

INTRODUCCIÓN

En el mundo actual, el alto rendimiento académico es un objetivo perseguido por muchos estudiantes y valorado por la sociedad en general. Sin embargo, alcanzar y mantener estos niveles de rendimiento en la educación superior no es nada fácil, por lo que se requiere de la implementación de estrategias de aprendizaje efectivas, así como niveles adecuados de motivación académica y tolerancia a la frustración en los estudiantes universitarios.

Según el autor Herrera Carreño (2013), se necesitan 3 tipos de factores para alcanzar el éxito académico; estos son los factores intelectuales, los de aptitud para el estudio y personalidad (Herrera Carreño, 2013).

Dentro de los factores de aptitud se encuentran las estrategias de aprendizaje que, en los últimos años, han despertado el interés por investigar cuáles son aquellas que utilizan los estudiantes para adquirir nuevos conocimientos y habilidades. Estas estrategias no solo se relacionan con los procesos cognitivos y metacognitivos, sino que también se encuentran relacionadas con las emociones y el nivel de motivación que los estudiantes experimentan durante el proceso de aprendizaje (Román Sánchez & Gallego Rico, 2001).

Otro factor muy importante para lograr alcanzar el éxito académico es la motivación académica. Según Colmenares (2008), un estudiante con altos niveles de motivación académica tiende a establecer metas desafiantes y buscar oportunidades de aprendizaje, siendo la motivación intrínseca la que se asocia directamente con los altos niveles de rendimiento académico (Colmenares, 2008).

Por último, entre los factores de personalidad tenemos a la tolerancia a la frustración que, al ser aquella capacidad de tolerar la insatisfacción (Hidalgo y Soclle, 2011), permite a los estudiantes enfrentar problemas académicos y cotidianos, siendo capaces de manejar emociones desagradables y situaciones problemáticas sin que estas tengan repercusión sobre diferentes ámbitos de su vida, incluso en su rendimiento académico.

Es en este sentido que ante las ideas planteadas y con la intención de proporcionar

información que contribuya a mejorar los procesos de enseñanza – aprendizaje en el ámbito de la educación superior, se realizó el presente trabajo de investigación que tiene como objetivo principal *“Describir el tipo de estrategia de aprendizaje, niveles de motivación académica y tolerancia a la frustración de los mejores estudiantes de la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho de Tarija en la gestión 2024”*. Para el cumplimiento del objetivo y una mejor comprensión de la estructura de la investigación, se presenta la siguiente descripción de los capítulos del trabajo:

En el primer capítulo se describe el ***“Planteamiento del problema y justificación”*** del estudio.

En el segundo capítulo, se presenta el ***“Diseño teórico”*** que contiene la pregunta problema, los objetivos, hipótesis y la operacionalización de variables del trabajo de investigación.

En el tercer capítulo, se desarrolla el ***“Marco teórico”*** que sustenta la investigación mediante la revisión bibliográfica y teórica sobre las estrategias de aprendizaje, motivación académica y tolerancia a la frustración en los mejores estudiantes universitarios.

El capítulo cuatro, el ***“diseño metodológico”***, contiene las características y la estructura general del estudio (área, tipo, población, metodología, instrumentos, procedimiento y cronograma).

En el capítulo cinco, se expone el ***“análisis e interpretación de los resultados”*** obtenidos durante el trabajo de investigación, cerrando así con sus respectivas ***“conclusiones y recomendaciones”*** que se encuentran en el capítulo seis.

Por último, en la parte final del documento, se presenta la bibliografía y los anexos.

CAPÍTULO I
PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DEL
PROBLEMA

1. PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En todas las regiones del mundo la educación superior se encuentra inmersa en amplios procesos de cambio; esto es en respuesta a los desafíos provenientes del conocimiento contemporáneo y de la sociedad global en la actualidad (Tünnermann Bernheim, 2011). La enseñanza superior, escribió en una oportunidad el director general de la UNESCO el Profesor Federico Mayor, “se encuentra en virtud de los nuevos desafíos a que se debe enfrentar, replanteándose su cometido y su misión, definiendo y estableciendo nuevas prioridades para el futuro de la educación superior” (Bernheim, 1999). Los sistemas de educación superior están siendo sometidos a fuertes presiones para elevar la calidad de su enseñanza hasta el punto de que ésta se ha convertido en su prioridad estratégica (Guzmán, 2011), es así que diversas universidades en el mundo, incluida la universidad Autónoma Juan Misael Saracho de Tarija, consideran y reconocen a los mejores estudiantes universitarios como uno de los nuevos objetivos o prioridades, para mejorar la calidad académica dentro de la educación superior.

Es muy importante identificar los factores y las características de los mejores estudiantes universitarios, ya que esto ayudaría a implementar óptimas estrategias académicas en las universidades. De este modo, se pueden adaptar nuevos métodos de enseñanza para promover un ambiente de aprendizaje más productivo, lo que a su vez puede ayudar a otros estudiantes a desarrollar mejores habilidades y optimizar su desempeño, permitiéndoles concluir la carrera profesional exitosamente, mejorando la calidad de la educación superior (Abarca, 2015).

Dentro de la universidad Autónoma Juan Misael Saracho, según datos estadísticos recopilados entre los años 2018 - 2022 (pág. 51), existen 23.991 estudiantes de los cuales, un 0.48% son denominados como mejores estudiantes. El problema surge a partir de la pregunta ¿por qué es más fácil para algunos alcanzar un alto rendimiento académico mientras que para otros no? Según el autor Herrera Carreño (2013), se necesitan 3 tipos de factores para alcanzar el éxito académico, estos son los factores intelectuales, los de aptitud para el

estudio y personalidad (Herrera Careño, 2013).

Dentro de aptitud para el estudio se encuentran los diferentes métodos y técnicas que se emplean, entre las cuales están las **“Estrategias de aprendizaje”** que, según el autor Rodríguez P. y Madrigal A. (2016), “son un conjunto de actividades o procesos cognitivos que se toman de manera consiente mediante la asociación de información de manera significativa, permitiendo así a la facilidad de recordar la información” (pág. 30). Además, otro factor que corresponde es la **“motivación académica”** que es aquella “sensación que experimentan y expresan los estudiantes, para lograr metas y objetivos relacionados con lo académico (escuela, institutos, universidades, etc.) a través del interés y esfuerzo del mismo” (Ryan & Deci, 2000); y finalizando con el factor de personalidad se tiene a la **“tolerancia a la frustración”** que es “la capacidad de tolerar la frustración, durante mucho tiempo, sin intentar satisfacer el impulso en su forma original o sin buscar una forma indirecta de aliviar la tensión” (Hidalgo y Soclle, 2011).

Las estrategias de aprendizaje, la motivación académica y la tolerancia a la frustración son aspectos fundamentales para el éxito académico de los estudiantes universitarios, esto es debido a que las estrategias de aprendizaje permiten a los estudiantes organizar y procesar la información, facilitando la obtención del aprendizaje y la retención de conocimientos (Weinstein, 2018). La motivación académica impulsa a los estudiantes a esforzarse y perseverar en la consecución de sus metas educativas, lo que influye de manera positiva en su rendimiento académico (Eccles JS y Wigfield A., 2002). Finalmente, la tolerancia a la frustración ayuda a los estudiantes a enfrentar los desafíos y obstáculos que pueden surgir durante su proceso de aprendizaje, permitiéndoles superar las dificultades y seguir adelante (Duckworth, 2007).

En los últimos años, se ha desarrollado un creciente interés por investigar estos 3 factores que contribuyen con el éxito académico de los estudiantes. En el plano **internacional** se realizaron diferentes estudios, por ejemplo: En la universidad Peruana Cayetano Heredia, los autores Julio Cesar Gamboa Becerra y Erick Meza Castillo realizaron la investigación titulada “Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes del 1°

semestre de las carreras que ofrece el Instituto Superior Tecnológico de Chimbote, 2017”. Los resultados obtenidos muestran que existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en los estudiantes; así también se identificó que los estudiantes con calificaciones más elevadas no utilizan necesariamente las mejores estrategias de aprendizaje que los estudiantes con rendimiento más bajos, lo cual se presentaría como una inconsistencia frente a la teoría planteada (Gamboa Becerra & Meza Castillo, 2019).

Otra investigación realizada a nivel internacional es en la universidad Privada de México del autor Aarón Alejandro Félix Monzón, bajo el título “Influencia de la motivación en el rendimiento académico de primer año de los alumnos de las carreras de ingeniería en sistemas computacionales, ciencias de la comunicación, administración de empresas y gastronomía de una universidad privada de México”. Los resultados obtenidos dejan en claro que hay una relación entre motivación y rendimiento académico, se menciona también que la motivación intrínseca se muestra relacionada directamente con el rendimiento académico de los estudiantes (Félix Monzón, 2015). Por último, en el plano internacional se cuenta con la investigación de la Universidad Latina de Panamá perteneciente a los autores Luis Almeida y Ana Bieberach con el título “Nivel de tolerancia a la frustración en estudiantes que cursan la asignatura proyecto de graduación de la licenciatura de Psicología en la ULAT”. Los resultados obtenidos señalaron que la mayoría de los estudiantes se encuentra en un nivel medio de tolerancia a la frustración, seguido del nivel bajo y, finalmente, alto (Almaida & Bieberach, 2020).

En el plano **nacional**, existe una carencia de investigaciones acerca de las estrategias de aprendizaje, motivación académica y especialmente tolerancia a la frustración en los mejores estudiantes universitarios. Sin embargo, existen algunos estudios e investigaciones realizadas con las siguientes variables: En la Universidad Mayor de San Andrés, se llevó a cabo la investigación de la autora Jakeline Hernández Bellido (2015), con el título “La motivación académica basada en la teoría de la autodeterminación y su influencia en el rendimiento académico (Caso Academia Nacional de Policías)”. Los resultados fueron que el grado de influencia de la motivación académica basada en la teoría de la autodeterminación

ayuda a mejorar el rendimiento académico, promoviendo el desarrollo de la personalidad dentro del aula (Hernandez Bellido, 2015).

En la Universidad Andina Simón Bolívar, se realizó la investigación “Estilos y Estrategias de aprendizaje en estudiantes de pedagogía de la Universidad San Francisco Javier de Chuquisaca” por la autora Cristina Helen Yáñez Medrano (2019). Los resultados obtenidos mostraron que los estudiantes del estudio de acuerdo al género, edad y grado académico, recurren generalmente al uso del estilo de aprendizaje reflexivo; además, la estrategia de aprendizaje “ansiedad” es más prevalente en los varones que en las mujeres y no se encontraron relaciones fuertes ni significativas entre los estilos y estrategias de aprendizaje de los mismos (Yáñez Medrano, 2019).

En el plano **regional**, existen las siguientes investigaciones relacionadas con el tema del rendimiento académico:

- “Estudio de relación entre el cociente intelectual, la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los y las estudiantes de cuarto de secundaria de colegios fiscales en Villa Montes – Tarija” por la estudiante Marleny Flores Paniagua (2010). Los resultados señalaron que a mayor CI hay mayor rendimiento académico en los hombres, quedando en segundo lugar el IE; se descarta la hipótesis en las mujeres ya que en las mismas predomina más el CI que el IE (Flores Paniagua , 2010).
- “Hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes de Psicología de la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho de Tarija” por la estudiante Dina Vanessa Sánchez Janco (2020). Los resultados obtenidos mostraron que los estudiantes con niveles positivos de hábitos de estudio, suelen presentar un ritmo de aprendizaje de forma natural y por ende un rendimiento académico alto, a diferencia de los que no tienen hábitos de estudio siendo su rendimiento deficiente (Sánchez Janco, 2020).

Como se puede evidenciar en el plano regional no existen investigaciones realizadas con las variables de estudio “estrategias de aprendizaje”, “motivación académica” y “tolerancia

a la frustración” en estudiantes universitarios (mucho menos en los mejores estudiantes), por lo que se consideró necesario iniciar una investigación con estas variables y en esta población de gran importancia.

En el ámbito educativo es imprescindible comprender cómo las diferentes estrategias de aprendizaje, niveles de motivación académica y de tolerancia a la frustración pueden determinar o no el rendimiento académico de los estudiantes, especialmente en aquellos que cumplen con un nivel académico alto o de excelencia. Por lo tanto, considerando y respondiendo a la falta de información para identificar los factores que contribuyen al éxito académico, se formula la siguiente pregunta de investigación: ***¿Qué tipo de estrategia de aprendizaje, niveles de motivación académica y tolerancia a la frustración presentan los mejores estudiantes de la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho de Tarija?***

1.2.JUSTIFICACIÓN

Las exigencias en el ámbito académico superior van cambiando al paso que la sociedad evoluciona. La tecnología va reemplazando al ser humano en ciertas funciones. Esto significaría que las oportunidades de empleo son cada vez menos y éstas necesitan de un nivel mucho mayor de especialización. Esta situación para los estudiantes universitarios, supone un gran desafío, pero también una gran oportunidad (futuro profesional), ya que ahora no basta solo con desempeñar un puesto de manera excepcional, sino que son muchos otros los ámbitos en los que debe destacar una persona, por encima del resto para poder sobrevivir. Entre todos estos ámbitos tenemos a los mejores estudiantes universitarios con excelencia académica, quienes se destacan por desarrollar diferentes métodos para conseguir mejores resultados al momento de obtener información y relacionarlo con su vida cotidiana, siendo la experiencia como base fundamental para la obtención de nuevos conocimientos, a través del aprendizaje significativo (Rogers Hall, s.f.).

Las universidades deben caracterizarse por su excelencia académica e investigativa, con el fin de presentarse como instituciones con profesionales más preparados para responder a los múltiples cambios que se dan actualmente en la sociedad; entre ellos están la globalización, el avance de la ciencia, el desarrollo tecnológico, la falta de oportunidades

para acceder a los servicios de salud, educación, la violencia, el aumento de la pobreza y el desempleo (Posada, 2006).

De esta manera, se consideran de gran importancia todos los estudiantes universitarios (especialmente los mejores) en la educación superior, ya que ellos serán los “futuros profesionales” del mundo del mañana, quienes deberán afrontar la vida con preparación, desarrollando así capacidades y su personalidad, todo con el objetivo de mejorar la sociedad y el entorno en el cual se encuentran.

La presente investigación tiene un *aporte teórico* ya que a través de los resultados se podrá conocer cuáles son las estrategias de aprendizaje, niveles de motivación académica y tolerancia a la frustración que presentan los mejores estudiantes de la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho de Tarija. De esta manera, se llenará un vacío en el conocimiento de nuestro contexto actual; también podría brindar un *aporte práctico*, si es que a partir de los resultados obtenidos se crean políticas académicas que favorezcan a la implementación de estrategias de aprendizaje efectivas, el desarrollo de la motivación académica y tolerancia a la frustración en los estudiantes universitarios. Así, será un pequeño aporte en aquellos esfuerzos por perfeccionar y mejorar la calidad académica dentro de la misma universidad. “El objetivo de la Educación superior es el mejoramiento del rendimiento académico que no solo se da por el aumento en los contenidos y cambios curriculares, sino también en la habilitación y desarrollo de destrezas intelectuales que se logran a través de estrategias que faciliten el aprendizaje de destrezas cognitivas y que fomenten el aprendizaje autónomo en los estudiantes de la universidad” (Escuela Bancaria y Comercial [EBC], s.f.).

En este sentido, existe la necesidad de investigar y comprender cuales son las estrategias de aprendizaje, niveles de motivación académica y tolerancia a la frustración que presentan los mejores estudiantes de la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho de Tarija, ya que la misma permitirá entender las formas del procesamiento de la información de estos estudiantes, posibilitando la efectividad académica y el aprendizaje significativo, encaminado a la formación de futuros profesionales con ética y responsabilidad social.

CAPÍTULO II

DISEÑO TEÓRICO

2. DISEÑO TEÓRICO

2.1.PREGUNTA PROBLEMA

¿Qué tipo de estrategias de aprendizaje, niveles de motivación académica y tolerancia a la frustración presentan los mejores estudiantes de la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho de Tarija en la gestión 2024?

2.2.OBJETIVO GENERAL

Describir cuál es el tipo de estrategia de aprendizaje, niveles de motivación académica y tolerancia a la frustración que presentan los mejores estudiantes de la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho de Tarija en la gestión 2024.

2.3.OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Determinar el principal tipo de estrategia de aprendizaje (adquisición, codificación, recuperación y apoyo al procesamiento de la información) que utilizan los estudiantes.
2. Identificar el nivel de motivación académica: profunda, superficial y de rendimiento que presentan los mejores estudiantes de la universidad.
3. Establecer el nivel de tolerancia a la frustración en sus dimensiones: personal, laboral, social y familiar.

2.4. HIPÓTESIS

1. El principal tipo de estrategia de aprendizaje que utilizan frecuentemente los mejores estudiantes de la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho de Tarija son las *estrategias de adquisición*.
2. Los mejores estudiantes de la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho de Tarija, presentan un nivel *alto* de motivación académica.
3. El nivel de tolerancia a la frustración que muestran los mejores estudiantes de la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho de Tarija es *alto* en todas sus dimensiones.

2.5. OPERALIZACIÓN DE VARIABLES

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADORES	ESCALA
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE <i>“Estas son definidas como secuencias integradas de procedimientos o actividades mentales que se activan con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y utilización de la información”</i> (Román Sánchez & Gallego Rico, 2001).	Estrategias de adquisición.	- Estrategias atencionales. - Estrategias de repetición.	Escala de Estrategias de aprendizaje (ACRA) José R. Sagrario G. 100 a 75 Muy frecuentemente 74 a 50 Frecuentemente 49 a 25 Medianamente frecuente 24 a 0 Baja frecuencia
	Estrategias de codificación.	- Estrategias de Nemotecnización. - Estrategias de elaboración. - Estrategias de organización.	
	Estrategias de recuperación.	- Estrategias de búsqueda. - Estrategias de generación de respuesta.	
	Estrategias de Apoyo al proceso de la información.	- Estrategias metacognitivas. - Estrategias socio afectivas.	

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADORES	ESCALA
MOTIVACIÓN ACADÉMICA <i>“La motivación académica es un conjunto de metas académicas y objetivos que adopta el estudiante ante una tarea de estudio y aprendizaje, estas metas se encuentran integradas por creencias, habilidades y sentimientos que dirigen las intenciones de la conducta determinando tanto la cantidad y calidad de sus actividades de aprendizaje y estudio, como las reacciones afectivas, cognitivas y conductuales del sujeto ante los resultados de éxito o fracaso” (Barca Lozano et al.,2012).</i>	Motivación profunda	Clase de motivación que aparece cuando se hace algo que se disfruta, cuando la tarea en sí misma es la recompensa.	<i>Escala de Motivación (CEAP48)</i> <i>De Alfonso Barca Lozano</i> <i>40 a 63 Alto</i>
	Motivación superficial	Es aquella que proviene del exterior, es el tipo de motivación que aparece y te lleva a hacer algo que sabes que al final tendrá una recompensa.	<i>24 a 39 Medio</i>
	Motivación de rendimiento	Surge después de la intrínseca, debido a que las personas tienen definidas sus metas; cuando empiezan a trabajar en la consecución de los mismos, esperan obtener resultados favorables.	<i>7 a 23 Bajo</i>

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADORES	ESCALA
TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN <i>“Es la capacidad de mantenerse tranquilo y calmado, adoptando recursos personales ante las circunstancias emocionales adversas, comprendiéndola como una experiencia de total aprendizaje”</i> (Hidalgo y Soclle, 2011).	Personal	- Confianza en sí mismo. - Motivación. - Autocontrol.	<i>Escala de Tolerancia a la frustración ETAF</i> <i>(Hidalgo N. y Soclle F.)</i> 74 a 84 Alto 65 a 73 Medio 28 a 64 Bajo
	Laboral	- Compromiso. - Satisfacción de labor. - Perseverancia.	
	Social	- Control de impulsos. - Empatía. - Respeto.	
	Familiar	- Vinculación Familiar. - Comprensión Familiar. - Cooperación.	

CAPÍTULO III

MARCO TEÓRICO

3. MARCO TEÓRICO

En el presente capítulo se expone toda la información recabada en relación al tema de investigación. En el mismo se presentan las definiciones de las variables de estudio, las teorías que sirven de respaldo para la correcta comprensión de los conceptos abordados y las investigaciones que permiten la interpretación de los datos recogidos. En primer lugar, se aborda el tema de la educación superior; seguidamente, se cita las definiciones y conceptos de las diferentes variables objeto de estudio, como ser: Estrategias de Aprendizaje, motivación Académica y tolerancia a la Frustración, sus características y sus dimensiones; finalmente, se define quienes son los mejores estudiantes universitarios dentro de la universidad en la cual se realizó el estudio.

3.1. EDUCACIÓN SUPERIOR

El aprendizaje es un proceso a través del cual se adquieren o modifican habilidades, conocimientos, comportamientos, destrezas o valores como resultado de la experiencia, estudio, instrucción, el razonamiento y la observación (Correa Mejía et al., 2019). En él intervienen diversos factores que van desde el medio en el cual se desenvuelve el ser humano, así como los valores y principios que se aprenden en la familia. En esta última se establecen los principios del aprendizaje de todo individuo y se afianza en el conocimiento recibido, el cual es la base para la obtención de aprendizajes posteriores.

En palabras del autor Kantor (1978) citado por Guerrero B. y Faro R. (2012), “la educación es un proceso de socialización el cual facilita el desarrollo de la inteligencia y el aprendizaje, además debe ser entendida no como contenidos formales, sino como el establecimiento de actividades funcionales de una manera planificada, es así que el aprendizaje se considera como la capacidad intelectual donde se desarrolla enseñando el cómo y no el qué al realizar ciertas actividades en situaciones específicas” (pág. 1).

El aprendizaje es uno de los principales objetivos de la educación y se relaciona con el desarrollo personal de cada ser humano, por lo que éste debe estar orientado adecuadamente y será óptimo cuando el individuo se encuentre motivado.

