan a las personas a proponerse distintas metas de aprendizaje (Dweck, 2012).

Los individuos que creen que los atributos son maleables se enfocan en *metas orientadas al aprendizaje*, es decir, al desarrollo y crecimiento de sus habilidades y también consideran que el esfuerzo es necesario para aprender. Estos individuos valoran cualquier reto, contratiempo o

resultado como indicador útil para seguir esforzándose, interpretan estas situaciones como un mundo de oportunidades para aprender (Kray & Haselhun; Yeager & Dweck, 2012).

En contraste, los individuos que creen que sus atributos son fijos, se preocupan en la validación de los niveles de sus habilidades, tienden a preferir *metas orientadas al resultado* (Robin & Pals, 2002) y, cualquier desafío, resultado o contratiempo, puede exponer la capacidad innata que uno posee, de esta manera consideran que están en un mundo de amenazas (Mangels et al., 2006; Robin & Pals, 2002; Yeager & Dweck, 2012).

Finalmente, las metas de aprendizaje no solo se reflejan en el área de logro intelectual sino también en el área de relaciones interpersonales. Rudolph (2010) llegó a la conclusión de que el mindset, en las relaciones entre pares, predice los tipos de metas que la gente se propone en situaciones sociales. Las personas con mindset fijo tienen más propensión a proponerse metas sociales orientadas al desenvolvimiento, con una inquietud de minimizar el riesgo de fracaso social o el juicio social negativo, en vez de metas sociales orientadas a la destreza, que implica poder desarrollarse y aprender de las relaciones interpersonales (Rudolph, 2010).

Modo de creer sobre el esfuerzo

Dweck y colegas proponen que el mindset influye en el éxito de los individuos a través del modo de creer sobre el esfuerzo (Molden & Dweck, 2006; Plaks et al., 2009). Heine y colegas proponen que el modo de creer sobre el esfuerzo, de personas con mindset de crecimiento, influye en sus expectativas de lograr una gran mejora de sus habilidades, por lo tanto, se esfuerzan más y persisten más en las tareas desafiantes (Heine et al., 2001). Además, estos individuos contemplan al esfuerzo como concepto positivo, un medio para incrementar más su inteligencia, un medio que activa y mejora sus habilidades.

Por otro lado, para aquellos con mindset fijo, el concepto de esfuerzo es negativo, pues refleja poca o deficiente habilidad (Dweck & Molden, 2017; Blackwell et al., 2007; Lou & Noels, 2016). Es así como el mindset fijo brinda un giro negativo al concepto de esfuerzo y, como resultado, aleja a las personas de las situaciones que incluyen desafíos (Blackwell et al., 2007; Dweck & Leggett, 1988, Hong et al., 1999). En conclusión, ya que el esfuerzo es el camino para lograr el éxito queda claro, cómo el modo de creer que los individuos tienen sobre el esfuerzo puede bloquear el camino del progreso (Miele & Molden, 2010).

Atribuciones

Aquellos con mindset fijo tienden a considerar que los rasgos subyacentes de las personas son las causas principales de su manera de comportarse. Por otra parte, para aquellos con mindset de crecimiento, la causa de un determinado comportamiento es compleja y menos permanente (Plaks, 2017).

Diversos estudios mostraron que aquellos con mindset fijo tienden a atribuir el comportamiento de los demás como producto característico de su personalidad, mientras que aquellos con mindset de crecimiento tienden a hacer atribuciones situacionales, reduciendo caer en el error de atribución fundamental (Dweck & Yeager, 2019). Estas diferencias en las atribuciones conducen a diferentes reacciones emocionales y comportamentales en situaciones sociales, influyendo en los prejuicios, estereotipos y discriminación (Levy et al., 1999).

Chiu et al. (1997) demostraron que el mindset influye en la atribución del comportamiento ético de las personas; es decir, a diferencia de aquellos con mindset de crecimiento, aquellos con mindset fijo consideran que el comportamiento, bueno y/o malo, es indicador de la verdadera personalidad. Además, incluso con solo un ejemplo de comportamiento

ético de alguien, aquellos con mindset fijo, hacen predicciones radicales sobre el futuro comportamiento ético de tal persona (Chiu et al., 1997).

Reacciones ante la adversidad

Las adversidades son cuestiones inherentes de la vida ¿Qué hacen las personas después de un fracaso? ¿Qué estrategias usan? El tipo de mindset predice qué estrategias se elegirán frente a la adversidad. Aquellos con mindset de crecimiento interpretan a los desafíos como oportunidades para desarrollarse, son persistentes y se esfuerzan para enfrentar y superar cualquier adversidad que se les presente. Sus respuestas se *centran en el dominio de destreza*. Por otro lado, aquellos con mindset fijo se desalientan fácilmente frente a las adversidades y reaccionan con impotencia o *respuestas de protección* (Blackwell et al., 2007; Hong et al., 1999; Robins & Pals, 2002).

Diferentes estudios indican que las metas de aprendizaje están relacionadas al uso de estrategias más efectivas para enfrentar dificultades (Elliott & Dweck, 1988), estrategias de aprendizaje “profundo” para hacer frente a las materias difíciles (Grant & Dweck, 2003) y mejor desenvolvimiento en tareas exigentes (Mueller & Dweck, 1998). Los estudiantes con mindset fijo son más proclives a reportar respuestas de protección; por ejemplo, “cuando fracaso al tratar de entender algo me desanimo hasta el punto de querer renunciar” o “trataré de plagiar en el siguiente examen”, mientras que, aquellos con mindset de crecimiento tienden a recurrir a respuestas orientadas al dominio de destreza; por ejemplo, “cuando estudio y encuentro con algo que es difícil me esfuerzo mucho más” o “me esforzaré y prestaré más atención en este curso de ahora en adelante” (Robin & Pals, 2002).

De manera interesante, tanto la autoestima como la honestidad de los individuos también se ve afectada por el tipo de mindset. Se halló que los estudiantes con mindset fijo (inducido)

preferían estrategias que preserven su autoestima. Estos estudiantes decidieron revisar trabajos inferiores a los suyos en vez de aprender de aquellos trabajos superiores al de ellos mismos (Nussbaum & Dweck, 2008). Además, estos mismos eran más propensos a mentir y hacer trampa para causar mejor impresión frente a los demás (Blackwell et al., 2007; Mueller & Dweck, 1998).

Finalmente, en lo concerniente al área interpersonal, los individuos con mindset fijo, al verse victimizados por sus pares, reaccionan con deseos de venganza o agresión, mientras que aquellos con mindset de crecimiento, escogen respuestas prosociales resilientes; es decir, son amables en los incidentes de victimización y quieren educar a sus transgresores (Rudolph, 2010; Yeager & Dweck, 2012; Yeager, Trzesniewski et al., 2013).

Tabla 2

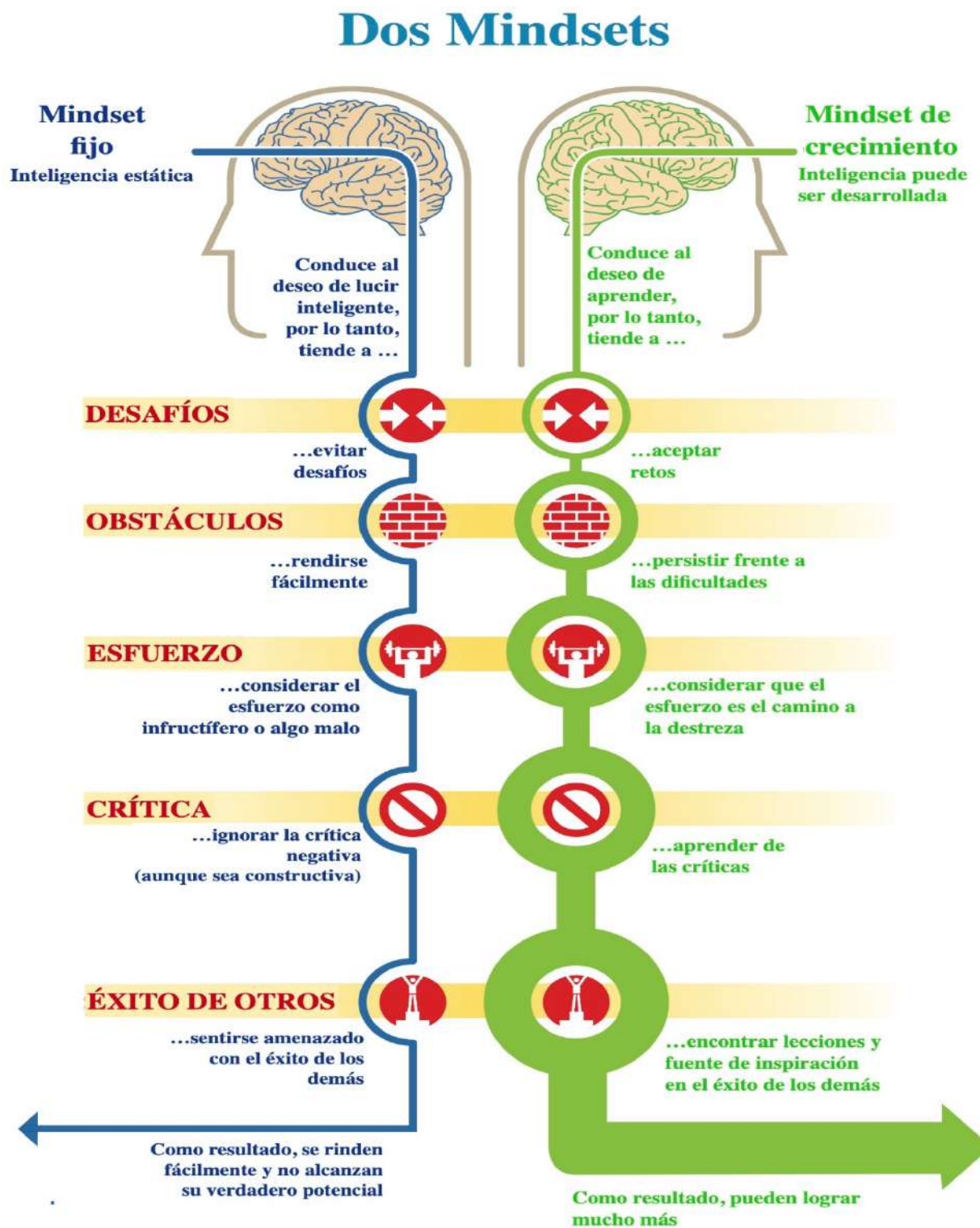
Comportamiento característico de personas con mindset fijo y/o de crecimiento

Categoría	Una persona con mindset de crecimiento	Una persona con mindset fijo
Desafíos	Escogerá o valorará los desafíos que le permitan aprender más.	Evitará los desafíos que puedan exponer sus puntos débiles.
Persistencia	Persistirá a pesar de los inconvenientes, mostrará resiliencia.	Se rendirá fácilmente ante los inconvenientes se mostrará defensivo o impotente.
Esfuerzo	Se esforzará en las actividades académicas.	Evitará mostrar que se esfuerza pues eso indica poca habilidad.
Halago	Valorará el halago por esfuerzo que el halago por talento.	Valorará el halago por talento en vez del halago por esfuerzo.
Éxito de otros	Aprenderá de los demás y se sentirá inspirado por el éxito de los demás.	Se sentirá amenazado por el éxito de los demás.
Objetivos de aprendizaje	Percibirá que el objetivo de su aprendizaje es la mejora de sus resultados.	Percibirá el objetivo de aprendizaje como exhibición de sus resultados.

Nota. Diferencias de comportamientos. Fuente: Campbell et al., 2020

Figura 3

Dos mindset



Nota. Diferencias de los dos tipos de mindset. Fuente: Street (2021)

2.2.1.5. Inteligencia y maleabilidad

Inteligencia

La palabra inteligencia deriva de dos palabras del latín: inter + legere, en donde inter significa ‘entre’ y el significado de legere es ‘escoger’; entonces, una persona que es inteligente ha aprendido a ‘escoger entre’ (Souldigital, 2014).

Las primeras tres acepciones de inteligencia en el diccionario de la Real Academia Española son: capacidad de entender o comprender; capacidad de resolver problemas; conocimiento comprensión, acto de entender (RAE, 2022).

La idea de la maleabilidad de la inteligencia no siempre ha existido. En la segunda mitad del siglo XIX, Francis Galton inició el debate ‘naturaleza versus crianza’ en el que se consideró si la inteligencia es heredada o maleable. Para Galton la inteligencia era heredada (Galton, 1907). Sin embargo, muchos no estuvieron de acuerdo con esto. Por ejemplo, John Locke en el siglo XVII contribuyó con la *Tábula Rasa* proponiendo que, al nacer, la mente de los niños era una pizarra en blanco, desprovista de caracteres, en donde la educación y experiencias personales moldeaban el intelecto mediante el ‘probar con todo’, desarrollando la moral y los códigos sociales.

Las ideas de Locke hicieron eco en lo que el filósofo John Dewey (1915) propuso; es decir, que los niños tienen la capacidad de desarrollar la inteligencia pues el self no ‘está completamente formado’ sino que está en continuo desarrollo, en donde el intelecto es moldeado por el entorno y el aprendizaje al cometer errores. Jean Piaget (1952) quien estudió el desarrollo cognitivo en los niños, estuvo de acuerdo con esta línea de pensamiento y señaló que los niños construyen su propio intelecto mediante el juego activo guiado, cometiendo errores una y otra vez.

Bandura (1995) afirmó que los niños poseen diversas habilidades potenciales, con probabilidades de desarrollarlas y, aunque tienen distintos puntos de partida (heredados), considera que la autoeficacia, la motivación y una reacción positiva ante los fracasos, impacta en el intelecto y el aprendizaje. Otros investigadores concuerdan con esta última idea; la inteligencia crea una paradoja combinando las perspectivas de naturaleza y crianza, sosteniendo que, a pesar de su alta heredabilidad, la inteligencia es maleable, está sujeta a las influencias del entorno (Sauce & Matzel, 2018).

Por todo lo expuesto, Dweck recibió el debate ‘naturaleza versus crianza’ reconociendo la importancia de la genética y la maleabilidad de la inteligencia, resaltando el mindset de crecimiento para el desarrollo del intelecto (Dweck, 2015).

Mindset de inteligencia

El mindset de inteligencia es el modo de creer acerca de inteligencia que los individuos tienen, así como su manifestación en el comportamiento, y se categoriza en dos tipos: mindset fijo de inteligencia y mindset de crecimiento de inteligencia (Molden & Dweck, 2006). El mindset de inteligencia predice que tanto se esforzará un individuo para dominar las tareas presentadas, anticipa su rendimiento académico conforme pasa el tiempo y, en particular, cuando tienen que enfrentar tareas desafiantes (Blackwell et al., 2007; Dweck, 2010).

Las diferentes ópticas de inteligencia pueden producir diferentes efectos, incluyendo la forma personal de realizar una tarea (Cury et al., 2008), el nivel de confianza al realizar dicha tarea (Ehrlinger et al., 2016), la cantidad de esfuerzo al realizar dicha tarea (Dweck & Leggett, 1988) y todo esto puede influenciar en su motivación y aprendizaje (Yeager & Dweck, 2012).

Según Aronson y colegas (2002) el cultivar el modo de creer que la habilidad intelectual puede ser mejorada, podría inducir una profecía autocumplida positiva, reduciendo la ansiedad relacionada con las implicaciones de los exámenes.

Figura 4

Mindset de inteligencia como respuestas



Nota. Mindset de inteligencia y sus respuestas frente a desafíos en la escuela.

Fuente: What we know about growth mindset from scientific research (2022)

El mindset de crecimiento de inteligencia y sus repercusiones. Los individuos con mindset de crecimiento consideran que las habilidades intelectuales pueden ser desarrolladas o incrementadas mediante el esfuerzo, en un entorno de adecuada orientación, tutoría, buenas estrategias de aprendizaje y con apoyo de los demás (Bandura & Dweck, 1985; Dweck &

Leggett, 1988; Walton & Crum, 2021). Estos individuos se enfocan en el proceso de la tarea (Levy et al., 1998), tienen metas orientadas al aprendizaje y están dispuestos a esforzarse cada vez más para poder aprender (Mathur et al., 2012), ponen más énfasis en mejorar sus rasgos (Hong et al., 1997), aceptan los desafíos, persisten a pesar de los contratiempos, y están dispuestos a aceptar y aprender de las críticas (Dweck, 2016).

El mindset fijo de inteligencia y sus repercusiones. Los individuos con mindset fijo consideran que la inteligencia es un ente permanente y que es poco probable de cambiar, creen que la proporción determinada de inteligencia con que nacieron es invariable y que ni el esfuerzo ni la experiencia podrán modificarla con el tiempo (Bandura & Dweck, 1985; Dweck & Leggett, 1988). Estos individuos se enfocan, sobre todo, en el resultado de la tarea (Levy et al., 1998) tienen metas orientadas a los resultados finales (Mathur et al., 2012) tratan de conseguir valoraciones favorables de su inteligencia (Hong et al., 1997), son proclives a evitar a; los desafíos y a la retroalimentación negativa, además, se rinden fácilmente (Dweck, 2016).

Tabla 3

Repercusiones del tipo mindset de inteligencia

	<i>Mindset fijo</i>	<i>Mindset de crecimiento</i>
Metas	Lucir inteligente.	Aprender
¿Valor del esfuerzo, ayuda y estrategias?	Alto	Bajo
Respuesta frente a los desafíos.	Tendencia a rendirse	Esforzarse más y de mejor manera
Cambios en las calificaciones en situaciones de adversidad	Descienden o permanece bajas	Ascienden

Nota. Algunos de los efectos del tipo de mindset. Fuente: Yeager & Dweck (2012).

2.2.1.6. Modelo cognitivo-social de la motivación y la personalidad

Este modelo planteado por Dweck y Leggett (1988) tiene como fundamento tres ejes primarios, los patrones de conducta del individuo ante tareas específicas, los objetivos que el

individuo se plantea, y finalmente, las teorías implícitas sobre la inteligencia (mindset de inteligencia).

Patrones de conducta. - Como primer punto se tiene que, los individuos se diferencian en sus patrones de conducta. Algunos individuos evaden las dificultades, y consecuentemente, deterioran su desenvolvimiento de manera sustancial ante estas. Estos individuos utilizan patrones de respuesta desadaptativos. Por otro lado, otros individuos buscan los retos mostrando su eficacia ante estas dificultades, utilizando patrones de conducta adaptativos. Sin embargo, estos dos diferentes patrones de conducta no dependen directamente de las capacidades personales iniciales tanto como de los objetivos que tienen los individuos.

Metas y objetivos. - Los individuos también se distinguen en sus metas. Los individuos que tiene metas orientadas al resultado se enfocan en conseguir valoraciones positivas y eludir las valoraciones negativas. Por otro lado, los individuos que tienen metas orientadas al aprendizaje se enfocan en incrementar su propia capacidad. Es de esta manera en qué dirección la motivación estará dirigida. La razón por la cual los individuos se diferencian significativamente en las metas que se proponen estaría relacionada, según este modelo, con las teorías implícitas.

Teorías implícitas sobre la inteligencia (mindset de inteligencia). – Estas teorías implícitas sobre la inteligencia son las que propician que los individuos manifiesten diferentes metas y, por consiguiente, desarrollen patrones de conducta específicos (Nicholls, 1984). Mientras que aquellos que creen que la inteligencia es modificable (mindset de crecimiento) otros creen que no es maleable (mindset fijo). Es de esta manera como el tipo de mindset es buen predictor de los tipos de meta que se plantean los individuos como también de los patrones de conducta que desarrollan tales.

Carol Dweck y Leggett proponen al menos cinco factores tanto cognitivos como afectivos que pueden afectar el desenvolvimiento de los individuos ante situaciones que puedan presentar retos o dificultades dependiendo a la orientación del objetivo a alcanzar:

Tabla 4

Mecanismos afectivos y cognitivos frente a las dificultades

Metas de resultado: Factores debilitadores	Metas de aprendizaje: Factores facilitadores
Ausencia de creer en la eficacia del esfuerzo, dada la atribución de poca habilidad	El creer de manera continua en la eficacia del esfuerzo
Abandono defensivo del esfuerzo, el esfuerzo confirma el juicio de poca habilidad	No requiere mecanismo de defensa: el esfuerzo concuerda con los requerimientos de las tareas y las metas
Atención dividida entre meta (preocupación por el resultado) y tarea (Ejecución y formulación de estrategia)	Atención focalizada en la tarea que facilita directamente a la meta
Afecto negativo que puede interferir con la concentración o puede impulsar el abandono de la tarea.	Afecto conectado con la tarea
Escasa recompensa intrínseca del esfuerzo para continuar el proceso	Recompensa intrínseca continua para afrontar el desafío mediante el esfuerzo

Nota. Factores debilitadores/facilitadores frente a los desafíos. Fuente: Dweck & Leggett (1988).

El modelo cognitivo-social de la motivación y la personalidad tiene implicaciones para la educación, el deporte el trabajo y otros ámbitos de la vida. Según este modelo, es posible cambiar el tipo de mindset de inteligencia, fomentar metas de aprendizaje mediante intervenciones educativas que promuevan un clima motivacional orientado al proceso, esfuerzo y progreso en lugar de al talento y a la comparación.

2.2.2. Estrés

El estrés es difícil de definir. Hans Selye (conocido como el “padre del estrés”) dijo al respecto “todos saben que es el estrés, y nadie lo que es”. Así mismo, la (Organización Mundial de Salud [OMS]) ha clasificado al estrés como “la epidemia del siglo XXI” (Fink, 2017). La

definición más generalizada del estrés es la de Selye “el estrés es la respuesta (indeterminada) del organismo ante una demanda” (Selye, 1936).

La palabra estrés ha sido usada desde la ingeniería mecánica hasta el estudio de la medicina. La etimología de esta palabra se remonta a la lengua francesa antigua donde *estresse* (sustantivo) significa tensión o fuerza tirante, o estrechar (verbo), ejercer presión o tensión sobre algo o sobre un cuerpo, con la finalidad de tensarlo o deformarlo, implica intensidad y duración de la tensión, pero también una reacción opuesta al resistir tal fuerza (Le Moal, 2007). Su uso se expandió al ámbito psicológico para explicar la tensión física o mental y la presión que causa.