Dentro de la Ley N° 070, Ley de la Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” dictado por la Asamblea Legislativa Plurinacional de Bolivia (2010), menciona que el sistema educativo se encuentra conformado por 3 subsistemas, los cuales son: subsistema de educación regular, subsistema de educación alternativa - especial y subsistema de educación superior de formación profesional (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010, pág. 9).

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], (2019), la educación superior se encuentra conformada por los programas educativos “posteriores a la enseñanza secundaria, impartidos por universidades u otros establecimientos que estén habilitados como instituciones de enseñanza superior por las autoridades competentes del país o sistemas reconocidos de homologación”, siendo su propósito que los estudiantes desarrollen habilidades complejas en un campo de estudio especializado, contemplándose así la educación profesional, vocacional avanzada y académica (pág. 1).

En Bolivia la educación superior es definida como aquel nivel educativo de formación profesional, orientado a la generación, recreación de conocimientos y saberes para el desarrollo de la ciencia, tecnología e innovación, garantizando el acceso democrático al conocimiento y a programas de formación profesional acordes con las necesidades y demandas de la sociedad (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010, pág. 16)

La educación superior de formación profesional expide títulos intermedios, de grado y posgrado. Comprende a la formación de maestros y maestras, la formación técnica y tecnológica, la formación superior artística y la formación superior universitaria, siendo reguladas por el Ministerio de Educación.

Por lo tanto, se define a la educación superior como aquel nivel educativo que prosigue a la educación secundaria y que se imparte en instituciones como universidades, institutos técnicos, escuelas superiores, entre otros, siendo regulada por el Ministerio de Educación, enfocándose en brindar una formación académica y profesional de calidad a los estudiantes, con el objetivo de prepararlos para el mercado laboral, fomentando así su desarrollo personal

y profesional (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010).

3.1.1. Rendimiento Académico

El rendimiento académico es un concepto que se refiere al nivel de logro y desempeño de un estudiante en cualquiera de las subdivisiones del ámbito educativo. A continuación, se presentan algunas definiciones del rendimiento académico por diferentes autores citados por Chávez Arias (2018):

Para De Natale (1990), “el aprendizaje y rendimiento implican la transformación del conocimiento mediante un conjunto de habilidades, prácticas, ideales, anhelos, intereses, expectativas y realizaciones que el estudiante aplica durante el proceso de aprendizaje” (pág. 30).

Según Del Río (2001), “el rendimiento académico es concebido como aquel proceso técnico pedagógico que califica los logros del estudiante en función de los objetivos de aprendizaje planteados” (pág. 30).

Al respecto, Hernández de Rincón (2005) define “al rendimiento académico de los alumnos como el indicador de la productividad de un sistema educativo que suministra la data fundamental que activa y desata cualquier proceso evaluativo destinado a alcanzar una educación de calidad” (pág. 32).

Por lo tanto, se define al rendimiento académico como aquel constructo complejo en el que intervienen factores de orden personal, académico y social del estudiante, lo que influye directamente no solo en la calificación que puede obtener, como un valor cuantitativo de las materias aprobadas o no aprobadas, sino también en el grado de satisfacción personal que siente el estudiante (Chávez Arias, 2018).

3.1.1.1 Niveles de Rendimiento Académico

Dentro del Reglamento del Régimen estudiantil de la universidad Autónoma Juan Misael Saracho de Tarija (2002), se especifica el sistema de calificaciones que se encuentra basada

en una escala de 1 a 100, la cual se divide de la siguiente manera:

- **Excelente (80 – 100):** El estudiante evidencia el logro de los aprendizajes previstos, demostrando así un manejo solvente y muy satisfactorio en todas las tareas propuestas.
- **Distinto (70 – 79):** El estudiante evidencia el logro de los aprendizajes previstos en el tiempo programado.
- **Suficiente (51 – 69):** El estudiante está en camino de lograr los aprendizajes previos, para lo cual requiere acompañamiento durante un tiempo razonable para alcanzarlo.
- **Reprobado (0-50):** El estudiante está empezando a desarrollar los aprendizajes previstos o evidencia dificultades para el desarrollo de estos, necesitando mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente de acuerdo a su ritmo y estilo de aprendizaje.

3.1.2. Definición de los Mejores Estudiantes

Ser un estudiante universitario no solo implica estar inscrito en una institución educativa superior, cubriendo así los requisitos académicos y administrativos que te hacen parte de la misma; un estudiante universitario debe contar con habilidades, actitudes, valores y competencias que le permitan aprender de manera más eficiente y eficaz para obtener los resultados esperados durante toda su formación profesional (Cejas Martínez, Rueda Manzano, Cayo Lema, & Villa Andrade, 2019).

Dentro de la universidad, existe una gran diversidad de estudiantes, de los cuales destacan aquellos que son denominados con *“excelencia académica”, “mejores estudiantes”, “estudiantes sobresalientes o con alto rendimiento académico”*, entre otros.

La excelencia académica es definida como aquellos estándares de alta calidad que las instituciones educativas buscan en los ámbitos internacionales para elevar el potencial intelectual de cada uno sus estudiantes (Escuela Bancaria y Comercial [EBC], s.f.). La excelencia académica es el grado máximo de dominio en un campo del conocimiento, la

capacidad de análisis crítico, y la creatividad (Marina, 2010).

Para Antelo Montero (1984, citado por Herrera Carreño, 2013) “la excelencia significa un desempeño realizado al máximo de la habilidad individual en modos que ponen a prueba los límites máximos personales en las escuelas y en el lugar de trabajo” (pág. 90).

Es así que tomando cuenta estas definiciones, se concluye que los mejores estudiantes o estudiantes con excelencia académica son aquellos que llegan *“al nivel superior de rendimiento académico que se caracterizan por la obtención de resultados sobresalientes y el desarrollo de habilidades y conocimientos profundos que implica la demostración de altos estándares de calidad en el trabajo académico, la capacidad de pensar críticamente, la creatividad, la curiosidad intelectual y la capacidad de aprender de manera independiente”*.

En la universidad Autónoma Juan Misael Saracho, definen a los estudiantes con excelencia académica, como **“mejores estudiantes”** los cuales tienen las siguientes características:

- Son estudiantes regulares (matriculados y programados) en la gestión precedente, de curso normal rediseñado o cursos de nivelación.
- Deben tener un número mínimo de 5 materias cada semestre, a excepción de los estudiantes que cursan materias del noveno y décimo semestre, en este caso el estudiante se debe haber graduado en la gestión precedente.
- El número de materias aprobadas debe ser igual al número de materias programadas y el promedio se obtiene con la media aritmética de todas las materias programadas en la gestión precedente (debe encontrarse en los 3 mejores promedios de su carrera).

En el Proyecto de Reglamento “Reconocimiento al Mérito Estudiantil en la UAJMS” (2007), al implementar un modelo pedagógico centrado en el estudiante, incentiva y reconoce a los mejores estudiantes como aquellos “que se distinguen por su rendimiento académico, y son dignos representantes, sobresalientes de los valores y principios de la

UAJMS contemplados en su Modelo Educativo Institucional” (pág. 2).

Ser uno de los mejores estudiantes universitarios es una virtud, un logro significativo que se alcanza a través de un esfuerzo constante y dedicación, dar lo máximo en cuanto a calidad, destacándose y diferenciándose de las normas ordinarias, en el ámbito académico universitario (Universidades Anáhuac, 2018). Existen varios factores que pueden influir en el alto rendimiento académico de estos estudiantes, algunos de estos factores, siguiendo la teoría de Herrera Carreño (2013) y otros autores, incluyen:

- **Estrategias de estudio efectivas:** Los estudiantes exitosos suelen emplear estrategias de estudio eficaces, como la elaboración de resúmenes, la organización de la información, la práctica de la recuperación y la distribución de los estudios a lo largo del tiempo (Dunlosky et al., 2013).
- **Motivación intrínseca:** Los estudiantes con una alta motivación intrínseca tienen un fuerte deseo de aprender y de alcanzar sus metas académicas. Estos estudiantes muestran mayor compromiso con sus estudios y están dispuestos a invertir tiempo y esfuerzo adicional para lograr un desempeño sobresaliente (Leggett y Dweck, 1988).
- **Tolerancia a la frustración:** Los estudiantes al aprender a gestionar la frustración pueden enfrentar desafíos y superar obstáculos mejorando así su rendimiento académico y aprendizaje de manera más eficiente (Escuela Iberoamericana de Postgrado [ESIBE], s.f.).

Por lo tanto, podemos decir que los mejores estudiantes universitarios son capaces de alcanzar altos niveles de rendimiento académico debido a que presentan una motivación intrínseca, el uso efectivo de estrategias de aprendizaje y tolerancia a la frustración, los cuales se definen a continuación.

3.2. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

La teoría de la metacognición iniciada por el autor Flavell (1978, citado por Abando Rodríguez, 2018), tiene como objetivo el estudio del conocimiento y de las diversas funciones mentales (saber cómo, cuándo y para qué se deben usar). Se trata de conocer los procesos mentales que realizan los estudiantes cuando se enfrentan a las tareas del aprendizaje, es decir el conocimiento sobre la propia capacidad de conocer, es en este sentido que se han estudiado las estrategias más eficaces que manejan los estudiantes para comprender los problemas que se les presentan, siendo denominado de esta manera en los estudios metacognitivos como “estrategias de aprendizaje” (pág. 29).

Esta teoría ayuda a entender que cada estudiante tiene su propia forma de aprender a través de estrategias que conocen o han creado de tal manera que pueden ser determinadas como estrategias de aprendizaje.

Según Genovard (1990, citados por Valle Arias et al., 1999), mencionan que:

La relación entre estrategia, táctica y destreza conduce a una diferenciación importante, la misma es que las dos primeras implican actividades conscientes, orientadas a un fin y la última, en cambio, sólo implica la acción, en otros términos, es así que las estrategias y tácticas incluyen motivos, planes y decisiones que acaban exigiendo destrezas. (pág. 428)

Con base en esta consideración, se puede afirmar que las estrategias de aprendizaje son un conjunto de procedimientos orientados hacia la consecución de una meta de aprendizaje constituida por actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinados objetivos. Mientras que las tácticas de aprendizaje son procedimientos específicos incluidos en las estrategias, por lo que requieren de una serie de habilidades que el alumno desarrolla mediante la práctica, llamadas destrezas de aprendizaje. Es así que, al servicio de las estrategias existen diferentes tácticas o técnicas de aprendizaje específicas que ayudan al estudiante a conseguir objetivos denominados metas de aprendizaje. Las estrategias de aprendizaje son secuencias de procedimientos o planes orientados hacia la

consecución de metas de aprendizaje, mientras que los procedimientos específicos dentro de esa secuencia se denominan tácticas de aprendizaje (Valle Arias et al.,1999). De esta forma las estrategias serían procedimientos de nivel superior que incluirían diferentes tácticas o técnicas de aprendizaje.

Con respecto a otras definiciones, según Weinstein y Mayer (1986), “las estrategias de aprendizaje pueden ser definidas como conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación”. De la misma forma, Dansereau (1985) y también Nisbet y Shucksmith (1987) “las definen como secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información” (Valle Arias et al.,1999).

El autor Rodríguez Pérez y Madrigal Arroyo (2016) menciona que las estrategias de aprendizaje son: “un conjunto de actividades o procesos cognitivos que se toman de manera consciente mediante la asociación de información de manera significativa, permitiendo así la facilidad de recordar. Para que ocurra esto, primero se procesa y después se actúa” (pág. 30), mientras que para el autor Monereo (citado por Rodríguez Pérez y Madrigal Arroyo, 2016), “las estrategias de aprendizaje son definidas como aquellos procesos de toma de decisiones (conscientes e inconscientes) que el alumno elige y retoma, de manera coordinada, sabiendo que sobre ello debe cumplir ciertas características dependiendo de la situación educativa en que se produce la acción (pág. 31).

Considerando todos los conceptos desarrollados, se puede concluir que las estrategias de aprendizaje son procesos voluntarios y cognitivos que los estudiantes emplean para la adquisición, relación de procesamiento, recuperación y regularización de la información, permitiendo así la eficacia del aprendizaje (Román Sánchez & Gallego Rico, 2001), por ejemplo un estudiante emplea una estrategia de aprendizaje, cuando es capaz de ajustar a su comportamiento una actividad o tarea. Cuando el alumno emplea una estrategia, en todo momento, está siendo consciente de sus propósitos y cuando se desvía de ellos, es capaz de reorientar su acción (Rodríguez Pérez & Madrigal Arroyo, 2016).

3.2.1. Clasificación de las Estrategias de Aprendizaje

Al revisar la literatura existente del tema, se evidencia una gran diversidad de clasificaciones de las estrategias de aprendizaje, de las cuales destacan los siguientes autores citados por Meza (2013):

- Para Danserau (1978), se dividen en primarias (comprensión-retención, recuperación-utilización) y de apoyo, en donde se da la elaboración y programación de metas, control de la atención, diagnóstico de la situación (pág. 200).
- Para Monereo y Clariana (1993), se clasifican en estrategias de repetición o gestión (que se subdividen en elaboración y de organización) y las estrategias de control, las cuales se subdividen en planificación, supervisión y evaluación (pág. 202).
- Según Meza y Lazarte (2007), se clasifican en generales, relacionadas con los procesos afectivos y cognitivos: de matización afectiva, de procesamiento atencional, elaboración verbal, conceptual y de imágenes, recuperación, solución de problemas, creatividad; y situacionales, relacionadas con los aprendizajes académicos: para abordar tareas académicas, mejorar conductas de estudio, tomar apuntes, para mejorar la capacidad auditiva, para la lectura comprensiva (pág. 203).

Sin embargo, en el presente trabajo de investigación se tomó en cuenta la clasificación de los autores Román y Gallego (2001) quienes, gracias a las teorías del planteamiento de la hipótesis del modelo de procesamiento de Atkinson y Shiffrin (1968) en la teoría de los niveles de procesamiento de Craik (1979), llegan a la conclusión de que el cerebro funciona con tres procesos de cognición básicos a los cuales denominaron como estrategias de: *(a) adquisición*, *(b) codificación o almacenamiento* y *(c) de recuperación o evocación*”, incluyendo una estrategia complementaria a las demás llamada “*estrategias de apoyo al procesamiento*” (pág. 8). A continuación, se desglosará cada una de ellas:

1. Estrategias de Adquisición: Según el modelo de Atkinson y Shiffrin

(1968), el primer paso en la adquisición de conocimientos es la atención. Los **procesos atencionales** son los encargados de seleccionar, modificar y transportar datos de información del medio ambiente al registro sensorial, lo primordial para captar o adquirir información es atender, luego se pondrán en marcha los **procesos de repetición**, quienes se encargarán de llevar la información al registro sensorial transportándola y transformándola, junto a los atencionales y en interacción con ellos, desde el registro sensorial a la memoria de corto plazo y de aquí se selecciona la información procedente, a la memoria de largo plazo (Román Sánchez & Gallego Rico, 2001, pág. 9).

Dentro de las estrategias de adquisición de información hay dos tipos de estrategias:

➤ **Estrategias Atencionales:** Las estrategias de atención son aquellas que se encuentran encaminadas a favorecer los procesos atencionales que controlan y direccionan a todo el sistema cognitivo hacia la información más sobresaliente de cada contexto, dentro de las estrategias atencionales se distinguen las estrategias de *exploración* y de *fragmentación*.

- **Estrategias de exploración:** Cuando la “base de conocimiento” previo sobre el material verbal que se necesite de aprender sea extenso, cuando las “metas u objetivos” del aprendizaje no sean claros, y cuando el material verbal disponible para el estudio no esté “bien organizado”, la táctica de estudio consiste en leer superficialmente todo el material verbal, centrándose solo en aquellos aspectos que el estudiante hipotéticamente discrimina como relevantes.

- **Estrategias de Fragmentación:** “Los conocimientos previos” acerca del tema objetivo del aprendizaje son escasos, cuando las “metas u objetivos” estén claros, y cuando el material de trabajo esté bien organizado, son tácticas de fragmentación las cuales se dividen en:

a) **Subrayado lineal - subrayado idiosincrático:** Conjunto de términos que en cada párrafo o párrafos se consideren más relevantes.

b) **Epigrafiado:** Es distinguir partes, puntos importantes o cuerpos de conocimientos en un texto mediante anotaciones y títulos.

➤ **Estrategias de Repetición:** La repetición tiene la función de hacer durar la información obtenida lo más que sea posible para luego facilitar el paso de la información a la memoria a largo plazo. Se emplean tales estrategias para repasar una y otra vez el material verbal a aprender, de las diversas formas que es posible hacerlo, y utilizando, simultáneamente, los receptores más variados como la *vista* (lectura), *oído* (audición si se ha grabado anteriormente), *cinestesia-motriz* (escribiendo), *verbal* (diciendo en alta voz) y *la mente* (pensando en ello, diciéndolo mentalmente).

2. **Estrategias de Codificación de Información:** El paso de la información de la memoria de corto a largo plazo requiere no solo de los procesos de atención y repetición, también se necesita los procesos de codificación. La elaboración (superficial y profunda) y la organización más sofisticada de la información, conectan ésta con los conocimientos previos integrándola en estructuras de significado más amplias (formas de representación) que, constituyen la llamada estructura cognitiva o base de conocimientos (Román Sánchez & Gallego Rico, 2001, pág. 10).

Las estrategias de codificación son aquellas que se utilizan para pasar la información de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo, mediante la elaboración y organización de la información, conectan con los conocimientos previos, integrándolos en estructuras de conocimientos más amplias o de “base cognitiva” (Román Sánchez & Gallego Rico, 2001).

El proceso de codificación se sitúa en la base de los niveles de procesamiento más o menos profundos y de acuerdo con éstos se aproxima más o menos a la comprensión y significado. Las estrategias de codificación se dividen en:

➤ **Estrategias de Nemotecnización:** Son la forma de la representación del conocimiento, predominantemente verbal y pocas veces icónica. Utilizar nemotécnicas

para un aprendizaje supone una codificación Superficial o elemental, sin demasiada dedicación de tiempo y esfuerzo al procesamiento, por lo que la información puede ser reducida a una palabra - clave o pueden organizarse los elementos a aprender en forma de siglas, rimas y frases, utilizando medios nemotécnicos:

- ***Acrónimos y los Acrósticos:*** Abreviaciones gráficas o formas de escritura abreviada de una o más formas.
- ***Rimas y Muletillas:*** Palabras o frases que el hablante utiliza insistentemente con el propósito de apoyarse en ellas.
- ***Palabras clave:*** Esta se remite a los contenidos más importantes de un texto.

➤ **Estrategias de Elaboración:** Este tipo de estrategia se divide en dos niveles, el primer nivel es el *simple* que se encuentra basado en la asociación intra material a aprender, y el segundo es el *complejo* que lleva a cabo la integración de la información en los conocimientos previos del individuo. El almacenamiento duradero parece depender más de la elaboración y organización de la información de las nemotecnias. La elaboración de la información puede tener lugar de muchas maneras, por ejemplo, tenemos las siguientes tácticas:

- a)* Estableciendo relaciones entre los contenidos de un texto, y relacionándolos con los contenidos que uno ya conoce.
- b)* Construyendo imágenes visuales a partir de la información.
- c)* Elaborando metáforas o analogías a partir de lo estudiado.
- d)* Buscando aplicaciones posibles de aquellos contenidos que se están procesando al campo escolar, laboral, personal o social.
- e)* Realizando auto preguntas o preguntas que evidencien el contenido fundamental de cada parte de un texto o elaborando inferencias, conclusiones deducidas o inducidas tomando como base juicios, principios, datos e información presente en el texto estudiado.
- f)* ***Parafraseando:*** En general, parafrasear supone transformar una

estructura dada de significado en diversas estructuras de Superficie. Es decir, expresar las ideas del autor con palabras propias del estudiante.

➤ **Estrategias de Organización:** Las estrategias de organización son consideradas como un tipo especial de elaboración o una fase superior de la misma. Hacen que la información sea todavía más significativa (relacionada con lo que el sujeto sabe e integrada en su estructura cognitiva) y más manejable (reduce el tamaño) para el estudiante. La organización de información previamente elaborada, tiene lugar según las características del estudiante, la naturaleza de la materia, de acuerdo con las ayudas disponibles, entre otros; pueden llevarse a cabo:

- a) Mediante *agrupamientos* diversos como resúmenes, esquemas, secuencias lógicas (causa – efecto, problema – solución).
- b) Construyendo *mapas* (“mapeo, mapas conceptuales y reticulación”).
- c) *Diseñando diagramas* (matrices “cartesianas”, diagramas de flujo, o del tipo de diagramas en V, entre otras.

3. **Estrategias de Recuperación de la Información:** Son los que favorecen la búsqueda de información en la memoria y generación de respuesta. El sistema cognitivo cuenta con la capacidad de recuperación o de recuerdo del conocimiento almacenado en la memoria de largo plazo; esta escala identifica y evalúa en qué medida las estrategias de recuperación favorecen la búsqueda de información en la memoria y la generación de respuesta mediante sistemas de búsqueda y generación de respuesta (Yáñez, 2021). Entre las estrategias de recuperación de información se tiene:

➤ **Estrategias de Búsqueda:** Las estrategias para la búsqueda de la información almacenada se hallan básicamente condicionadas por la organización de los conocimientos en la memoria, resultando a su vez de las estrategias de codificación. La calidad de los esquemas “estructuras abstractas de conocimientos” elaboradas constituyen el campo de búsqueda. En consecuencia, las tácticas de búsqueda que tienen

lugar en un individuo guardan correspondencia con los utilizados por el mismo para la codificación. Los esquemas permiten una búsqueda ordenada en el almacén de memoria y ayudan a la reconstrucción de la información buscada. Hipotéticamente, son estrategias que transforman y transportan la información desde la memoria de largo plazo a la memoria de trabajo a fin de generar respuestas. En definitiva, transforman la representación conceptual en conducta, los pensamientos en acción y lenguaje.

Las estrategias de búsqueda sirven para facilitar el control o la dirección de la búsqueda de palabras, significados y representaciones conceptuales icónicas en la MLP. En este campo se han constatado dos estrategias: ***Búsqueda de codificaciones*** (Nemotecnias, metáforas, mapas, matrices, secuencias) y ***Búsqueda de indicios*** (Claves, conjuntos, estados).

➤ **Estrategias de Generación de Respuesta:** La generación de una respuesta debidamente realizada puede garantizar la adaptación positiva que se deriva de una conducta adecuada a la situación. Las tácticas para ello pueden ser: libre asociación, ordenación de los conceptos recuperados por libre asociación y redacción, “dicción” también “ejecución” (hacer, aplicar y transferir).

4. **Estrategias de Apoyo al Procesamiento de Información:** Durante el tiempo que transcurre el procesamiento de información, otros procesos de naturaleza metacognitivos y no-cognitivo, denominados como apoyo, pueden optimizar, neutralizar e incluso entorpecer el funcionamiento de las estrategias cognitivas del aprendizaje. Por eso los alumnos necesitan estrategias y tácticas que les ayuden a manejar sus procesos de apoyo, siendo que estas potencian el rendimiento de las demás estrategias (adquisición, codificación y de recuperación), incrementando así la motivación, la autoestima y la atención, garantizando el clima adecuado para un buen funcionamiento de todo el sistema cognitivo (Román Sánchez & Gallego Rico, 2001).

Durante la última década, se ha reconocido dos tipos de estrategias de apoyo que son: las sociales y las afectivas, incluye un tercer grupo denominadas metacognitivas ya que realizan

su función de control y dirección de las funciones cognitivas, es así que fueron nombradas en cierta medida como de “apoyo”. Dada la mutua coincidencia entre los procesos afectivos y sociales, este tipo de estrategias se divide en dos grupos: Estrategias metacognitivas y estrategias socioafectivas.

➤ **Estrategias Metacognitivas:** Un control metacognitivo, conduce al alumno lúcidamente desde el principio hasta el final en su proceso de aprendizaje (estableciendo objetivos, controlando el grado en el que se las va adquiriendo y en lo posible modificando los procesos correspondientes). Las estrategias metacognitivas suponen y apoyan por una parte el conocimiento que una persona tiene de sus propios procesos en general, y estrategias cognitivas de aprendizaje en particular, al igual que la capacidad del manejo de las mismas. Estas se dividen en:

- **Estrategias de Autoconocimiento:** Se relaciona con el que hacer (el conocimiento declarativo, por ejemplo, un mapa conceptual), el saber cómo realizar ese que hacer (conocimiento procedimental), cuándo y por qué hacerlo (conocimiento condicional). Lo importante para el estudiante es saber cuándo utilizar una estrategia y seleccionar la adecuada, además en cada momento comprobar la eficacia de la misma.

- **Estrategias de Automanejo:** El automanejo de los procesos de comprensión requiere: (a) establecer metas de aprendizaje para un material dado “planificación”, (b) evaluar al grado en el que se van consiguiendo “evaluación” y c) rectificar si no se alcanzan los objetivos planificados: “regulación”.

➤ **Estrategias Socioafectivas:** Es indudable que los factores sociales están presentes en el nivel de aspiración, autoconcepto, expectativas de autoeficacia, motivación, etc., incluso en el grado de ansiedad y relajación con que el alumno se dispone a trabajar, es así que, realizando un análisis sobre la naturaleza de todas, se puede sugerir la afirmación de que dirigen, controlan, canalizan o reducen la ansiedad, los sentimientos de incompetencia, las expectativas de fracaso, la

autoeficacia, la autoestima académica, etc. Estas suelen aparecer cuando los estudiantes se enfrentan a una tarea compleja, larga y difícil de aprendizaje. Estas son habilidades que permiten a una persona controlar estados psicológicos como la “ansiedad” las “expectativas desadaptadas” o la falta de atención que tanto entorpecen el procesamiento; estas se dividen en:

- **Estrategias Afectivas:** Son aquellas que se implican, en cierta medida, a largo plazo en los procesos de adquisición, codificación y recuperación de la información, son tácticas que han evidenciado su eficacia para auto controlar y auto dirigir los procesos atencionales del estudiante, algunas de estas tácticas son el control y dirección de auto instrucciones, autoimágenes, etc. Así, por ejemplo, se recomienda utilizar estrategias contra distractoras cuando hay estímulos distractores procedentes del ambiente interno o del externo que perturben la concentración.

- **Estrategias Sociales:** Las estrategias sociales son todas aquellas que ayudan a un estudiante a obtener apoyo social, evitar conflictos interpersonales, cooperar y obtener cooperación, competir lealmente y motivar a otros. Así pues, la competencia social (componente mental) y la habilidad social (componente conductual) también apoyan el funcionamiento de las estrategias primarias o básicas de aprendizaje.

- **Estrategias Motivacionales:** Es importante saber manejar un buen bagaje de estimulaciones (palabras, auto instrucciones, imágenes, fantasías, etc.) que, aplicándolas en el momento y lugar oportuno de manera adecuada, le sirvan para activar, regular y mantener su conducta de estudio.

3.2.2. Las Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios

Debido a que el principal protagonista en la educación superior es el alumnado universitario, se debe implicar y atender a los componentes cognitivos y afectivo-motivacionales del aprendizaje que los mismos puedan llegar a tener.

Respecto al primer componente, los autores Herrera T. y Lorenzo Q. (2009) señalan que

“debido a las estrategias cognitivas o estrategias de aprendizaje, los estudiantes tienen la capacidad de integrar pensamientos y comportamientos que facilitan la adquisición de información y su integración con los conocimientos previos ya existentes, así como la recuperación de la información disponible” (pág. 1).

Vásquez Córdova (2021) afirma que “las orientaciones motivacionales y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes, ayudan a regular su cognición y esfuerzo, y que cuando se combinan con el pensamiento crítico, ayudan a los estudiantes a analizar, sintetizar, entender y recordar información relevante” (pág. 160).

Para Beltrán (1998, citado por Kohler Herrera, 2005), “los estudiantes deben hacer planes, controlar el progreso y emplear habilidades y estrategias, así como otros recursos mentales para poder alcanzar sus metas ya que, las estrategias de aprendizaje no sólo entrenan la capacidad de aprender y resolver problemas, sino que estas en sí mismas implican el desarrollo intelectual del estudiante, la potencialización de sus habilidades, entendiéndose éstas como estructuras flexibles y susceptibles de ser modificadas e incrementadas” (pág. 26).

Al respecto Sternberg (1987, citado por Kohler Herrera, 2005), señala que “la elección de la estrategias y la ejecución de ésta representan las manifestaciones claves de la conducta inteligente, ya que estas estrategias permite a los estudiantes organizar, procesar y recordar la información de la manera más efectiva, lo que a su vez facilita el aprendizaje y el desempeño académico en los mismos, de aquí viene la importancia de que un estudiante universitario sepa emplear de manera adecuada las estrategias de aprendizaje” (pág. 27).

Tomando en cuenta todas las definiciones plateadas, se puede concluir que las estrategias de aprendizaje son muy importantes para potenciar el rendimiento académico en los estudiantes universitarios, promoviendo así el aprendizaje significativo y duradero, con el objetivo de lograr un óptimo desarrollo académico y a la vez personal en los mismos.

3.3.MOTIVACIÓN ACADÉMICA

3.3.1. Motivación

“La motivación se entiende comúnmente como aquella fuerza que actúa sobre una persona para que se comporte de determinada manera, es una energía que activa la conducta, tanto de los mecanismos fisiológicos como de los procesos cognoscitivos” (Becerra González & Morales Ballesteros, 2015, pág. 138).

La motivación es un proceso humano autónomo que muestra una atracción hacia una meta que requiere acción por parte del sujeto y permite la aceptación del esfuerzo necesario para alcanzarla. La motivación se compone de necesidades, deseos, tensiones, malestar y expectativas (Herrera Soria & Zamora Guevara, 2014).

La motivación, del latín *motivus* (relativo al movimiento), es aquella que mueve o tiene eficacia o virtud para mover, en este sentido, es el motor de la conducta humana. El interés por una actividad es “despertado” por una necesidad, la misma que es un mecanismo que incita a la persona a la acción, y que puede ser de origen fisiológico o psicológico (Carrillo, Padilla, Rosero, & Villagómez, 2009, pág. 21).

3.3.1.1. Tipos de Motivación

Está ampliamente demostrado que la orientación motivacional del estudiante juega un papel significativo en el desempeño académico. Desde la perspectiva de Garbanzo Vargas (2001), los tipos de motivación son los siguientes:

➤ **Motivación extrínseca:** Es el tipo de motivación que se relaciona con los factores externos al estudiante, estos factores al interrelacionarse con los factores personales conducen a un estado motivacional en los elementos externos del individuo que pueden interactuar con determinantes personales más importantes del mismo, los factores externos pueden afectar la motivación del estudiante para bien o para mal, por lo que se asocia con una repercusión importante en los resultados académicos (pág. 49). La motivación extrínseca no se fundamenta en la satisfacción de realizar la cadena de acciones que compone aquello que se realiza, sino en una recompensa que solo está

relacionada con ésta de manera indirecta, como si fuese un subproducto. Una persona con motivación extrínseca por una tarea que debe entregar, la realizará, pero con poco interés, pues la anticipación del reforzador externo le motivará a acabar a tiempo (García Allen, 2018, pág. 3).

➤ **Motivación intrínseca:** Estas condiciones se aprecian en aquellos estudiantes para quienes el estudio significa más que una tarea un disfrute por el saber, pueden pasar largas horas desarrollando actividades académicas con una gran disposición hacia lo que hacen, debido a que tienen la sensación de que el tiempo pasa demasiado rápido y muestran una alta capacidad de compromiso y concentración académica (pág. 48).

La motivación intrínseca hace referencia a la motivación que viene del interior del individuo más que de cualquier recompensa externa. Se asocia a los deseos de autorrealización y crecimiento personal, y está relacionada con el placer que siente la persona al realizar una actividad, lo que permite que una persona se encuentre en “Estado de Flow” al realizar la misma. La motivación intrínseca es el tipo de motivación más vinculado a una buena productividad, ya que allí es donde el individuo no se limita a cumplir los mínimos necesarios para obtener la recompensa, sino que se involucra personalmente en lo que hace y decide poner en ello gran parte de su empeño (García Allen, 2018, pág. 4).

En cuanto a Ryan y Deci (2000), explican que la *motivación intrínseca* “es la conducta que surge en el individuo a partir del deseo y decisión de ser protagonista de su desarrollo”, *La motivación extrínseca* es el interés representado en la conducta que experimenta una persona para obtener una determinada recompensa y hace introducción del termino de *amotivación* que es la ausencia de los dos tipos de motivación mencionadas (págs. 3-9).

3.3.2. Motivación Académica

El abordar el tema de la motivación académica implica, en primera instancia, su contextualización:

➤ “La motivación académica es el proceso mediante el cual el estudiante dirige

la acción de aprender, mostrándose comprometidos con toda actividad que estime importante para ayudarlo a adquirir conocimientos, desde atender con detenimiento las enseñanzas del docente, hasta organizar y preparar el material educativo correspondiente, entre otras tareas que facilitan su aprendizaje” (Gil López et al., 2019, pág. 29).

➤ El autor Gonzales (2015 citado por Gil López et al., 2019) define a la motivación académica como el proceso general por el cual se inicia y dirige una conducta hacia el logro de una meta académica o de aprendizaje, en este caso, involucrando a variables tanto cognitivas como afectivas. Las variables cognitivas consideran las habilidades de pensamiento y conductas instrumentales para alcanzar las metas propuestas, mientras que las variables afectivas involucran a la autovaloración o autoconcepto (Gonzales, 2015, citado por Gil López et al., 2019, pág. 29).

➤ Desde el modelo de Ryan y Deci (2000) se entiende de que la motivación académica es la sensación que experimentan y expresan los estudiantes, para lograr metas y objetivos relacionados con lo académico (Escuela, institutos, universidades, etc.) a través del interés y esfuerzo del mismo (Ryan & Deci, 2000, pág. 3).

En base a esto, se puede apreciar que la motivación de los estudiantes impacta en el proceso de aprendizaje, así como las variables del aprendizaje (cognitivas y afectivas) se relacionan en la motivación. Para este trabajo de investigación se tomó en cuenta la teoría de Barca Lozano (2012) y otros autores que señalan que:

La motivación académica “es un conjunto de metas académicas y objetivos que adopta el estudiante ante una tarea de estudio y aprendizaje, estas metas se encuentran integradas por creencias, habilidades, atribuciones y sentimientos que dirigen las intenciones de la conducta (los sujetos dirigen lo que hacen o lo que quieren hacer en el contexto de aprendizaje), determinando tanto la cantidad y calidad de sus actividades de aprendizaje y estudio, como las reacciones afectivas, cognitivas y conductuales del sujeto ante los resultados de éxito o fracaso” (pág. 848).

Otra definición de los mismos autores es de que la motivación académica es un conjunto de procesos implicados en la dirección y persistencia de la conducta. En ella se relacionan los elementos de carácter contextual y personal, dentro del contexto educativo (Barca Lozano et al., 2005).

La motivación académica se encuentra basada en *las metas académicas que persigue el sujeto*, a través de una serie de patrones de acción integrados por creencias, atribuciones y afectos - sentimientos que dirigen las intenciones de la conducta, también denominadas objetivos o metas, determinadas por el concepto que el sujeto tiene de su valor personal, capacidad o habilidad (Barca Lozano et al., 2011).

También Beltrán (1993 citado por Barca Lozano et al., 2005) dice que la motivación es uno de los constructos más importantes y al mismo tiempo más complejos de entre los que existen en psicología en la actualidad. Sabemos que la motivación es el conjunto de dimensiones motivacionales que vienen a ser el proceso que explica el inicio, dirección, intensidad y perseverancia de la conducta dirigida hacia el logro de una meta o un objetivo concreto (págs. 103 - 104).

3.3.2.1. Dimisiones de la Motivación Académica

Según el Autor Barca Lozano et al., (2005), la motivación académica tiene tres dimensiones, las cuales son:

1. Motivación profunda o intrínseca: *(Es la clase de motivación que aparece cuando se hace algo que se disfruta, cuando la tarea en sí misma es la recompensa).* Es característica en aquellos estudiantes que tienen una intención clara de comprender, fundamentar y examinar los elementos lógicos de determinado argumento, se mueven por el deseo de dominio, curiosidad, preferencia por el reto, interés por aprender, lo que supone un interés por parte del sujeto de desarrollar y mejorar sus capacidades.

➤ **Nivel alto:** una persona con niveles de motivación profunda, reconoce

que estudiar es una actividad satisfactoria por sí misma, sintiendo más orgullo por su desempeño que vergüenza, también reconoce qué quiere aprender, tiene intereses personales marcados y sabe que sus logros son fruto de su esfuerzo, cuando inicia una actividad puede terminarla con éxito.

➤ **Nivel Medio:** Pueden tener pensamientos y sentimientos en los que duda de su capacidad, temen ser criticados por su desempeño, pero en ocasiones se motiva a sí mismo y se marca metas, iniciando actividades que pueden terminarla o no.

➤ **Nivel Bajo:** Tienen pensamientos sobre la falta de capacidad que poseen o sobre la inutilidad de sus estrategias de estudio, los sentimientos de no poder con la presión los sucumben, dando el poco o nulo valor e interés a las actividades académicas que realizan.

2. Motivación superficial o extrínseca: *(Es aquella que proviene del exterior, es el tipo de motivación que aparece y te lleva a hacer algo que sabes que al final tendrá una recompensa)* en esta motivación los estudiantes, más que por el deseo de aprender, se orientan por estímulos externos, abordando las tareas de estudio. Como una imposición externa que se centra en el logro de requisitos mínimos de la tarea para aprobar, realizan el mínimo de esfuerzo (motivación utilitarista, pragmática), se centran en las recompensas al aprobar los exámenes, con un correspondiente miedo al fracaso, intentando evitarlo, pero sin trabajar demasiado.

➤ **Nivel Alto:** El estudiante solo se concentra en cumplir, sin tener un objetivo con ello, requiere que le digan exactamente lo que debe hacer, si no logra aprobar, puede desmotivarse fácilmente. Cree que no tiene capacidad y necesita una recompensa externa no académica para motivarse.

➤ **Nivel Medio:** Su motivación puede estar centrada en no reprobar, presentado una imagen estudiantil negativa y llega a pensar que es poco capaz, busca recompensas para sentirse motivado.

➤ **Nivel Bajo:** No se centra en aprobar, ni busca el acompañamiento del maestro, suelen considerarse como un estudiante común.

3. La motivación de resultado o rendimiento: *(Surge después de la intrínseca, debido a que las personas tienen definidas sus metas; cuando empiezan a trabajar en la consecución de los mismos, esperan obtener resultados favorables)*, se genera por la expectativa de las recompensas que le espera si es capaz de tener éxito en relación con los demás; ser mejor que otros, se basa en el incremento del ego o autoestima por medio de la competencia. Así, trata de obtener las más altas posibles calificaciones con la intención de sobresalir (necesidad de rendimiento), aunque los temas resulten o no interesantes. En este tipo de motivación también es evidente el miedo al fracaso, el cual puede actuar como estímulo desencadenante para que el alumno busque superarse y logre las expectativas de éxito.

➤ **Nivel Alto:** Estos estudiantes se presionan por obtener un buen resultado, les importa la aprobación de la familia y docentes, centrándose en sus calificaciones, más que en sus aprendizajes, deben preservar una imagen de buen estudiante, tienen una alta autonomía, son muy competitivos y buscan el apoyo emocional personal.

➤ **Nivel Medio:** Puede ser dependiente de la aprobación de los demás, especialmente de aquellas personas que considera superior (en este caso puede ser un docente), si fallan pierden interés en sus actividades. Pueden llegar a ser competitivos, pero no es su prioridad, experimentan altos niveles de estrés y si no logran su objetivo reaccionan inadecuadamente (tristeza-enojo).

➤ **Nivel Bajo:** Son poco competitivos, no les interesa los resultados de su actividad. No buscan el apoyo ni la aprobación de sus padres o compañeros, pueden no conseguir buenos resultados académicos.

3.3.3. Motivación Académica en Estudiantes Universitarios

Actualmente, la motivación del universitario hacia un aprendizaje más profundo es una temática que toma cada día mayor relevancia en la educación superior. La motivación como estrategia didáctica, es un enfoque de gran relevancia para el proceso enseñanza-aprendizaje al guiar una formación profesional eficiente y apegada a las demandas sociales (Vargas

Ramírez, 2021). Algunos de los beneficios que presenta son:

- Permite consolidar los objetivos académicos y el enfoque del estudio.
- Fortalece la formación universitaria en el actuar y decidir del aprendizaje.
- Proporciona seguridad en la toma de decisiones ante cierta circunstancia profesional.
- Ayuda en los conocimientos e ideas previas que el universitario posee de las unidades de aprendizaje.
- Consolida el significado y utilidad, así como de las estrategias motivadoras que debe emplear en la unidad de aprendizaje.

Los autores Pintrich y Schunk (2006, citados por Bonetto, s.f.) mencionan que:

“los estudiantes que están motivados (o presentan niveles de motivación altos), son aquellos que muestran más interés en las actividades que se les proponen, atienden las instrucciones de sus docentes, se encuentran más dispuestos a tomar apuntes, trabajan con mayor diligencia, y seguridad en sí mismos, realizando de mejor manera las tareas designadas; en comparación de aquellos estudiantes que no están motivados, los cuales prestan poca atención al desarrollo de las clases y a la organización del material, así como piden poca ayuda cuando no entienden el tema que se les está enseñando” (págs. 14 - 15).

Además, Cartagena Beteta (2008, citado por Bonetto, s.f.) agrega que “los estudiantes que están motivados tienen varias razones para estudiar, algunos desarrollan actividades cognitivas, ayudan en la resolución de problemas muy complejos, disfrutan del trabajo con sus compañeros, tienen el deseo de complacer a sus padres, docentes ya que no quieren fracasar, sino tener éxito, llegando así a la excelencia académica” (págs. 4 - 5).

De este modo, se sostiene la idea de que cuando una persona se siente motivada para realizar algo, y siente que esta tarea lo llevará al logro de un objetivo o meta deseada, pone

todo su empeño hasta alcanzarlo. Esta apreciación supone que un estudiante motivado será persistente, tenaz y confiado hasta conseguir sus metas académicas (La Rosa F., 2015).

Con todo lo anteriormente planteado se concluye que la motivación permite alcanzar los objetivos planeados académicos (motivación académica), para que los universitarios desarrollen diversas acciones cómodamente derivadas del grado de motivación que éstos posean.

3.4.TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN

3.4.1. FRUSTRACIÓN

El autor Rodríguez Jiménez (2016) define a la frustración como “aquella imposibilidad de satisfacer una necesidad o un deseo, siendo un fenómeno natural en la vida de cualquier ser humano que surge cuando nos enfrentamos ante un impedimento o bloqueo, provocado por sentimientos de enojo, decepción, ira y tristeza” (pág. 5). Otras definiciones a tomar en cuenta son:

- La frustración es aquella acción o efecto de frustrar, lo que significa privar a alguien de lo que esperaba, es decir, dejar sin efecto o malograr un intento de hacer algo (Real Academia Española, 2014).

- Ellis (2006 citado por Rodríguez Jiménez, 2016) describe a la frustración “como una incapacidad para aceptar o tolerar a las situaciones y a las personas en un momento dado, mediante la imposición de una creencia irracional de un *debe ser*, es decir, creer que las cosas deben ser de una cierta forma, aunque esta pueda ser poco objetiva o realista” (págs. 5 - 6).

- Jaimes Campos (2020), sostiene que la frustración es una fuente de estrés y reacción que se presenta cuando a alguien se le impide alcanzar una meta. Así desde la óptica del desarrollo, la frustración es una experiencia emocional que aparece desde los primeros años de vida, cuando no se ha logrado cumplir satisfactoriamente las necesidades desde las más básicas hasta las de autorrealización propuestas por

Maslow (Jaimes Campos, 2020, pág. 22).