Siendo el estrés difícil de definir (Contrada, 2011) muchos de los investigadores tienden a compartir un interés común sobre las posibles causas que lo originan. Estas causas como son las demandas externas, ambientales o psicosociales, sobrepasan la capacidad adaptativa del individuo teniendo como consecuencias cambios psicológicos y biológicos, con probabilidades de poner en riesgo la salud y el bienestar del individuo (Cohen et al., 1997; Contrada, 2011). De este modo se puede determinar que el estrés es un proceso delineado por tres componentes (Cohen et al., 1997; Wheaton, 1994; Wheaton and Montazer, 2010): Estresores (demandas externas o ambientales), evaluación de estresores (la severidad percibida de los estresores) y la respuesta de estrés (respuestas emocionales y biológicas ante los estresores).

El estrés surge cuando las personas carecen de los recursos adecuados para hacer frente a las demandas o exigencias del medio, pues cuando las personas cuentan con estos recursos la incidencia del estrés es mínima.

2.2.2.1. Estresores

Selye introdujo el término “estresor” para poder distinguir entre la causa del estrés y la respuesta del estrés. De esta manera definió al estresor como; cualquier factor que pueda causar

estrés y afectar el balance del individuo (Selye, 1974). En 1956 Selye escribió; “debí haber denominado a mi fenómeno la ‘reacción de la tensión’ que causa ‘estrés’, como se usaba en física. Por consiguiente, estuve forzado a crear un neologismo y a introducir la palabra ‘estresor’ para el agente causante y estrés para la condición resultante” (Selye, 1956 *Stress in life* citado en Le Moal, 2007).

Los estresores son definidos académicamente como aquellas situaciones amenazantes, desafiantes y exigentes, que se presentan en la vida de las personas. Además, estas demandas pueden ser; demandas del entorno o demandas internas (Hackett & Lonborg, 1983). Se ha demostrado que los estresores pueden ser; demandas desafiantes incidentales o situaciones amenazantes crónicas (Durante & Laran, 2016). Algunos ejemplos de estresores son; el examen de ingreso a la universidad o el divorcio, así como factores ambientales que incluyen desastres naturales o contaminación ambiental (Wheaton, 1990).

2.2.2.2. Categorías de estresores

Los estresores comúnmente se dividen en tres categorías; sucesos vitales, estresores crónicos y sucesos menores (Wheaton & Montazer, 2010).

Sucesos vitales

Los sucesos vitales son aquellos cambios cruciales que las personas tienen en el transcurso de su vida. Estos cambios, usualmente, exigen una adaptación en periodos de tiempo relativamente cortos. Los sucesos vitales también son conocidos como eventos perturbadores o eventos estresores y, estos son discretos y observables, ya que tienen un inicio y culminación definidos. Algunos ejemplos de estos estresores son; la muerte de un ser querido, el divorcio o la pérdida de empleo (Wheaton, 1994). En general, el impacto de este tipo de estresores depende de; su magnitud, deseabilidad, expectativa y coyuntura, en donde los eventos que son

inesperados (la muerte del padre) o algo que suceda prematuramente (ser viuda muy joven) causan mucha aflicción (George, 1999).

Dentro de los sucesos vitales se tiene la subcategoría, *los sucesos vitales traumáticos*, definidos como amenazas intensas al bienestar físico o psicológico de las personas (abuso sexual, amenaza de muerte, ser testigo de violencia o muerte), tienen efectos en la salud que son dañinos y perdurables (Thoits, 2010). Otra subcategoría, aunque poco estudiada, son los *eventos fallidos (non-events)* y son definidos como aquellas expectativas que las personas esperan que suceda pero que no llegan a realizarse (Gersten et al., 1974). Las expectativas convencionales que no se cumplen, como casarse a cierta edad o conseguir un ascenso esperado en el empleo, juegan un rol importante en lo estresante de estos eventos fallidos (Frost & LeBlanc, 2014; Carlson, 2010)

Estresores crónicos

Los estresores crónicos son demandas persistentes o recurrentes que exigen a las personas una adaptación por periodos prolongados. Entre algunos ejemplos de estresores crónicos se tiene: las demandas resultantes de un matrimonio inestable o con mucha tensión, trabajo bajo presión o vivir en un barrio peligroso (Carr & Umberson, 2013). La magnitud de estas disrupciones crónicas afecta el respectivo desenvolvimiento en los diferentes roles sociales importantes (matrimonio, trabajo y parentalidad) como también en la salud y el bienestar del individuo.

Los estresores crónicos se dividen en tres subcategorías; *estresores de estatus* que se deben a la posición del individuo en la estructura social, como el pertenecer a una minoría étnica o racial o vivir en pobreza; *estresores de rol* que son conflictos o demandas característico de los roles sociales, como las responsabilidades en diferentes ámbitos y las demandas familiares; y *los estresores ambientales* que se refieren a los aspectos estresantes del entorno físico, tales como el

ruido y la polución (Pearlin, 2009) las tempestades temporales o los problemas económicos (Kershaw et al., 2014; Henderson et al., 2016).

Algunas diferencias entre los estresores crónicos y los sucesos vitales son: 1) Los estresores crónicos se desarrollan lenta y solapadamente como problemas continuos relacionados con los roles y con el entorno social. Además, los estresores crónicos pueden o no empezar como sucesos vitales. 2) Estos estresores crónicos persisten por períodos frecuentemente más prolongados que los sucesos vitales (Wheaton y Montazer, 2010)

Sucesos menores

Los sucesos menores son eventos o incidentes que ocurren a las personas en el transcurso del día y requieren adaptación durante ese mismo instante o día. Algunos ejemplos son: el tráfico vehicular o las discusiones familiares (Lazarus & Folkman, 1984; DeLongis et al., 1988). Los sucesos menores o contrariedades diarias son usualmente confundidos con los estresores crónicos (Kanner et al., 1981), las características que las dividen son la duración y la magnitud de severidad. Los efectos emocionales de los eventos menores suelen desaparecer en un día o dos (Bolger et al., 1989). Los sucesos menores pueden tener efectos prolongados en la salud al acumularse diariamente, generando persistentes irritaciones, frustraciones y sobrecargas, incluyendo malestar crónico físico y psicológico (Chiang et al., 2018; Lazarus, 1999).

2.2.2.3. Fases del estrés

El Síndrome de Adaptación General de Selye está basado en la observación de que todos los organismos vivos responden ante el estrés con un patrón de reacción básica, siendo este siempre el mismo, independientemente del estresor. La respuesta ante al estrés implica tres conceptos: 1) el estrés es un mecanismo de defensa, 2) si el estrés es severo y prolongado puede causar enfermedades o incluso la muerte y 3) la vida es una adaptación de tres fases ante los

factores estresantes externos que se renuevan constantemente. Estas fases son; a) fase de alarma / reacción ante el estresor, b) fase de resistencia / adaptación y c) fase de agotamiento (Selye, 1974).

Fase de alarma. El índice de todas las funciones corporales del sistema nervioso autónomo se incrementa de manera drástica, también conocido como la respuesta lucha-huida, con la finalidad de crear fortaleza física y movilizar fuerzas internas. En circunstancias normales la fase de alarma no dura mucho, y aunque en ciertas circunstancias pueda que dure solo unos cuantos segundos, en otras puede durar mucho más.

Fase de resistencia. Después del choque inicial de un evento estresor, el cuerpo empieza a calmarse por sí mismo. Si la fase de resistencia o adaptación continua por un tiempo prolongado y sin un periodo de relajación, los afectados pasan a tener una propensión a la fatiga, poca concentración, irritabilidad, frustración y letargo, lo cual puede conducirlos a un estado de agotamiento.

Fase de agotamiento. Si el estresor ambiental es crónico, el lidiar con el estrés por periodos prolongados puede mermar los recursos, físicos, emocionales y mentales, hasta el extremo de que el cuerpo ya no tenga la fortaleza de luchar contra el estrés. El organismo empieza a mostrar señales de fracaso en la adaptación, los sistemas empiezan a colapsar y la persona se encuentra más proclive a sufrir un rango de síntomas biopsicosociales. Los indicadores de agotamiento incluyen fatiga, burnout, depresión, ansiedad, y baja tolerancia al estrés.

2.2.2.2.4. Consecuencias del estrés

Las consecuencias del estrés son condiciones fisiológicas, emocionales o psicológicas. Las investigaciones de Selye se centraron principalmente en las respuestas fisiológicas ante los

estresores; sin embargo, posteriores investigaciones se centraron en las consecuencias psicológicas, cognitivas y emocionales, incluyendo síntomas depresivos, ansiedad, uso de sustancias que afectan a la salud de individuos.

Tabla 5

Respuestas afectiva, comportamental, cognitiva y fisiológica del estrés

Afectiva	Comportamental	Cognitiva	Fisiológica
Ansiedad	Escape/evitación	Preocupación	Arousal del sistema autónomo
Depresión	Uso/abuso de sustancias	Pensamiento catastrófico	Activación neuroendocrina
Enojo	Aislamiento social	Baja concentración	Tensión muscular
Culpa	Baja / sobre alimentación	Atención selectiva	Hiperventilación
Miedo	Irritabilidad	Bloqueo del pensamiento	Función inmune comprometida
	Agresión	Rumiación	
	Inactividad	desesperanza	

Nota. Respuestas ante el estrés. Fuente: Larkin, 2005

2.2.2.5. Perspectivas psicológicas del estrés

Perspectiva del entorno (estímulo)

Esta perspectiva asume la posición de que el estrés psicológico surge de las características del entorno (o los estímulos ambientales) al que se enfrenta una persona o un organismo. La conjetura básica es que las circunstancias externas objetivas pueden ser conceptualizadas y definidas como demandantes, amenazantes o benignas.

El trabajo de investigación en animales y humanos ha mejorado la comprensión de esta perspectiva. La atención que los investigadores pusieron en el entorno como causa de estrés y enfermedad, se hizo evidente a mediados del siglo XX. La segunda guerra mundial modificó la manera de ver el colapso nervioso humano. Antes de este evento mundial, se creía que el estrés afectaba solo a aquellos con vulnerabilidad biológica y que, aquellos sin esta vulnerabilidad (“normales”) no eran víctimas del estrés. También se observó que un tercio de las muertes de la

población estadounidense no tenía nada que ver con las heridas físicas de guerra (Weiner, 1992 citado en Monroe & Cummins 2015). Desde entonces, se consideró, tanto en el ámbito médico y psiquiátrico, que el estrés severo podía precipitar desequilibrios físicos y psicológicos en personas normales (Dohrenwed, 1998). Todo esto hizo patente que, los entornos intensos y problemáticos causan estrés psicológico.

Posteriormente, Thomas Holmes y Richard Rahe propusieron que el estrés podía ser definido y evaluado de manera objetiva, a través de encuestas. Holmes y Rahe crearon una escala incorporando una lista de 43 eventos o sucesos vitales, y la denominaron el Inventario de Experiencias Recientes. Esta escala incluyó ítems sobre el matrimonio, problemas con el jefe, cambios de hábitos para dormir, muerte de algún familiar, entre otros. Este inventario dio origen a la Escala de Estimación de Reajuste Social (Holmes & Rahe, 1967). Miles de investigaciones se realizaron utilizando estas escalas incluyendo la proliferación de distintas escalas que se generaron a partir de estas. Además, estas escalas asignan valores a cada evento, los cuales reflejan la intensidad de estrés en cada individuo (Monroe, 2008).

Perspectiva de respuesta

El estrés psicológico es considerado, desde la perspectiva de respuesta, como el conjunto de reacciones del organismo frente a las demandas adaptativas impuestas por lo cambiante y desafiante del entorno.

Esta perspectiva se puede remontar a los escritos de Darwin y la teoría de la selección natural. Tomando en cuenta estas ideas, la atención se enfocó en las implicaciones que el organismo experimenta ante los peligros y amenazas asociadas con las demandas del entorno. Se resaltó la importancia de las adaptaciones del organismo dentro de las condiciones inestables externas. En otras palabras, además de la habilidad de responder ante las exigencias del entorno,

la capacidad de anticiparnos y prepararnos para tales exigencias potenciales, nos proporcionó un sistema adaptativo completo y efectivo, ya que, el ser capaz de anticiparnos, prepararnos y prevenir problemas potenciales en el futuro, se basa en un conjunto de repertorios mentales, emocionales y comportamentales, que a su vez permiten la sobrevivencia y la reproducción.

En 1909 Cannon escribió, la ahora conocida respuesta de lucha-huida, proponiendo que, ante cualquier tipo de estresor, el cuerpo reacciona preparándose físicamente para luchar o huir.

En la historia evolutiva, esta tendencia de movilizar recursos físicos para eludir o escapar el daño físico, tiene mucha utilidad adaptativa; sin embargo, en el contexto actual, en donde gran parte de los estresores son de naturaleza psicosocial, la agitación física como respuesta ante una amenaza podría, ya de por sí, causar problemas (Hackett & Lonborg, 1983).

Hans Selye fue una figura conspicua de esta perspectiva, introdujo el término “estrés” al ámbito científico de la salud, definiéndolo como “una respuesta indeterminada del cuerpo ante una demanda”. Además, Selye (1951) propuso un modelo biológico de estrés denominado Síndrome de Adaptación General, ya mencionado anteriormente.

Perspectiva de transacción persona-entorno

Esta perspectiva afirma que el estrés psicológico es el producto de las transacciones ocurridas entre el individuo y las circunstancias del entorno, en particular, aquellas que son percibidas como agobiantes o que exceden los recursos de adaptación del individuo. Asimismo, también contempla varias posibilidades que van desde el énfasis en las experiencias estresantes hasta el proceso continuo, la ocurrencia de eventos, evaluación, afrontamiento, reevaluación y resolución (Weiner, 1992 citado en Monroe & Cummins 2015). Por ejemplo, una persona que enfrenta la amenaza de pérdida de su empleo, evaluará el grado de amenaza en relación a sus circunstancias personales (condiciones económicas, posibilidad de encontrar un nuevo empleo).

Esta persona tomará algunas medidas para lidiar con la posible pérdida del empleo (trabjará más, empezará a buscar otras alternativas de trabajo). Como resultado de estos esfuerzos las condiciones del entorno cambian, con mucha suerte, en beneficio suyo (aunque no necesariamente) y los consecuentes resultados también se alteran.

La característica principal de esta perspectiva es el proceso activo entre la dinámica ambiental y el individuo que se adapta a las circunstancias. Además, dentro de esta perspectiva se tiene al modelo transaccional de estrés psicológico, propuesto por Lazarus y Folkman, que ha sido la teoría más influyente hasta el tiempo presente. El término *transacción* implica que el estrés es de naturaleza relacional (Lazarus & Launier, 1978), el estrés no solamente está en la persona o en el entorno, sino en la conjunción de ambos (Lazarus, 1990). El estrés se genera luego de evaluar si las demandas ambientales imponen o exceden los recursos de las personas (Dewe, 1997).

Para Lazarus y Folkman (1984) el estrés psicológico es la evaluación cognitiva de la relación persona-entorno, como un evento que excede los recursos del individuo y que pone en peligro su bienestar. El proceso de esta evaluación, que considera tanto a la persona y al ambiente, se funda en dos categorías de evaluación:

a) *Evaluación primaria*. La percepción inicial de las personas, evalúa si un evento o estresor es irrelevante, positivo-benigno o estresante. Si un evento no posee implicaciones en el bienestar, se le considera irrelevante. Los eventos percibidos como estresantes son valorados como desafíos o impedimentos; se valora como desafío al evento percibido que tiene la posibilidad de fomentar crecimiento; por otro lado, se valora como impedimento, si el evento percibido es perjudicial para el logro de metas u objetivos (Lazarus & Folkman, 1984).

b) *Evaluación secundaria*. Esta ocurre cuando se percibe la existencia de un evento estresante. Es el proceso de evaluación de cómo y qué se podría hacer para lidiar con una situación. Es un proceso complejo en el que el individuo, no solo considera cuales son las opciones disponibles para manejar una situación, sino también considera la posibilidad de que dicha opción sea aplicable y logre su propósito, es decir, que una estrategia o un conjunto de estrategias sean efectivas (Lazarus & Folkman, 1984).

Es importante señalar que los procesos de evaluación primaria y secundaria no operan independientemente, sino que se influyen mutuamente (Lazarus, 1999).

2.2.2.6. Estrategias de afrontamiento

El afrontamiento, según Lazarus y Folkman (1984) es el continuo esfuerzo cognitivo y comportamental de la persona para lidiar con las demandas internas y/o externas. Además, estos autores refieren que los esfuerzos de afrontamiento no incluyen su efectividad. Aunque generalmente se refiere al afrontamiento como una respuesta reactiva ya que sigue al estímulo estresor, el afrontamiento puede ser una respuesta proactiva, que busca evitar un futuro evento estresor (Lazarus & Folkman, 1984). Es de esta manera que el afrontamiento puede ser definido como esfuerzos para enfrentar situaciones estresantes, independientemente de la efectividad de tales esfuerzos.

Las estrategias de afrontamiento pueden ser adaptativas o constructivas, teniendo como finalidad la reducción de los niveles de estrés; sin embargo, algunas de estas estrategias pueden considerarse como no adaptativas, pues incrementan los niveles de estrés. Es así como este último tipo de respuesta se considera como respuesta de no-afrontamiento (Cummings et al., 1991 citado en Zarei, 2016). Por lo tanto, el tipo de afrontamiento puede ser efectivo o desadaptativo (Smith & Kirby, 2011).

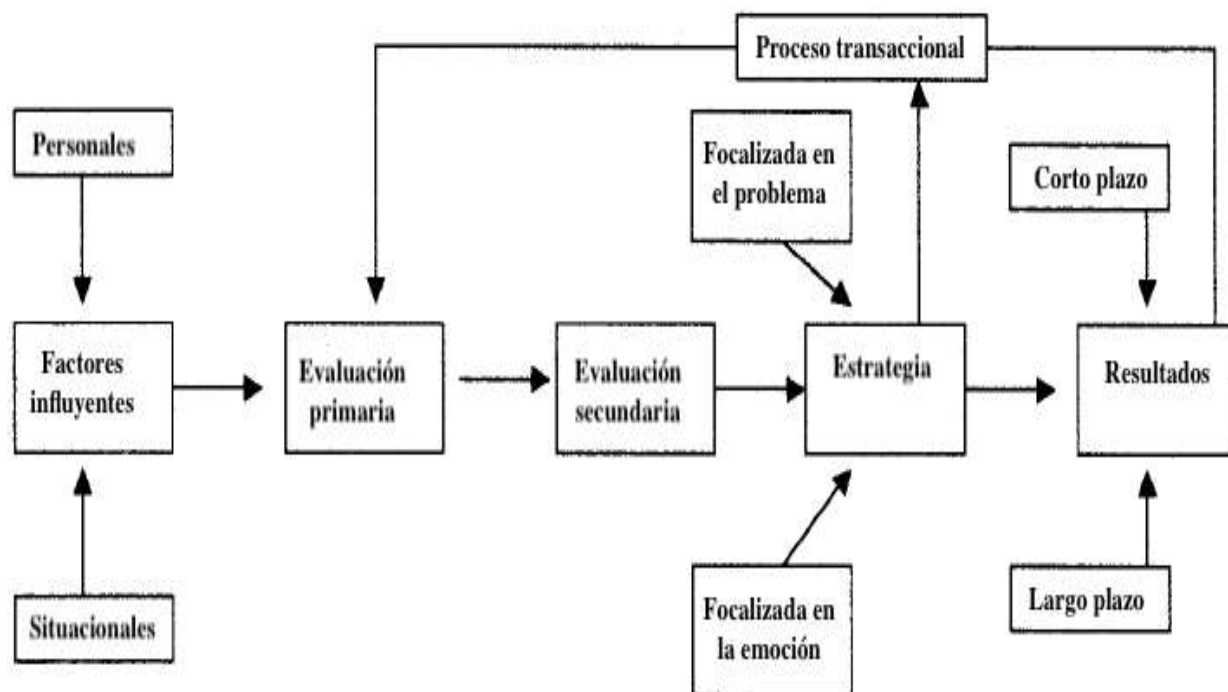
Tipos de estrategias de afrontamiento

Las categorías más usadas de afrontamiento son: la estrategia focalizada en el problema y la estrategia focalizada en la emoción (Lazarus & Folkman, 1984).

La estrategia *focalizada en el problema* trata de lidiar con la causa del problema al buscar información sobre las características de tal problema, para así aprender nuevas habilidades para manejar el problema, teniendo como objetivo cambiar o eliminar el foco del problema. Lazarus y Folkman propusieron tres características en esta estrategia; la toma de control, la búsqueda de información y la evaluación de los pros y los contras.

Figura 5

Afrontamiento como proceso transaccional



Nota. Diagrama del modelo de estrategias de afrontamiento ante el estrés basado en la teoría desarrollada por Lazarus y Folkman (1984). Fuente: Schuster et al. (2003).

Por otro lado, la estrategia *focalizada en la emoción* tiene como propósito el manejo de reacciones emocionales ante el estrés que incluye; la distracción, el aislamiento social, la liberación emocional o el uso sistemático de procesos de relajación. Este mecanismo puede ser

aplicado a través de varias maneras como; la búsqueda de apoyo social, la reevaluación del estresor, la aceptación de la responsabilidad y el evitamiento. Este mecanismo de afrontamiento busca modificar el significado o dejar de poner atención en el estresor (Lazarus & Folkman, 1988).