La frustración es un sentimiento que emerge en el momento en que las personas no concretan sus metas u objetivos, pudiendo suscitar el estancamiento de la originalidad y superación personal. El factor que limita la concretización de proyectos y sueños, es la propia persona y su mente (Jaimes Campos, 2020). En conclusión, el propio individuo es quien tiene la responsabilidad de concretizar sus metas, para ello, es necesario que adopte una actitud positiva y logre desarrollar la manera de poder lidiar con estos sentimientos, a esta forma se la conoce como **“tolerancia a la frustración”**.

3.4.2. Tolerancia a la Frustración

El término “Tolerancia a la Frustración” fue utilizado por primera vez en la década de 1960 por Albert Ellis, quien lo describió como el síndrome de *“no puedo soportarlo”*. Luego el autor Rosenzweig acuñó más tarde el término “tolerancia a la frustración” para definir la capacidad de tolerar la frustración, durante mucho tiempo, sin intentar satisfacer el impulso en su forma original o sin buscar una forma indirecta de aliviar la tensión (Hidalgo y Soclle, 2011).

Siguiendo el modelo cognitivo conductual, la tolerancia a la frustración “es un estado emocional y conductual positivo del cuerpo que se presenta en un individuo ante una situación en la que un deseo, proyecto, ilusión o necesidad no se cumple, ésta permite aceptar la situación, aunque pueda resultar incómodo o des motivante, frente al trabajo duro que se realiza ya sea a corto o largo plazo, logrando así una capacidad de espera, paciencia y de calma con actitud reflexiva frente a esta vivencia emocional percibida como un proceso de aprendizaje” (Hidalgo y Soclle, 2011, pág. 3).

3.4.2.1. Niveles de Tolerancia a La Frustración

La tolerancia a la frustración se divide en los siguientes niveles, según los autores Hidalgo y Soclle (2011):

- **Connotación de los niveles altos de tolerancia a la frustración:** Las

personas que toleran la frustración, según Coffey C. y Appley, H. (1993 citados por Hidalgo y Soclle, 2011), presentan las siguientes características:

- Para ellos la vida es más agradable, más fácil y con menos estrés.
- Tienen capacidad de convertir los problemas en nuevas oportunidades, cuentan con más probabilidades de resolverlos porque no reaccionan ante ellos con tanta intensidad ni intentan escapar para no sentir emociones negativas.
- Aceptan con más facilidad el dolor, el sufrimiento, la incomodidad, el fracaso, etc., y no dejan que estas cosas les perturben excesivamente.
- Son aquellos que practican el viejo refrán de “al mal tiempo buena cara”.
- Saben responder adecuadamente ante los imprevistos, las interrupciones, los contratiempos.
- Mantienen la calma en situaciones difíciles lo que les permite pensar con claridad y, por tanto, encontrar las soluciones apropiadas.
- Enfrentan sus problemas en vez de huir, lamentarse, armar un escándalo o intentar hacer desaparecer el problema como sea para no sentir, como haría alguien que no es capaz de tolerar dichos inconvenientes.

➤ **Connotación del nivel medio de tolerancia a la frustración:** Siguiendo las características de Santos (1993 citado por Hidalgo y Soclle, 2011), se define la tolerancia a la frustración media como:

- El Estado de intento para reducir el bloqueo que impide alcanzar los deseos, aunque en algunas ocasiones se acepta vivir con la frustración debido a que ésta demanda más esfuerzo y paciencia para superarla. Así pues, en vez de continuar para quitarlo o minimizarlo se aprende a vivir con el problema que causa la frustración.
- Las personas con un nivel medio de tolerancia a la frustración, tienen la capacidad de tolerar la misma en algunas áreas, mientras que en otras no, esto hace que puedan lograr cosas cuando se esfuerzan, aunque en un principio no les resulte como esperan.
- Cambian la motivación de continuar sus metas por el abandono si éstas

requieren más esfuerzo y tiempo.

- Sienten molestia por las experiencias que podrían haber ganado al lograr metas más elevadas que fueron vistas como obstáculos o problemas gigantes.

➤ **Connotación del nivel bajo de tolerancia a la frustración:** Coffey C. y Appley H. (1993, citados por Hidalgo y Scolle, 2011) presentan las siguientes características que poseen las personas con baja tolerancia a la frustración:

- Presentan sensibilidad excesiva hacia todo lo desagradable, que funciona como una lente de aumento, magnificando el lado malo de cada situación. Lo feo es espantoso, lo malo es horrible, lo molesto es insoportable.

- Magnifican las tragedias y acontecimientos estresantes.

- Tienen una serie de creencias que condicionan su vida y forma de ver el mundo.

- Interpretan la realidad que sucede de un modo automático. Es decir, siguen manteniendo un modo inmaduro de ver las cosas, tal y como hacían en la infancia, creen que tienen que obtener todo lo que quieren.

- Exigen, ordenan e insisten para que se satisfagan sus deseos a toda costa.

- Creen que es necesario que la vida sea siempre fácil y cómoda.

- Creen que cualquier dificultad, demora, fracaso, etc., es demasiado horrible para soportarla, confundiendo sus deseos con sus necesidades.

- Tienden a deprimirse y desesperarse, sólo ven el resultado negativo de esa experiencia sin aprender nada de ella.

- Por lo general son personas sensibles a todo aquello que les recuerde el motivo de su frustración, sentirán ansiedad ante las mismas circunstancias en las cuales fracasaron o no lograron sus deseos y perderán confianza en sí mismos ante situaciones parecidas, huyendo para no sufrir otra decepción.

- Se enfadan o se ponen tristes ante el más mínimo deseo insatisfecho u objetivo no logrado.

- Les supone un gran esfuerzo superar esa situación y se sienten desmotivados para volver a intentarlo o ante circunstancias parecidas.

- Son personas que suelen sentirse fracasadas a la menor contrariedad.

3.4.2.2. Dimensiones de la Tolerancia a La Frustración

La tolerancia a la frustración se divide en las siguientes dimensiones: personal, social, laboral y familiar (Hidalgo y Soclle, 2011).

➤ **Personal:** En esta área se presentan las condiciones favorables para continuar con los propios propósitos y logros personales, alcanzar metas, capacidad de identificar deseos de necesidades y representación clara de la situación en la que se está viviendo: La persona que evidencia un *nivel alto* en esta dimensión, tiene una forma diferente de poder percibir los eventos que atraviesa en su vida diaria, permanece en todo momento con una adecuada madurez emocional hacia cualquier suceso o circunstancia (*confianza en sí mismo y motivación*), aceptando que no siempre obtendrá todo lo que anhele tener y podrá ver de una forma realista las circunstancias que atraviesa a lo largo de su vida a través del *autocontrol*. Sin embargo, al evidenciar un *nivel medio* de tolerancia a la frustración en muchas ocasiones esta persona presentará actitudes de no tener la capacidad para poder tolerar los contratiempos y renunciará a las actividades que demandan esfuerzo en periodos de tiempo prolongados. En caso del *nivel bajo* de tolerancia a la frustración, el individuo manifestará incomodidad con el entorno que le rodea, lo cual solo lo llevará a complacer lo que se requiera o pidan (Hidalgo y Soclle, 2011).

➤ **Social:** Desarrollo de habilidades sociales les que permiten relacionarse sin dificultad con las personas y adaptarse a situaciones difíciles en el marco de la aceptación social y del ambiente sociocultural involucrando así a amigos, compañeros, personas desconocidas, etc. Los individuos que presentan un *nivel alto* de tolerancia a la frustración dentro de esta dimensión, obtienen mayores posibilidades de poder analizar de qué forma se relacionan con las demás personas y cuál será su manera de afrontar y responder a circunstancias negativas a través del *control adecuado de sus impulsos*, así mismo se expresan de manera asertiva y *respetan* las diversas opiniones de los demás, manejando satisfactoriamente sus

relaciones interpersonales (*empatía*). No obstante, los individuos que cuentan con un *nivel medio* dentro de dicha dimensión adquirirán actitudes, en las que se adaptan mejor a acontecimientos difíciles en su contexto social, sin embargo, siempre requerirán un tiempo prolongado para poder lograrlo; así mismo los individuos que posean un *nivel bajo* de tolerancia a la frustración habitualmente son vulnerables a contratiempos que se dan en su círculo social manifestarán enojo, desagrado e incomodidad (Hidalgo y Soclle, 2011).

➤ **Laboral:** Son las condiciones que la persona crea para desarrollar la autorrealización y alcanzar sus logros, valora sus potencialidades sin requerir de incentivos, aprovecha la energía positiva creando un clima agradable de *satisfacción laboral*; esta dimensión también se relaciona con lo académico y educativo. Los individuos que cuentan con un *alto nivel* de tolerancia a la frustración en esta dimensión, buscan sus propios recursos psicológicos para poder tener un nivel satisfactorio y adecuado de desenvolvimiento en su entorno laboral, llegando a lograr sus propósitos (*compromiso*) con tenacidad y *perseverancia*. Por otro lado, los individuos que poseen un *nivel medio* de tolerancia a la frustración, conservan constantemente actitudes que demuestran poseer la capacidad para tolerar diversos contratiempos que se den en su diario vivir, no obstante, si surgen situaciones que demanden su esfuerzo y tranquilidad tendrán características del *nivel bajo* (Hidalgo y Soclle, 2011).

➤ **Familiar:** Conoce el papel que juega en el grupo familiar y lo ejerce con responsabilidad, en este punto también se da la creación de relaciones democráticas mejorando las relaciones familiares. Los individuos que presentan un *nivel alto* de tolerancia a la frustración dan mayor énfasis al papel que desempeñan dentro de su sistema familiar desenvolviéndose con orden y responsabilidad (*Vinculación, comprensión y cooperación familiar*); mientras que los individuos que presentan un *nivel medio* de tolerancia a la frustración en esta dimensión tendrán las capacidades para tolerar solo algunas dificultades que se les presente y en caso del *nivel bajo* se presentarán actitudes agresivas y de alerta ante las dificultades dentro de su entorno

familiar (Hidalgo y Soclle, 2011).

3.4.3. Tolerancia a la Frustración en estudiantes Universitarios

A medida que los estudiantes crecen, se van dando cuenta de que no siempre pueden tener sus deseos satisfechos y van aprendiendo a tolerar y aceptar ciertas molestias o demoras en la realización de sus deseos como algo inevitable. Es decir, aprenden, en mayor o menor medida, a tolerar la frustración, obteniendo mayor autonomía y capacidad para afrontar el entorno que les rodea y contribuir por sí mismos a la satisfacción de sus deseos en vez de esperar a que otros lo hagan por ellos, aprendiendo así ciertas limitaciones (Almeida & Bieberach, 2020).

La tolerancia a la frustración implica ser capaz de manejar emociones desagradables y situaciones problemáticas sin permitir que éstas tengan repercusión sobre diferentes ámbitos o acciones de la vida cotidiana. Una persona con baja tolerancia puede experimentar, altos niveles de ansiedad y estrés, llegando así a afectar en su rendimiento académico. Es importante que los estudiantes universitarios pueden desarrollar adecuados niveles de tolerancia a la frustración, ya que les permite, enfrentar problemas académicos, cotidianos y poner limitaciones de manera más efectiva (Escuela Iberoamericana de Postgrado, s.f.)

3.5 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE, MOTIVACIÓN ACADÉMICA Y TOLERNACIA A LA FRUSTRACIÓN EN LOS MEJORES ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

De acuerdo al autor Herrera Carreño (2013) “los mejores estudiantes universitarios pueden llegar a obtener la excelencia académica debido a tres factores muy importantes: Los intelectuales, los de aptitud para el estudio y los de personalidad” (pág. 91). Los factores de aptitud para el estudio y los rasgos personales son los que más influyen en los logros académicos, tomando sentido de acuerdo con las teorías educativas, en donde todos los seres humanos tienen las mismas capacidades y potencialidades para alcanzar el aprendizaje, pero esto no implica que deba ser excelente (Herrera Careño, 2013).

Diversos estudios han encontrado que las estrategias de aprendizaje se relacionan de

forma directa tanto con la calidad y la identificación de las causas del nivel de rendimiento académico de los estudiantes. Puede suceder que dos estudiantes con el mismo potencial intelectual, la misma motivación y receptores del mismo tipo de enseñanza tengan un rendimiento académico diferente debido a que utilizan *estrategias de aprendizaje* distintas; con respecto a esta situación, los estudiantes con excelencia académica tienden a emplear estilos de aprendizaje más activos y metacognitivos (Mercado Elgueta, Illesca Pretty, & Henández Díaz, 2019).

Según las investigaciones realizadas por varios autores (Román en el año 2004, Camarero, Martín y Herrero en el 2000, Cano y Justicia en el año 1993 y Bernard en 1999), se ha llegado a la conclusión de que los estudiantes con alto rendimiento académico utilizan más y mejores estrategias de aprendizaje que aquellos que tienen un nivel de rendimiento académico regular o insatisfactorio (Chávez Arias, 2018).

En la investigación de los autores Mercado Elgueta et al., (2019) se concluye que la mayor estrategia que ocupan los estudiantes universitarios corresponde a las estrategias de adquisición de información a través de la repetición. Estas estrategias permiten a los estudiantes llevar la información del registro sensorial a la memoria a corto plazo, favoreciendo de esta manera el aprendizaje memorístico, seguido de las estrategias de Apoyo al procesamiento de la información de tipo socioafectivas (Mercado Elgueta, Illesca Pretty, & Henández Díaz, 2019).

En este mismo estudio se logró identificar que las mujeres a diferencia de los hombres, obtienen un mayor nivel de rendimiento académico debido a que utilizan más estrategias de aprendizaje como la adquisición, recuperación y apoyo al procesamiento de la información, así como las de codificación y además utilizan de mayor manera las técnicas de organización (es decir que se apoyan en diferentes estrategias de aprendizaje). También se determinó que el género femenino obtiene un mayor rendimiento académico debido a la distribución más equilibrada de sus estilos y estrategias de aprendizaje dentro de una misma carrera y entre las diferentes carreras de cualquier Universidad (Mercado Elgueta, Illesca Pretty, & Henández Díaz, 2019).

Los mejores estudiantes universitarios utilizan de manera conjunta estas estrategias de manera efectiva, optimizado su proceso de aprendizaje y maximizando su rendimiento académico.

Entre los factores de aptitud hacia el estudio se encuentra la motivación académica. Un estudiante con un alto nivel de motivación académica tiende a establecer metas desafiantes, perseverar en su trabajo académico y buscar oportunidades de aprendizaje adicionales. Además, la motivación intrínseca, es decir, la motivación que proviene de la propia satisfacción de aprender (motivación de logro), se ha asociado directamente con los niveles altos de rendimiento académico (Colmenares, 2008, pág. 186). En definitiva, la motivación académica es un factor clave para poder alcanzar la excelencia académica especialmente en la educación universitaria y superior.

También los mismos sugirieron que el contexto de aprendizaje es un factor crítico para fomentar la motivación y el compromiso cognitivo de los estudiantes, junto con la participación y su responsabilidad activa, lo que fomenta una orientación motivadora hacia el procesamiento cognitivo de nivel profundo, la persistencia y el esfuerzo; además, influye significativamente en las creencias motivacionales de los estudiantes.

La tolerancia a la frustración forma parte de los factores de personalidad, los cuales llevan a la persona a superar desafíos y obstáculos. De alguna u otra manera los mejores estudiantes universitarios han aprendido a lidiar de manera más efectiva la frustración que puede surgir no solo en el proceso de aprendizaje sino también en los diferentes ámbitos de su vida (Herrera Careño, 2013).

En conclusión, el desarrollo de estrategias de aprendizaje efectivas, la motivación académica y la tolerancia a la frustración son aspectos fundamentales en el logro y en la obtención de niveles altos de rendimiento académico. Estos factores están interrelacionados y se refuerzan mutuamente, contribuyendo así al éxito académico de los mejores estudiantes universitarios (Herrera Careño, 2013).

CAPÍTULO IV

DISEÑO METODOLÓGICO

4. DISEÑO METODOLÓGICO

4.1 ÁREA EN LA QUE SE ENMARCA LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación se enmarca en el área de la Psicología Educativa, ya que como señalan los autores Fernández D., Justiniano L. y Díaz A. (2021), la psicología educativa es “la rama de la psicología que se relaciona con el estudio científico del aprendizaje humano, el estudio de los procesos de aprendizaje, tanto desde las perspectivas cognitivas como conductuales, que permiten a los investigadores comprender las diferencias individuales en inteligencia, desarrollo cognitivo, afecto, motivación, autorregulación y autoconcepto, así como su papel fundamental en el aprendizaje” (pág. 5).

Por lo tanto, la presente investigación se enmarca en el área de la psicología educativa ya que a través de este trabajo se diagnosticó el tipo de estrategias de aprendizaje, niveles de motivación académica y tolerancia a la frustración que presentan los mejores estudiantes de la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho de Tarija, conociendo así también cómo funcionan sus procesos de aprendizaje y cómo estos pueden ser fundamentales en el estudio y en el rendimiento académico superior.

4.2 TIPIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El presente estudio tiene las siguientes características:

➤ Tomando en cuenta el *propósito de la* investigación, ésta es de tipo **Básica – Teórica**, ya que el fin primordial de la misma fue la elaboración de un diagnóstico que contribuyera con información, expandiendo así los conocimientos sobre las estrategias de aprendizaje, motivación académica y tolerancia a la frustración de los mejores estudiantes en las universidades. Según J. Muntané Relat (2010) “*la investigación Básica o Teórica, se caracteriza porque se origina en un marco teórico, siendo su objetivo incrementar los conocimientos científicos, sin contrastarlos con ningún aspecto práctico*” (pág. 221).

➤ Según el alcance del resultado, esta investigación es de tipo **descriptiva**,

debido a que se ha seleccionado un grupo de variables que fueron especificadas, permitiendo describir así un fenómeno mediante la evaluación de instrumentos, sin ningún tipo de relación en común; tal como menciona R. Gay (1996, citado por Esteban Nieto, 2018) “*la investigación descriptiva, comprende la colección de datos para probar hipótesis o responder a preguntas concernientes a la situación corriente de los sujetos del estudio*” (pág. 2). En este caso las variables del estudio fueron: las estrategias de aprendizaje, motivación académica y tolerancia a la frustración de los mejores estudiantes de la universidad de Tarija.

➤ El enfoque elegido para el manejo de los datos en esta investigación es de tipo **cuantitativo** ya que como señala R. H. Sampieri (2010) “*el enfoque cuantitativo usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías*” (pág. 4). En este estudio se procedió a la medición y tratamiento estadístico de las variables: estrategias de aprendizaje, motivación académica y tolerancia a la frustración de los mejores estudiantes de la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho de Tarija. De tal manera que toda la información obtenida, se consideró para el análisis y los procesos estadísticos presentados mediante frecuencias y porcentajes en cuadros, ilustrando los resultados obtenidos y destacados de esta investigación.

➤ Para finalizar, según el tiempo de estudio la investigación es de tipo **trasversal** ya que se realizó una sola medición de las variables en cada uno de los individuos en un momento determinado (medición simultánea) sin la realización de un tipo de intervención por el investigador. “*El estudio trasversal es en un momento y lugar determinado, pudiendo evaluar subgrupos de estudio de donde se puede recoger información sin necesidad de repetir las observaciones*” (Daen S. T., 2011, pág. 621).

4.3 POBLACIÓN

De acuerdo al Autor Fracica (1988, citado por Cesar A. Bernal, 2010), la población “es el conjunto de todos los elementos a los cuales se refiere la investigación, se puede definir

también como el conjunto de todas las unidades de muestreo” (pág. 160). De la misma forma, Jany (1994, citado por Cesar A. Bernal, 2010), define a la población como “la totalidad de elementos o individuos que tienen ciertas características similares y sobre las cuales se desea hacer inferencia” (pág. 160).

La población que se tomó en cuenta para este trabajo de investigación, estuvo conformada por todos los mejores estudiantes de la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho de Tarija. Estos estudiantes fueron premiados por la dirección de la secretaria académica de la universidad bajo la resolución rectoral “rr248” en la gestión 2023 y dentro del reglamento de asignación de recursos del IDH D.S. N.º 0961 (pág. 23), que en su punto sustancial indica que los mejores alumnos de la universidad fueron elegidos bajo ciertos criterios.

Las variables de inclusión de esta población fueron las siguientes:

- Son estudiantes regulares (matriculados y programados) en la gestión precedente, del curso normal rediseñado o cursos de nivelación.
- Deben tener un número mínimo de 5 materias en cada semestre, a excepción de los estudiantes que cursan materias del noveno y décimo semestre, siempre y cuando el estudiante se haya graduado en la gestión precedente.
- El número de materias aprobadas debe ser igual al número de materias programadas y el promedio se obtiene con la media aritmética de todas las materias programadas en la gestión precedente.

Entre las variables de exclusión estaba: los estudiantes que tengan materias reprobadas y no se considera materias del curso de verano.

En la gestión 2023 se eligieron un total de 117 estudiantes pertenecientes a cada facultad de la universidad tanto de la ciudad como de las provincias (se eligieron a las personas con los 3 mejores promedios de cada carrera de la gestión 2022). Sin embargo, tomando en cuenta los criterios de selección y exclusión que fueron designados por la secretaria académica de la misma universidad, además se encuentran dentro del reglamento de asignación de recursos

IDH D.S. N.º 0961 pág. 23 (Saracho, 2023), para esta investigación se tomó solamente a 94 estudiantes que actualmente son estudiantes regulares (es decir que se encuentren matriculados y programados) dentro de la universidad en esta gestión 2024.

Dada las características de la población, no se procedió a la selección muestral, puesto que se trabajó con el total de 94 estudiantes que fueron premiados en la gestión 2022 y que actualmente siguen siendo estudiantes regulares (es decir que se encuentren matriculados y programados) dentro de la universidad en esta gestión 2024 (excluyendo así a las personas que egresaron el año 2022 y 2023 del establecimiento).

Tabla 1
Población del Trabajo de Investigación

CIUDAD	CARRERAS	N.º DE ESTUDIANTES
TARIJA	INGENIERÍA QUÍMICA (IQU)	3
	INGENIERÍA CIVIL (INC)	3
	INGENIERÍA DE ALIMENTOS (INA)	3
	ARQUITECTURA (ARQ)	3
	INGENIERÍA INFORMÁTICA (INF)	3
	INGENIERÍA INDUSTRIAL (INI)	1
	ECONOMÍA (ECO)	2
	ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS (ADM)	2
	CONTADURÍA PÚBLICA (AUD)	2
	INGENIERÍA AGRONÓMICA (IAG)	3
	INGENIERÍA FORESTAL (IFO)	1
	VITICULTURA Y ENOLOGÍA (ENO)	3
	DERECHO (DER)	1
	ODONTOLOGÍA (ODO)	3
	PSICOLOGÍA (PSI)	1
	IDIOMAS (IDM)	3
	MEDICINA (MED)	3
	ENFERMERÍA (ENF)	1
	ENFERMERÍA OBSTETRIZ (OBS)	3
	QUÍMICO FARMACÉUTICA (FRM)	1
	BIOQUÍMICA (BQM)	2
BERMEJO	DERECHO (DEB)	3
	COMERCIO INTERNACIONAL (CIB)	2
	CONTADURÍA PÚBLICA (AUB)	2
	INGENIERÍA DE SISTEMAS (INS)	3
	INGENIERÍA AGROPECUARIA (IAB)	3
	ENFERMERÍA OBSTETRIZ (EOB)	3
YACUIBA	ENFERMERÍA (ENY)	3
	INGENIERÍA COMERCIAL (ICO)	3
	CONTADURÍA PÚBLICA (AUY)	2
	ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN PÚBLICA (PAP)	2
	INGENIERÍA INFORMÁTICA (IIY)	3
	INGENIERÍA SANITARIA Y AMBIENTAL (ISA)	3
VILLA MONTES	INGENIERÍA DE PETRÓLEO Y GAS NATURAL (INP)	3
	INGENIERÍA PETROQUÍMICA (IPQ)	3
	MEDICINA VETERINARIA Y ZOOTECNIA (MVZ)	3
ENTRE RÍOS	INGENIERÍA DEL MEDIO AMBIENTE (IMA)	3
EL PALMAR	INGENIERÍA AGRONÓMICA (IAY)	1
CARAPARÍ	INGENIERÍA DE RECURSOS HÍDRICOS (IRH)	2
TOTAL		94

Fuente: Secretaría Académica de la UAJMS

Elaboración: Propia.

El procedimiento para contactar a la población de estudio no fue sencillo ya que se requirió mucho tiempo poder ubicar a todos los mejores estudiantes.

Si bien la secretaria académica de la universidad nos brindó casi la mayoría de los números telefónicos de estos estudiantes, muchos no contestaban o habían cambiado sus números; por lo tanto, fueron contactados a través de otros mejores estudiantes quienes los conocían e incluso, en algunos casos, se los fue a buscar de manera personal en las facultades que estudiaban.

En el caso de los estudiantes que se encontraban en la ciudad de Tarija las pruebas se realizaron de manera presencial en las diferentes facultades de la universidad; mientras que para los mejores estudiantes que se encontraban en provincias, las pruebas fueron de manera virtual. También hubo casos especiales en los cuales se habilitó la alternativa de los cuestionarios virtuales, por lo tanto, este procedimiento se llevó a cabo durante todo un mes.

4.4 MÉTODOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

4.4.1 MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN

Según los objetivos planteados, los métodos seleccionados para llevar adelante este trabajo de investigación fueron:

➤ **Método Teórico:** Según el autor Ortiz Emilio (2012) *“El método teórico se utiliza de manera reiterativa desde la elaboración del diseño de la investigación, a partir del estudio del estado del arte sobre el problema científico, hasta la interpretación de los datos y hechos constatados y las correspondientes conclusiones y recomendaciones”* (pág. 20). En el presente trabajo se utilizó este método para la elaboración del marco teórico, definiciones, clasificaciones y la interpretación de los resultados obtenidos del trabajo de investigación.

➤ **Método Analítico – Sintético:** Ya que los objetivos del proyecto planteado son de naturaleza analítica, se logró identificar las propiedades y características de

cada una de las variables de esta investigación; por otro lado, la síntesis se realizó sobre la base de los resultados obtenidos del análisis. *“El análisis y la síntesis funcionan como una unidad dialéctica, denominándose así método analítico - sintético, el análisis se produce mediante la síntesis de las propiedades y características de cada parte del todo, mientras que la síntesis se realiza sobre la base de los resultados del análisis* (Rodríguez Jiménez & Pérez Jacinto, 2017, pág. 186).

➤ **Método Empírico:** Según el autor Miguel Lopera Vélez (2011) *“El método empírico es aquel que estudia los fenómenos, objetos y procesos observables, confirmados mediante la hipótesis y las teorías a través de la observación, la experimentación y la medición”* (pág. 9). Para la recopilación de datos de este estudio se utilizó evidencia que sea observable mediante los instrumentos científicos calibrados conocidos como escalas psicológicas.

➤ **Método Estadístico:** Para el procesamiento de la información, se utilizó de apoyo un programa estadístico, con el cual efectuó la sistematización y la tabulación de los resultados obtenidos de una manera entendible y eficaz. Para el autor Gil Flores (2003) *“el método estadístico es un conjunto de datos numéricos recogidos sobre una realidad o a los productos de su procesamiento a través de la aplicación de un método sistemático de trabajo y que después consigue obtener valores numéricos representativos de esa información”* (pág. 232).

4.4.2. TÉCNICAS

Para el cumplimiento de los objetivos propuestos en la presente investigación se emplearon escalas psicológicas. Lamprea M. y Gómez-Restrepo (2007) las definen como *“la colección de ítems que pretenden revelar diferentes niveles de determinadas características de variables no observables directamente”* (pág. 341). Obteniendo así resultados de una manera estadística, confiable y cuantitativa.

4.4.3 INSTRUMENTOS

Para comprender de mejor manera la relación entre instrumentos y las variables objeto de estudio se presenta la siguiente tabla:

Tabla 2
Resumen de los Instrumentos Empleados

OBJETIVOS	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Estrategias de Aprendizaje	Escala	Escalas de Estrategias de aprendizaje (ACRA) José R. Sagrario G.
Motivación Académica	Escala	Escala de Motivación de Aprendizaje y Estilos Atribucionales: Escala CEAP48 (Subescala SEMAP-01: Motivación Académica) de Barca Lozano et al., (2005).
Tolerancia a la Frustración	Escala	Escala de Tolerancia a la frustración ETAF (Hidalgo N. y Soclle F.)

Fuente: Elaboración Propia.

A continuación, se describe la ficha técnica de cada uno de los instrumentos.

ACRA – ESCALAS DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Autores: José María Román Sánchez y Sagrario Gallego Rico. Departamento de Psicología. Universidad de Valladolid.

Objetivo del Test: Se trata de cuatro escalas independientes que evalúan el uso que habitualmente hacen los estudiantes: (I) estrategias de adquisición de información (20 ítems), (II) estrategias de codificación de información (46 ítems), (III) estrategias de recuperación de información (18 ítems) y (IV) estrategias de apoyo al procesamiento (35 ítems).

Técnica de Administración: El ámbito propio de aplicación es el alumnado de enseñanza secundaria obligatoria (12 – 16 años). No obstante, ese ámbito puede ser aplicado a edades superiores, incluidas universidades.

Técnica, Versión y Año: Escala, 3 edición - Hogrefe TEA Ediciones, 2001.

Historia de la creación y baremos: Las escalas de Estrategias de Aprendizaje “ACRA” fueron construidas y validadas, entre 1990 y 1994, por Román y Gallego en España con estudiantes de educación secundaria. Fue creada para su uso en contextos de enseñanza, intervención y fines de investigación, se elaboraron baremos para cada una de las escalas con 650 estudiantes.

Validez: Fue considerado el criterio de construcción y selección de ítems, además se empleó la validez de contenido, que se observa mediante el cálculo de los siguientes indicadores:

- **Validez de constructo:** El juicio de adecuación de cada ítem para lo que dice medir, emitido por expertos, obtuvo un análogo de correlación de (0.78, 0.86 y 0.88).
- **Validez de contenido:** Estimado mediante el criterio de expertos, los valores obtenidos respectivamente fueron (0.85, 0.87, 0.86 y 0.88).

Confiabilidad: El ACRA ha demostrado ser un instrumento válido por su aplicación, se obtuvo por los procedimientos: pares – impares, mitades – aleatorias y Alfa de Crombach: (Escala I = .89, < .001/ .89, p > .001/ .813, Escala II = .92, < .001/ .92, p > .001/ .899, Escala III = .92, < .0001/ .92, p > .0001/ .747 y Escala IV = .89, < .001/ .89, p > .001/ .889).

Materiales: Manual, cuadernillo y hoja de respuesta.

Tipo y tiempo de aplicación promedio: Su aplicación completa suele durar unos 40 - 50 minutos de manera individual o colectiva. Si se utiliza cada una de las escalas por separado, el tiempo estimado es el siguiente: Escala I (10 minutos), Escala II (15 minutos), Escala III (8 minutos) y Escala IV (12 minutos),

Dimensiones y cómo medir: El test ACRA se divide en cuatro sub escalas. Las escalas permiten obtener una evaluación cuantitativa y cualitativa. Los baremos que presenta el manual fueron elaborados a partir de las puntuaciones totales de cada una de las escalas asignando el valor 1 = A, 2 = B, 3 = C y 4 = D.

Para obtener estas puntuaciones se deben sumar el total de respuestas dentro de cada escala; se realiza la sumatoria de valores de la primera columna multiplicados por 1, más los de la segunda columna multiplicados por 2, más los de la tercera columna multiplicados por 3 y más los de la cuarta columna multiplicados por 4. Estos constituyen la puntuación directa total que se transformará en percentil consultando el baremo correspondiente (revisar anexo 1.3. tabla de baremos de cada escala), si se desea conocer el grado de utilización de una

estrategia concreta, o de un grupo de estrategias o de todas las contenidas en alguna de las escalas, puede hacerse a través de la valoración de respuestas mediante el procedimiento de cuantificación anteriormente indicado (de 1 a 4 puntos) o bien empleando escalas numéricas más amplias con el fin de resaltar más las diferencias en estudios comparativos, intra-estudiantes, intra-grupos o intra-aulas (revisar anexo 1.2. cuadros de estructura factorial). Si bien no existen específicamente los baremos de frecuencia de estas escalas de manera general, se tomó en cuenta los parámetros presentados en el trabajo de investigación de Cárdenas-Narváez (2019). (Revisar tabla 3 “Rango de frecuencias para las escalas de aprendizaje ACRA”).

Escala:

Tabla 3
Rango de Frecuencias para las Escalas de aprendizaje ACRA

Rango de Frecuencia	PC	Nivel de significado
Muy frecuentemente	100 a 75	Alta significancia
Frecuentemente	74 a 50	Significante
Medianamente frecuente	49 a 25	Medianamente significativa
Baja frecuencia	24 a 0	Baja significancia

Fuente: De Cárdenas-Narváez, 2019.

Elaboración: Propia.

Escala de Motivación de Aprendizaje y Estilos Atribucionales: Escala CEAP48
(SUBESCALA SEMAP- 01: MOTIVACIÓN ACADÉMICA)

Autores: Alfonso Barca Lozado, Ana Porto R., Rosa Santorum P., Juan Carlos Brenlla, Humberto Morán F. y Eduardo Barca E. Universidad de Coruña.

Objetivo del Test: Evaluar el nivel de motivación académica que presentan los estudiantes, acompañados de sus respectivas dimensiones.

Técnicas de Administración: Alumnado de niveles de enseñanza Secundaria y Universitaria.

Técnica, Versión y Año: Escala Actualizada del 2005.

Historia de la creación y baremos: Se buscó elaborar un instrumento de evaluación psicológica que pueda facilitar información sobre variables importantes relacionadas con los procesos de motivación del aprendizaje, atribuciones causales y metas académicas,

facilitando así las investigaciones. Cabe mencionar que este instrumento cuenta con dos cuestionarios o subescalas; el primero es el de Motivación Académica (con el cual se trabajó en esta investigación “SEMAP-01”) y la segunda, Estilos de Atribuciones “SEAT-01”. Cada una cuenta con 24 ítems, llegando así a ser 48 lo que deriva al nombre del instrumento (CEAP-48).

Validez y Confiabilidad: Para obtener los índices de confiabilidad de las dos subescalas, se realizó un análisis factorial exploratorio, análisis de fiabilidad, alpha de Cronbach y la validez de constructo o factorial. Si se observan los datos correspondientes a la subescala de Motivación del Aprendizaje (SEMAP-01) en el alumnado de enseñanza universitaria, se puede afirmar que los resultados de fiabilidad obtenidos en esta subescala fueron mediante la muestra de 171 alumnos y alumnas de las titulaciones de Maestros y Psicopedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Coruña, lo que proporcionó un coeficiente total (alpha de Cronbach) de $\alpha = .683$ y de $\alpha = .702$. Con estos resultados entonces se puede considerar a la escala (CEA-48) con una confiabilidad moderada y aceptable, al igual que sus dimensiones: Motivación Profunda (MP)= .679, Motivación de Rendimiento (MR)= .687 y Motivación Superficial (MS)= .644.

Materiales: Manual, escala con las preguntas respectivas y un bolígrafo.

Tipo y tiempo de aplicación promedio: Su aplicación completa suele durar entre 20 a 15 minutos, puede ser aplicado de manera individual o grupal.

Dimensiones y cómo medir: Este instrumento cuenta con 24 ítems, repartidos para cada una de las dimensiones: Motivación Profunda (ítems 5,17,2,23,11,8,14,13,20), Motivación Superficial (ítems 4,10,16,24,6,1,19) y Motivación de Rendimiento (ítems 12,15,18,21,3,22,9); se ha eliminado el ítem 7 por su baja comunalidad y correlación inter-ítems con el total de la escala y por su formulación en negativo. Los baremos que presenta el manual se han elaborado a partir de la puntuación total de la escala asignando el valor de (1= total desacuerdo, 2= muy en desacuerdo, 3= en desacuerdo, 4= indiferente, 5= de acuerdo, 6= muy de acuerdo y 7= total acuerdo). Luego de tener el puntaje total, se debe ubicar en la escala de puntuación del instrumento de motivación académica que se presenta en la tabla 4.

Escala:

Tabla 4
Escala de puntuación del instrumento CEAP48 (SUBESCALA SEMAP- 01 - Motivación Académica)

Puntaje	Nivel de Motivación
De 40 a 63	Alto
De 24 a 39	Media
De 7 a 23	Baja

Fuente: Barca Lozano - Escala CEAP48 - Subescala SEMAP-01 - Motivación Académica.

Elaboración: Propia.

Los resultados también pueden ser obtenidos mediante el programa estadístico SPSS 12.0.

ESCALA DE TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN (ETAF)

Autores: Nohemi Hidalgo, Fredy Scolle. Universidad Peruana Unión, E.A.P.: Psicología.

Objetivo del Test: Medir el nivel de la Tolerancia a la Frustración en personas adultas de ambos sexos.

Técnica de Administración: Personas de 18 años en adelante.

Técnica, Versión y Año: Escala, Versión de Lima - Perú, 2011.

Historia de la creación y baremos: El término tolerancia a la frustración fue utilizado por primera vez en la década de los 60 por Albert, fue creado con la intención de evaluar tanto los niveles y también dimensiones sobre la tolerancia a la frustración. Ésta se divide en las siguientes cuatro áreas: laboral, personal, social y familiar.

Validez: Se realizó la validez de constructo por el método de análisis de sub test. Siendo que la relación entre un subtest y el test puede expresarse por coeficientes de correlación. Los Coeficientes de correlación Producto-Momento de Pearson (r) son significativos, lo cual confirma que el cuestionario presenta validez de constructo, asimismo, los coeficientes que resultan de la correlación entre cada uno de los componentes de la batería y el test total son entre moderados y fuertes. además de ser altamente significativas, estos datos evidencian la existencia de validez de constructo del test.

Confiabilidad: La confiabilidad del instrumento fue evaluada mediante la técnica de “Alpha de Cronbach”. Los valores Alpha de Cronbach de la batería completa es alto dado que está por encima del punto corte de 0.70, generalmente aceptado para los instrumentos

psicológicos, de igual manera los coeficientes Alpha de los cuatro test que evalúan las dimensiones correspondientes oscilan entre 0.30 y 0.717, siendo indicadores de una buena consistencia interna dado el número pequeño de ítems, por lo tanto, cabe indicar que la que la escala de tolerancia a la frustración (ETAF) es confiable.

Materiales: El manual, el protocolo de preguntas y lápiz o lapicero.

Tipo y tiempo de aplicación: Grupal o personal, entre 10-15 minutos aproximadamente.

Dimensiones y cómo medir: La calificación e interpretación se puede realizar siguiendo la clave de respuestas. Cada reactivo resuelto es calificado por 3, 2 y 1 de acuerdo al significado: 3 = siempre, 2= a veces, 1= nunca (con excepción de los ítems 9 y 6) que son ítems inversos que sería: 1= siempre, 2= a veces, 3= nunca. Cada dimensión permite un puntaje parcial, para obtener la puntuación total de 84 que es el puntaje máximo. La puntuación directa obtenida mediante la sumatoria de los aciertos que ha logrado el sujeto en la prueba es convertida a un baremo o dimensión, en percentiles (revisar tabla 5, puntuaciones directas de la escala ETAF), también se obtiene el puntaje de sus dimensiones a través de la sumatoria de los siguientes ítems: (Dimensión personal: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, Dimensión Laboral: 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, Dimensión Social: 16, 17, 18, 19, 20, 21 y Dimensión Familiar: 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28).

Escala:

Tabla 5
Puntuaciones Directas de la Escala ETAF

Niveles	PUNTUACIÓN DIRECTA				
ETAF	Personal	Laboral	Social	Familiar	Total
Alto	23 – 24	18 – 21	18	21	74 – 84
Medio	19 – 22	16 – 17	14 – 17	18 – 20	65 – 73
Bajo	8 – 18	7 – 15	6 – 13	7 – 17	28 – 64

Fuente: Hidalgo N. y Soclle F. - Escala de Tolerancia a la frustración ETAF

Elaboración: Propia.

4.5 PROCEDIMIENTO

1. **Revisión bibliográfica:** En esta primera fase del trabajo de investigación se procedió a la búsqueda de bibliografía, es decir información teórica que coadyuvó con la comprensión de las variables y la interpretación de los resultados obtenidos; es el

momento en el que se eligió el tema de investigación.

2. ***Contacto con la institución y personas vinculadas al estudio:*** En esta fase se realizaron los primeros contactos con los encargados de la población. La secretaria académica de la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho, brindó toda la información requerida para este trabajo de investigación.

3. ***Selección de los instrumentos:*** En esta etapa, viendo las características del estudio y las variables que fueron evaluadas, se procedió con la selección de cada uno de los instrumentos que fueron aplicados a los mejores estudiantes de la universidad Autónoma Juan Misael Saracho de Tarija. Es importante mencionar que para la selección de cada uno de los instrumentos se tomó en cuenta criterios de validez y fiabilidad.

4. ***Coordinación con la población de estudio:*** En esta fase del trabajo se procedió a tener los primeros contactos con la población elegida, la cual se encontró conformada por todos los estudiantes con los mejores promedios en cada carrera de la gestión 2022 y que aún se encontraban estudiando en la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho de Tarija, en la presente gestión 2024.

5. ***Aplicación de los instrumentos:*** Luego de la revisión de los instrumentos y tras obtener la autorización para realizar la investigación a la población de estudio, se aplicó los instrumentos. Al establecer el contacto con los estudiantes, se coordinó las fechas en las cuales cada uno tendría la disponibilidad de poder resolver las pruebas; algunas fueron aplicadas de manera individual y también grupal. El lugar de aplicación fue la facultad de psicología, al igual que otras facultades de la universidad; se procuró realizar las pruebas en espacios en donde no hubiera muchos inconvenientes y distracciones. La aplicación duró aproximadamente entre 1 hora, máximo 1 hora y media, todo este proceso se vivió con los estudiantes que se encontraban en la ciudad de Tarija. Para los estudiantes de las provincias, se habilitó el formato virtual que consistió en realizar una reunión para poder llenar los instrumentos. Éstas duraron aproximadamente entre 1 hora a una hora y media. Hubo casos especiales (tanto de la ciudad de Tarija como de provincias), en donde los estudiantes no contaban con el tiempo disponible, por lo que se habilitó la alternativa de los cuestionarios virtuales, durando un tiempo aproximado de 50 minutos a 1 hora y media. El proceso de aplicación de todas las pruebas empezó desde el 11 de abril y finalizó el 6 de mayo del 2024.

6. **Procesamiento de la información:** En esta fase se realizó la corrección, presentación, descripción y procesamiento de los resultados obtenidos de la aplicación de las escalas a través de la tabulación y la sistematización de un programa estadístico como Excel.

7. **Análisis e interpretación de los resultados:** En esta fase se efectuó la interpretación de los instrumentos de investigación y el análisis de los datos obtenidos.

8. **Redacción del informe final:** Al momento de concluir la investigación, se procedió a la redacción del informe final donde se exponen los resultados obtenidos y sus respectivos cálculos estadísticos.

4.6. CRONOGRAMA

Tabla 6
Cronograma del Trabajo de Investigación

ACTIVIDAD	GESTIÓN 2023				GESTIÓN 2024							
	AGO.	SEP.	OCT.	NOV.	MAR.	ABR.	MAY.	JUN.	JUL.	AGO.	SEP.	OCT.
Revisión Bibliográfica	X	X	X	X	X	X						
Contacto con las personas encargadas de la población	X	X	X	X	X	X						
Selección de los instrumentos	X	X	X	X	X	X						
Coordinación con la población de estudio			X	X	X	X						
Aplicación de los instrumentos						X	X					
Procesamiento de la información							X	X	X	X	X	X
Análisis e interpretación de datos								X	X	X	X	X
Redacción del informe final											X	X

Fuente: Elaboración Propia

CAPÍTULO V
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS
RESULTADOS

5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se presenta la información obtenida durante el proceso de investigación por todos los instrumentos aplicados a los mejores estudiantes de la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho de Tarija gestión 2024, a través de tablas con frecuencias y porcentajes con el respectivo análisis e interpretación de cada uno. Es importante mencionar que la información se encuentra organizada según los objetivos específicos propuestos en este trabajo de investigación.