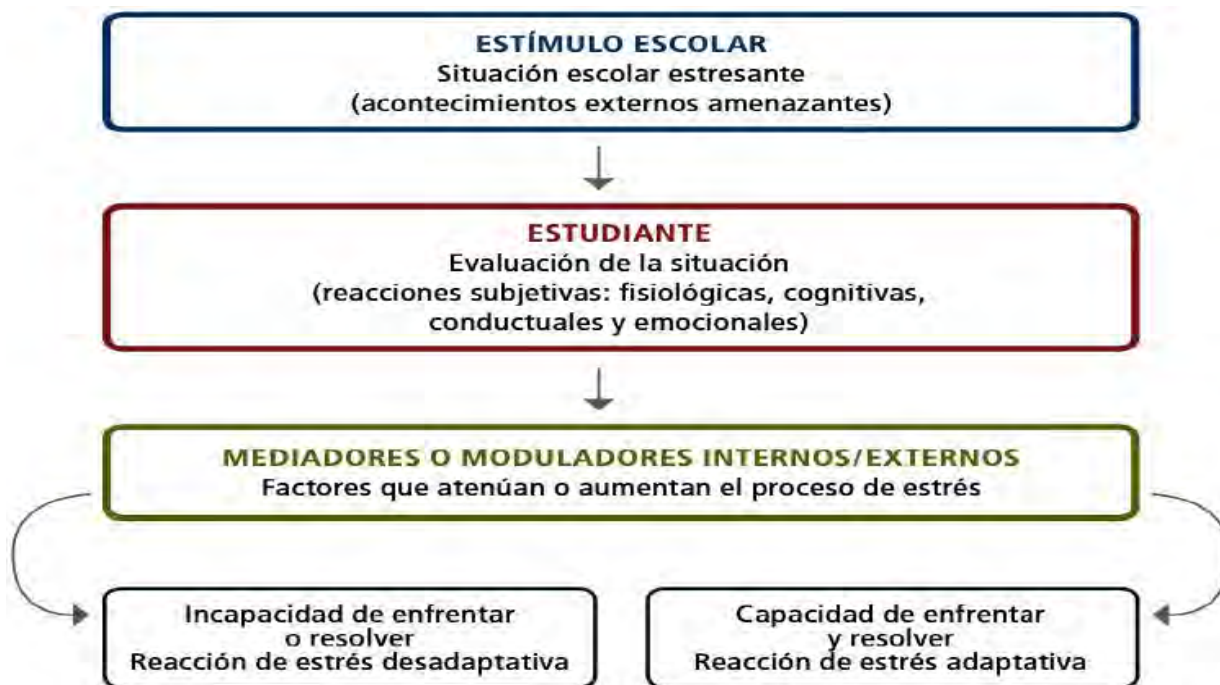
2.2.2.7. Estrés académico

Orlandini (1999) propone que el estrés académico es aquel que se presenta durante el periodo de aprendizaje, que abarca desde los grados preescolares hasta la educación superior. En este transcurso de educación formal el estudiante experimenta tensión, tanto en un nivel individual como en un nivel colectivo, por ejemplo, los salones de clase (y en donde las instituciones escolares pueden resultar perjudiciales).

Por otra parte, Barraza (2005) propone que el estrés académico es el padecimiento causado, primordialmente, por estresores vinculados con los quehaceres del ámbito escolar en los estudiantes de educación media superior y superior.

Wilks (2008) define al estrés académico como el producto de un conjunto de demandas ligadas al ámbito académico, que exceden los recursos disponibles de adaptación de un individuo. Si un estudiante no es capaz de lidiar de manera efectiva con el estrés académico, pueda que esta situación tenga consecuencias en la salud psico-social-emocional del estudiante (Macgeorge et al., 2005).

Consistente con el modelo transaccional de estrés psicológico propuesto por Lazarus el nivel percibido de estrés académico es determinado no solamente por el número de estresores académicos sino también por cómo el estudiante de interpreta estos estresores. Por lo tanto, se define al estrés académico como la inquietud psicológica subjetiva por diferentes aspectos del aprendizaje académico en vez de la suma de estresores (Sun et al., 2013).

Figura 6*Estrés académico escolar*

Nota. Interacción del estudiante con su entorno y evaluación de estímulos. Fuente: Maturana y Vargas (2015)

2.2.2.8. Causas del estrés académico

El estrés académico en la escuela puede ser causado por; altas demandas académicas, presión en el rendimiento en salones de clases, presión en las tareas para la casa, altas expectativas de éxito, miedo al fracaso, bajo rendimiento, conflictos con los compañeros y/o con los profesores y conflictos con los padres en referencia a la motivación y rendimiento escolar (Ang & Huan, 2006; Martin & Marsh, 2009; Murberg & Bru, 2004).

De similar manera, Murberg & Bru (2004) y Seiffge-Krenke et al. (2012) concluyen que los estresores típicos que llevan al estrés académico son; el rendimiento escolar, interacciones con amigos y pares (Bowker et al., 2000; Seiffge-Krenke et al., 2009) y conflictos con los padres (Seiffge-Krenke et al., 2009).

2.2.2.9. Consecuencias y síntomas de estrés académico

En la salud mental. Un gran número de investigadores muestran que el estrés académico, se manifiesta mediante estados ansiosos y disminución en el bienestar (Carter et al, 2006; Kessler, 1997; Robotham & Julian, 2006). Además, el estrés académico crónico también precipita el desarrollo de problemas de salud mental más serios tales como la ansiedad y depresión (Kessler, 1997; Moylan et al, 2012). Por lo demás, la relación recíproca entre estrés, ansiedad y depresión quedó bien fundamentada (Dantzer et al., 2011; Dantzer, 2012).

En la salud física. La revisión sistemática de estudios prospectivos mostró que los participantes estresados durante periodos de exámenes, tenían menos probabilidades de tener actividad física (Stults-Kolehmainen & Sinha, 2013). De similar manera, se ha mostrado que el estrés académico está relacionado con el incremento de apetito (Dallman et al., 1993) y el incremento de peso corporal (Stephens et al., 1995).

Sueño. El estrés académico es un factor que contribuye a la falta de sueño en los estudiantes (Bernert et al., 2007; Curcio et al., 2006). Noland y colegas hallaron que el 42% de estudiantes de escuela secundaria reportaron que el estrés es un impedimento para conseguir un buen sueño (Noland, et al., 2009). Además, impacta en la calidad de atención, bajas notas, altos niveles de estrés y malentendidos o problemas con los demás. Asimismo, se opta por estrategias de afrontamiento problemáticas tales como el uso de pastillas para dormir, consumo de cigarrillos y alcohol como ayuda para dormir. La calidad y cantidad de horas de sueño está relacionada con las capacidades de aprendizaje y rendimiento académico (Curcio et al., 2006).

Deserción académica. El estrés académico está fuertemente relacionado con la reducción de motivación académica (Liu, 2015; Shinto, 1998) y el desinterés académico (National Centre on Addiction and Substance Abuse [CASA], 2003). La relación entre el estrés académico,

motivación y deserción académica no parece ser culturalmente específica, ya que se obtuvo resultados similares en estudios internacionales (Liu, 2015; Liu & Lu 2011, Walburg, 2014).

Figura 7

Consecuencias del estrés académico



Nota. Algunas consecuencias sociales, y psicopatológicas. Fuente: Maturana y (2015)

2.2.2.10. Modelo sistémico cognoscitivista del estrés académico

La propuesta de este modelo propuesto por Barraza (2005,2006) se basa en la teoría general de sistemas de Colle, así como en el modelo transaccional del estrés por Richard Lazarus. Las hipótesis que constituyen este modelo son:

- 1) Hipótesis de los componentes sistémicos-procesuales del estrés académico: se centra en la definición de sistema abierto (sistema-entorno). En donde los componentes sistémicos-procesuales del estrés académico hacen referencia al incesante flujo de entrada (input) y salida (output). Estos componentes de estrés académico son: estímulos estresores (input), síntomas (que indican desequilibrios internos) y estrategias de afrontamiento (output).
- 2) Hipótesis del estrés académico como estado psicológico: el estrés académico es esencialmente un estado psicológico ya que presenta estresores mayores (comprometen la integridad vital del individuo) y estresores menores (son estresores justamente por la valoración que personas hace de ellos). Entonces un estresor es un “estímulo o

situación amenazante que desencadena un reacción generalizada e inespecífica en el sujeto” (Barraza, 2005, p. 4).

Tabla 6

Estresores académicos

Barraza (2003)	Polo, Hernández y Pozo (1996)
Competitividad grupal	Realización de un examen
Sobre carga de tareas	Exposición de trabajos en clase
Exceso de responsabilidad	Intervención en el aula (responder a una pregunta del profesor, realizar preguntas, participar en clase, etc.)
Ambiente físico desagradable	Sobrecargas académicas (excesivo número de cursos, trabajos obligatorios, etc.)
Tiempo limitado para hacer el trabajo	Falta de tiempo para poder cumplir con las actividades académicas
Problemas o conflictos con compañeros	Realización de trabajos obligatorios para aprobar las asignaciones (búsqueda de material necesario, redactar el trabajo, etc.)
Las evaluaciones	La tarea de estudio
Tipo de trabajo que se pide	Trabajar en grupo

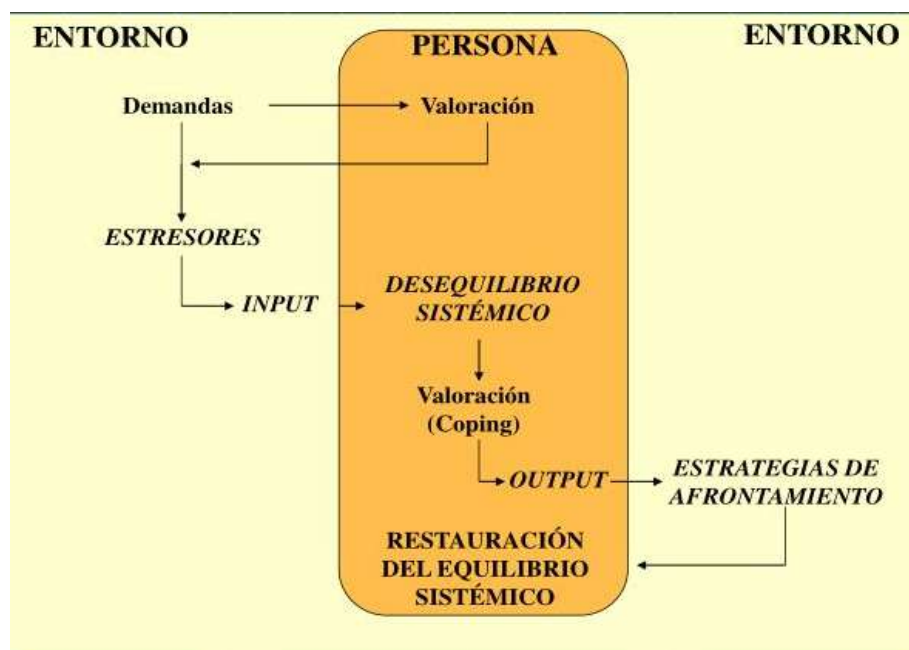
Nota. Recopilación y comparación de estrés hecho por Barraza. Fuente. Barraza (2005)

- 3) Hipótesis de los indicadores del desequilibrio sistémico que implica el estrés académico están las reacciones; físicas, psicológicas y comportamentales. A su vez, este conjunto de indicadores será manifestado de manera idiosincrática en las personas, tanto en cantidad y variedad dependiendo de cada persona (Barraza, 2009).
- 4) Hipótesis del afrontamiento como restaurador del equilibrio sistémico: el individuo ejecuta ciertas estrategias de afrontamiento para restaurar el equilibrio del sistema. Barraza (2009) afirma que las estrategias de afrontamiento son variadas, entre estas se tiene: habilidad asertiva, elogios a sí mismo, distracciones evasivas, ventilación o confidencias, religiosidad, solicitud de asistencia profesional, tomar la situación con sentido de humor y, elaborar un plan y ejecución de tareas.

El modelo sistémico cognoscitivista del estrés académico explica que el estrés académico es una serie de procesos sistémicos de carácter adaptativo esencialmente psicológico valorativo ante estímulos estresores del entorno que tienen el objetivo de lograr un equilibrio sistémico de la relación persona-entorno.

Figura 8

Representación gráfica del modelo sistémico cognoscitivista del estrés académico



Fuente. Barraza (2009)

2.3. Definición de términos básicos

Mindset de inteligencia. – Configuración mental sobre la inteligencia (y/o habilidades) que a su vez orienta, conduce o dirige la conducta del estudiante de acuerdo al contenido de la misma.

Estrés académico. – Es una serie de procesos sistémicos de carácter adaptativo esencialmente psicológico valorativo ante estímulos estresores del entorno que tienen el objetivo del lograr un equilibrio sistémico de la relación persona entorno.

CAPÍTULO III

HIPÓTESIS Y VARIABLES

3.1 Hipótesis

3.1.1. *Hipótesis general*

H₁ La relación entre el mindset de inteligencia y el estrés académico es significativa inversa en estudiantes de educación secundaria de la I.E. Bolivariano, San Sebastián, Cusco, 2023.

H₀ No existe relación entre el mindset de inteligencia y el estrés académico en estudiantes de educación secundaria de la I.E. Bolivariano, San Sebastián, Cusco, 2023.

3.1.2. *Hipótesis específicas*

H₁ La relación entre el mindset fijo de inteligencia y la dimensión estresores es significativa directa en estudiantes de educación secundaria de la I.E. Bolivariano, San Sebastián, Cusco, 2023.

H₀ No existe relación entre el mindset fijo de inteligencia y la dimensión de estresores en estudiantes de educación secundaria de la I.E. Bolivariano, San Sebastián, Cusco, 2023.

H₂ La relación entre el mindset fijo de inteligencia y la dimensión síntomas es significativa directa en estudiantes de educación secundaria de la I. E. Bolivariano, San Sebastián, Cusco, 2023.

H₀ No existe relación entre el mindset fijo de inteligencia y la dimensión síntomas en estudiantes de educación secundaria de la I.E. Bolivariano, San Sebastián, Cusco, 2023.

H₃ La relación significativa entre el mindset fijo de inteligencia y la dimensión estrategias de afrontamiento es significativa inversa en estudiantes de educación secundaria de la I. E. Bolivariano, San Sebastián, Cusco, 2023.

H₀ No existe relación el mindset fijo de inteligencia y la dimensión estrategias de afrontamiento en estudiantes de educación secundaria de la I.E. Bolivariano, San Sebastián, Cusco, 2023.

Variables

El presente estudio tiene como variables de estudio a:

- Mindset de inteligencia
- Estrés académico

Tabla 7*Operacionalización de variables*

<i>Variable</i>	<i>Definición conceptual</i>	<i>Definición operacional</i>	<i>Dimensiones</i>	<i>Ítems</i>
Mindset de inteligencia	Configuración mental sobre la inteligencia que a su vez orienta conduce o dirige la conducta del estudiante de acuerdo al contenido de la misma (Dweck, 2000)	El Mindset se de inteligencia se determina por los valores obtenidos en el Test de Mindset de Carol Dweck (2000) adaptado por el peruano Correa-Rojas et al. (2022). Los resultados en forma global serán de la siguiente manera:	Mindset fijo de inteligencia	1,2,4,6
		Mindset fijo Mindset de crecimiento	Mindset de crecimiento de inteligencia	3,5,7, 8
Estrés académico	El estrés académico es una serie de procesos sistémicos de carácter adaptativo esencialmente psicológico valorativo ante estímulos estresores del entorno que tienen el objetivo del lograr un equilibrio sistémico de la relación persona entorno (Barraza, 2005)	El estrés académico percibido se determina por los valores obtenidos en el inventario de estrés académico SISCO (Barraza, 2006) adaptado por el peruano Puestas et al. (2010).	Estresores	1,2,3,4,5,6,7,8,9
		Los resultados en forma global serán de la siguiente manera:	Síntomas reacciones	10,11,12,13,14, 15,16,17,18,19, 20,21,22,23,24
		Leve Moderado Alto	Estrategias de afrontamiento	25,26,27,28,29, 30,31,32

Nota. Elaboración propia

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA

4.1. Tipo de investigación

Enfoque cuantitativo. La presente investigación tiene un enfoque cuantitativo pues tiene como finalidad la recolección de datos numéricos para llegar a resultados mediante la suma y análisis estadísticos de tales datos (Coolican, 2018; Howell, 2013; Shaughnessy et al., 2015).

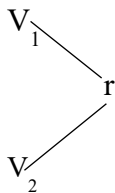
Tipo básica. La investigación básica busca verificar las teorías con el objetivo de enriquecer el cuerpo general de conocimiento (Morling, 2018; Stanovich, 2013).

Nivel correlacional. El propósito de una investigación correlacional es medir dos variables y luego identificar el grado y direccionalidad de relación existente entre tales (Christensen et al., 2014); además, no implica manipulación alguna de las variables (Aron et al., 2013).

4.2. Diseño de investigación

Este trabajo de investigación tiene un diseño no experimental transversal o transeccional puesto que estudia el tipo de correlación entre las dos variables, además de ser medidas en el mismo punto de tiempo (Morling, 2018). Además, “los diseños transversales permiten a los investigadores describir las características de la población o las diferencias entre dos o más

poblaciones, y sus conclusiones correlacionales permiten a los investigadores hacer predicciones” (Shaughnessy, Zechmeister, & Zechmeister, 2015, pág. 162).



Donde:

V_1 : Mindset de inteligencia

r : relación

V_2 : estrés académico

4.3. Población y muestra

4.3.1. Población

La población engloba a todos los estudiantes del nivel secundario de la I.E. Bolivariano. Esta institución está ubicada en la provincia de Cusco, distrito de San Sebastián, dentro del cono urbano de la ciudad de Cusco. La APV donde se localiza es Zurihuaylla Grande, ubicada en la margen derecha del río Huatanay. Los estudiantes provienen de esta misma APV como también de APVs adyacentes como son; APV. San Antonio, APV San Antonio Alto, A.P.V. Los nogales, APV Las Joyas, APV Uvima entre las principales.

Todas estas APVs cuentan con servicios básicos como son; agua potable, desagüe y electricidad. La mayor parte de los pobladores de esta zona se dedican principalmente al comercio, la construcción y restaurantes.

Esta institución educativa es pública y ofrece los tres niveles de educación básica regular. El nivel secundario consta con un total de 347 estudiantes (ver Tabla 8).

La edad normativa para la educación secundaria es entre 12 a 16 años de edad, según el reporte del Ministerio de educación en la plataforma digital del Estado Peruano. El rango de edad, para el nivel secundario, en esta institución educativa, es de 11 a 17 años de edad.

Tabla 8

Distribución de estudiantes del nivel secundario

	Varones		Mujeres		Total	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
1ro A	19	5.5	17	4.9	36	10.4
1ro B	21	6.1	16	4.6	37	10.7
2do A	16	4.6	17	4.9	33	9.5
2do B	15	4.3	16	4.6	31	8.9
3ro A	14	4.0	14	4.1	28	8.1
Grado y sección 3ro B	15	4.3	14	4.1	29	8.4
3ro C	16	4.6	15	4.3	31	8.9
4to A	17	4.9	12	3.5	29	8.4
4to B	14	4.0	16	4.6	30	8.6
5to A	16	4.6	16	4.6	32	9.2
5to B	16	4.6	15	4.3	31	8.9
Total	179	51.5	168	48.5	347	100.0

Nota. Elaboración propia.

4.3.1.1. Criterios de inclusión

Pertenecer a la institución educativa Bolivariano.

Estudiantes matriculados en el año académico escolar 2023.

Pertenecer al nivel secundario de la institución educativa Bolivariano.

Estudiantes de ambos sexos.

Estudiantes que asistieron a clases el día de aplicación de los instrumentos psicológicos.

Estudiantes dentro del rango de edad de 12 y 16 años.

Estudiantes que acepten por iniciativa voluntaria y refrenden su participación en el consentimiento informado.

4.3.1.2. Criterios de exclusión

No pertenecer a la institución educativa Bolivariano.

Estudiantes no matriculados en el año académico escolar 2023.

No pertenecer al nivel secundario de la institución educativa Bolivariano.

Estudiantes que estuvieron ausentes el día de la aplicación de instrumentos psicológicos.

Presentar algún tipo de discapacidad física o psicológica que le impida cumplir con los requerimientos de los instrumentos psicológicos.

Estudiantes que no estén dentro del rango de edad de 12 y 16 años.

Estudiantes que no deseen participar y no refrenden su participación en el consentimiento informado.

4.3.2. Muestra

La selección muestral fue probabilística, que es el procedimiento para obtener una muestra en la que cada caso de la población tiene la misma probabilidad de ser seleccionado (Coolican, 2018), pertenece al tipo de muestreo aleatorio estratificado proporcional (Christensen et al., 2014).

Para hallar el tamaño de la muestra se recurrió al uso de la siguiente fórmula de poblaciones finitas:

$$n = \frac{N * Z_{\alpha}^2 * p * q}{e^2 * (N - 1) + Z_{\alpha}^2 * p * q}$$

Donde:

n : es el tamaño de muestra buscado

N : tamaño de la población o universo

Z : parámetro de estadístico que depende del nivel de confianza 1.96

e : error de estimación aceptado

P : probabilidad de que ocurra el evento estudiado (éxito) 0.50

q : (1 - p) = probabilidad de que no ocurra el evento estudiado 0.50

$$n = \frac{347 * 1.96_{\alpha}^2 * 0.5 * 0.5}{0.05^2 * (347 - 1) + 2.58_{\alpha}^2 * 0.5 * 0.5}$$

$$n = 182.57$$

Para la selección probabilística de la muestra se recurrió al software Microsoft Excel con la finalidad de obtener la respectiva aleatoriedad. Mediante la función ALEATORIO (Coolican, 2018) se extrajo del total de la población el tamaño muestral, que es 183 estudiantes (ver Tabla 9). A su vez, y para cumplir con la estratificación proporcional de acuerdo al número de estudiantes por aula, se utilizó la misma función del software ya mencionado en cada grado y sección de la institución educativa.

Tabla 9

Muestreo aleatorio

	<i>n</i>	%	Tamaño de muestra	
Grado y sección	1ro A	37	10.7	20
	1ro B	38	11.0	20
	2do A	33	9.5	17
	2do B	31	8.9	16
	3ro A	28	8.1	15
	3ro B	29	8.4	15
	3ro C	31	8.9	16
	4to A	29	8.4	15
	4to B	28	8.1	15
	5to A	32	9.2	17
	5to B	31	8.9	17
Total	347	100.0	183	

Nota. Elaboración propia.

4.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Dado que la naturaleza de esta investigación es empírica, se procedió siguiendo la línea de método y recolección científica de datos, en donde la recolección y el análisis de tales es de utilidad para la consecuente interpretación y reporte de resultados (Christensen, 2014).

La obtención de datos se basó en el método de encuesta ya que, como explica Shaughnessy (2015), este método implica la selección de una muestra y el uso predeterminado de un conjunto de preguntas.

Test de mindset

Ficha técnica

Nombre: Test de mindset

Autor(es): Carol Dweck (2000)

Adaptación: Correa-Rojas et al. (2022)

Administración: individual y colectiva

Duración: 1 minutos

Ítems: 8 ítems; 4 ítems para medir el mindset fijo y 4 para el mindset de crecimiento.

Escala tipo Likert con frecuencias que van desde 1 “muy en desacuerdo” a 6 “muy de acuerdo”.

Objetivo: Identificar el tipo de mindset del participante, ya sea de crecimiento o fijo.

Calificación: Para hallar el total de puntaje acumulado general se suman los puntajes obtenidos de cada ítem. El test de mindset consta de 8 ítems con 6 opciones de respuesta (1 - 6). Los ítems de mindset de inteligencia fija son; ítem 1, ítem 2, ítem 4 y finalmente ítem 6 (estos se califican de manera inversa). Por otro lado, los ítems correspondientes para este tipo de mindset son: ítem 3, ítem 5, ítem 7 y, por último, ítem 8.