5.1. PRIMER OBJETIVO

Según el primer objetivo de investigación que dice: *“Determinar el principal tipo de estrategia de aprendizaje (adquisición, codificación, recuperación y apoyo al procesamiento de la información) que utilizan los mejores estudiantes de la UAJMS de Tarija”*, se muestran los siguientes resultados:

Tabla 7
Estrategias de Aprendizaje (Clasificación)

Estrategias de Aprendizaje	Fr	%
ESCALA DE ADQUISICIÓN	33	35,1
ESCALA DE CONDIFICACIÓN	28	29,8
ESCALA DE RECUPERACIÓN	19	20,2
ESCALA APOYO AL PROCESAMIENTO DE INF.	14	14,9
Total	94	100%

Fuente: ACRA – Escalas de estrategias de aprendizaje.

Elaboración: Propia.

En la tabla N.º 7 se observan las estrategias de aprendizaje que utilizan los mejores estudiantes de la universidad Autónoma Juan Misael Saracho de Tarija.

Las estrategias de aprendizaje, según los autores Román S. y Sagrario G. (2001), *“Son aquellas frecuencias integradas de procedimientos o actividades mentales que se activan con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y utilización de la información”* (pág. 7).

A continuación, se hace el análisis en base a la teoría de los mismos autores:

El 35,1% de los estudiantes indican que utilizan las estrategias de adquisición que son aquellos “*procesos atencionales* encargados de seleccionar y transportar datos de información del medio ambiente al registro sensorial, luego de ese proceso se pondrán en marcha los *procesos de repetición*, que se encargarán de llevar la información al registro sensorial, pasando así de la memoria de corto plazo al largo plazo”. Este tipo de estrategias favorece al control o dirección de la atención, optimizando así también los procesos de repetición.

Así mismo el 29,8% de los estudiantes emplean las estrategias de Codificación. Las estrategias de codificación son aquellas que se utilizan para pasar la información de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo, mediante la *elaboración y organización* de la información, conectan con los conocimientos previos, integrándolos en estructuras de conocimientos más amplias o de “base cognitiva” (Román Sánchez & Gallego Rico, 2001).

También se observa que el 20,2% de los estudiantes emplean las estrategias de Recuperación, “siendo aquellas estrategias que favorecen la búsqueda de información en la memoria y generación de respuesta” (Román Sánchez & Gallego Rico, 2001, pág. 13).

Finalmente, con un porcentaje mínimo del 14,9%, los mejores estudiantes utilizan las estrategias de apoyo al procesamiento de la información que son aquellos “procesos de naturaleza metacognitivos y no-cognitiva que ayudan en la optimización, neutralización e incluso entorpecen el funcionamiento de las estrategias cognitivas del aprendizaje” (Román Sánchez & Gallego Rico, 2001, pág. 5).

Según los resultados obtenidos, se puede determinar de que los mejores estudiantes de la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho de Tarija no muestran una estrategia marcada de aprendizaje, esto puede ser debido a que los mismos las utilizan de manera conjunta, siendo así más eficaz la obtención de información y su proceso de aprendizaje, maximizando de esta manera su rendimiento académico (Mercado Elgueta, Illesca Pretty, & Henández

Díaz, 2019).

Estos resultados también se relacionan con la teoría de la metacognición la cual indica que los sistemas educativos deberían enfatizar las capacidades personales de cada uno de los estudiantes, es decir “el conocimiento sobre la propia capacidad de conocer”, razón por la cual se han estudiado las estrategias más eficaces que manejan los estudiantes (incluidos los universitarios). Esta teoría nos ayuda a entender que cada estudiante tiene su propia forma de aprender a través de estrategias que conocen o han creado, de tal manera que se les facilita la comprensión de los problemas que se les pueden presentar, descifrando, de esta manera, la forma en la que aprenden y entienden la información (Abanto Rodríguez, 2018).

Tabla 8
Estrategias de Adquisición (preguntas)

Escala de Estrategias de Adquisición (Ítems)		Nunca o casi nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre o casi siempre	Total
1. Antes de comenzar a estudiar leo el índice, o el resumen, o los apartados, o los gráficos, negritas o cursivas del material a aprender.	Fr	8	47	28	11	94
	%	8,5	50	29,8	11,7	100
2. Cuando voy a estudiar un material, anoto los puntos importantes que he visto en una primera lectura superficial para obtener más fácilmente una visión de conjunto.	Fr	6	30	40	18	94
	%	6,4	31,9	42,6	19,1	100
3. Al comenzar a estudiar una lección, primero la leo toda por encima.	Fr	12	35	24	23	94
	%	12,8	37,2	25,5	24,5	100
4. A medida que voy estudiando, busco el significado de las palabras desconocidas, o de las que tengo dudas de su significado.	Fr	2	29	22	41	94
	%	2,1	30,9	23,4	43,6	100
5. En los libros, apuntes u otro material a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes.	Fr	8	21	29	36	94
	%	8,5	22,3	30,9	38,3	100
6. Utilizo signos (admiraciones, asteriscos, dibujos), algunos de ellos solo inteligibles por mí para resaltar aquellas informaciones de los textos que considero especialmente importantes.	Fr	23	31	17	23	94
	%	24,5	33	18,1	24,5	100
7. Hago uso de lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje.	Fr	21	31	19	23	94
	%	22,3	33	20,2	24,5	100
8. Empleo los subrayados para facilitar la memorización.	Fr	13	21	31	29	94
	%	13,8	22,3	33	30,9	100
9. Para descubrir y resaltar las distintas partes en que se compone un texto largo, lo subdivido en varios grupos pequeños mediante anotaciones, títulos o epígrafes.	Fr	22	38	25	9	94
	%	23,4	40,4	26,6	9,6	100
10. Anoto palabras o frases del autor, que me parecen significativas, en los márgenes de los libros, artículos, apuntes, o en hoja aparte.	Fr	36	26	20	12	94
	%	38,3	27,7	21,3	12,8	100
11. Durante el estudio, escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar.	Fr	2	17	30	45	94
	%	2,1	18,1	31,9	47,9	100
12. Cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelvo a releerlo despacio.	Fr	3	20	27	44	94
	%	3,2	21,3	28,7	46,8	100
13. Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, paráfrasis, esquemas, etc. hechos durante el estudio.	Fr	7	20	38	29	94
	%	7,4	21,3	40,4	30,9	100
14. Repito la lección como si estuviera explicándosela a un compañero que no la entiende.	Fr	7	26	34	27	94
	%	7,4	27,7	36,2	28,7	100
15. Cuando estudio trato de resumir mentalmente lo más importante.	Fr	5	26	34	29	94
	%	5,3	27,7	36,2	30,9	100
16. Para comprobar lo que voy entendiendo de un tema, me pregunto a mí mismo, apartado por apartado.	Fr	6	31	37	20	94
	%	6,4	33	39,4	21,3	100
17. Aunque no tenga que hacer examen, suelo pensar y reflexionar sobre lo leído, estudiado u oído a los profesores.	Fr	16	43	24	11	94
	%	17	46	25,5	11,7	100
18. Después de analizar un gráfico, o dibujo del texto, dedico algún tiempo a aprenderlo y reproducirlo sin el libro.	Fr	24	42	22	6	94
	%	25,5	44,7	23,4	6,4	100
19. Hago que me pregunten los subrayados, paráfrasis, esquemas, etc. hechos al estudiar un tema.	Fr	25	35	28	6	94
	%	26,6	37,2	29,8	6,4	100
20. Cuando estoy estudiando una lección, para facilitar la comprensión, descanso, y después la repaso para aprenderla mejor.	Fr	4	20	36	34	94
	%	4,3	21,3	38,3	36,3	100

Fuente: ACRA – Escalas de estrategias de aprendizaje.

Elaboración: Propia.

En la tabla N.º 8 se pueden apreciar los ítems correspondientes a la escala de *estrategias de adquisición*. A continuación, se hace el análisis en base a la teoría de los autores Román S. y Sagrario G. (2001):

En el ámbito de la adquisición existen dos tipos de estrategias del procesamiento, las *atencionales* que se enfocan en promover los procesos atencionales, control y dirección de todo el sistema cognitivo hacia la información sobresaliente de cada contexto, y las de repetición que tienen la función de hacer durar la información obtenida lo más que sea posible para luego facilitar el paso de la misma a la memoria a largo plazo. Dentro de las *estrategias atencionales* se llega a resaltar los siguientes ítems:

En el ítem N.º 5 “*En los libros, apuntes u otro material a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes*”, el 38,3% de los estudiantes señala que la utilizan *siempre o casi siempre* mientras que el 30,9%, *bastantes veces*; así mismo en el ítem N.º 11 “*Durante el estudio, escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar*”, el 47,9 % establece que la emplean *siempre o casi siempre* mientras que el otro 31,9%, *bastantes veces*. Esto indica que los mejores estudiantes universitarios tienden a subrayar la información más importante en el material de estudio, al igual que la repetición o descripción de los datos más importantes para reforzar la memoria ayudando así a la retención de información, siendo una técnica de estudio común entre esta población.

En el ítem N.º 2 “*Cuando voy a estudiar un material, anoto los puntos más importantes que he visto en una primera lectura superficial para obtener más fácilmente una visión de conjunto*”, el 42,6% y el 19,1% de los estudiantes señalan que la utilizan *bastantes veces* o *casi siempre*; así mismo en el ítem N.º 8 “*Empleo los subrayados para facilitar la memorización*”, el 33% y el 30,9% expresan que la usan *bastantes veces* o *casi siempre*. Esto revela que varios de los mejores estudiantes toman notas durante una primera lectura superficial de un documento o información con el objetivo de tener una visión más general del contenido, también de vela que confían en el subrayado siendo una herramienta para memorizar contenidos, datos etc.

En las **estrategias de recuperación** se pueden resaltar los siguientes ítems:

En el ítem N.º 4 “*A medida que voy estudiando, busco el significado de las palabras desconocidas, o de las que tengo dudas de su significado*”, el 43,6% y 23,4% de los estudiantes señalaron de que *casi siempre o bastantes veces* la utilizan; así mismo en el ítem N.º 12 “*Cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelvo a releerlo despacio*”, el 46,8% menciona que la utilizan *siempre o casi siempre* mientras que el 28,7% *bastantes veces*. Esto indica que los mejores estudiantes universitarios dedican una parte de su tiempo a buscar y entender las nuevas palabras, que para ellos son desconocidas, mientras estudian, al igual que al estar frente ante un documento con un contenido muy denso y complejo, vuelven a leerlo lentamente.

En el ítem N.º 13 “*Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, paráfrasis, esquemas, etc. hechos durante el estudio*”, el 40,4% y el 30,9% de los estudiantes establecen que la utilizan *bastantes veces o casi siempre*; así mismo en el ítem N.º 20 “*Cuando estoy estudiando una lección, para facilitar la comprensión, descanso, y después la repaso para aprenderla mejor*”, el 38,3% y el 36,3% de los estudiantes indican que la usan *bastantes veces o casi siempre*. Esto demuestra que los mejores estudiantes universitarios leen en voz alta los materiales de estudio ya sean esquemas, apuntes y subrayados para reforzar el aprendizaje. La mayoría utiliza pausas y repasos para mejorar la comprensión, lo que puede ayudar a consolidar el aprendizaje.

Los resultados muestran que los estudiantes más destacados de la UAJMS de Tarija utilizan en ocasiones las estrategias **atencionales** (subrayado, la toma de notas, la repetición o la descripción de datos más destacados) y las estrategias de **repetición** (como la búsqueda y la comprensión de nuevas palabras, leer materiales de estudio en voz alta, lentamente y tomando pausas cuando son complejos). Esto puede deberse a que los mejores estudiantes universitarios utilizan conjuntamente este tipo de estrategias, con la intención de favorecer su aprendizaje siendo más eficaz y beneficioso para su rendimiento, a diferencia de los estudiantes regulares que suelen utilizar más las estrategias de repetición, favoreciendo de esta manera al aprendizaje memorístico más no significativo para su estudio (Mercado

Elgueta, Illesca Pretty, & Henández Díaz, 2019).

Tabla 9
Estrategias de Codificación (Dimensión Nemotecnización y Organización)

Escala de Estrategias de Codificación		Nunca o casi nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre o casi siempre	Total
Estrategias de Nemotecnización (Ítems)						
43. Construyo “rimas” o “muletillas” para memorizar listados de términos conceptos (como tablas de elementos químicos, autores y obras de la Generación del 98, etc.)	Fr	45	29	11	9	94
	%	47,9	30,9	11,7	9,6	100
44. Al fin de memorizar conjuntos de datos, empleo la nemotecnia de los “loci”, es decir, situó mentalmente los datos en lugares de un espacio muy conocido.	Fr	39	30	16	9	94
	%	41,5	31,9	17	9,6	100
45. Aprendo nombres o términos no familiares o abstractos elaborando una “palabra clave” que sirva de puente entre el nombre conocido y el nuevo a conocer.	Fr	17	30	28	19	94
	%	18,1	31,9	29,8	20,2	100
46. Para fijar datos al estudiar, suelo utilizar nemotecnias o conexiones artificiales (trucos tales como acrósticos, acrónimos o siglas).	Fr	28	36	18	12	94
	%	29,8	38,3	19,1	12,8	100
Escala de Estrategias de Codificación		Nunca o casi nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre o casi siempre	Total
Estrategias de Organización (Ítems)						
1. Cuando estudio hago dibujos, figuras, gráficos o viñetas para representar las relaciones entre ideas fundamentales.	Fr	29	38	22	5	94
	%	30,9	40,4	23,4	5,3	100
2. Para resolver un problema empiezo por anotar con cuidado los datos y después trato de representarlos gráficamente.	Fr	17	38	28	11	94
	%	18,1	40,4	29,8	11,7	100
30. Resumo lo más importante de cada uno de los apartados de un tema, lección o apuntes.	Fr	4	22	35	33	94
	%	4,3	23,4	37,2	35,1	100
31. Hago resúmenes de lo estudiado al final de cada tema.	Fr	19	23	25	27	94
	%	20,2	24,5	26,6	28,7	100
32. Elaboro los resúmenes ayudándome de las palabras o frases subrayadas.	Fr	12	33	26	23	94
	%	12,8	35,1	27,7	24,5	100
33. Hago esquemas o cuadros sinópticos de lo que estudio.	Fr	40	34	15	5	94
	%	42,6	36,2	15,9	5,3	100
34. Construyo los esquemas ayudándome de las palabras o frases subrayadas y/o de los resúmenes hechos.	Fr	34	31	19	10	94
	%	36,2	33	20,2	10,6	100
35. Ordeno la información a aprender según criterio lógico: causa-efecto, semejanzas - diferencias, problema-solución, etc.	Fr	18	38	33	5	94
	%	19,2	40,4	35,1	5,3	100
36. Cuando el tema objeto de estudio presenta información organizada temporalmente (aspectos históricos, por ejemplo), la aprendo teniendo en cuenta esa secuencia temporal.	Fr	12	31	31	20	94
	%	12,8	33	33	21,3	100
37. Si he de aprender conocimientos procedimentales (procesos o pasos a seguir para resolver un problema, tarea, etc.) hago diagramas de flujo, es decir, gráficos análogos a los utilizados en informática.	Fr	33	35	15	11	94
	%	35,1	37,2	16	11,7	100
38. Durante el estudio, o al terminar, diseño mapas conceptuales o redes para relacionar los conceptos de un tema.	Fr	41	38	10	5	94
	%	43,6	40,4	10,6	5,3	100
39. Para elaborar los mapas conceptuales o las redes semánticas me apoyo en las palabras clave subrayadas, y en las secuencias lógicas temporales encontrados al estudiar.	Fr	33	26	24	11	94
	%	35,1	27,7	25,5	11,7	100
40. Cuando tengo que hacer comparaciones o clasificaciones, semejanzas o diferencias de contenidos de estudio utilizo los diagramas cartesianos.	Fr	62	21	8	3	94
	%	66	22,3	8,5	3,2	100
41. Al estudiar algunas materias (ciencias, matemáticas, etc.) empleo diagramas en V para organizar las cuestiones clave de un problema, los métodos para resolverlo y las soluciones.	Fr	61	22	10	1	94
	%	64,9	23,4	10,6	1,1	100
42. Dedico un tiempo de estudio a memorizar, sobre todo, los resúmenes, los esquemas, mapas conceptuales, diagramas Cartesianos o en V, etc., es decir lo esencial en cada tema o lección.	Fr	20	33	25	16	94
	%	21,3	35,1	26,6	17	100

Fuente: ACRA – Escalas de estrategias de aprendizaje.

Elaboración: Propia.

En la tabla N.º 9 se pueden apreciar los ítems correspondientes a la escala de *estrategias*

de codificación. A continuación, se hace el análisis en base a la teoría de los autores Román S. y Sagrario G. (2001):

Dentro de las estrategias de codificación se encuentran las estrategias de **nemotecnización** que se caracterizan por ser predominantemente verbales y pocas veces icónicas, siendo palabras claves o siglas, rimas y frases u otras técnicas de nemotecnización; de igual manera están las estrategias de **organización** que son consideradas como un tipo especial de elaboración ya que organizan la información según los conocimientos y características del estudiante, haciendo que la información sea más significativa para él mismo, esta puede ser mediante agrupamientos diversos como resúmenes, esquemas, secuencias lógicas (causa – efecto, problema – solución), mapas conceptuales, diseño de diagramas entre otras. Dentro las estrategias de **organización** se pueden destacar los siguientes ítems:

En los ítems N.º 30, 31 y 32 se observa que ante la afirmación “*Hago resúmenes de lo estudiado al final de cada tema*”, el 28,7% de los estudiantes indica que *siempre o casi siempre* utilizan esta estrategia; mientras que el 26,6% la emplea *bastantes veces*. En relación a la afirmación “*Resumo lo más importante de cada uno de los apartados de un tema, lección o apuntes*”, el 37,2% señala que lo hace *bastantes veces*; mientras que el 35,1% indica que *siempre o casi siempre* lo realiza. Finalmente, respecto a la afirmación “*Elaboro los resúmenes ayudándome de palabras o frases subrayadas*”, el 27,7% menciona que lo hace *bastantes veces*; mientras que el 24,5% *siempre o casi siempre*. Estos resultados demuestran que los mejores estudiantes universitarios realizan en muchas ocasiones resúmenes después de haber leído un tema o contenido, tomando en cuenta los datos más importantes del mismo, apoyándose en palabras y frases subrayadas, lo que les ayuda a procesar y consolidar la información de manera más efectiva favoreciendo de esta manera a su aprendizaje.

En el caso del ítem N.º 36 “*Cuando el tema objeto de estudio presenta información organizada temporalmente (aspectos históricos, por ejemplo), la aprendo teniendo en cuenta esa secuencia temporal*”, el 33% señala que la utilizan *bastantes veces*; mientras que el 21,3%, *siempre o casi siempre*, lo que indica que los mejores estudiantes universitarios valoran la organización temporal como una estrategia de aprendizaje, sin embargo, otros

podrían recurrir a otros métodos.

Como se puede apreciar en los resultados, los mejores estudiantes universitarios no utilizan en gran medida las estrategias de *nemotecnización* debido a que los mismos tienden a adoptar enfoques más profundos en su aprendizaje, priorizando de esta manera la comprensión integral de los conceptos por encima de la memorización que se considera como información superficial. Otro posible factor puede ser el que menciona el autor (Muñoz O. et al., 2017) “el escaso empleo de las estrategias de nemotecnización puede deberse al desconocimiento de sus bondades que pueden ser aprovechadas por los catedráticos de la institución para propiciar en los estudiantes el aprendizaje significativo de conceptos” (pág. 82).

Es así que los mejores estudiantes universitarios prefieren utilizar las estrategias de organización, especialmente la de elaboración de resúmenes y la organización temporal ya que estos métodos no solo facilitan la comprensión de los materiales estudiados, sino que también les ayuda a consolidar la información de manera más eficiente, lo que a su vez mejora su rendimiento académico.

Tabla 10
Estrategias de Codificación (Dimensión de las Estrategias de Elaboración)

Escala de Estrategias de Codificación Estrategias de Elaboración (Ítems)		Nunca o casi nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre o casi siempre	Total
3. Cuando leo diferencio los aspectos y contenidos importantes o principales de los accesorios o secundarios.	Fr	6	30	36	22	94
	%	6,4	31,9	38,3	23,4	100
4. Busco la “estructura del texto”, es decir, las relaciones ya establecidas entre los contenidos del mismo.	Fr	10	40	34	10	94
	%	10,6	42,6	36,2	10,6	100
5. Reorganizo o llevo a cabo, desde un punto de vista personal, nuevas relaciones entre las ideas contenidas en un tema.	Fr	7	45	34	8	94
	%	7,4	47,9	36,2	8,5	100
6. Relaciono o enlace el tema que estoy estudiando con otros que he estudiado o con datos y conocimientos anteriormente aprendidos.	Fr	3	26	41	24	94
	%	3,2	27,7	43,6	25,5	100
7. Aplico lo que aprendo en unas asignaturas para comprender mejor los contenidos de otras.	Fr	0	25	37	32	94
	%	0	26,6	39,4	34	100
8. Discuto, relaciono o comparo con los compañeros los trabajos, esquemas, resúmenes o temas que hemos estudiado.	Fr	13	29	33	19	94
	%	13,8	30,9	35,1	20,2	100
9. Acudo a los amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas o puntos oscuros en los temas de estudio para intercambiar información.	Fr	11	25	32	26	94
	%	11,7	26,6	34	27,7	100
10. Completo la información del libro de texto de los apuntes de clase acudiendo a otros libros, artículos, enciclopedias, etc.	Fr	9	38	30	17	94
	%	9,6	40,4	31,9	18,1	100
11. Establezco relaciones entre los conocimientos que me proporciona el estudio y las experiencias, sucesos o anécdotas de mi vida particular y social.	Fr	8	37	34	15	94
	%	8,5	39,4	36,2	15,9	100
12. Asocio las informaciones y datos que estoy aprendiendo con fantasías de mi vida pasada o presente.	Fr	31	39	17	7	94
	%	33	41,5	18,1	7,4	100
13. Al estudiar pongo en juego mi imaginación, tratando de ver como en una película aquello que me sugiere el tema.	Fr	24	31	23	16	94
	%	25,5	33	24,5	17	100
14. Establezco analogías elaborando metáforas con las cuestiones que estoy aprendiendo (v.gr: “los riñones funcionan como un filtro”).	Fr	23	32	18	21	94
	%	24,5	34	19,1	22,3	100
15. Cuando los temas son muy abstractos, trato de buscar algo conocido (animal, planta, objeto, suceso), que se parezca a lo que estoy aprendiendo.	Fr	17	33	24	20	94
	%	18,1	35,1	25,5	21,3	100
16. Realizo ejercicios, pruebas o pequeños experimentos, etc., como aplicación de lo aprendido.	Fr	14	42	25	13	94
	%	14,9	44,7	26,6	13,8	100
17. Uso aquello que aprendo, en la medida de lo posible, en mi vida diaria.	Fr	8	34	39	13	94
	%	8,5	36,2	41,5	13,8	100
18. Procuro encontrar posibles aplicaciones sociales en los contenidos que estudio.	Fr	7	43	32	12	94
	%	7,4	45,7	34	12,8	100
19. Me intereso por la aplicación que puedan tener los temas que estudio a los campos laborales que conozco.	Fr	3	29	39	23	94
	%	3,2	30,9	41,5	24,5	100
20. Suelo anotar en los márgenes de lo que estoy estudiando (o en hoja aparte) sugerencias de aplicaciones prácticas que tiene lo leído.	Fr	18	41	20	15	94
	%	19,1	43,6	21,3	16	100
21. Durante las explicaciones de los profesores, suelo hacerme preguntas sobre el tema.	Fr	8	43	31	12	94
	%	8,5	45,7	33	12,8	100
22. Antes de la primera lectura, me planteo preguntas cuyas respuestas espero encontrar en el material que voy a estudiar.	Fr	39	35	17	3	94
	%	41,5	37,2	18,1	3,2	100
23. Cuando estudio, me voy haciendo preguntas sugeridas por el tema, a las que intento responder.	Fr	6	38	35	15	94
	%	6,4	40,4	37,2	16	100
24. Suelo tomar nota de las ideas del autor, en los márgenes del texto que estoy estudiando o en hoja aparte, pero con mis propias palabras.	Fr	23	37	19	15	94
	%	24,5	39,4	20,2	16	100
25. Procuro aprender los temas con mis propias palabras en vez de memorizarlos al pie de la letra.	Fr	4	28	29	33	94
	%	4,3	29,8	30,9	35,1	100
26. Hago anotaciones críticas a los libros y artículos que leo, bien en los márgenes o en hoja aparte.	Fr	34	39	17	4	94
	%	36,2	41,5	18,1	4,3	100
27. Llego a ideas o conceptos nuevos partiendo de los datos, hechos o casos particulares que contiene el texto.	Fr	5	54	31	4	94
	%	5,3	57,4	33	4,3	100
28. Deduzco conclusiones a partir de la información que contiene el tema que estoy estudiando.	Fr	4	32	46	12	94
	%	4,3	34	48,9	12,8	100
29. Al estudiar agrupo y/o clasifico los datos según criterios propios.	Fr	10	37	35	12	94
	%	10,6	39,4	37,2	12,8	100

Fuente: ACRA – Escalas de estrategias de aprendizaje.
Elaboración: Propia.

Dentro de las estrategias de codificación se encuentran las *estrategias de elaboración* que, según los autores Román S. y Sagrario G. (2001) “se distinguen por estar estructuradas en dos niveles, el simple basado en la asociación de lo aprendido y el complejo que lleva a cabo la integración de la información con los conocimientos previos del individuo” (pág. 11).

Las preguntas que destacan de este tipo de estrategia se mencionan a continuación:

En el ítem N.º 25 “*Procuro aprender los temas con mis propias palabras en vez de memorizarlos al pie de la letra*”, el 35.1% de los estudiantes dice que *siempre o casi siempre* utilizan esta estrategia; mientras que el 30.9% la emplea *bastantes veces*.

En el ítem N.º 28 “*Deduzco conclusiones a partir de la información que contiene el tema que estoy estudiando*”, el 48,9% señala que la usa *bastantes veces*; mientras que el 12,8%, *siempre o casi siempre*. Luego en el ítem N.º 6 “*Relaciono o enlace el tema que estoy estudiando con otros que he estudiado o con datos y conocimientos anteriormente aprendidos*”, el 43,6% indica que la emplea *bastantes veces* y el 25,5%, *siempre o casi siempre*; finalmente en el ítem N.º 19 “*Me intereso por la aplicación que puedan tener los temas que estudio a los campos laborales que conozco*”, el 41,5% afirma que lo realiza *bastantes veces* mientras que el 24,5%, *siempre o casi siempre*.

Los resultados sugieren que los estudiantes más destacados de la UAJMS frecuentemente emplean estrategias de elaboración, ya que estas les facilitan la comprensión de los nuevos conocimientos al vincularlos con información previamente adquirida. Este enfoque les permite extraer conclusiones que no solo son beneficiosas en el contexto actual, sino que también tienen aplicaciones prácticas en su futuro profesional. Además, es crucial destacar que estos estudiantes suelen utilizar con frecuencia técnicas de organización y elaboración ya que, como señalan Gonzales C. et al. (2005), “Aprender de manera significativa, requiere no solo de la capacidad de establecer conexiones entre la información nueva y conceptos existentes, sino también ésta requiere de la habilidad de mantener un conjunto estructurado de conocimientos, ideas y experiencias que facilite la comprensión del contenido del cual se estudia” (pág. 57).

Tabla 11
Estrategias de Recuperación (preguntas)

Escala de Estrategias de Recuperación (Ítems)		Nunca o casi nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre o casi siempre	Total
1. Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos o imágenes que tienen relación con las “ideas principales” del material estudiado.	Fr	4	28	45	17	94
	%	4,3	29,8	47,9	18,1	100
2. Previamente a hablar o escribir evoco nemotecnias (rimas, acrónimos, acrósticos, muletillas, loci, palabras-clave u otros) que utilicé para codificar la información durante el estudio.	Fr	28	37	15	14	94
	%	29,8	39,4	15,9	14,9	100
3. Cuando tengo que exponer algo oralmente o por escrito recuerdo dibujos, imágenes, metáforas... mediante los cuales elaboré la información durante el aprendizaje.	Fr	10	23	41	20	94
	%	10,6	24,5	43,6	21,3	100
4. Antes de responder a un examen evoco aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, matrices...) hechos a la hora de estudiar.	Fr	8	26	37	23	94
	%	8,5	27,7	39,4	24,5	100
5. Para cuestiones importantes que me es difícil recordar, busco datos secundarios, accidentales o del contexto, con el fin de poder llegar a acordarme de lo importante.	Fr	9	29	38	18	94
	%	9,6	30,9	40,4	19,1	100
6. Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos, episodios o anécdotas (es decir “claves” ocurridos durante la clase o en otro momento del aprendizaje).	Fr	11	32	36	15	94
	%	11,7	34	38,3	16	100
7. Me resulta útil acordarme de otros temas o cuestiones (es decir “conjuntos temáticos”) que guardan relación con lo que realmente quiero recordar.	Fr	7	36	38	13	94
	%	7,4	38,3	40,4	13,8	100
8. Ponerme en situación mental y afectiva semejante a la vivida durante la explicación del profesor o en el momento del estudio me facilita el recuerdo de la información importante.	Fr	17	35	29	13	94
	%	18,1	37,2	30,9	13,8	100
9. A fin de recuperar mejor lo aprendido tengo en cuenta las correcciones y observaciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos.	Fr	3	21	38	32	94
	%	3,2	22,3	40,4	34	100
10. Para recordar una información primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado o a lo que quiero responder.	Fr	8	20	42	24	94
	%	8,5	21,3	44,7	25,5	100
11. Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir.	Fr	3	15	40	36	94
	%	3,2	15,9	42,6	38,3	100
12. Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o docente.	Fr	1	20	39	34	94
	%	1,1	21,3	41,5	36,2	100
13. A la hora de responder un examen, antes de escribir primero recuerdo, en cualquier orden, todo lo que puedo, luego lo ordeno o hago un esquema o guion y finalmente lo desarrollo punto por punto.	Fr	14	20	35	25	94
	%	14,9	21,3	37,2	26,6	100
14. Cuando tengo que hacer una redacción libre sobre cualquier tema, voy anotando las ideas como se me ocurren, luego las ordeno y después las redacto.	Fr	7	36	42	9	94
	%	7,4	38,3	44,7	9,6	100
15. Al realizar un ejercicio o examen me preocupo de su presentación, orden, limpieza, márgenes.	Fr	11	28	22	33	94
	%	11,7	29,8	23,4	35,1	100
16. Antes de realizar un trabajo por escrito, primero confecciono un esquema, guion o programa de los puntos a tratar.	Fr	16	38	18	22	94
	%	17	40,4	19,2	23,4	100
17. Frente a un problema o dificultad considero en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva.	Fr	6	35	33	20	94
	%	6,4	37,2	35,1	21,3	100
18. Cuando tengo que contestar a un tema del cual no tengo datos, genero una “respuesta aproximada”, haciendo inferencias a partir del conocimiento que poseo o transfiriendo ideas relacionadas de otros temas.	Fr	6	29	33	26	94
	%	6,4	30,9	35,1	27,7	100

Fuente: ACRA – Escalas de estrategias de aprendizaje.

Elaboración: Propia.

En la tabla N.º 11 se pueden apreciar los ítems correspondientes a la escala de ***estrategias de Recuperación***. A continuación, se hace el análisis en base a la teoría de los autores Román S. y Sagrario G. (2001):

Dentro de las estrategias de recuperación se encuentran las ***estrategias de búsqueda*** que se caracterizan por transformar y transportar la información desde la memoria de largo plazo a la memoria de trabajo con el fin generar respuestas, representándolas en pensamientos de acción – lenguaje y las ***estrategias de generación de respuesta*** que son aquellas que garantizan la adaptación positiva que se deriva de una conducta adecuada a una situación.

En las ***estrategias de búsqueda*** se resaltan los dos siguientes ítems:

En el ítem N.º 9 “*A fin de recuperar mejor lo aprendido tengo en cuenta las correcciones y observaciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos*”, el 40,4% de los estudiantes indicaron que la usan *bastantes veces* mientras que el 34%, *siempre o casi siempre*; de igual manera en el ítem N.º 10 “*Para recordar una información primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado o a lo que quiero responder*”, el 44,7% señala que la usa *bastantes veces* mientras que el 34%, *siempre o casi siempre*.

En las ***estrategias de generación de respuesta*** se destacan los dos siguientes ítems:

En el ítem N.º 11 “*Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir*”, el 42,6% de los estudiantes afirman que usan este tipo de estrategia *bastantes veces* mientras que el 38,3%, *siempre o casi siempre*. Así mismo, en el ítem N.º 12 “*Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o docente*”, el 41,5% señala que lo emplean *bastantes veces* mientras que el 36,2% *siempre o casi siempre* la aplica.

Estos resultados muestran que muchos de los mejores estudiantes universitarios recurren a las observaciones y correcciones de los docentes para afianzar su aprendizaje reflejando la

importancia de la retroalimentación externa en el mismo. La retroalimentación es un proceso que facilita el aprendizaje de manera constructiva, ya sea de forma oral o escrita, sincrónica o asincrónica mediante la información específica y enfocada en la tarea o actividad (Canabal C. & Margalef, 2017). También se resalta la importancia de la “monitorización de la memoria” como un factor crucial para la precisión en la recuperación de información en el aprendizaje, la monitorización de la memoria implica la capacidad de juzgar la exactitud, confiabilidad y disponibilidad de la información almacenada en la memoria antes de decidir si es adecuada para una tarea específica (Koriat, 1997).

Finalmente, se destaca la utilización de la planificación y la autorregulación en la comunicación ya que los mejores estudiantes al preparar mentalmente lo que van a expresar, organizan sus pensamientos, buscando coherencia y claridad en sus propias palabras. Esta acción también fomenta la creación de múltiples representaciones mentales, lo que fortalece a la memoria y facilita la transferencia de conocimientos a nuevas situaciones – contextos.

Tabla 12
Estrategias de Apoyo al procesamiento de la información (Estrategias de Metacognición)

Escala de Estrategias de Apoyo al Procesamiento Estrategias de Metacognición (Ítems)		Nunca o casi nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre o casi siempre	Total
1. He reflexionado sobre la función que tienen aquellas estrategias que me ayudan a ir centrando la atención en lo que me parece más importante (exploración, subrayados, epígrafes.).	Fr	7	40	33	14	94
	%	7,4	42,6	35,1	14,9	100
2. He caído en la cuenta del papel que juegan las estrategias de aprendizaje que me ayudan a memorizar lo que me interesa, mediante repetición y nemotecnias.	Fr	5	28	51	10	94
	%	5,3	29,8	54,3	10,6	100
3. Soy consciente de la importancia que tienen las estrategias de elaboración, las cuales me exigen establecer distintos tipos de relaciones entre los contenidos del material de estudio (dibujos o gráficos, imágenes mentales, metáforas, auto - preguntas, paráfrasis...).	Fr	5	28	42	19	94
	%	5,3	29,8	44,7	20,2	100
4. He pensado sobre lo importante que es organizar la información haciendo esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, matrices.	Fr	6	33	39	16	94
	%	6,4	35,1	41,5	17	100
5. He caído en la cuenta que es beneficioso (cuando necesito recordar informaciones para un examen, trabajo, etc.) buscar en mi memoria las nemotecnias, dibujos, mapas conceptuales, etc. que elaboré al estudiar.	Fr	6	25	45	18	94
	%	6,4	26,6	47,9	19,1	100
6. Soy consciente de lo útil que es para recordar informaciones en un examen, evocar anécdotas u otras cuestiones relacionadas o ponerme en la misma situación mental y afectiva de cuando estudiaba el tema.	Fr	6	25	43	20	94
	%	6,4	26,6	45,7	21,3	100
7. Me he parado a reflexionar sobre cómo preparo la información que voy a poner en un examen oral o escrito (asociación libre, ordenación en un guion, completar el guion, redacción, presentación.).	Fr	5	35	40	14	94
	%	5,3	37,2	42,6	14,9	100
8. Planifico mentalmente aquellas estrategias que creo me van a ser más eficaces para “aprender” cada tipo de material que tengo que estudiar.	Fr	9	27	49	9	94
	%	9,6	28,7	52,1	9,6	100
9. En los primeros momentos de un examen programo mentalmente aquellas estrategias que pienso me van a ayudar a “recordar” mejor lo aprendido.	Fr	15	34	33	12	94
	%	15,9	36,2	35,1	12,8	100
10. Antes de iniciar el estudio, distribuyo el tiempo de que dispongo entre todos los temas que tengo que aprender.	Fr	11	26	35	22	94
	%	11,7	27,7	37,2	23,4	100
11. Tomo nota de las tareas que he de realizar en cada asignatura.	Fr	5	19	29	41	94
	%	5,3	20,2	30,9	43,6	100
12. Cuando se acercan los exámenes establezco un plan de trabajo estableciendo el tiempo a dedicar a cada tema.	Fr	10	32	33	19	94
	%	10,6	34	35,1	20,2	100
13. Dedico a cada parte del material a estudiar un tiempo proporcional a su importancia o dificultad.	Fr	6	23	37	28	94
	%	6,4	24,5	39,4	29,8	100
14. A lo largo del estudio voy comprobando si las estrategias de “aprendizaje” que he preparado me funcionan, es decir, si son eficaces.	Fr	11	32	34	17	94
	%	11,7	34	36,2	18,1	100
15. Al final de un examen, valoro o compruebo si las estrategias utilizadas para “aprender” no son eficaces, busco otras alternativas.	Fr	26	26	33	9	94
	%	27,7	27,7	35,1	9,6	100
16. Cuando compruebo que las estrategias que utilizo para “aprender” no son eficaces, busco otras alternativas.	Fr	16	32	28	18	94
	%	17	34	29,8	19,1	100
17. Voy reforzando o sigo aplicando aquellas estrategias que me han funcionado bien para recordar información en un examen, y elimino o modifico las que no me han servido.	Fr	6	27	39	22	94
	%	6,4	28,7	41,5	23,4	100

Fuente: ACRA – Escalas de estrategias de aprendizaje.

Elaboración: Propia.

En la tabla N.º 12 se pueden apreciar los ítems correspondientes a la escala de ***estrategias de apoyo al procesamiento de información*** en su dimensión ***metacognitivas***, a continuación, se hace el análisis en base a la teoría de los autores Román S. y Sagrario G. (2001):

Las ***estrategias metacognitivas*** son aquellas que conducen al estudiante lúcidamente desde el principio hasta el fin en su proceso de aprendizaje. Estas son las técnicas que ayudan en el estableciendo de objetivos, controlando el grado en el que se las va adquiriendo y en lo posible modificando los procesos correspondientes del conocimiento que una persona tiene de manera general. En esta dimensión se pueden resaltar los siguientes ítems:

En el ítem N.º 11 “*Tomo nota de las tareas que he de realizar en cada asignatura*”, un 43,6% de los estudiantes indica que la utiliza *siempre o casi siempre* mientras que el 30,9%, *bastantes veces*; seguidamente en la pregunta N.º 12 “*Dedico a cada parte del material a estudiar un tiempo proporcional a su importancia o dificultad*”, el 39,4% de los estudiantes señala que la realizan *bastantes veces*, mientras que el 29,8%, *siempre o casi siempre*.

Estos resultados demuestran que la gran mayoría de los mejores estudiantes universitarios emplean la estrategia de tomar notas, lo que puede reflejar una buena capacidad para estructurar y planificar sus tareas. Además, estos datos sugieren que estos estudiantes ajustan su enfoque de estudio en función a la dificultad percibida del material, el cual es una estrategia metacognitiva de automanejo y planificación muy efectiva; lo importante para el estudiante es saber cuándo utilizar una estrategia y seleccionar la adecuada en cada momento, para que así se dé la eficacia de la misma (Román S. y Sagrario G., 2001).

En el caso del ítem N.º 5 “*He caído en la cuenta que es beneficioso (cuando necesito recordar informaciones para un examen, trabajo, etc.) buscar en mi memoria las nemotecnias, dibujos, mapas conceptuales, etc. que elaboré al estudiar*”, el 47,9% de los estudiantes indica que la frecuentan *bastantes veces* mientras que el 19,1%, *siempre o casi siempre*. Así mismo, en el ítem N.º 6 “*Soy consciente de lo útil que es para recordar informaciones en un examen, evocar anécdotas u otras cuestiones relacionadas o ponerme en la misma situación mental y afectiva de cuando estudiaba el tema*”, el 45,7% de los

estudiantes señalan que la usan *bastantes veces* mientras que el 21,3% *siempre o casi siempre* la realizan.

Estos resultados sugieren que los estudiantes universitarios más destacados muestran una notable disposición para usar herramientas que ayudan en la recuperación de información, y poseen una gran conciencia sobre la importancia de asociar el material de estudio con contextos emocionales y situacionales para mejorar la memoria. En consecuencia, se puede concluir que varios de estos estudiantes con alto rendimiento académico han desarrollado habilidades avanzadas de autorregulación y conciencia metacognitiva, las cuales pueden estar relacionadas con su motivación y compromiso hacia el estudio y el aprendizaje (Martíns Siqueira, y otros, 2020).

Tabla 13
Estrategias de Apoyo al procesamiento de la información (Estrategias Socioafectivas)

Escala de Estrategias de Apoyo al Procesamiento Estrategias Socioafectivas (Ítems)		Nunca o casi nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre o casi siempre	Total
18. Pongo en juego recursos personales para controlar mis estados de ansiedad cuando me impiden concentrarme en el estudio.	Fr	13	28	32	21	94
	%	13,8	29,8	34	22,3	100
19. Imagino lugares, escenas o sucesos de mi vida para tranquilizarme y para concentrarme en el trabajo.	Fr	35	26	27	6	94
	%	37,2	27,7	28,7	6,4	100
20. Se auto relajarme, auto hablarme, auto aplicarme pensamientos positivos para estar tranquilo en los exámenes.	Fr	13	30	32	19	94
	%	13,8	31,9	34	20,2	100
21. Me digo a mí mismo que puedo superar mi nivel de rendimiento actual (expectativas) en las distintas asignaturas.	Fr	6	22	30	36	94
	%	6,4	23,4	31,9	38,3	100
22. Procuro que en el lugar que estudio no haya nada que pueda distraerme, como personas, ruidos, desorden, falta de luz y ventilación, etc.	Fr	9	28	22	35	94
	%	9,6	29,8	23,4	37,2	100
23. Cuando tengo conflictos familiares, procuro resolverlos antes, si puedo, para concentrarme mejor en el estudio.	Fr	22	32	21	19	94
	%	23,4	34	22,3	20,2	100
24. Si estoy estudiando y me distraigo con pensamientos o fantasías, los combato imaginando los efectos negativos de no haber estudiado.	Fr	32	24	24	14	94
	%	34	25,5	25,5	14,9	100
25. En el trabajo, me estimula intercambiar opiniones con mis compañeros, amigos, familiares sobre los temas que estoy estudiando.	Fr	11	28	37	18	94
	%	11,7	29,8	39,4	19,1	100
26. Me satisface que mis compañeros, profesores y familiares valoren positivamente mi trabajo.	Fr	3	24	38	29	94
	%	3,2	25,5	40,4	30,9	100
27. Evito o resuelvo, mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con compañeros, profesores o familiares.	Fr	6	29	40	19	94
	%	6,4	30,9	42,6	20,2	100
28. Para superarme me estimula conocer los logros o éxitos de mis compañeros.	Fr	18	20	34	22	94
	%	19,1	21,3	36,2	23,4	100
29. Ánimo y ayuda a mis compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas.	Fr	2	31	30	31	94
	%	2,1	33	31,9	33	100
30. Me dirijo a mí mismo palabras de ánimo para estimularme y mantenerme en las tareas de estudio.	Fr	8	22	33	31	94
	%	8,5	23,4	35,1	33	100
31. Estudio para ampliar mis conocimientos, para saber más, para ser más experto.	Fr	3	22	42	27	94
	%	3,2	23,4	44,7	28,7	100
32. Me esfuerzo en el estudio para sentirme orgulloso de mí mismo.	Fr	4	18	31	41	94
	%	4,3	19,1	33	43,6	100
33. Busco tener prestigio entre mis compañeros, amigos y familiares, destacando en los estudios.	Fr	30	23	25	16	94
	%	31,9	24,5	26,6	17	100
34. Estudio para conseguir premios a corto y plazo para alcanzar un estatus social confortable en el futuro.	Fr	31	18	28	17	94
	%	33	19,1	29,8	18,1	100
35. Me esfuerzo en estudiar para evitar consecuencias negativas, como amonestaciones, represiones, disgustos u otras situaciones desagradables en la familia, etc.	Fr	29	12	28	25	94
	%	30,9	12,8	29,8	26,6	100

Fuente: ACRA – Escalas de estrategias de aprendizaje.