Baremos: La adaptación y baremación en Perú se realizó en el año 2022 en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas por Correa-Rojas, Lima-Perú.

Mindset fijo de inteligencia: 8 - 26

Mindset de crecimiento de inteligencia: 27 - 48

Estrés académico

Ficha técnica

Nombre: Inventario SISCO de estrés académico

Autor(es): Arturo Barraza Masías – 2006

Adaptación: Puestas et al. (2010)

Administración: Individual y colectiva

Duración: 10 a 15 minutos

Ítems: 32 ítems. De estos 9 ítems de escalamiento tipo Likert con 5 valores (nunca, rara vez, algunas veces y casi siempre) que permiten identificar las demandas del entorno como estresores. Seguidamente, 15 ítems de escalamiento tipo Likert con 5 valores (nunca, rara vez, algunas veces y casi siempre) que permiten identificar la presencia de síntomas. Finalmente, 8 ítems de escalamiento tipo Likert con 5 valores (nunca, rara vez, algunas veces y casi siempre) que permiten identificar el uso de estrategias de afrontamiento.

Objetivo: Identificar niveles e intensidad de estrés académico percibido en estudiantes de educación secundaria de edades iguales o mayores a 12 años. Además, identifica elementos considerados como estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento.

Calificación: Para hallar el puntaje total se suman los puntajes obtenidos, seguidamente se hallan las medias para luego sumarlas y ubicarlas en puntajes porcentuales: leve = 5 - 42; moderado = 43 - 80 y elevado = 81 - 118.

Baremos: La adaptación y baremación en Perú fue realizada por Puestas et al. en el año 2010, en la Universidad Nacional Pedro Ruíz Gallo, Chiclayo-Perú.

Estresores: Bajo (2-8); moderado (9-15); elevado (16-22)

Síntomas: bajo (2-20); moderado (21-40); elevado (41-60)

Estrategias de afrontamiento; bajo (2-10); moderado (11-21); elevado (22-32)

4.4.1. Validez de contenido

Validez del test de mindset. La prueba de mindset se aplica en diversos países, siendo Chile, en Latinoamérica, uno de los primeros países en validar la prueba (Claro et al., 2016).

Posteriormente en Perú, Correa-Rojas et al. (2022) validaron la prueba.

Validez de contenido para la investigación. Para cumplir con este objetivo se recurrió al método DPP (De la torre y Acostupa, 2013) y se obtuvo una distancia de punto múltiple de 1.59 siendo este resultado indicador de una adecuación total del instrumento.

Tabla 10

Validación del instrumento psicológico test de mindset

	Jueces expertos					Promedio	
	1*	2*	3*	4*	5*		
Test de mindset	1 ítem	5	4	5	5	4	4.6
	2 ítem	4	4	5	5	5	4.6
	3 ítem	4	4	5	5	4	4.4
	4 ítem	5	4	4	4	5	4.4
	5 ítem	5	4	5	5	5	4.8
	6 ítem	5	4	5	5	5	4.8
	7 ítem	4	4	4	5	5	4.4
	8 ítem	4	4	4	4	4	4
	9 ítem	5	4	5	5	5	4.8

Nota. 1* Ps. Ticuña, 2* Ps. Oruri, 3* Ps. Velazques, 4* Ps. Aimituma, 5* Ps. Alviz

Validez del inventario SISCO de estrés académico. Es utilizado en muchos países. Barraza (2006) llevó a cabo un análisis de consistencia interna y de grupos contrastados. Los

resultados hallados indican que la totalidad de los ítems forman parte de una validez establecida de estrés académico.

Validez para la investigación. Para cumplir con este requerimiento se recurrió, así como para el la validez del test de mindset, al método DPP (De la torre y Acostupa, 2013) y se obtuvo una distancia de punto múltiple de 2.04 siendo esto indicador de una adecuación total del instrumento.

Tabla 11

Validación del instrumento psicológico estrés académico

	Jueces expertos				Promedio		
	1*	2*	3*	4*	5*		
Inventario de estrés académico	1 ítem	5	4	5	3	5	4.4
	2 ítem	4	4	5	4	4	4.2
	3 ítem	4	4	5	4	5	4.4
	4 ítem	5	4	4	4	4	4.2
	5 ítem	5	4	5	4	4	4.4
	6 ítem	5	4	5	4	5	4.6
	7 ítem	5	4	4	4	4	4.2
	8 ítem	4	4	4	4	5	4.2
	9 ítem	4	4	5	5	4	4.4

Nota. 1* Ps. Ticuña, 2* Ps. Oruri, 3* Ps. Velazques, 4* Ps. Aimituma, 5* Ps. Alviz

4.4.2. Confiabilidad por Alfa de Cronbach

Confiabilidad del test de mindset. - Correa-Rojas et al. (2022) hallaron una confiabilidad de .781 para el mindset fijo y .741 para el mindset de crecimiento en una muestra de estudiantes de los primeros ciclos de una universidad peruana. Talavera (2022) halló una confiabilidad de .862 en una muestra de estudiantes de educación básica regular en un colegio privado de Lima.

Confiabilidad para la investigación. - El resultado de coeficiente de confiabilidad de Alpha de Cronbach fue **.858**. Este resultado ubica como confiabilidad alta según De la Torre y

Acostupa (2013). Otros autores refieren que si el coeficiente Alfa es más alto que .70 esto significa que hay buena confiabilidad (Coolican, 2018; Christensen, 2014).

Tabla 12

Confiabilidad del test de mindset

Prueba piloto	Alfa de Cronbach	N de elementos
30	0.858	8

Nota. Alfa de Cronbach del test de mindset.

Confiabilidad del inventario SISCO de estrés académico: Barraza halló una confiabilidad por mitades de .87 y una confiabilidad de Alfa de Cronbach de 0.90. Por otro lado, el resultado del Alfa de Cronbach de Escajadillo (2019) fue .91.

Confiabilidad para la investigación. El resultado de coeficiente de confiabilidad de Alpha de Cronbach fue **.90**. Este resultado designa una confiabilidad alta según De la Torre y Acostupa (2013). Otros autores refieren que si el coeficiente Alfa es más alto que .70 esto significa que hay buena confiabilidad (Coolican, 2018; Christensen, 2014).

Tabla 13

Confiabilidad del inventario de estrés académico

Prueba piloto	Alfa de Cronbach	N de elementos
30	0.9	32

Nota. Alfa de Cronbach del inventario SISCO de estrés académico

4.5. Técnica de procesamiento y análisis de datos

Procesamiento y recolección de datos

Como primer paso se solicitó el acceso a la población al director de la institución educativa para poder realizar la aplicación de los instrumentos psicológicos, presentando los documentos pertinentes del caso (ver anexo). Seguidamente, se coordinó con la subdirección de la institución educativa la fecha y hora correspondientes para la administración de los

instrumentos. Con la finalidad de obtener la totalidad de los datos en el mismo día, y así no perjudicar el avance escolar, se capacitó a 10 encuestadores, todos ellos estudiantes, practicantes y bachilleres de psicología para cumplir con tal objetivo.

Procesamiento de análisis de datos

Con el objetivo de llevar a cabo, satisfactoriamente, el procesamiento de los datos se recurrió al uso de los softwares Excel de Microsoft Windows y el software SPSS de IBM 25 (versión libre). Como primer paso, se tabuló las respuestas obtenidas de ambos instrumentos en hojas de cálculo Excel. A continuación, se realizó la sumatoria global de cada variable, como también la sumatoria de las respectivas dimensiones de las variables. De la misma manera, se procedió con los datos de la ficha sociodemográfica y las preguntas que acompañaron a esta.

Una vez finalizado este proceso, se exportó todos estos datos, de la hoja de cálculo Excel al software SPSS, para proceder a realizar los análisis estadísticos, es decir, el análisis descriptivo y también el análisis inferencial aplicados al estudio. De la misma manera se utilizó ambos softwares para la generación de figuras y tablas basadas en los resultados obtenidos de la aplicación de instrumentos psicológicos.

Finalmente, todos estos pasos descritos permitieron conocer los resultados mostrados en este estudio de investigación.

4.6. Matriz de consistencia

Tabla 14 *Matriz de consistencia*

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	INSTRUMENTOS
<p>PREGUNTA GENERAL. ¿Cuál es la relación entre el mindset de inteligencia y el estrés académico percibido en estudiantes de educación secundaria de la I.E. Bolivariano, San Sebastián, Cusco, 2023?</p> <p>PREGUNTAS ESPECÍFICAS. ¿Cuál es el tipo de mindset prevalente en estudiantes de educación secundaria de la I.E. Bolivariano, San Sebastián, Cusco, 2023?</p> <p>¿Cuáles son los niveles de estrés académico percibido en estudiantes de educación secundaria de la I.E. Bolivariano, San Sebastián, Cusco, 2023?</p> <p>¿Cuál es la relación entre el mindset fijo de inteligencia y la dimensión estresores en estudiantes de educación secundaria de la I.E. Bolivariano, San Sebastián, Cusco, 2023?</p>	<p>OBJETIVO GENERAL. Establecer cuál es la correlación entre el mindset de inteligencia y el estrés académico percibido en estudiantes de educación secundaria de la I.E. Bolivariano, San Sebastián, Cusco, 2023.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS. Identificar cuál es el mindset de inteligencia prevalente en estudiantes de educación secundaria de la I.E. Bolivariano, San Sebastián, Cusco, 2023.</p> <p>Definir cuáles los niveles de estrés académico en estudiantes de educación secundaria de la I.E. Bolivariano, San Sebastián, Cusco, 2023.</p> <p>Establecer el tipo de relación entre el mindset fijo de inteligencia y la dimensión de estresores en estudiantes de educación secundaria de la I.E. Bolivariano, San Sebastián, Cusco, 2023.</p>	<p>HIPÓTESIS GENERAL. H₁ La relación entre el mindset de inteligencia y el estrés académico percibido es significativa inversa en estudiantes del nivel secundario de la I.E. Bolivariano, San Sebastián, Cusco, 2023.</p> <p>H₀ No existe relación entre el mindset de inteligencia y el estrés académico percibido en estudiantes del nivel secundario de la I.E. Bolivariano, San Sebastián, Cusco, 2023.</p> <p>HIPÓTESIS ESPECÍFICAS. H₁ La relación entre el mindset fijo de inteligencia y la dimensión de estresores es significativa directa en estudiantes de educación secundaria de la I.E. Bolivariano, San Sebastián, 2023.</p> <p>H₀ No existe relación entre el mindset fijo de inteligencia y la dimensión de estresores en estudiantes de educación secundaria</p>	<p>V₁: Tipos de mindset</p>	<p>V₁: El Test de mindset</p>

<p>¿Cuál es la relación entre el mindset fijo de inteligencia y la dimensión síntomas en estudiantes de educación secundaria de la I.E. Bolivariano, San Sebastián, Cusco, 2023?</p> <p>¿Cuál es la relación entre el mindset fijo de inteligencia y la dimensión de estrategias de afrontamiento en estudiantes de educación secundaria de la I.E. Bolivariano, San Sebastián, Cusco, 2023?</p>	<p>Establecer el tipo de relación entre el mindset fijo de inteligencia y la dimensión síntomas en estudiantes de educación secundaria de la I.E. Bolivariano, San Sebastián, Cusco, 2023.</p> <p>Establecer el tipo relación entre el mindset fijo de inteligencia y la dimensión de estrategias de afrontamiento en estudiantes de educación secundario de la I.E. Bolivariano, San Sebastián, Cusco, 2023.</p>	<p>de la I. E. Bolivariano, San Sebastián, 2023.</p> <p>H₂ La relación entre el mindset fijo de inteligencia y la dimensión síntomas es significativa directa en estudiantes de educación secundaria de la I.E. Bolivariano, San Sebastián, Cusco, 2023.</p> <p>H₀ No existe relación entre el mindset fijo de inteligencia y la dimensión síntomas en estudiantes del nivel secundario de la I. E. Bolivariano, San Sebastián, Cusco, 2023</p> <p>H₃ La relación entre el mindset fijo de inteligencia y la dimensión estrategias de afrontamiento es significativa inversa en estudiantes de educación secundaria de la I. E. Bolivariano, San Sebastián, Cusco, 2023.</p> <p>H₀ No existe relación entre el mindset fijo de inteligencia y la dimensión estrategias de afrontamiento en estudiantes del nivel secundario de la I.E. Bolivariano, San Sebastián, Cusco, 2023.</p>	<p>V₂: Estrés académico</p>	<p>V₂: Inventario SISCO de estrés académico</p>
--	---	---	--	--

Nota. Elaboración propia

CAPÍTULO V

RESULTADOS

5.1. Descripción sociodemográfica de la muestra

Como primer paso, este apartado, describe las características sociodemográficas de los participantes de la muestra como son: el sexo, edad, grado de nivel secundario, con quienes viven los estudiantes, como también, si viven en una vivienda propia o alquilada. Seguidamente se describen las preguntas que acompañaron la ficha sociodemográfica.

Tabla 15

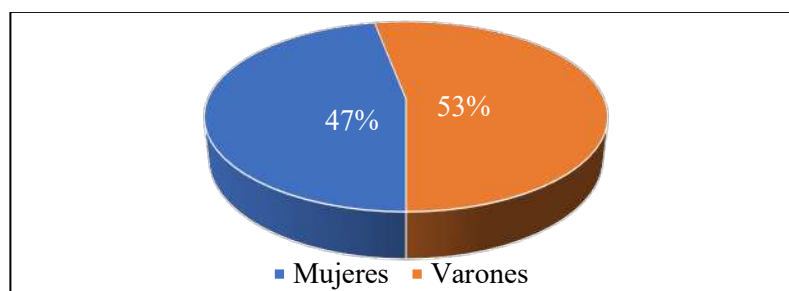
Distribución muestral por sexo

	<i>n</i>	%	
Sexo	Varones	97	53.0
	Mujeres	86	47.0
	Total	183	100.0

Nota. 53% de los participantes son varones

Figura 9

Distribución de la muestra por Sexo



Nota. 86 participantes son mujeres

En la Tabla 15 se observa que la muestra está conformada ligeramente por más estudiantes varones que representan el 53.0% que estudiantes mujeres (47.0%).

Tabla 16

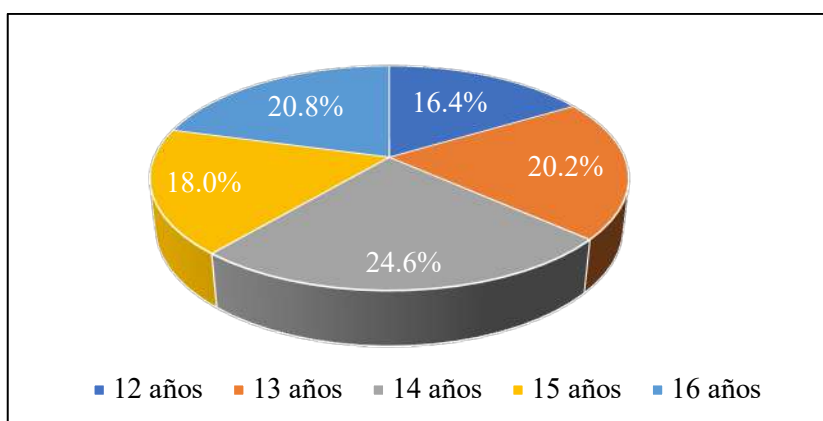
Distribución muestral por edad

		<i>n</i>	%
Edad	12 años	30	16.4
	13 años	37	20.2
	14 años	45	24.6
	15 años	33	18.0
	16 años	38	20.8
	Total	183	100.0

Nota. El 24% de participantes tiene 14 años

Figura 10

Distribución de la muestra por edad



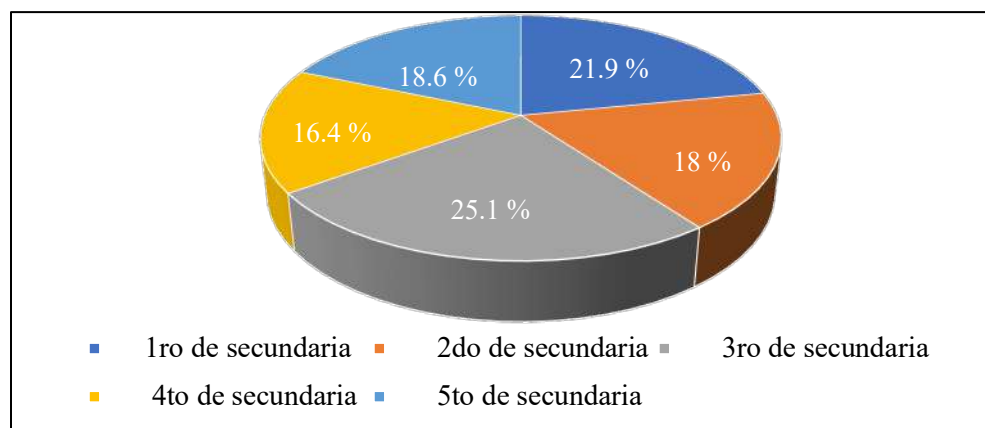
Nota. 30 participantes tienen 12 años

En la Tabla 16 y Figura 10 se observa que los participantes de la muestra tienen entre 12 y 16 años de edad, siendo la edad de 14 años la cual primó sobre las demás edades y que representó el 24.6% del total de la muestra. También se observa 38 estudiantes de 16 años (20.8%), 37 estudiantes de 13 años (20.2%), 33 estudiantes de 15 años (18.0%) y finalmente 30 estudiantes de 12 años (16.4%) siendo esta edad la que tuvo menor presencia.

Tabla 17*Distribución muestral por grado*

	<i>n</i>	%	
Grado	1ro de secundaria	40	21.9
	2do de secundaria	33	18.0
	3ro de secundaria	46	25.1
	4to de secundaria	30	16.4
	5to de secundaria	34	18.6
Total	183	100.0	

Nota. El 25.1% de participantes pertenecen al 3ro de secundaria.

Figura 11*Distribución de la muestra por grado*

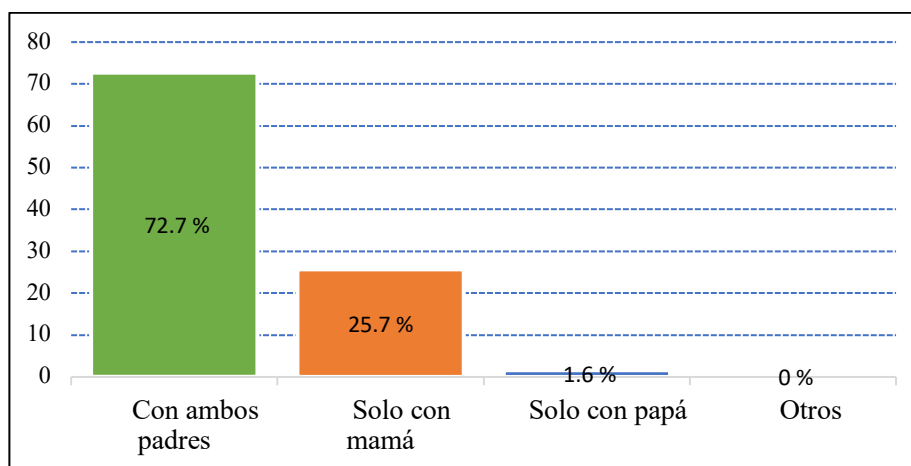
Nota. Se visualiza que 30 estudiantes pertenecen al 4to año de secundaria.

En la Tabla 17 y Figura 11 se puede apreciar que hay una mayor proporción de participantes del tercer año de secundaria. Estos 46 estudiantes representan el 25.1% de la muestra total. Esto se debe a que, en la institución educativa, este es el único grado con tres secciones (A, B y C) siendo no así para los demás grados de educación secundaria, en los que solamente hay dos secciones por grado (A y B). Además, hay 40 estudiantes en el 1er grado (21.9%), 34 estudiantes en 5to de secundaria (18.6%), 33 estudiantes en 2do de secundaria (18.0%) y, finalmente, 30 estudiantes en 4to de secundaria (16.4%).

Tabla 18*Distribución muestral por con quienes viven los estudiantes*

		<i>n</i>	%
Vivo con	Ambos padres	133	72.7
	Solo con mamá	47	25.7
	Solo con papá	3	1.6
	Otros	0	0
Total		183	100.0

Nota. El 72% de los participantes viven con ambos padres

Figura 12*Distribución de la muestra por familiares con quienes viven*

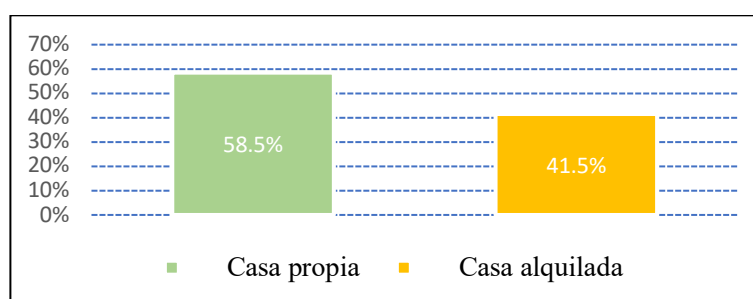
Nota. No hay participantes que vivan con otras personas que no sean sus padres.

La Tabla 18 y Figura 12 muestran que el 72.7% de la muestra vive con ambos padres (es decir, que estos son sus principales cuidadores y quienes se hacen cargo de ellos). Del mismo modo, tanto en la tabla y figura ya mencionadas, se evidencia que 47 estudiantes, que representan el 25.7%, reportó que la principal cuidadora es su madre y 3 estudiantes (1.6%) reportaron que solamente viven con su padre y es él quien se hace cargo de ellos. Finalmente, ningún participante reportó que vive con otros, es decir, con tíos, abuelos u otros.

Tabla 19*Distribución muestral por tipo de vivienda*

		<i>n</i>	%
Tipo de vivienda	Casa propia	107	58.5
	Casa alquilada	76	41.5
Total		183	100.0

Nota. El 58.5% de los participantes habita en casa propia.

Figura 13*Distribución de la muestra por tipo de vivienda*

Nota. 76 participantes habitan en casas alquiladas.

En cuanto al tipo de vivienda donde habitan, la Tabla 19 y la Figura 13 muestran que el 58.5% de los participantes señaló que habitan en una vivienda propia mientras que 76 estudiantes, que representan el 41.5% señalaron que habitan en una casa alquilada.

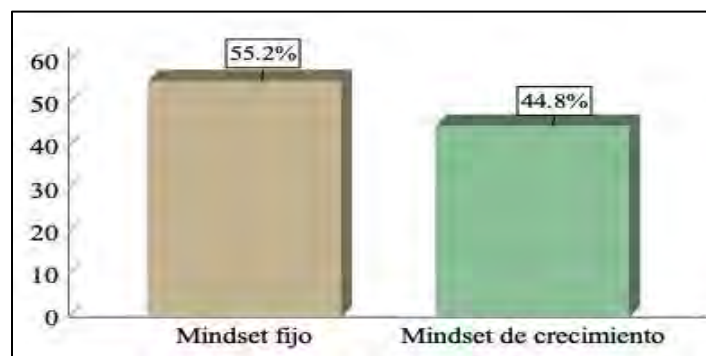
5.2. Estadística descriptiva aplicada al estudio

5.2.1. Mindset de inteligencia

Tabla 20*Niveles de mindset de inteligencia*

		<i>n</i>	%
Mindset de inteligencia	Fijo	101	55.2
	De crecimiento	82	44.8
Total		183	100.0

Nota. La presencia del mindset fijo de inteligencia es 55.2 %.

Figura 14*Niveles de mindset de inteligencia*

Nota. 44.8% de mindset de crecimiento de inteligencia

En la Tabla 20 y Figura 14 se observa que del total de la muestra un conjunto de 101 participantes se encuentra en la categoría de mindset fijo de inteligencia (55.2%). Mientras que un total de 82 participantes (44.8%) reportó mindset de crecimiento de inteligencia.

Tabla 21*Tabla de frecuencias respecto a la variable mindset de inteligencia*

Mindset	Fijo		De crecimiento	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
<i>Sexo</i>				
Varón	57	58.8	40	41.2
Mujer	44	51.2	42	48.8
<i>Grado</i>				
1ro	17	42.5	23	57.5
2do	21	63.6	12	36.4
3ro	23	50.0	23	50.0
4to	19	63.3	11	36.7
5to	21	61.8	13	38.2
<i>Edad</i>				
12	11	36.7	19	63.3
13	22	59.5	15	40.5
14	26	57.8	19	42.2
15	18	54.5	15	45.5
16	24	63.2	14	36.8

Nota. N = 183.

En la Tabla 21 se puede apreciar que el 58.8% del total de los estudiantes varones tiene mindset fijo, mientras que, en el total de las estudiantes mujeres el 51.2% tiene este tipo de mindset. En relación al grado, del total de los estudiantes del 1er grado el 57.5% tiene mindset de crecimiento, siendo esta proporción estudiantil la única con este tipo de mindset. En el 2do grado prima el mindset fijo con un 63.6%. Por otro lado, en el 3er grado el tipo de mindset se distribuye equitativamente. Asimismo, en el 4to grado y 5to grado el mindset fijo es el que prevalece con un 63.3% y 61.8% respectivamente.

En cuanto a la edad, del total de los estudiantes que tienen 12 años el 63.3% posee mindset de crecimiento, siendo esta edad la única con mindset de crecimiento. En el total de estudiantes de 13 años el 59.5% poseen mindset fijo. Mientras que en los estudiantes de 14 años y 15 años el mindset fijo es el predominante con 57.8% y 54.5% respectivamente. Por último, el porcentaje del total de estudiantes de 16 años con mindset de crecimiento es 36.8%.

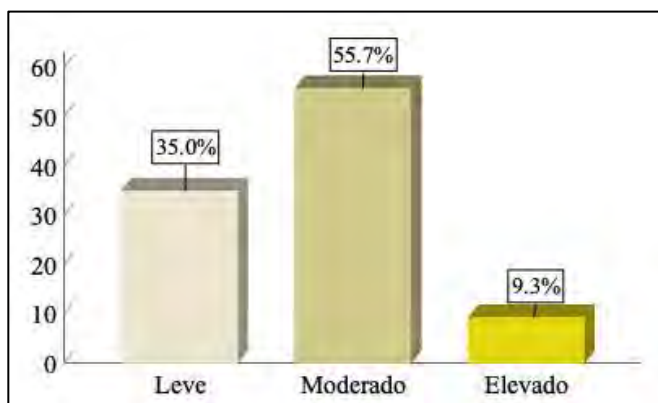
5.2.2. Estrés académico

Tabla 22

Niveles de estrés académico

		<i>n</i>	<i>%</i>
Estrés académico	Leve	64	35.0
	Moderado	102	55.7
	Elevado	17	9.3
Total		183	100.0

Nota. El estrés académico percibido moderado en el 55.7% de participantes

Figura 15*Niveles de estrés académico*

Nota. Estrés elevado percibido en el 9.3% de estudiantes.

En la Tabla 22 y Figura 15 se observan los niveles de estrés académico. El nivel más frecuente de estrés académico percibido es el del nivel moderado. Es decir, un total de 102 participantes, que representa el 55.7% percibe como situaciones estresantes, de manera moderada, a las actividades escolares, como son; los exámenes, exposición de trabajos en clase, intervención en el aula, tiempo limitado para hacer trabajos, exceso de responsabilidad.

Por otro lado, un total de 64 participantes reportó un nivel de estrés leve percibido, estos estudiantes, que representan el 35.0% de la muestra, perciben a los estímulos del ambiente escolar como no amenazantes generándoles poca o escasa preocupación.

Finalmente, existe un nivel de estrés elevado percibido en un total de 17 participantes, que representan el 9.3%. Para estos estudiantes los quehaceres escolares exceden sus recursos disponibles de adaptación, haciéndolos proclives a que el estrés académico percibido baje su rendimiento académico, presenten muy baja atención y concentración durante el dictado de clases, entre otros y, que posiblemente no cuenten con buenas estrategias de afrontamiento ante el estrés académico.

Tabla 23*Tabla de frecuencias respecto a la variable estrés académico*

Estrés académico	Leve		Moderado		Elevado	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
<i>Sexo</i>						
Varón	37	38.1	59	60.8	1	1.0
Mujer	27	31.4	43	50.0	16	18.6
<i>Grado</i>						
1ro	19	47.5	21	52.5	0	0.0
2do	15	45.5	14	42.4	4	12.1
3ro	11	23.9	31	67.4	4	8.7
4to	11	36.7	18	60.0	1	3.3
5to	8	23.5	18	52.9	8	23.5
<i>Edad</i>						
12	16	53.3	14	46.7	0	0.0
13	14	37.8	19	51.4	4	10.8
14	14	31.1	28	62.2	3	6.7
15	9	27.3	22	66.7	2	6.1
16	11	28.9	19	50.0	8	21.1

Nota. N = 183

La Tabla 23 muestra que, en relación al sexo del total de los participantes varones el 60.8% percibe que tiene un nivel moderado de estrés académico, mientras que el 1.0% percibe que tiene un nivel alto de estrés académico. En el caso de las participantes mujeres el 50% del total de ellas percibe que tiene un nivel moderado de estrés académico y el 18% de estas percibe un nivel alto de estrés académico.

En el total de participantes de 1er grado el 52.5% percibe que tiene un nivel moderado de estrés académico y ningún estudiante perteneciente a este grado reportó que percibe un nivel alto de estrés académico. En el 2do grado los niveles percibidos prevalentes de estrés académico son el leve y moderado 45.5% y 42.4% correspondientemente. En el 3er y 4to grado el nivel prevalente de estrés percibido es el moderado con 67.4% y 60.0% respectivamente. Finalmente,

en el 5to grado los niveles percibidos de estrés académico se equiparan en los niveles leve y alto con 23.5%.

En relación a la edad, en la totalidad de los participantes que tienen 12 años de edad el 53.3% reportó percibir un nivel leve de estrés académico y ninguno reportó un nivel alto de estrés académico. Los estudiantes con 13, 14 y 15 años de edad reportaron percibir estrés académico moderado en 51.4%, 62.2% y 66.7% correspondientemente. Por último, un 21.1% del total de estudiantes del 5to grado reportó que percibe un nivel alto de estrés académico.

5.3. Estadística inferencial aplicada al estudio

Se usó la prueba de normalidad de Kolmogorov Smirnov (K-S) con el propósito de determinar si los datos obtenidos de la aplicación de instrumentos tienen una distribución normal o no. La variable mindset de inteligencia presenta una distribución no normal con un p valor de **0.00** menor al valor teórico $p < 0.05$. Por otro lado, la variable estrés académico presenta una distribución normal con un p valor de **0.200** mayor al valor teórico $p > 0.05$. Además, la dimensión estresores de la variable estrés académico presenta una distribución normal con un valor de significancia de **0.200** mayor al valor teórico $p > 0.05$. El resto de las dimensiones de ambas variables presentan una distribución no normal.

Por lo hallado (ver Tabla 24) se recurrió al uso de la estadística no paramétrica, se empleó el estadístico Rho de Spearman pues es una prueba estadística inferencial de correlación usada para analizar datos no paramétricos (Brace et al., 2016).

Tabla 24*Prueba de normalidad Kolmogorov Smirnov de las variables*

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	Gl	Sig.
Mindset de inteligencia	.102	183	.000
Mindset fijo de inteligencia	.083	183	.004
Mindset de crecimiento de inteligencia	.145	183	.000
Estrés académico	.043	183	.200*
Dimensión estresores	.056	183	.200*
Dimensión síntomas	.092	183	.001
Dimensión estrategias de afrontamiento	.074	183	.016

Nota. Resultados de la prueba de normalidad K-S

La Tabla 24 muestra los puntajes obtenidos para la prueba de normalidad de las variables mindset de inteligencia y estrés académico y sus respectivas dimensiones

Mediante el uso del estadístico Rho de Spearman junto a tablas de contingencia se llegaron a los siguientes resultados.

- **Correlación entre mindset de inteligencia y estrés académico**

Tabla 25*Correlación Rho de Spearman entre mindset de inteligencia y estrés académico*

	Estrés académico	
	C. de correlación	0.009
Mindset de inteligencia	Sig. (bilateral)	0.902
	N	183

Nota. Resultados de correlación

La Tabla 25 muestra un Rho de Spearman de 0.009 entre las variables mindset de inteligencia y estrés académico, en donde $p = 0.902$. Consecuentemente, estos resultados señalan que las variables no tienen correlación significativa inversa ya que el Sig. (bilateral) obtenido es mayor que el nivel de significancia ($p < 0.05$).

Correlaciones entre mindset fijo de inteligencia y dimensiones del estrés académico

- Correlación entre mindset fijo de inteligencia y dimensión estresores

Tabla 26

Correlación entre mindset fijo de inteligencia y dimensión estresores

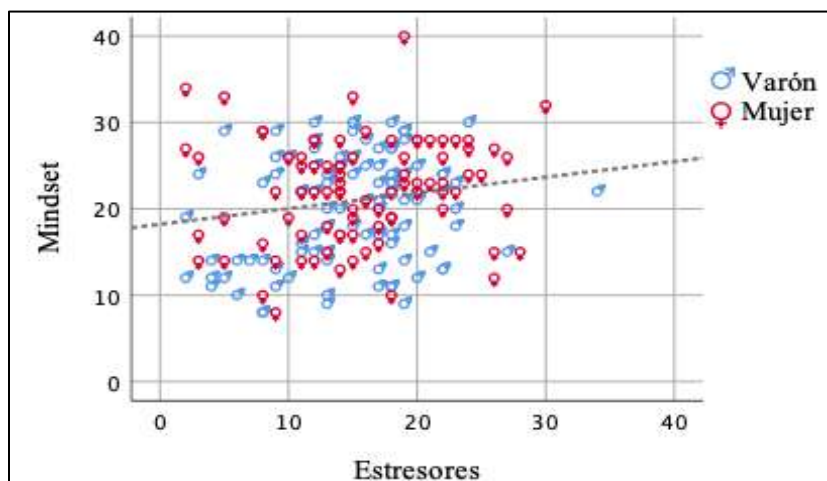
		Estrés académico
		Dimensión estresores
	Rho de Spearman	.187*
Mindset fijo de inteligencia	Sig.	.016
	N	101

Nota. *. La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral).

** . La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

Figura 16

Mindset fijo de inteligencia y la dimensión estresores



La Tabla 26 y Figura 16 muestran la correlación entre el mindset fijo de inteligencia y la dimensión estresores. Esta correlación, como se puede apreciar, es significativa directa con un Rho de Spearman de **.187***.

- Relación entre mindset fijo de inteligencia y dimensión síntomas

Tabla 27

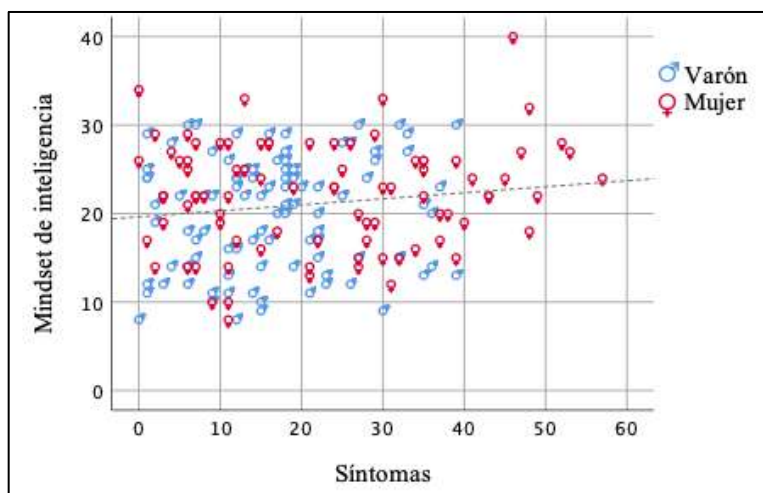
Correlación entre mindset fijo de inteligencia y dimensión síntomas

		Estrés académico
		Dimensión síntomas
	Rho de Spearman	.142
Mindset fijo de inteligencia	Sig.	.056
	N	101

Nota: $p > 0.05$

Figura 17

Mindset fijo de inteligencia y la dimensión síntomas



En la Tabla 27 y Figura 17 se muestra la relación entre el mindset fijo de inteligencia y la dimensión síntomas del estrés académico, el valor de significancia es **0,056**. Siendo este valor mayor que 0.05 lo indica que no hay correlación significativa directa.

- **Relación entre mindset fijo de inteligencia y dimensión estrategias de afrontamiento**

Tabla 28

Correlación entre mindset fijo de inteligencia y dimensiones estrategias de afrontamiento

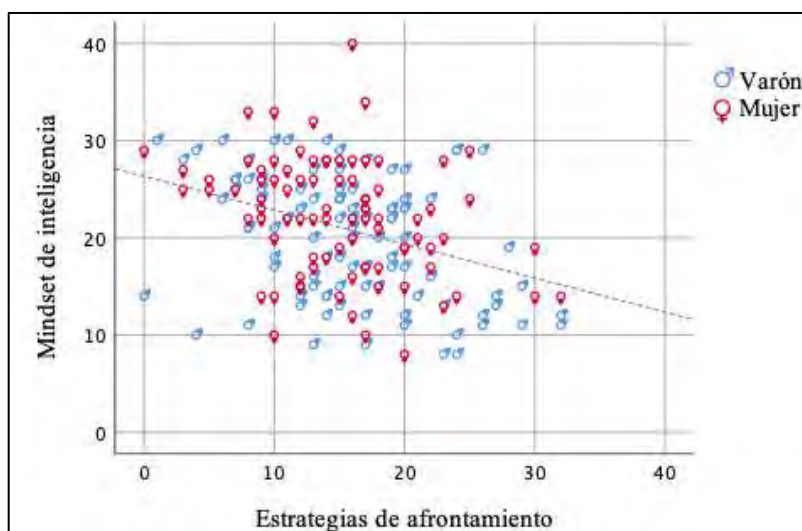
		Estrés académico
		Dimensión estrategias de afrontamiento
	Rho de Spearman	-.356**
Mindset fijo de inteligencia	Sig.	0.00
	N	101

Nota. *. La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral).

** . La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

Figura 18

Mindset fijo de inteligencia y la dimensión estrategias de afrontamiento



La tabla 28 y la Figura 18 evidencian que la correlación entre el mindset fijo de inteligencia y la dimensión de estrategias de afrontamiento es significativa inversa con una puntuación Rho de Spearman de **-.356****.

CAPÍTULO VI

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En el presente estudio se analizó el tipo de relación entre las variables mindset de inteligencia y estrés académico en estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Bolivariano, San Sebastián, Cusco, 2023. El resultado al cual se llegó, mediante la comprobación de hipótesis, reveló que no existe correlación entre las variables. Teniendo como base los resultados en referencia a la hipótesis general se acepta la hipótesis nula.

Por lo hallado el investigador del presente estudio puede afirmar, fundándose en los resultados obtenidos de este trabajo que, no está de acuerdo con lo propuesto por Carol Dweck “el tipo de mindset predice los niveles de estrés” (Dweck, 2000 p. 173), ya que los datos estadísticos resultantes de esta muestra estudiada señalan la inexistencia de correlación entre estas variables. Este resultado, saca a la luz la ausencia de un efecto significativo entre los fenómenos estudiados. Esto es útil para eliminar la incertidumbre y establecer que, al menos en este contexto específico, no se encontró evidencia de tal relación.

Por consiguiente, la hipótesis de que a más altos puntajes en el test de mindset de inteligencia menor grado de estrés académico percibido fue rechazada. Si bien es cierto, estos resultados contrastan con lo que Dweck afirma, posiblemente, los resultados que Dweck halló, se deban al contexto cultural en donde realizó su trabajo.

Adicionalmente, el instrumento para medir el estrés académico percibido tiene una procedencia mejicana, es decir, es un inventario creado en español. En otras palabras, los estudios que Dweck realizó, aunque es cierto que se utiliza el mismo inventario para medir el mindset de inteligencia, esto no sucede con el inventario de estrés académico. Por consiguiente, posiblemente, tal correlación, indicada por Dweck, no está presente en este contexto cultural debido a la diferencia en el instrumento utilizado.

Además, ya que este estudio es no experimental y de nivel correlacional es posible que haya variables intervinientes que expliquen la inexistencia de una correlación significativa. Como ejemplos de variables intervinientes podemos mencionar a; el estatus socioeconómico, las relaciones románticas, el cambio hormonal característico de esta etapa, entre otros. El estatus socioeconómico podría dar más oportunidad para entender mejor la potenciación de la inteligencia (Grant, 2023) o también podría dar mejores estrategias para afrontar el estrés académico. Las relaciones románticas podrían generar más estrés percibido (Nieder & Seiffge-Krenke, 2001), al igual que los cambios hormonales (Romeo, 2013).

Otro factor que haya intervenido en la ausencia de correlación entre las variables es el sesgo de respuesta, conocido como el sesgo de deseabilidad social (Aron et al., 2012; Coolican, 2018).

Por consiguiente, los resultados de este estudio podrán confirmar o no, estudios que se realizarán en el futuro, con objetivos similares de hallar una correlación entre las variables o, como también, tendrá valor utilitario para discusiones de estudios posteriores que utilicen ambas o solo una de las variables de este estudio. Asimismo, estos resultados obtenidos podrán ser utilizados en una revisión sistemática de estudio o en un estudio meta-analítico.

Por todo lo descrito estos los resultados contribuyen a la consistencia y robustecimiento de la literatura académica con relación a estas dos variables. Por otro lado, los resultados de este estudio también podrían ahorrar recursos valiosos al evitar la inversión de futuras investigaciones que quisieran estudiar la relación de estas variables.

En cuanto al mindset de inteligencia prevalente en la muestra estudiada, los datos obtenidos señalan la presencia del mindset fijo de inteligencia con un 55.2% sobre un 44.8% de mindset de crecimiento. Este resultado contrasta con lo encontrado por De la Garza (2013), quien estudió una población estudiantil escolar en dos colegios privados y en donde el porcentaje de mindset de crecimiento es de 68% en la primera institución y 53% en la segunda institución. Adicionalmente, De la Garza reportó que en la primera Institución Educativa el porcentaje de las mujeres con mindset de crecimiento fue de 53% y en la segunda Institución Educativa fue de 41%. En el presente estudio el porcentaje del total de las mujeres con mindset de crecimiento 48.8%. Por otro lado, en el caso de los varones, De la Garza halló que en la primera institución educativa el 47% de varones reportó mindset de crecimiento y en la segunda Institución Educativa el porcentaje de mindset de crecimiento fue 58%. En el presente estudio el porcentaje de mindset de crecimiento en el total de los participantes varones fue 41.2%. La causa de la diferencia radicaría, principalmente, en que el estudio de De la Garza fue realizado en una institución privada.

Del mismo modo, Alarcón y Pettigrew (2018) reportaron, en la investigación llevada a cabo en Argentina, en una institución privada, que el mindset de crecimiento fue el prevalente con 56% y un 44.0% el mindset fijo. Esto, nuevamente, contrasta lo hallado en el presente estudio en el que el porcentaje de mindset fijo es el prevalente. Alarcón y Pettigrew reportaron que el mindset de crecimiento de las participantes mujeres es mayor al de los participantes

varones 53.3% y 46.7 % correspondientemente. En el presente estudio hay una similitud en este resultado, en el caso del mindset de crecimiento, en donde las mujeres tienen un porcentaje más alto que lo varones 48.8% y 41.2% correspondientemente. Se puede afirmar que la diferencia no es tan marcada, no obstante, en el presente estudio tanto los estudiantes varones como mujeres presentan mindset fijo de inteligencia, y este resultado difiere con lo encontrado por los autores mencionados.

El estudio de Berlin (2019) también es contrastado por los resultados de esta investigación con la prevalencia del mindset fijo de inteligencia.

Por su parte, Talavera (2022) encontró que un 53.3% de la muestra de su estudio presentó mindset de crecimiento. Talavera al igual que De la Garza, Alarcón y Pettigrew y Berlin realizaron sus estudios en instituciones educativas privadas. En conclusión, los resultados de todos estos estudios, incluyendo los resultados del presente estudio, confirman lo hallado por el estudio PISA, que reporta que la proporcionalidad del mindset de crecimiento es mayor en los colegios privados que en los colegios públicos. Teniendo esto en cuenta, los resultados de esta investigación corroboran lo reportado por PISA (2018). Posiblemente en los colegios públicos hay una tendencia de creer que la inteligencia no puede mejorarse mediante esfuerzo, disciplina y soportes adecuados.

Además, Dweck (2012) reporta que hay proporciones iguales entre el mindset fijo y el mindset de crecimiento ya sea en niños o adultos, sin embargo, los resultados de esta investigación señalan que, en esta muestra no existe esa distribución proporcional equilibrada, como también lo muestran los resultados de las investigaciones ya descritas.

La presencia del mindset fijo de inteligencia se podría explicar con la respuesta de la pregunta que acompaña a la ficha sociodemográfica, y en la que solamente el 32.2% de los

participantes reportaron que sí creen que las personas cambian su modo de ser (ver Anexo A.3). De similar manera el 35.5% de los participantes cree que las actividades escolares son desafiantes casi todo el tiempo (ver Anexo A.1).

La prevalencia del mindset fijo podría ser explicada por el índice de pobreza del tipo de familia a la que los participantes pertenecen, aunque el 72.7% reportó pertenecer a una familia funcional (ver Tabla 12), el Compendio Estadístico Cusco (2017) reporta que el índice de pobreza es el 25.7%, y los participantes provienen de las APVs aledañas a la Institución Educativa. Es decir, los cuidadores posiblemente no puedan acceder a la información pertinente para criar hijos con el tipo de mindset de crecimiento. Asimismo, gran parte los cuidadores de los participantes (41.5%) tienen que salir a trabajar para poder pagar el alquiler de la vivienda (ver Tabla 13). Esto implica que aquellos que habitan este tipo de vivienda, tienen que lidiar con las dificultades o desafíos académicos por cuenta propia y con poca guía. Adicionalmente, sus cuidadores, debido a lo expresado hasta este punto, posiblemente ignoran cómo impulsar adecuadamente el aprendizaje y la idea de potenciación de la inteligencia en sus hijos (Haimovitz & Dweck, 2017).

En relación al grado de educación secundaria, únicamente los participantes de 1ro de secundaria y aquellos participantes de 12 años de edad reportaron mindset de crecimiento 57.5% y 63.3% correspondientemente. Este resultado es similar, solo en este grupo, a lo hallado por otros investigadores, a pesar de que estos participantes pertenecen a una institución pública, contrastando lo afirmado por el reporte PISA.

En conclusión, el mindset prevalente de este estudio es el fijo, es decir, que los estos participantes están convencidos de que la inteligencia tiene una característica no inmutable y que no puede ser modificada mediante el esfuerzo y estrategias apropiadas (Blackwell et al., 2007).

Además, este porcentaje de la muestra probablemente prefiere o recibe elogios que se dirigen a la persona y no al proceso y/o esfuerzo (Mueller & Dweck, 1998). Estos estudiantes se enfocan más en el resultado, es decir, en lucir inteligente, que en obtener más conocimientos (Robin & Pals, 2002). Para este porcentaje de la muestra los obstáculos y desafíos son una amenaza ya que estos inconvenientes son oportunidades para hacer visibles sus pocas habilidades. Asimismo, estos obstáculos pueden generar respuestas de afrontamiento negativas tales como son la evitación (no persistir hasta lograr un objetivo o rendirse frente a los desafíos) o la deshonestidad (hacer trampa en los exámenes) (Hong et al., 1997). De la misma manera, este conjunto de estudiantes considera que las causas de los fracasos se deben a rasgos subyacentes personales (Plaks, 2017).

En referencia a los niveles de la variable de estrés académico, esta investigación encontró que el 55.7% de la muestra reportó un nivel moderado de estrés académico percibido, seguido del nivel leve y elevado con 35% y 9.3% correspondientemente. De similar manera, el estudio de Lasluisa (2020) realizado en Ecuador, arrojó resultados parecidos en donde el nivel de estrés académico percibido imperante es el del nivel moderado con un 94.2% seguido de los niveles leve y alto 4.5% y 1.3% respectivamente. Sin embargo, el estudio realizado en Colombia por Vesga (2022) muestra que el nivel alto de estrés académico percibido es el que tiene mayor presencia en esa población, mientras que el nivel moderado y bajo son los que le siguen 31% y 20% correspondientemente. Esto nos indica que, sin importar el país o cultura, los niveles de estrés académico percibido no son bajos en distintos contextos geográficos.

Del mismo modo, el nivel moderado de estrés académico percibido está presente en contexto no tan lejanos, es decir, a nivel nacional como los estudios lo corroboran. La presencia de estrés académico en nivel moderado se repite en varias investigaciones. Escajadillo (2019)

reportó que el 57.7% de su muestra, en la ciudad de Lima, reportó un nivel de estrés regular. Así también, en la ciudad de Ayacucho, Riveros (2021), reporta que el 80.5% de su muestra estudiada reportó en nivel moderado de estrés académico percibido. Además, tres estudios realizados en la ciudad de Lima reportan que el nivel moderado de estrés académico percibido es el imperante en todos estos estudios; Riveros (2021) con 80.5%, Álvarez (2021) con 60% y Espinoza (2022) con 74%. Siendo el común denominador, de todos estos resultados, el nivel moderado de estrés académico percibido. Todo esto nos muestra que los estudiantes evalúan las situaciones presentes en el ámbito escolares como motivos moderadamente estresantes, como Maturana y Vargas (2015) lo proponen.

Localmente, el nivel imperante de estrés académico percibido no se diferencia lo descrito en los párrafos anteriores, es decir, que el nivel moderado de estrés académico percibido es el que se está presente, tanto a nivel internacional, nacional y local. En Cusco, se realizaron algunas investigaciones en poblaciones muy parecidas a la población del presente estudio, con la variable de estrés académico. De estos estudios el primero fue realizado por Huaman y Sandoval (2019), donde el 59% de participantes reportó el nivel moderado de estrés académico percibido. Por otro lado, el resultado hallado Quispe (2021) muestra un 88.9% de este nivel de estrés percibido, mientras que Choque y Quispe (2022) hallaron que el nivel moderado de estrés académico percibido fue el que prevaleció en su muestra con 88.9%.

Considerando estos resultados podríamos concluir que lo propuesto por Orlandini (1999) en donde señala que los estudiantes escolares experimentan tensión ya sea de manera individual o en los salones de clase debido a que percibe las actividades escolares como medianamente estresantes.

Asimismo, el 92.8% de los participantes considera que el estrés es negativo (ver Anexo A.2), siendo esta interpretación bien intencionada, aunque el resultado de tal perspectiva puede ser contraproducente, pues si se tiene una perspectiva en la que el estrés no es completamente negativo, los resultados de este modo de pensar pueden ser muy beneficiosas (Crum, 2013).

La incidencia de este nivel moderado de estrés académico percibido también podría tener su causa en el índice de pobreza mencionado párrafos arriba y como lo propone Pearlin (1999) en su clasificación de estresores de estatus.

En referencia a las preguntas sobre la relación estudiante-profesor (ver Anexo A.4) el 18.1% reportó que la esta relación va de muy mala a deficiente. Esta relación puede generar desmotivación en los participantes. Asimismo, el porcentaje total de los participantes a quienes no les gusta estar en el colegio (ver Anexo A.5) es 13.2% estando, este grupo de participantes, propensos a optar por la deserción académica por la disminución de motivación académica (Shinto, 1998).

En cuanto al nivel moderado de estrés académico percibido y el sexo, los resultados muestran que los varones reportaron un porcentaje mayor en comparación al sexo puesto 60.8% y 50% correspondientemente. Sin embargo, en el nivel alto de estrés académico percibido las mujeres tienen un porcentaje mayor al de los varones 18.6% sobre 1.0% estos niveles podrían ser explicados por la subcategoría de estresores de roles (Pearlin, 1999), como también a otra subcategoría de estresores, es decir, a los eventos fallidos (Gestern et al., 1974).

Con referencia al grado de nivel secundario de los participantes, lo que el investigador puede resaltar, es el nivel alto de estrés académico percibido en el 5to grado con un 23.5% en comparación de otros grados. De la misma manera los estudiantes de 16 años de edad reportaron un nivel similar de estrés académico percibido (21.1%). Este nivel alto de estrés en este

porcentaje de la muestra se puede explicar por el inminente examen de ingreso a la universidad (Wheaton, 1990) o por la amenaza que el futuro representa para estos participantes haciéndoles sentir mucho más preocupados (Putwain et al., 2010).

Además de analizar la relación de las dos variables mencionadas, se analizaron las relaciones entre el mindset fijo de inteligencia y las dimensiones del estrés académico. Y siendo la muestra probabilística, los resultados de este trabajo tienen una validez externa al 95 % de probabilidad de que los resultados no se deban al azar. El mindset fijo de inteligencia, en este estudio, se relaciona con dos de las dimensiones del estrés académico. Siendo la dimensión de síntomas la que no tiene relación significativa con el mindset fijo de inteligencia.

El mindset fijo de inteligencia tiene una relación significativa directa con la dimensión estresores. Este resultado hallado confirma lo que Yeager propone, es decir que el tener mindset fijo de inteligencia hace que se perciba más estresores académicos (Yeager et al., 2015). Según Dweck el mindset fijo de inteligencia hace que un individuo perciba o valore como estresantes a muchas de las situaciones en las que está inmerso (Dweck, 2006). Así también, el mindset fijo de inteligencia está relacionado significativamente y de manera inversa con la dimensión estrategias de afrontamiento. En otras palabras, a mayor nivel de mindset fijo de inteligencia, menor grado de estrategias de afrontamiento (Schroder et al., 2017). Esto último también es avalado por la teoría existente que propone que los individuos con mindset fijo de inteligencia se enfocan en las respuestas de protección, lo cual hace que eviten los desafíos (Blackwell et al., 2007) y al no tener metas de aprendizaje no cuentan con estrategias adecuadas para enfrentar los pormenores del día a día.

CAPTÍTULO VII

CONCLUSIONES

Primera. La correlación entre el mindset de inteligencia y el estrés académico no es significativa inversa en estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Bolivariano, San Sebastián, Cusco, 2023. Por lo tanto, se acepta la hipótesis nula general de la investigación. En otras palabras, las variables no se relacionan entre sí. Los niveles existentes de estrés, probablemente, se deban a otros factores. Estos factores podrían encontrarse fuera del entorno académico o posiblemente sean estresores idiosincráticos de la adolescencia.

Segunda. El mindset de inteligencia prevalente es el mindset fijo. Ya que el 55.2% se encuentra en la categoría de mindset fijo de inteligencia. Los hallazgos de esta investigación muestran que el 32.2% de la muestra reportó que las personas si cambian su modo de ser, mientras que el 64.5% reportó que algunas veces cambian. Esto nos indica que un gran número de participantes no está convencido en la idea de la maleabilidad de la personalidad, y esto podría influir en que estos participantes piensen lo mismo sobre la maleabilidad de la inteligencia y habilidades.

Tercera. El nivel prevalente de estrés académico es el nivel moderado, dado que el 55.7% de los estudiantes reporta este nivel de estrés académico. Este nivel moderado de estrés académico percibido se podría explicar por otros factores que no se deban al tipo de mindset de inteligencia

por ejemplo a los cambios biológicos característicos de la adolescencia, al factor económico o a los estresores de rol en las relaciones románticas en esta etapa de la vida.

Cuarta. La relación entre el mindset fijo de inteligencia y la dimensión estresores de la variable estrés académico es significativa directa, consecuentemente, se rechaza la hipótesis nula específica. La correlación es directa y significativa, aunque de grado muy bajo.

Quinta. La relación entre el mindset fijo de inteligencia y la dimensión síntomas de la variable estrés académico no es significativa directa. Por lo tanto, se acepta la hipótesis nula específica.

Sexta. La relación entre el mindset fijo de inteligencia y la dimensión estrategias de afrontamiento de la variable estrés académico es significativa inversa. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula específica de la investigación, siendo esta correlación significativa inversa y de grado bajo.

RECOMENDACIONES

1. A la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) se sugiere que se incluya en el sistema educativo la opción de inculcar a los estudiantes que la inteligencia puede mejorarse. Ya que los hallazgos de este estudio muestran que el nivel prevalente del mindset de inteligencia es el mindset fijo de inteligencia. Para esto es necesario sensibilizar tanto a los docentes escolares como a las personas relacionadas al entorno educativo del estudiante que, la utilización de palabras como los elogios, por ejemplo, tienen incidencia en la forma de concebir la naturaleza de la inteligencia en los estudiantes. Todo esto mediante programas de capacitación que aborden el mindset de inteligencia.
2. A los padres de familia se recomienda que promuevan el mindset de crecimiento de inteligencia desde el hogar. Para esto es necesario que la comunidad educativa brinde o incluya charlas informativas, en las escuelas de padres por ejemplo, en la que se muestren las ventajas de un adecuado uso de palabras, como las desventajas de la inadecuada utilización de palabras, para poder fomentar el concepto de potenciación de la inteligencia.
3. A la comunidad educativa se sugiere que dé un giro en la apreciación o percepción del estrés académico, en donde, este no necesariamente es nocivo, considerando que los estudiantes escolares reciban una cantidad no excesiva de demandas que puedan considerar estresantes. Teniendo como finalidad el incluir, progresivamente, quehaceres escolares que no sobrepasen sus capacidades para lograr afrontarlas.
4. A los padres de familia se recomienda que es necesario hacer que los hijos internalicen que la vida sin estrés no existe, que a pesar de las molestias que puede generar el estrés este, a su vez, con el tipo adecuado de perspectiva, nos permite un desarrollo personal.

Para lograr esto los padres necesitan tener expectativas realistas, sin llegar a perjudicarlos y acorde a sus destrezas. De esta manera, el estrés, en vez de ser percibido como algo amenazante, sea visto como parte inmanente en el proceso de alcanzar objetivos que realmente merecen la pena.

5. A la comunidad científica, continuar con la profundización del estudio del mindset de inteligencia, considerando al mindset de crecimiento como punto de partida, además se puede considerar diversos datos sociodemográficos para ahondar pormenores que puedan ser de relevante importancia en la incidencia del tipo de mindset
6. A la comunidad científica se recomienda el estudio del mindset en todas sus categorías como personalidad, fuerza de voluntad, carácter moral, peso corporal entre otros, en diferentes poblaciones, para conocer a fondo este fenómeno y dar explicación a algunas actitudes y comportamientos que los tipos de mindset puedan acarrear consigo.
7. A la comunidad científica se sugiere llevar a cabo estudios sobre el tipo de mindset en docentes escolares para explorar el tipo de mindset prevalente en esta población, como también algunas de sus repercusiones. Dado que, como figura influyente, en esta etapa de la vida de los estudiantes, el tipo de mindset de los docentes escolares más los conocimientos que tengan sobre este fenómeno puede impactar sustancialmente en el tipo de mindset de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Alarcón, E., & Pettigrew Zaconteguay, W. (2018). *Mentalidad de cambio o fija en niños y su relación con el género*. Obtenido de <http://rpsico.mdp.edu.ar/handle/123456789/722>
- Álvarez, E. M. (2021). *Hábitos de estudio y la relación con el estrés académico en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Pachacamac, 2021*. <http://repositorio.ulasamericas.edu.pe/123456789/3582>
- Ang, R. P., & Huan, V. S. (2006). Relationship between Academic Stress and Suicidal Ideation: Testing for Depression as a Mediator Using Multiple Regression. *Child Psychiatry and Human Development*, 37(2), 133–143. <https://doi.org/10.1007/s10578-006-0023-8>
- Aron, A., PhD. (2012). *By Arthur Aron Ph.D. - Statistics for Psychology, Books a la Carte Edition (6th Edition) (6th Edition) (2012-07-30) [Loose Leaf]*. Pearson.
- Aronson, J., Fried, C. B., & Good, C. (2002). Reducing the Effects of Stereotype Threat on African American College Students by Shaping Theories of Intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38(2), 113–125. <https://doi.org/10.1006/jesp.2001.1491>
- Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in Changing Societies* (Reprint). Cambridge University Press.
- Bandura, M., & Dweck, C. S. (1985). The relationship of conceptions of intelligence and achievement goals to achievement-related cognition, affect and behavior. *Unpublished manuscript, Harvard University*.
- Barraza, A. (2005). Características del estrés académico en los alumnos de Educación Media Superior. *Investigación Educativa Duranguense*, 4, 2. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2880918>
- Barraza Macías, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica De Psicología Iztacala*, 9(3). Recuperado a partir

- de <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/19028>
- Barraza, A. (2007). El estrés académico en alumnos de educación media superior. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2358918.pdf>.
- Barraza, A., (2009). Estrés académico y burnout estudiantil. Análisis de su relación en alumnos de licenciatura. *Psicogente*, 12(22), 272-283. Beer, J. S. (2002). Implicit self-theories of shyness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(4), 1009–1024. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.83.4.1009>
- Berlin, K. M. (2019). The Relationship Between Growth Mindset and Students' Psychological Well-Being [Tesis de licenciatura, University of Dayton]. Repositorio institucional. Obtenido de https://etd.ohiolink.edu/apexprod/rws_etd/send_file/send?accession=dayton1548856024417893&disposition=inline
- Bernert, R. A., Merrill, K. A., Braithwaite, S. R., van Orden, K. A., & Joiner, T. E. (2007). Family life stress and insomnia symptoms in a prospective evaluation of young adults. *Journal of Family Psychology*, 21(1), 58–66. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.21.1.58>
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement Across an Adolescent Transition: A Longitudinal Study and an Intervention. *Child Development*, 78(1), 246–263. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x>
- Bolger, N., DeLongis, A., Kessler, R. C., & Wethington, E. (1989). The Contagion of Stress across Multiple Roles. *Journal of Marriage and the Family*, 51(1), 175. <https://doi.org/10.2307/352378>

- Bowker, A., M. Bukowski, W., Hymel, S., & K. Sippola, L. (2000). Coping With Daily Hassles in the Peer Group During Early Adolescence: Variations as a Function of Peer Experience. *Journal of Research on Adolescence*, *10*(2), 211–243. https://doi.org/10.1207/sjra1002_5
- Brace, N., Kemp, R. A., & Snelgar, R. (2016). *SPSS for Psychologists*. Bloomsbury. <https://www.bloomsbury.com/uk/spss-for-psychologists-9781352009941/>
- Burnette, J. L. (2010). Implicit Theories of Body Weight: Entity Beliefs Can Weigh You Down. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *36*(3), 410–422. <https://doi.org/10.1177/0146167209359768>
- Campbell, A., Craig, T., & Collier-Reed, B. (2020). A framework for using learning theories to inform ‘growth mindset’ activities. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, *51*(1), 26–43. <https://doi.org/10.1080/0020739x.2018.1562118>
- Caniëls, M. C., Semeijn, J. H., & Renders, I. H. (2018). Mind the mindset! The interaction of proactive personality, transformational leadership and growth mindset for engagement at work. *Career Development International*, *23*(1), 48–66. <https://doi.org/10.1108/cdi-11-2016-0194>
- Carr, D., & Umberson, D. (2013). The Social Psychology of Stress, Health, and Coping. *Handbook of Social Psychology*, 465–487. https://doi.org/10.1007/978-94-007-6772-0_16
- Carter, J. S., Garber, J., Ciesla, J. A., & Cole, D. A. (2006). Modeling relations between hassles and internalizing and externalizing symptoms in adolescents: A four-year prospective study. *Journal of Abnormal Psychology*, *115*(3), 428–442. <https://doi.org/10.1037/0021-843x.115.3.428>

- Chiang, J. J., Turiano, N. A., Mroczek, D. K., & Miller, G. E. (2018). Affective reactivity to daily stress and 20-year mortality risk in adults with chronic illness: Findings from the National Study of Daily Experiences. *Health Psychology, 37*(2), 170–178.
<https://doi.org/10.1037/hea0000567>
- Chiu, C. Y., Dweck, C. S., Tong, J. Y. Y., & Fu, J. H. Y. (1997). Implicit theories and conceptions of morality. *Journal of Personality and Social Psychology, 73*(5), 923–940.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.5.923>
- Choque Yupanqui, F. A. y Quispe Huillca, J. G. (2022) *Percepción de la educación virtual y estrés académico en estudiantes de la I.E. Secundaria José Gabriel Condorcanqui del distrito de Yanaoca, provincia de Canas, Cusco, 2021* [Tesis de licenciatura, Universidad San Antonio abad del Cusco]. Repositorio institucional. Obtenido de
<http://hdl.handle.net/20.500.12918/6338>
- Christensen, L., Johnson, R., & Turner, L. (2014). *Research Methods, Design, and Analysis* (12th ed.). Pearson.
- Cohen, S., Kessler, R. C., & Gordon, L. U. (1997). *Measuring Stress: A Guide for Health and Social Scientists*. Oxford University Press.
- Coolican, H. (2018). *Research Methods and Statistics in Psychology* (7th ed.). Routledge.
- Correa-Rojas, J. (2022, July 27). *Evidencias psicométricas de la Implicit Theories of Intelligence Scale (ITIS) en universitarios peruanos*. <http://hdl.handle.net/10757/668176>
- Crum, A. J., Salovey, P., & Achor, S. (2013). Rethinking stress: The role of mindsets in determining the stress response. *Journal of Personality and Social Psychology, 104*(4), 716–733. <https://doi.org/10.1037/a0031201>
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow. The psychology of engagement with everyday life*.

- Curcio, G., Ferrara, M., & Degennaro, L. (2006). Sleep loss, learning capacity and academic performance. *Sleep Medicine Reviews, 10*(5), 323–337.
<https://doi.org/10.1016/j.smr.2005.11.001>
- Cury, F., Da Fonseca, D., Zahn, I., & Elliot, A. (2008). Implicit theories and IQ test performance: A sequential mediational analysis. *Journal of Experimental Social Psychology, 44*(3), 783–791. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2007.07.003>
- Dallman, M. F., Strack, A. M., Akana, S. F., Bradbury, M. J., Hanson, E. S., Scribner, K. A., & Smith, M. (1993). Feast and Famine: Critical Role of Glucocorticoids with Insulin in Daily Energy Flow. *Frontiers in Neuroendocrinology, 14*(4), 303–347.
<https://doi.org/10.1006/frne.1993.1010>
- Dantzer, R., O'Connor, J. C., Lawson, M. A., & Kelley, K. W. (2011). Inflammation-associated depression: From serotonin to kynurenine. *Psychoneuroendocrinology, 36*(3), 426–436.
<https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2010.09.012>
- Dantzer, R. (2012). Depression and Inflammation: An Intricate Relationship. *Biological Psychiatry, 71*(1), 4–5. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2011.10.025>
- De la Garza Adler, R. (2013). *Hacia una enseñanza e investigación de la inteligencia desde la teoría implícita de la inteligencia*. [Tesis de licenciatura, Universidad de Monterrey]. Repositorio institucional. Obtenido de http://bibsrv.udem.edu.mx:8080/e-books/Tesis/000130590_MED.pdf
- De la Torre, C., & Acostupa, Y. (2013). *Estadística aplicada a las ciencias de la salud* (1 ed.). Cusco: Moshera.

- DeLongis, A., Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1988). The impact of daily stress on health and mood: Psychological and social resources as mediators. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*(3), 486–495. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.3.486>
- Dewe, P. (1997). The Transactional Model of Stress: Some implications for stress Management programs. *Asia Pacific Journal of Human Resources, 35*(2), 41–51. <https://doi.org/10.1177/103841119703500205>
- Dewey, J. (1915). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Independently published.
- Dohrenwend, B.P. (1998). Overview of evidence for the importance of adverse environmental conditions in causing psychiatric disorders. In: Dohrenwend, B.P. (Ed.), *Adversity, Stress, and Psychopathology*. Oxford University Press, New York, pp. 523–538.
- Durante, K. M., & Laran, J. (2016). The Effect of Stress on Consumer Saving and Spending. *Journal of Marketing Research, 53*(5), 814–828. <https://doi.org/10.1509/jmr.15.0319>
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*(2), 256–273. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.95.2.256>
- Dweck, C. S., Chiu, C. Y., & Hong, Y. Y. (1995). Implicit Theories and Their Role in Judgments and Reactions: A Word from Two Perspectives. *Psychological Inquiry, 6*(4), 267–285. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0604_1
- Dweck, C. (2000). *Self-theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development (Essays in Social Psychology)* (1st ed.). Psychology Press.

- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: the new psychology of success*. New York: Random House Publishing Group.
- Dweck, C. (2012). Implicit theories. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (pp. 43–61). Sage Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446249222.n28>
- Dweck, C. (2015). *Carol Dweck revisits the 'growth mindset' (opinion)*. Education Week. Retrieved November 1, 2022, from <https://www.edweek.org/leadership/opinion-carol-dweck-revisits-the-growth-mindset/2015/09>
- Dweck, C. S. (2017). The Journey to Children’s Mindsets-and beyond. *Child Development Perspectives*, *11*(2), 139–144. <https://doi.org/10.1111/cdep.12225>
- Dweck, C. S., & Molden, D. C. (2017). Mindsets: Their impact on competence motivation and acquisition. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (pp. 135–154). The Guilford Press.
- Dweck, C. S., & Yeager, D. S. (2019). Mindsets: A View from Two Eras. *Perspectives on Psychological Science*, *14*(3), 481–496. <https://doi.org/10.1177/1745691618804166>
- Dweck, C., & Publisher, C. (2021). *Mindset*. Carol Dweck Publisher.
- Ehrlinger, J., Mitchum, A. L., & Dweck, C. S. (2016). Understanding overconfidence: Theories of intelligence, preferential attention, and distorted self-assessment. *Journal of Experimental Social Psychology*, *63*, 94–100. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2015.11.001>
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, *54*(1), 5–12. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.1.5>

- Escajadillo Pilco, A. V. (2019). *Estrés académico y hábitos de estudio en estudiantes de cuarto año de secundaria de la Institución educativa 2095 Herman Busse de la Guerra - Los Olivos, 2018*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional. Obtenido de <https://hdl.handle.net/20.500.12692/31690>
- Espinoza, J. M. (2022). *Estrés académico y procrastinación académica de estudiantes de secundaria de una institución educativa pública del Callao, 2022*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional. Obtenido de <https://hdl.handle.net/20.500.12692/99268>
- Estrada, E. G. (2020). *Hábitos de estudio y estrés académico en estudiantes de una institución educativa pública de Puerto Maldonado*. *Socialium*, 4(2), 47–62. <https://doi.org/10.26490/uncp.sl.2020.4.2.557>
- Fink, G. (2017). Stress: Concepts, Definition and History☆. *Reference Module in Neuroscience and Biobehavioral Psychology*. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-809324-5.02208-2>
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1988a). Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(3), 466–475.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1988b). Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(3), 466–475. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.3.466>
- Frome, P. M., & Eccles, J. S. (1998). Parents' influence on children's achievement-related perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(2), 435–452. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.2.435>
- Frost, D. M., & LeBlanc, A. J. (2014). Nonevent stress contributes to mental health disparities based on sexual orientation: Evidence from a personal projects analysis. *American Journal of Orthopsychiatry*, 84(5), 557–566. <https://doi.org/10.1037/ort0000024>

- Galton, F. (1907). *Inquiries into Human Faculty and Its Development*. Amsterdam University Press.
- George, L. K. (1999). Life-Course Perspectives on Mental Health. *Handbooks of Sociology and Social Research*, 565–583. https://doi.org/10.1007/0-387-36223-1_27
- Gersten, J. C., Langer, T. S., Eisenberg, J. G., & Orzeck, C. (1974). Child behavior and life events: Undesirable change or change per se? In B. S. Dohrenwend & B. P. Dohrenwend (Eds.), *Stressful life events: Their nature and effects* (pp. 159–170). New York: Wiley.
- Good, T. L., & Lavigne, A. L. (2017). Looking in classrooms. In *Routledge eBooks*. <https://doi.org/10.4324/9781315627519>
- Grant, H., & Dweck, C. S. (2003). Clarifying Achievement Goals and Their Impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(3), 541–553. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.3.541>
- Grant, A. (2023). *Hidden Potential: The Science of Achieving Greater Things*. Random House Large Print Publishing.
- Gunderson, E. A., Gripshover, S. J., Romero, C., Dweck, C. S., Goldin-Meadow, S., & Levine, S. C. (2013). Parent Praise to 1- to 3-Year-Olds Predicts Children’s Motivational Frameworks 5 Years Later. *Child Development*, 84(5), 1526–1541. <https://doi.org/10.1111/cdev.12064>
- Hackett, G., & Lonborg, S. (1983). Models of stress. *New Directions for Student Services*, 1983(21), 3–21. <https://doi.org/10.1002/ss.37119832103>
- Haimovitz, K., & Dweck, C. S. (2016). Parents’ Views of Failure Predict Children’s Fixed and Growth Intelligence Mind-Sets. *Psychological Science*, 27(6), 859–869. <https://doi.org/10.1177/0956797616639727>

- Haimovitz, K., & Dweck, C. S. (2017). The Origins of Children's Growth and Fixed Mindsets: New Research and a New Proposal. *Child Development*, 88(6), 1849–1859. <https://doi.org/10.1111/cdev.12955>
- Heine, S. J., Kitayama, S., Lehman, D. R., Takata, T., Ide, E., Leung, C., & Matsumoto, H. (2001). Divergent consequences of success and failure in Japan and North America: An investigation of self-improving motivations and malleable selves. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(4), 599–615. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.81.4.599>
- Henderson, H., Child, S., Moore, S., Moore, J. B., & Kaczynski, A. T. (2016). The Influence of Neighborhood Aesthetics, Safety, and Social Cohesion on Perceived Stress in Disadvantaged Communities. *American Journal of Community Psychology*, 58(1–2), 80–88. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12081>
- Holmes, T. H., & Rahe, R. H. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11(2), 213–218. [https://doi.org/10.1016/0022-3999\(67\)90010-4](https://doi.org/10.1016/0022-3999(67)90010-4)
- Hong, Y. Y., Chiu, C. Y., Dweck, C. S., Lin, D. M. S., & Wan, W. (1999). Implicit theories, attributions, and coping: A meaning system approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(3), 588–599. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.3.588>
- Howell, D. C. (2013). *Fundamental Statistics for the Behavioral Sciences* (8th ed.). Cengage Learning.
- Huaman, P. M. y Sandoval A. L. (2020). *Estrés y rendimiento escolar de los estudiantes del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa Fe y Alegría Nro. 20 del Cusco - 2019*. <http://hdl.handle.net/20.500.12918/5448>
- INEI. (2017). *Compendio estadístico, Cusco 2017*. [versión PDF] <https://keneamazon.net/Documents/INEI/Cusco.pdf>

- Job, V., Dweck, C. S., & Walton, G. M. (2010). Ego Depletion—Is It All in Your Head? *Psychological Science*, *21*(11), 1686–1693.
<https://doi.org/10.1177/0956797610384745>
- Jodl, K. M., Michael, A., Malanchuk, O., Eccles, J. S., & Sameroff, A. (2001). Parents' Roles in Shaping Early Adolescents' Occupational Aspirations. *Child Development*, *72*(4), 1247–1266. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00345>
- Kanner, A. D., Coyne, J. C., Schaefer, C., & Lazarus, R. S. (1981). Comparison of two modes of stress measurement: Daily hassles and uplifts versus major life events. *Journal of Behavioral Medicine*, *4*(1), 1–39. <https://doi.org/10.1007/bf00844845>
- Kessler, R. C. (1997). The effects of stressful life events on depression. *Annual Review of Psychology*, *48*, 191–214. Retrieved from
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9046559>
- Kershaw, K. N., Diez Roux, A. V., Bertoni, A., Carnethon, M. R., Everson-Rose, S. A., & Liu, K. (2014). Associations of chronic individual-level and neighbourhood-level stressors with incident coronary heart disease: the Multi-Ethnic Study of Atherosclerosis. *Journal of Epidemiology and Community Health*, *69*(2), 136–141. <https://doi.org/10.1136/jech-2014-204217>
- Kray, L. J., & Haselhuhn, M. P. (2007). Implicit negotiation beliefs and performance: Experimental and longitudinal evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, *93*(1), 49–64. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.93.1.49>
- Larkin, K. T. (2005). *Stress and Hypertension: Examining the Relation between Psychological Stress and High Blood Pressure (Current Perspectives in Psychology)* (Illustrated ed.). Yale University Press.

- Lasluisa, M. B. (2020). *El estrés académico y su relación el rendimiento académico en una muestra de adolescentes*. <https://repositorio.pucesa.edu.ec/handle/123456789/3076>
- Lazarus, R. S. (1990). Theory-Based Stress Measurement. *Psychological Inquiry*, 1(1), 3–13. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0101_1
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping* (1st ed.). Springer Publishing Company.
- Lazarus, R. S., & Launier, R. (1978). Stress-Related Transactions between Person and Environment. *Perspectives in Interactional Psychology*, 287–327. https://doi.org/10.1007/978-1-4613-3997-7_12
- Lazarus, R. S. (2006). *Stress and Emotion: A New Synthesis* (1st ed.). Springer Publishing Company.
- Laws, S., & Mann, G. (2004). *So You Want to Involve Children in Research? A toolkit supporting children's meaningful and ethical participation in research relating to violence against children | Save the Children's Resource Centre*. Save the Children's Resource Centre. <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/so-you-want-involve-children-research-toolkit-supporting-childrens-meaningful-and-ethical/>
- Le Moal, M. (2007). Historical approach and evolution of the stress concept: A personal account. *Psychoneuroendocrinology*, 32, S3-S9. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2007.03.019>
- Leonard, N. R., Gwadz, M. V., Ritchie, A., Linick, J. L., Cleland, C. M., Elliott, L., & Grethel, M. (2015). A multi-method exploratory study of stress, coping, and substance use among high school youth in private schools. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01028>

- Levy, S. R., Stroessner, S. J., & Dweck, C. S. (1998). Stereotype formation and endorsement: The role of implicit theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1421–1436. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.6.1421>
- Levy, S. R., & Dweck, C. S. (1999). The Impact of Children's Static versus Dynamic Conceptions of People on Stereotype Formation. *Child Development*, 70(5), 1163–1180. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00085>
- Levy, S. R., Chiu, C. Y., & Hong, Y. Y. (2006). Lay Theories and Intergroup Relations. *Group Processes & Intergroup Relations*, 9(1), 5–24. <https://doi.org/10.1177/1368430206059855>
- Liu, Y., & Lu, Z. (2011). The Chinese high school student's stress in the school and academic achievement. *Educational Psychology*, 31(1), 27–35. <https://doi.org/10.1080/01443410.2010.513959>
- Liu, Y. (2015). The longitudinal relationship between Chinese high school students' academic stress and academic motivation. *Learning and Individual Differences*, 38, 123–126. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.02.002>
- Locke, J. (2021). *An Essay Concerning Human Understanding*. Phoemixx Classics Ebooks.
- Lou, N. M., & Noels, K. A. (2016). Changing language mindsets: Implications for goal orientations and responses to failure in and outside the second language classroom. *Contemporary Educational Psychology*, 46, 22–33. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.03.004>
- Macgeorge, E. L., Samter, W., & Gillihan, S. J. (2005). Academic Stress, Supportive Communication, and Health A version of this paper was presented at the 2005

- International Communication Association convention in New York City. *Communication Education*, 54(4), 365–372. <https://doi.org/10.1080/03634520500442236>
- Mangels, J. A., Butterfield, B., Lamb, J., Good, C., & Dweck, C. S. (2006). Why do beliefs about intelligence influence learning success? A social cognitive neuroscience model. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 1(2), 75–86. <https://doi.org/10.1093/scan/nsl013>
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35(3), 353–370. <https://doi.org/10.1080/03054980902934639>
- Mathur, P., Jain, S. P., & Maheswaran, D. (2012). Consumers' implicit theories about personality influence their brand personality judgments. *Journal of Consumer Psychology*, 22(4), 545–557. <https://doi.org/10.1016/j.jcps.2012.01.005>
- Maturana, H. A., & Vargas, S. A. (2015). El estrés escolar. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 34–41. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2015.02.003>
- Merriam-Webster (s.f.). In *The Merriam-Webster.com Dictionary*. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/mindset>
- Miele, D. B., & Molden, D. C. (2010). Naive theories of intelligence and the role of processing fluency in perceived comprehension. *Journal of Experimental Psychology: General*, 139(3), 535–557. <https://doi.org/10.1037/a0019745>
- Mindset Kit - Do's and don'ts of praise, Praise the Process, Not the Person*. (n.d.). Mindset Kit. Retrieved November 4, 2022, from <https://www.mindsetkit.org/topics/praise-process-not-person/dos-donts-of-praise>

- Miu, A. S., & Yeager, D. S. (2014). Preventing Symptoms of Depression by Teaching Adolescents That People Can Change. *Clinical Psychological Science, 3*(5), 726–743. <https://doi.org/10.1177/2167702614548317>
- Molden, D. C., & Dweck, C. S. (2006). Finding “Meaning” in Psychology: A Lay Theories Approach to Self-Regulation, Social Perception, and Social Development. *American Psychologist, 61*(3), 192–203. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.61.3.192>
- Monroe, S. M. (2008). Modern Approaches to Conceptualizing and Measuring Human Life Stress. *Annual Review of Clinical Psychology, 4*(1), 33–52. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.4.022007.141207>
- Monroe S. M. & Cummins L. F. (2015). Stress: Psychological Perspectives. In Wright, J. D. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2nd ed., Vol. 22 pp. 15198 - 15201). Elsevier.
- Morling, B. (2018). *Research Methods in Psychology: Evaluating a World of Information* (Third ed.). W. W. Norton & Company.
- Moylan, S., Maes, M., Wray, N. R., & Berk, M. (2012). The neuroprogressive nature of major depressive disorder: pathways to disease evolution and resistance, and therapeutic implications. *Molecular Psychiatry, 18*(5), 595–606. <https://doi.org/10.1038/mp.2012.33>
- Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children’s motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology, 75*(1), 33–52. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.1.33>
- Murberg, T. A., & Bru, E. (2004). School-Related Stress and Psychosomatic Symptoms among Norwegian Adolescents. *School Psychology International, 25*(3), 317–332. <https://doi.org/10.1177/0143034304046904>

- National Centre on Addiction and Substance Abuse at Columbia University (CASA) United States of America. (2003). Depression, substance abuse and college student engagement: A review of the literature. New York: National Ctr on Addiction and Substance Abuse at Columbia University (CASA).
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, *91*(3), 328-346.
<https://doi.org/10.1037/0033-295x.91.3.328>
- Nieder, T., & Seiffge-Krenke, I. (2001). Coping with stress in different phases of romantic development. *Journal of Adolescence*, *24*(3), 297–311.
<https://doi.org/10.1006/jado.2001.0407>
- Noland, H., Price, J. H., Dake, J., & Telljohann, S. K. (2009). Adolescents' Sleep Behaviors and Perceptions of Sleep. *Journal of School Health*, *79*(5), 224–230.
<https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2009.00402.x>
- Nussbaum, A. D., & Dweck, C. S. (2008). Defensiveness Versus Remediation: Self-Theories and Modes of Self-Esteem Maintenance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *34*(5), 599–612. <https://doi.org/10.1177/0146167207312960>
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2018). PISA 2018 Results (Volume III). Paris, France.
- Orlandini, A. (1999). *El estrés. Qué es y cómo evitarlo (Sección de Obras de Ciencia y Tecnología nº 172) (Spanish Edition)* (1st ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Ormrod, J. E. (2013). *Educational Psychology: Developing Learners (8th Edition)* (8th ed.). Pearson.

- Pearlin, L. I. (2009). The Life Course and the Stress Process: Some Conceptual Comparisons. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 65B (2), 207–215. <https://doi.org/10.1093/geronb/gbp106>
- Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children* (1st ed.). International Universities Press.
- Plaks, J. E., Levy, S. R., & Dweck, C. S. (2009). Lay Theories of Personality: Cornerstones of Meaning in Social Cognition. *Social and Personality Psychology Compass*, 3(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2009.00222.x>
- Plaks, J. E. (2017). Implicit Theories: Assumptions That Shape Social and Moral Cognition. *Advances in Experimental Social Psychology*, 259–310. <https://doi.org/10.1016/bs.aesp.2017.02.003>
- Polo, A., López, J. M. H., & Muñoz, C. P. (1996). Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad Y Estrés*, 2(2), 159-172. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=186664>
- Pomerantz, E. M., & Kempner, S. G. (2013). Mothers' daily person and process praise: Implications for children's theory of intelligence and motivation. *Developmental Psychology*, 49(11), 2040–2046. <https://doi.org/10.1037/a0031840>
- Publishers, H. (s.f.). *The American Heritage Dictionary entry: intelligent*. Ahdictionary.com. Retrieved November 1, 2022, from <https://ahdictionary.com/word/search.html?q=intelligent&submit.x=0&submit.y=0>
- Puecas-Sánchez, P. R., Castro-Maldonado, B., Callirgos-Lozada, C. C., Failoc-Rojas, V., & Díaz-Vélez, C. (2010). Factores asociados al nivel de estrés previo un examen en

- estudiantes de educación secundaria en cuatro instituciones educativas. *Revista Del Cuerpo Médico HNAAA*, 4(2), 88–93.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4060416>
- Putwain, D. W., Woods, K. A., & Symes, W. (2010). Personal and situational predictors of test anxiety of students in post-compulsory education. *British Journal of Educational Psychology*, 80(1), 137–160. <https://doi.org/10.1348/000709909x466082>
- Quispe, N. R. (2022). *Estrés académico en estudiantes de secundaria de una I.E. Pública, Cusco – 2021*. <http://repositorio.autonomaedica.edu.pe/handle/autonomaedica/1699>
- RAE (s.f.). *inteligencia | Diccionario de la lengua española*. “Diccionario de La Lengua Española” - Edición Del Tricentenario. Retrieved November 1, 2022, from <https://dle.rae.es/inteligencia?m=form#otras>
- Riveros Córdova, P. L. (2021). *Estrés académico y rendimiento académico en estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Privada Federico Froebel de Ayacucho, 2020*. [Tesis de licenciatura, Universidad de Ayacucho Federico Froebel]. Repositorio institucional. Obtenido de <http://hdl.handle.net/20.500.11936/198>
- Robins, R. W., & Pals, J. L. (2002). Implicit Self-Theories in the Academic Domain: Implications for Goal Orientation, Attributions, Affect, and Self-Esteem Change. *Self and Identity*, 1(4), 313–336. <https://doi.org/10.1080/15298860290106805>
- Robotham, D., & Julian, C. (2006). Stress and the higher education student: a critical review of the literature. *Journal of Further and Higher Education*, 30(2), 107–117.
<https://doi.org/10.1080/03098770600617513>
- Romeo, R. D. (2013). The teenage brain. *Current Directions in Psychological Science*, 22(2), 140–145. <https://doi.org/10.1177/0963721413475445>

- Rudolph, K. D. (2010). Implicit Theories of Peer Relationships. *Social Development, 19*(1), 113–129. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00534.x>
- Sauce, B., & Matzel, L. D. (2018). The paradox of intelligence: Heritability and malleability coexist in hidden gene-environment interplay. *Psychological Bulletin, 144*(1), 26–47. <https://doi.org/10.1037/bul0000131>
- Schroder, H. S., Yalch, M. M., Dawood, S., Callahan, C. P., Donnellan, M. B., & Moser, J. S. (2017). Growth mindset of anxiety buffers the link between stressful life events and psychological distress and coping strategies. *Personality and Individual Differences, 110*, 23–26. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.01.016>
- Schuster, R. M., Hammitt, W. E., & Moore, D. (2003). A Theoretical Model to Measure the Appraisal and Coping Response to Hassles in Outdoor Recreation Settings. *Leisure Sciences, 25*(2–3), 277–299. <https://doi.org/10.1080/01490400306568>
- Seiffge-Krenke, I., Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2009). Changes in Stress Perception and Coping During Adolescence: The Role of Situational and Personal Factors. *Child Development, 80*(1), 259–279. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01258.x>
- Seiffge-Krenke, I., Persike, M., Chau, C., Hendry, L. B., Kloeppe, M., Terzini-Hollar, M., Tam, V., Naranjo, C. R., Herrera, D., Menna, P., Rohail, I., Veisson, M., Hoareau, E., Luwe, M., Loncaric, D., Han, H., & Regusch, L. (2012). Differences in agency? How adolescents from 18 countries perceive and cope with their futures. *International Journal of Behavioral Development, 36*(4), 258–270. <https://doi.org/10.1177/0165025412444643>
- Selye, H. (1936). A Syndrome produced by Diverse Nocuous Agents. *Nature, 138*(3479), 32–32. <https://doi.org/10.1038/138032a0>
- Selye, H. (1974). *Stress without Distress*. Signet.

- Selye, H. (1951). The general adaptation syndrome and the diseases of adaptation. *The American Journal of Medicine*, 10(5), 549–555. [https://doi.org/10.1016/0002-9343\(51\)90327-0](https://doi.org/10.1016/0002-9343(51)90327-0)
- Shaughnessy, J., Zechmeister, E., & Zechmeister, J. (2015). *Research Methods in Psychology* (10th ed.). McGraw Hill.
- Shinto, T. (1998). Effects of academic stressors and coping strategies on stress responses, feeling of self-growth and motivation in junior high school students. *The Japanese Journal of Educational Psychology*, 46(4), 442–451. https://doi.org/10.5926/jjep1953.46.4_442
- Smith, C. A., & Kirby, L. D. (2011). The role of appraisal and emotion in coping and adaptation. In R. Contrada & A. Baum (Eds.), *The handbook of stress science: Biology, psychology, and health* (1st ed., pp. 195–208). Springer Publishing Company.
- Souldigital (2014). *Do you know the meaning of the word intelligence?* Universal.org - Portal Oficial Da Igreja Universal Do Reino de Deus. <https://www.universal.org/en/renato-cardoso/do-you-know-the-meaning-of-the-word-intelligence/>
- SQTE Snapshots. (2020, June 12). School Quality and Teacher Education. <https://sqte.at/en/praxis/sqte-snapshots/>
- Stanovich, K. E. (2012). *How to Think Straight About Psychology (10th Edition)* (10th ed.). Pearson.
- Stephens, T. W., Basinski, M., Bristow, P. K., Bue-Valleskey, J. M., Burgett, S. G., Craft, L., Hale, J., Hoffmann, J., Hsiung, H. M., Kriauciunas, A., MacKellar, W., Rosteck, P. R., Schoner, B., Smith, D., Tinsley, F. C., Zhang, X. Y., & Heiman, M. (1995). The role of neuropeptide Y in the antiobesity action of the obese gene product. *Nature*, 377(6549), 530–532. <https://doi.org/10.1038/377530a0>

- Sternberg, R. J., Conway, B. E., Ketron, J. L., & Bernstein, M. (1981). People's conceptions of intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(1), 37–55. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.41.1.37>
- Street, F. (2021, February 5). *Carol Dweck: A Summary of Growth and Fixed Mindsets*. Farnam Street. <https://fs.blog/carol-dweck-mindset/>
- Stults-Kolehmainen, M. A., & Sinha, R. (2013). The Effects of Stress on Physical Activity and Exercise. *Sports Medicine*, 44(1), 81–121. <https://doi.org/10.1007/s40279-013-0090-5>
- Sun, J., Dunne, M. P., Hou, X., & Xu, A. (2013). Educational stress among Chinese adolescents: individual, family, school and peer influences. *Educational review*, 65(3), 284–302. <https://doi.org/10.1080/00131911.2012.659657>
- Talavera, I. (2022). *La relación entre la mentalidad de crecimiento y los logros académicos en matemáticas en estudiantes de quinto, sexto y sétimo grado*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Obtenido de <http://hdl.handle.net/20.500.12404/21980>
- Thoits, P. A. (2010). Stress and Health: Major Findings and Policy Implications. *Journal of Health and Social Behavior*, 51(1_suppl), S41–S53. <https://doi.org/10.1177/0022146510383499>
- UNESCO. (2012). International standard classification of education (ISCED) 2011. Montreal, Quebec: Author
- Vesga, G. M. (2022, May 1). *Niveles de estrés escolar en estudiantes de secundaria en una Institución Educativa de Piedecuesta Santander*. <https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/45127>
- Walburg, V. (2014). Burnout among high school students: A literature review. *Children and Youth Services Review*, 42, 28–33. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.03.020>

- Walton, G. M., & Crum, A. J. (2021). *Handbook of Wise Interventions: How Social Psychology Can Help People Change* (1st ed.). The Guilford Press.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548–573. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.92.4.548>
- Weiner, H. (1992). *Perturbing the Organism: The Biology of Stressful Experience (The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Mental Health and Development)* (2nd ed.). University of Chicago Press.
- What we know about growth mindset from scientific research.* (2022, July 19). Student Experience Research Network.
https://studentexperiencenetwork.org/research_library/what-we-know-about-growth-mindset-from-scientific-research/
- Wheaton, B. (1990). Life Transitions, Role Histories, and Mental Health. *American Sociological Review*, 55(2), 209. <https://doi.org/10.2307/2095627>
- Wheaton, B. (1994). Sampling the stress universe. In W. R. Avison & I. H. Gotlib (Eds.), *Stress and mental health* (pp. 77–114). New York: Springer US.
- Wheaton, B. (1999). Social stress. In C. S. Aneshensel & J. C. Phelan (Eds.), *Handbook of the sociology of mental health* (pp. 277–300). New York: Springer US.
- Wheaton, B. & Montazer S. (2010). Stressors, Stress, and Distress. En T. L. Schied, & T. N. Brown, (Eds.), *A Handbook for the Study of Mental Health Second Edition Social Contexts, Theories, and Systems.* (2nd ed., pp. 171–199) Cambridge University Press.

- Wilks, S. E. (2008). Resilience amid Academic Stress: The Moderating Impact of Social Support among Social Work Students. *Advances in Social Work, 9*(2), 106–125. <https://doi.org/10.18060/51>
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets That Promote Resilience: When Students Believe That Personal Characteristics Can Be Developed. *Educational Psychologist, 47*(4), 302–314. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805>
- Yeager, D. S., Fong, C. J., Lee, H. Y., & Espelage, D. L. (2015). Declines in efficacy of anti-bullying programs among older adolescents: Theory and a three-level meta-analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology, 37*, 36–51. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.11.005>
- Yeager, D. S., Miu, A. S., Powers, J., & Dweck, C. S. (2013). Implicit Theories of Personality and Attributions of Hostile Intent: A Meta-Analysis, an Experiment, and a Longitudinal Intervention. *Child Development, 84*(5), 1651–1667. <https://doi.org/10.1111/cdev.12062>
- Yeager, D. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2012). An Implicit Theories of Personality Intervention Reduces Adolescent Aggression in Response to Victimization and Exclusion. *Child Development, 84*(3), 970–988. <https://doi.org/10.1111/cdev.12003>
- Yeager, D. S., & Walton, G. M. (2011). Social-Psychological Interventions in Education. *Review of Educational Research, 81*(2), 267–301. <https://doi.org/10.3102/0034654311405999>
- Zarei, P., Hashemi, T., Sadipoor, S., Delavar, A., & Khoshnevisan, Z. (2016). Effectiveness of Coping Strategies in Reducing Student's Academic Stress. *International Journal of Mental Health and Addiction, 14*(6), 1057–1061. <https://doi.org/10.1007/s11469-016-9691-1>

ANEXOS

Anexo A. Preguntas adicionales

A.1 Nivel de desafío de demandas escolares

		<i>n</i>	%
Desafío de las actividades escolares	Nunca	9	4.9
	Casi nunca	22	12.0
	A veces	87	47.5
	Casi Siempre	43	23.5
	Siempre	22	12.0
	Total	183	100.0

A.2 Valoración del estrés

		<i>n</i>	%
Valoración del estrés	Bueno	15	8.2
	Malo	168	91.8
	Total	183	100.0

A.3 Percepción sobre el cambio

		<i>n</i>	%
Qué piensan sobre el cambio de modo de ser	Sí cambian	59	32.2
	No cambian	16	3.3
	Algunas veces cambian	118	64.5
	Total	183	100.0

A.4 Valoración de la relación profesor-estudiante

		<i>n</i>	%
Valoración de la relación estudiante-profesor	Muy mal	10	5.5
	Deficientemente	23	12.6
	De manera normal	45	24.6
	Prácticamente bien	69	37.7
	Bastante bien	36	19.7
	Total	183	100.0

A.5 Valoración de la preferencia de estar en el colegio

	<i>n</i>	%
Valoración de la preferencia del estar en el colegio	En absoluto	12 6.6
	Ocasionalmente	12 6.6
	Frecuentemente	31 16.9
	Normalmente	69 37.7
	Absolutamente	59 32.2
Total	183 100.0	

anexo B. Hoja de validacion de los instrumentos psicológicos

HOJA DE PREGUNTAS PARA LA VALIDACIÓN

Nombre del Juez: ANA MARIO TICUÑA FARRAN
 Profesión: PSICÓLOGA
 Ocupación: CONCILIADORA - DEFENSORA EN LA DEMUNO.

PREGUNTAS	ESCALA DE VALORACIÓN				
1. ¿Considera usted que los ítems del instrumento miden lo que se pretende medir?	1	2	3	4	<input checked="" type="checkbox"/>
2. ¿Considera usted que la cantidad de ítems registrados en esta versión son suficientes para tener una comprensión de la materia de estudio?	1	2	3	<input checked="" type="checkbox"/>	5
3. ¿Considera usted que los ítems contenidos en este instrumento, son una muestra representativa del universo materia del estudio?	1	2	3	<input checked="" type="checkbox"/>	5
4. ¿Considera usted que si aplicamos en reiteradas oportunidades este instrumento a muestras similares, obtendríamos también datos similares?	1	2	3	4	<input checked="" type="checkbox"/>
5. ¿Considera usted que los conceptos utilizados en este instrumento, son todos y cada uno de ellos, propios de las variables del estudio?	1	2	3	4	<input checked="" type="checkbox"/>
6. ¿Considera usted que todos y cada uno de los ítems contenidos en este instrumento tienen los mismos objetivos?	1	2	3	4	<input checked="" type="checkbox"/>
7. ¿Considera usted que el lenguaje utilizado en el presente instrumento es claro, sencillo y no da lugar a diversas interpretaciones?	1	2	3	<input checked="" type="checkbox"/>	5
8. ¿Considera usted que la estructura del presente instrumento es adecuada al tipo de usuario a quien se dirige el instrumento?	1	2	3	<input checked="" type="checkbox"/>	5
9. ¿Estima usted que las escalas de medición utilizadas son pertinentes a los objetos materia de estudio?	1	2	3	4	<input checked="" type="checkbox"/>
10. ¿Qué aspectos habría que modificar, qué aspectos tendrían que incrementarse o qué aspectos habría que suprimirse?				

Fecha: 03 - 05 - 2023

Firma:
Postfirma


 P.E. Ana Mario Ticuña Farran
 2023

Anexo C. Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LOS PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación es conducida por Daniel Jara Huanca Bachiller en Psicología de la de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco. La participación de los estudiantes de la institución educativa Bolivariano consiste en el llenado de los instrumentos de medición correspondiente a las variables; mindset y estrés académico.

La presente encuesta cuenta con preguntas en las que no hay respuestas correctas o incorrectas, solo pretende conocer la opinión del estudiante acerca del mindset y el estrés académico, así que es importante responder todas las preguntas con total sinceridad.

La encuesta dura aproximadamente unos 20 minutos y tu participación es totalmente **voluntaria**. La información será archivada de manera **anónima**. En ningún momento se mostrará información que permita tu identificación y participación en esta encuesta.

Si tienes alguna duda y necesitas mayor información no dudes en contactarte al correo electrónico jaradaniel42@gmail.com.

Si deseas tener acceso a los resultados de esta encuesta indícalo anotando tu correo electrónico aquí _____

Desde ya se agradece tu participación.

J. E. P. C.

Iniciales del nombre completo y firma

♡

Anexo D. Ficha sociodemográfica

Fecha: _____ mayo del 2023

Ficha sociodemográfica

- a) Iniciales del nombre S. E. Edad 17
- b) Género masculino Grado y sección 1º A
- c) Vives con
Ambos padres () Solo con mamá () Solo con papá () Otros ()
- d) Vives en
Casa propia () Casa alquilada ()
- e) Del 1 al 5 cuán desafiante crees que son las actividades del colegio:

1	2	3	4	5
		<input checked="" type="checkbox"/>		

- f) ¿Crees que el estrés es? BUENO() MALO()
- g) ¿Crees que las personas cambian su modo de ser?
SÍ () NO() A VECES ()
- h) Del 1 al 5 cuán bien te llevas con tus profesores:

1	2	3	4	5
		<input checked="" type="checkbox"/>		

- i) Del 1 al 5 cuánto te gusta estar en el colegio:

1	2	3	4	5
				<input checked="" type="checkbox"/>

Anexo E. Test de mindset de inteligencia

TEST DE MINDSET

Las siguientes preguntas tienen como objetivo explorar las creencias sobre nuestro nivel de inteligencia. No hay respuestas correctas ni incorrectas, solo nos interesa conocer tu punto de vista. Por favor indica en qué medida estás de acuerdo o en desacuerdo. Marca con una **X** el grado con el que estás de acuerdo o en desacuerdo.

1. Tienes una determinada medida de inteligencia y realmente no puedes hacer mucho para cambiarla.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Un poco de acuerdo	Un poco en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Elige una				X		

2. Tu inteligencia es esa parte de ti que no puedes cambiar mucho.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Un poco de acuerdo	Un poco en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Elige una			X			

3. Sin importar quién eres, puedes mejorar significativamente tu nivel de inteligencia.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Un poco de acuerdo	Un poco en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Elige una					X	

4. Para ser honestos, realmente no puedes cambiar cuán inteligente eres.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Un poco de acuerdo	Un poco en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Elige una					X	

5. Siempre puedes cambiar de manera sustancial cuán inteligente eres.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Un poco de acuerdo	Un poco en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Elige una		X				

6. Puedes aprender cosas nuevas, pero en realidad, no puedes cambiar tu inteligencia básica.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Un poco de acuerdo	Un poco en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Elige una			X			

7. Sin importar cuánta inteligencia tienes, siempre puedes cambiarla en gran medida.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Un poco de acuerdo	Un poco en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Elige una					X	

8. Puedes cambiar considerablemente tu nivel de inteligencia básica.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Un poco de acuerdo	Un poco en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Elige una					X	

Gracias.

Anexo F. Inventario SISCO de estrés académico

INVENTARIO SISCO

Instrucciones: A continuación se presentan una serie de aspectos que, en mayor o en menor medida, suelen estresar a algunos estudiantes. Responde señalando con una X, ¿con qué frecuencia cada uno de estos aspectos te estresa? tomando en consideración la siguiente escala de valores

Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
-------	----------	---------------	--------------	---------

1.-En el siguiente cuadro señala con una X con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situaciones:

<i>Subdimensión: Síntomas o Reacciones físicas</i>	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1.1.- La competencia con los compañeros		X			
1.2.- Sobrecarga de tareas y trabajos escolares			X		
1.3.- La personalidad y/o el carácter del profesor				X	
1.4.- Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de exposición, etc.)			X		
1.5.- Problemas con el horario de clases		X			
1.6.- El tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)			X		
1.7.- No entender los temas que se abordan en la clase		X			
1.8.- Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.)			X		
1.9.- Tiempo limitado para hacer el trabajo		X			

2.-En el siguiente cuadro señala con una X con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones, físicas, psicológicas y comportamentales cuando estabas preocupada/o o nerviosa/o:

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
2.1.-Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)		X			
2.2.-Fatiga crónica (cansancio permanente)	X				
2.3.-Dolores de cabeza o migrañas		X			
2.4.-Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea	X				
2.5.-Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.	X				
2.6.-Somnolencia o mayor necesidad de dormir	X				

<i>Subdimensión: Síntomas o reacciones psicológicas</i>	Nunca	Rara Vez	Algunas Veces	Casi siempre	Siempre
2.7.-Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)		X			
2.8.-Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)		X			
2.9.-Ansiedad, angustia o desesperación	X				
2.10.-Problemas de concentración	X				
2.11.-Sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad	X				

<i>Subdimensión: Síntomas o reacciones comportamentales</i>	Nunca	Rara Vez	Algunas Veces	Casi siempre	Siempre
2.12.-Conflictos o tendencia a polemizar o discutir	X				
2.13.-Aislamiento de los demás	X				
2.14.-Desgano para realizar las labores escolares	X				
2.15.-Aumento o reducción del consumo de alimentos			X		

3.-En el siguiente cuadro señala con una **X** con qué frecuencia utilizaste las siguientes estrategias para enfrentarte a la situación que te causaba preocupación o nerviosismo:

	Nunca	Rara Vez	Algunas Veces	Casi siempre	Siempre
3.1.-Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros)			X		
3.2.-Elaboración de un plan y ejecución de tus tareas	X				
3.3.-Concentrarse en resolver la situación que te preocupa		X			
3.4.-Elogios (Elogiar tu forma de actuar para enfrentar la situación que te preocupa)	X				
3.5.-La religiosidad (orar o asistencia a misa)				X	
3.6.-Búsqueda de información sobre la situación que te preocupa		X			
3.7.-Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que te preocupa				X	
3.8.-Ventilación y confidencias (verbalización o conversación sobre la situación que te preocupa)					X

Gracias.

Anexo G. Solicitud de acceso para la investigación



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
 FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
 DEPARTAMENTO ACADÉMICO DE PSICOLOGÍA
 ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA
 AÑO DE LA UNIDAD, LA PAZ Y EL DESARROLLO



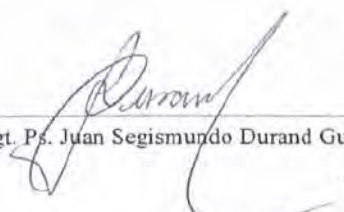
Sr. Martín Meza Mariscal
 Director de la I.E. Bolivariano

Asunto: **Facilitar acceso al investigador para recabar datos para un trabajo de investigación.**

La presente tiene por objeto hacer de su conocimiento que el bachiller: **DANIEL JARA HUANCA**, identificado con **D.N.I. 40710357**, está realizando un trabajo de investigación "MINDSET DE INTELIGENCIA Y ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA INSTITUCION EDUCATIVA BOLIVARIANO, SAN SEBASTIÁN, CUSCO, 2023" para lo cual requiere aplicar dos instrumentos de evaluación psicológica para obtener datos que le permitan optar al título profesional de psicólogo, la información recabada servirá de pauta para intervenir en el ámbito educativo, por lo que solicito brindarle las facilidades correspondientes para obtener la data.

Por lo expuesto, ruego a usted acceder a lo peticionado, a nombre la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco. Vamos a estar profundamente agradecidos

Atentamente,


 Mgt. Ps. Juan Segismundo Durand Guzmán



Anexo H. Fotos durante la administración de instrumentos psicológicos





Anexo I. Propuesta de programa de mindset de inteligencia para el nivel secundario

Nombre del Programa: "Mente Abierta: Cultivando un Mindset de Crecimiento"
Objetivo Principal:
Fomentar un mindset de crecimiento en los estudiantes de secundaria para mejorar su motivación, resiliencia y desempeño académico, así como su desarrollo personal.
<p>Componentes del Programa:</p> <p>1. Sesiones de Conciencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sesiones iniciales para introducir el concepto de mindset de crecimiento y su importancia en la educación y el desarrollo personal. - Evaluación inicial de las creencias sobre la inteligencia y la capacidad de aprendizaje. <p>2. Educación sobre el Mindset de Crecimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Talleres y charlas que expliquen la teoría de David Yeager sobre el mindset y cómo afecta a la motivación y el éxito académico. - Discusión de investigaciones científicas y ejemplos prácticos. <p>3. Autoevaluación y Reflexión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actividades individuales y grupales para que los estudiantes reflexionen sobre sus propias creencias y experiencias relacionadas con el mindset. - Identificación de creencias limitantes y patrones de pensamiento fijo. <p>4. Desarrollo de Estrategias de Crecimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enseñanza de estrategias y técnicas para fomentar un mindset de crecimiento, como establecer metas desafiantes, esforzarse en el aprendizaje y buscar la mejora continua. - Ejercicios prácticos para aplicar estas estrategias en la vida diaria y en el entorno escolar. <p>5. Fomento del Apoyo Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Creación de grupos de apoyo y redes de pares para que los estudiantes compartan sus experiencias y se apoyen mutuamente en su viaje hacia un mindset de crecimiento. - Sesiones de grupo para discutir desafíos comunes y soluciones. <p>6. Mentoría y Coaching:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ofrecer la posibilidad de tener mentores o coaches que guíen a los estudiantes en su camino hacia el crecimiento personal y académico. - Sesiones individuales para establecer metas y crear planes de acción personalizados. <p>7. Evaluación y Seguimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Medir el progreso de los estudiantes a lo largo del programa a través de evaluaciones periódicas, incluido el rendimiento académico y la percepción del mindset. - Adaptar el programa según sea necesario en función de los resultados y las necesidades individuales. <p>8. Celebración de Logros:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocer y celebrar los logros de los estudiantes, independientemente de su magnitud, para fomentar una cultura de celebración del esfuerzo y el aprendizaje.

Anexo J. Propuesta de programa de intervencion frente al estrés

Nombre del Programa: "Estrés Positivo: Encuentra tu Fortaleza Interior"
Objetivo Principal:
Ayudar a los estudiantes de secundaria a desarrollar una relación más saludable con el estrés, entendiendo cómo sus creencias y actitudes pueden influir en su respuesta al mismo, y proporcionarles estrategias para adoptar una perspectiva más positiva y efectiva del estrés.
Componentes del Programa:
<p>1. Sesiones de Conciencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sesiones introductorias para explicar el concepto de cómo las creencias y actitudes pueden influir en la percepción del estrés. - Encuesta inicial para evaluar los niveles de estrés percibido y las creencias de los estudiantes sobre el estrés. <p>2. Educación sobre Creencias y Estrés:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Talleres y charlas para explorar la investigación de Alia Crum sobre el impacto de las creencias en la respuesta al estrés. - Discusión de ejemplos concretos y estudios que demuestran cómo una perspectiva positiva del estrés puede beneficiar la salud y el rendimiento. <p>3. Identificación de Creencias Limitantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actividades individuales y en grupo para que los estudiantes identifiquen creencias negativas o limitantes relacionadas con el estrés. - Sesiones de reflexión para comprender el origen de estas creencias y cómo afectan a su bienestar. <p>4. Entrenamiento en Cambio de Creencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enseñanza de estrategias y técnicas para cambiar las creencias negativas sobre el estrés por creencias más saludables y beneficiosas. - Ejercicios de autoafirmación y reestructuración cognitiva. <p>5. Técnicas de Gestión del Estrés:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introducción de técnicas prácticas de manejo del estrés, como la meditación, la respiración profunda, el ejercicio y la gestión del tiempo. - Práctica regular de estas técnicas para que los estudiantes las incorporen en su rutina diaria. <p>6. Promoción de un Ambiente de Apoyo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fomento de la comunicación abierta y el apoyo entre los estudiantes. - Creación de grupos de discusión o clubes de apoyo para compartir experiencias y estrategias de afrontamiento. <p>7. Evaluación y Seguimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Medición regular de los niveles de estrés percibido y los cambios en las creencias de los estudiantes. - Ajuste del programa según los resultados y las necesidades individuales. <p>8. Celebración de Logros:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de los avances y mejoras en la relación con el estrés. - Eventos de cierre para celebrar los logros y fortalecer la comunidad.