Elaboración: Propia.

Dentro de las estrategias de apoyo al procesamiento de la información están a las

estrategias socioafectivas, que son aquellas habilidades que permiten a una persona controlar estados psicológicos como la “ansiedad”, las “expectativas desadaptadas” o la falta de atención que tanto entorpecen el procesamiento del aprendizaje (Román S. y Sagrario G., 2001). Las preguntas que se destacan en este tipo de estrategias se mencionan a continuación:

En el ítem N.º 32 “*Me esfuerzo en el estudio para sentirme orgulloso de mí mismo*”, un 43,6% de los estudiantes señala de *siempre o casi siempre* la usan, mientras que el 33%, *bastantes veces*; así mismo en el ítem N.º 21 “*Me digo a mí mismo que puedo superar mi nivel de rendimiento actual (expectativas) en las distintas asignaturas*”, el 38,3% de los estudiantes indica que *siempre o casi siempre* la frecuentan mientras que el 31,9%, *bastantes veces*.

Estos datos nos indican que, en su mayoría, los mejores estudiantes universitarios buscan un refuerzo positivo interno para regular sus emociones, lo que les permite contrarrestar su ansiedad centrándose en sus logros personales y auto valoración. El hecho de que ellos se digan así mismos que pueden mejorar muestra un esfuerzo consciente por manejar sus expectativas, las cuales se ven reflejadas en su rendimiento académico.

En el caso del ítem N.º 31 “*Estudio para ampliar mis conocimientos, para saber más, para ser más experto*”, el 44,7% de los estudiantes indican que la utilizan *bastantes veces* mientras que el 28,7%, *siempre o casi siempre*; así mismo en el ítem N.º 26 “*Me satisface que mis compañeros, profesores y familiares valoren positivamente mi trabajo*”, el 40,4% respondieron *bastantes veces* a esta afirmación mientras que el 30,9%, *siempre o casi siempre*.

El primer punto muestra que los estudiantes universitarios más destacados tienen una gran motivación intrínseca, impulsada por un auténtico deseo de crecimiento personal y académico. Además, estos resultados indican que el reconocimiento social que reciben de compañeros, docentes y familiares es crucial para mantenerse motivados, reduciendo su ansiedad académica.

Como se puede evidenciar las estrategias socioafectivas mencionadas no solo ayudan a los mejores estudiantes universitarios a manejar sus emociones y expectativas, sino que también fomentan una actitud positiva y motivadora hacia el aprendizaje. Al desarrollar habilidades como la autoeficacia, la motivación intrínseca y la búsqueda de reconocimiento social, pueden superar los desafíos emocionales que dificultan el procesamiento de la información, lo que se traduce en un rendimiento académico más efectivo y una mayor satisfacción personal (Cabrera Salas & Palomino Condo, 2023).

5.2. SEGUNDO OBJETIVO

De acuerdo con el segundo objetivo de investigación que dice: *“Identificar el nivel de motivación académica: profunda, superficial y de rendimiento que presentan los mejores estudiantes de la universidad”*, se muestran los siguientes resultados:

Tabla 14
Motivación Académica

Motivación Académica (Niveles)	Fr	%
ALTO	17	18,1
MEDIO	76	80,9
BAJO	1	1,1
Total	94	100%

Fuente: Barca Lozano – Escala CEAP48 - Subescala SEMAP-01 - Motivación Académica.
Elaboración: Propia.

En la tabla N.º 14 se observa el nivel de motivación académica que presentan los mejores estudiantes de la universidad Autónoma Juan Misael Saracho de Tarija.

La motivación académica, según los autores Barca Lozano et al., (2012) “Es el conjunto de metas académicas que adopta el estudiante ante una tarea de estudio y aprendizaje, estas metas se encuentran integradas por creencias, habilidades y sentimientos que dirigen las intenciones de la conducta, determinando tanto la cantidad y calidad de sus actividades de aprendizaje y estudio, como las reacciones afectivas, cognitivas y conductuales del sujeto

ante los resultados de éxito o fracaso” (pág. 848).

De acuerdo a los resultados obtenidos para esta variable, se observó que el 80,9% de los mejores estudiantes universitarios tienen una motivación académica *media* o *promedio*, lo que significa que la mayoría de los mismos tienen una actitud positiva hacia el aprendizaje y estudio, sintiéndose lo suficientemente motivados como para continuar aprendiendo. Este tipo de motivación no es persistente ni intensa, ya que en muchas ocasiones puede disminuir debido a diferentes factores como el estrés académico, problemas personales, familiares, entre otros, afectando de esta manera a la capacidad para mantenerse en un alto nivel de compromiso hacia ellos mismos y con las actividades que realizan. Así mismo el 1,1% de esta población presenta una motivación académica *baja* la cual podría estar relacionada con los factores que se mencionaron con anterioridad.

Estos datos también señalan que solo el 18,1% de los mejores estudiantes universitarios muestran un nivel *alto* de motivación académica, lo que indica que esta parte de la población no solo se siente comprometida con su educación, sino que también exhiben un rendimiento académico excepcional. Su alta motivación está probablemente relacionada con un fuerte sentido de autoeficacia, una visión clara de sus metas académicas, profesionales y una persistencia notable para superar obstáculos. Cuando una persona se siente motivada para realizar algo, siente que el logro de esta tarea lo llevará a alcanzar un objetivo o meta deseada, poniendo todo su empeño hasta conseguirlo, siendo persistente, tenaz y confiado hasta conseguir sus metas académicas (La Rosa F., 2015).

Los resultados sugieren que, aunque la mayoría de los mejores estudiantes universitarios presentan una motivación académica moderada hacia sus estudios, un menor porcentaje muestra realmente compromiso y dedicación a su aprendizaje, lo que les permitiría superar obstáculos y alcanzar sus propias metas planteadas. Los estudiantes que están motivados son aquellos que muestran más interés en las actividades que se les proponen, atienden a las instrucciones de sus docentes, se encuentran más dispuestos a tomar apuntes, trabajan con mayor diligencia, seguridad en sí mismos y realizan de mejor manera las tareas que se les designan, en comparación de aquellos estudiantes que no están motivados, los cuales prestan

poca atención y organización (Pintrich y Schunk, 2006, citado por Bonetto, s.f., pág. 14-15).

Tabla 15
Motivación Académica (Dimensiones)

Niveles	Motivación Profunda		Motivación Superficial		Motivación de Rendimiento	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Alto	88	93,6	4	4,3	9	9,6
Medio	6	6,4	74	78,7	72	76,6
Bajo	0	0	16	17	13	13,8
Total	94	100	94	100	94	100

Fuente: Barca Lozano - Escala CEAP48 - Subescala SEMAP-01 - Motivación Académica.

Elaboración: Propia.

Según Barca Lozano et al., (2005) “la motivación académica se encuentra conformada por tres dimensiones, estas son la motivación académica profunda o intrínseca, la motivación superficial o extrínseca y la motivación de resultado también conocida como rendimiento” (pág. 106). Considerando estas áreas se presenta los siguientes resultados:

En primer lugar, con respecto a las dimensiones de la motivación académica, se puede ver que el 93,6% de los mejores estudiantes universitarios presenta un nivel *alto* de ***motivación profunda***, lo que indica que para la gran mayoría el estudio es una actividad satisfactoria por sí misma ya que se sienten orgullosos por su desempeño académico, reconocen que tienen deseos de aprender e intereses personales marcados, sabiendo que los logros que han alcanzado son fruto de su propio esfuerzo y dedicación. Así mismo solo el 6,4% de esta población manifiesta una motivación académica ***profunda media***, lo cual sugiere que esta mínima parte de los estudiantes duda de sus capacidades, sin embargo, en ocasiones se motivan a sí mismos y se marcan metas que desean alcanzar; es importante mencionar que no existe un nivel *bajo* de motivación profunda ya que en la misma se obtuvo un porcentaje del 0%.

Continuando con el análisis, el 78,7% de los mejores estudiantes universitarios tienen una

motivación académica *superficial moderada*, lo que refleja que se enfocan en no reprobar, muchos se sienten incompetentes y buscan recompensas externas para sentirse motivados.

Seguidamente, el 17% de los estudiantes manifiesta una motivación académica *superficial baja*, lo cual significa que estos estudiantes no se centran en aprobar, de hecho, se ven a sí mismos como estudiantes comunes y corrientes; por último el 4,3% de esta población muestra una *alta motivación superficial*, lo que sugiere que estos estudiantes solo se centran en finalizar con sus responsabilidades, requiriendo que les digan exactamente lo que deben hacer, necesitando así recompensas externas no académicas para motivarse y continuar.

Finalmente, en cuanto a la motivación académica de rendimiento, el 76,6% de los mejores estudiantes universitarios se ubicaron en un nivel *promedio*, lo que demuestra que en muchas situaciones depende de la aprobación de los demás y pierden el interés en sus actividades si fracasan. Seguidamente, el 13,8% de los mejores estudiantes tiene una motivación académica de *rendimiento baja*, lo que refleja que éstos no son competitivos ni tampoco les interesa los resultados de sus actividades académicas; finalmente solo el 9,6% presenta una motivación académica de *rendimiento alta*, lo cual sugiere que una parte mínima de la población se esfuerza por obtener un buen resultado académico, además les importa la aprobación de la familia y docentes, se centran en sus calificaciones, más que en sus aprendizajes, son muy competitivos y buscan un apoyo emocional personal.

Es así que, ante los resultados obtenidos, se evidencia que los mejores estudiantes universitarios tienen una alta motivación académica profunda o intrínseca, seguida de niveles moderados de motivación académica superficial y de rendimiento. La mayoría se ubica en un nivel promedio, donde la aprobación externa influye, y solo una pequeña parte es altamente competitiva y centrada en los resultados. La motivación que proviene de la propia satisfacción de aprender, se ha asociado directamente con los niveles altos de rendimiento académico (Colmenares, 2008).

Tabla 16
Motivación Profunda (preguntas)

Ítems	1 T. en desacuerdo		2 Muy en desacuerdo	3 En desacuerdo	4 Indiferente	5 De acuerdo	6 Muy de acuerdo	7 T. de acuerdo	Total
2. Me satisface estudiar porque siempre descubro algo nuevo.	Fr	1	1	2	14	35	19	22	94
	%	1,1	1,1	2,1	14,9	37,2	20,2	23,4	100
5. Me gusta aprender cosas nuevas para profundizar después en ellas.	Fr	1	0	1	12	39	23	18	94
	%	1,1	0,0	1,1	12,8	41,5	24,5	19,1	100
8. Estudio a fondo los temas que me resultan interesantes.	Fr	1	1	0	6	36	31	19	94
	%	1,1	1,1	0,0	6,4	38,3	32,9	20,2	100
11. Pienso que estudiar te ayuda a comprender la vida y la sociedad.	Fr	4	3	4	14	33	22	14	94
	%	4,3	3,2	4,3	14,9	35,1	23,4	14,9	100
13. Creo que estudiar facilita obtener un mejor trabajo en el futuro.	Fr	5	0	4	10	29	25	21	94
	%	5,3	0,0	4,3	10,6	30,9	26,6	22,3	100
14. Cuando estudio aporto con mi punto de vista o conocimientos previos.	Fr	0	0	1	6	42	30	15	94
	%	0,0	0,0	1,1	6,4	44,7	31,9	15,9	100
17. Cuando profundizo en el estudio, luego sé que puedo aplicar en la práctica lo que voy aprendiendo	Fr	0	0	2	6	40	27	19	94
	%	0,0	0,0	2,1	6,4	42,6	28,7	20,2	100
20. Prefiero estudiar los temas que me resultan interesantes, aunque sean difíciles.	Fr	3	2	4	13	31	24	17	94
	%	3,2	2,1	4,3	13,8	33,0	25,5	18,1	100
23. Tengo buenas cualidades para estudiar.	Fr	1	1	5	16	46	17	8	94
	%	1,1	1,1	5,3	17,0	48,9	18,1	8,5	100

Fuente: Barca Lozano - Escala CEAP48 - Subescala SEMAP-01 - Motivación Académica.

Elaboración: Propia.

La *motivación intrínseca* o *profunda* es aquella que presentan los estudiantes que tienen una intención clara de comprender, fundamentar y examinar los elementos lógicos de un determinado argumento, se mueven por el deseo de dominio, curiosidad, preferencia por el reto, interés por aprender, lo que supone un interés por parte del sujeto de desarrollar y mejorar sus capacidades (Barca Lozano et al., 2005).

A continuación, se mostrarán las preguntas que más destacaron en esta dimensión:

En la afirmación N.º 5 “*Me gusta aprender cosas nuevas para profundizar después en ellas*”, el 41,5% y 24,5% se encuentran *de acuerdo* y *muy de acuerdo*; luego el 19,1% menciona estar *totalmente de acuerdo* con el mismo. Esto indica que por parte de los mejores estudiantes universitarios existe un interés continuo por aprender, lo que requiere de una motivación académica bastante alta para poder desarrollar las mismas.

En cuanto al ítem N.º 14 “*Cuando estudio aporto con mi punto de vista o conocimientos previos*”, el 44,7% y 31,9% se encuentran entre *de acuerdo* y *muy de acuerdo*, mientras que el 15,9%, *totalmente de acuerdo*. Esto significa que los mejores estudiantes universitarios, no solo están interesados en adquirir nuevos conocimientos, sino que también contribuyen estos mismos con su punto de vista y saberes previos, haciendo que el aprendizaje sea más significativo e integral.

Por otro lado, respecto a la afirmación N.º 17 “*Cuando profundizo en el estudio, luego sé que puedo aplicar en la práctica lo que voy aprendiendo*”, 42,6% y 28,7% de los estudiantes refieren que se encuentra *de acuerdo* y *muy de acuerdo*, mientras que el 20,2%, *totalmente de acuerdo*. Esto indica que los mejores estudiantes tienen la certeza de que pueden aplicar aquello que fueron aprendiendo, promoviendo de esta manera no solo el conocimiento teórico, sino también la utilidad del mismo en la vida real.

Finalmente, ante el ítem N.º 8 “*Estudio a fondo los temas que me resultan interesantes*”, el 38,3% y 32,9% de los mejores estudiantes universitarios están *de acuerdo* o *muy de acuerdo* con la misma, mientras que un 20,2%, *totalmente de acuerdo*. Estos resultados muestran que estos estudiantes tienen la tendencia de estudiar aquellos temas que les resulte interesantes, de este modo, el interés personal es un motor clave en la dedicación de aprendizaje y estudio.

Los resultados presentados indican que los mejores estudiantes universitarios tienen un fuerte interés por aprender, evidenciado por su deseo de profundizar en nuevos temas y su

disposición a aportar conocimientos previos. Además, muestran confianza en aplicar lo aprendido lo que resalta un enfoque en el aprendizaje significativo y práctico. Estos datos también reflejan la gran importancia de la motivación intrínseca en el rendimiento académico ya que como menciona el autor García Allen (2018) “La motivación intrínseca es el tipo de motivación más vinculado a una buena productividad, ya que allí es donde el individuo no se limita a cumplir los mínimos necesarios para obtener la recompensa, sino que se involucra personalmente en lo que hace y decide poner en ello gran parte de su empeño” (pág. 4).

Tabla 17
Motivación Superficial (preguntas)

Ítems	1 T. en desacuerdo		2 Muy en desacuerdo	3 En desacuerdo	4 Indiferente	5 De acuerdo	6 Muy de acuerdo	7 T. de acuerdo	Total
1. Me desanimo fácilmente cuando obtengo una baja calificación.	Fr	10	6	20	19	21	14	4	94
	%	10,6	6,4	21,3	20,2	22,3	14,9	4,3	100
4. Reconozco que estudio para aprobar.	Fr	9	4	19	18	21	12	11	94
	%	9,6	4,3	20,2	19,1	22,3	12,8	11,7	100
6. Es muy importante para mí que los docentes expliquen exactamente lo que debemos hacer.	Fr	1	1	2	9	25	27	29	94
	%	1,1	1,1	2,1	9,6	26,6	28,7	30,9	100
10. A la hora de hacer los exámenes tengo miedo de reprobar.	Fr	6	6	15	22	20	13	12	94
	%	6,4	6,4	15,9	23,4	21,3	13,8	12,8	100
16. Cuando presento los exámenes pienso que me van a salir peor que a mis compañeros/as.	Fr	10	11	15	35	14	5	4	94
	%	10,6	11,7	15,9	37,2	15,0	5,3	4,3	100
19. Lo que quiero es estudiar solamente lo que me van a preguntar en los exámenes.	Fr	10	10	26	17	18	8	5	94
	%	10,6	10,6	27,7	18,1	19,2	8,5	5,3	100
24. Me considero un estudiante del montón.	Fr	25	8	21	23	13	3	1	94
	%	26,6	8,5	22,3	24,5	13,8	3,2	1,1	100

Fuente: Barca Lozano - Escala CEAP48 - Subescala SEMAP-01 - Motivación Académica.

Elaboración: Propia.

La **motivación superficial o extrínseca** es aquella que proviene del exterior, es el tipo de motivación que aparece y te lleva a hacer algo que se sabes que al final tendrá una recompensa (Barca Lozano et al., 2005). A continuación, se muestran las preguntas que más resaltaron en esta dimensión:

En cuanto al ítem N.º 6 “*Es muy importante para mí que los docentes expliquen exactamente lo que debemos hacer*”, el 26,6% y 28,7% de los estudiantes refieren que se encuentran *de acuerdo* y *muy de acuerdo*; mientras que el 30,9%, *totalmente de acuerdo*. Esto sugiere que para varios de los mejores estudiantes universitarios es crucial que sus docentes les expliquen con exactitud lo que deben hacer, lo que podría reflejar que los mismos no logran del todo ser autosuficientes respecto a lo que van aprendiendo.

Por otro lado, ante la afirmación N.º 1 “*Me desanimo fácilmente cuando obtengo una baja calificación*”, el 22,3% y 14,9% se encuentran entre *de acuerdo* y *muy de acuerdo*, lo que significa que los mejores estudiantes universitarios tienden a desanimarse cuando reciben una baja calificación. Además, esto sugiere una alta vulnerabilidad emocional al fracaso académico, mostrando así una gran dependencia de la validación externa.

En cuanto a la afirmación N.º 4 “*Reconozco que estudio para aprobar*”, el 22,3% y el 12,8% de los estudiantes están *de acuerdo* y *muy de acuerdo* con esta afirmación, lo que significa que el objetivo principal de estos estudiantes es cumplir con los requisitos académicos (aprobar) en lugar de adquirir conocimientos profundos o desarrollar habilidades; éste es un claro indicio de una motivación superficial.

Finalmente, ante el ítem N.º 10 “*A la hora de hacer los exámenes tengo miedo de reprobarme*”, el 21,3% y 13,8% de los estudiantes se encuentran *de acuerdo* y *muy de acuerdo* con la misma, lo que significa que los mejores estudiantes universitarios tienen miedo a la reprobación, es así que experimentan una ansiedad significativa relacionada con el rendimiento académico. Este miedo puede influir negativamente en su desempeño, creando un ciclo de auto exigencia y estrés, que podría llevar a un desgaste emocional en el estudiante.

Estos datos sugieren que los estudiantes universitarios, incluso los mejores, muestran una tendencia hacia la dependencia en la guía precisa de los docentes, lo que indica una posible falta de autosuficiencia en su aprendizaje. Además, revelan una alta vulnerabilidad emocional al fracaso académico, ya que muchos se desaniman fácilmente con bajas calificaciones, lo que demuestra una gran dependencia de la validación externa. También se observa una motivación superficial centrada en aprobar más que en el aprendizaje profundo, y un significativo miedo al fracaso, lo que podría derivar en un ciclo de estrés y auto exigencia que afecta su bienestar emocional y desempeño académico. Para García Allen (2018) “Una persona con motivación extrínseca por una tarea que debe entregar, trabajará duro en ella a pesar de tener poco interés, pues la anticipación del reforzador externo le motivará a acabar a tiempo” (pág. 3).

Tabla 18
Motivación Rendimiento (preguntas)

Ítems	1 T. en desacuerdo		2 Muy en desacuerdo	3 En desacuerdo	4 Indiferente	5 De acuerdo	6 Muy de acuerdo	7 T. de acuerdo	Total
3. Pienso que es siempre importante obtener altas calificaciones .	Fr	2	2	11	22	34	16	7	94
	%	2,1	2,1	11,7	23,4	36,2	17,0	7,5	100
9. Me esfuerzo en el estudio porque mi familia me suele dar regalos.	Fr	40	12	9	21	4	5	3	94
	%	42,6	12,8	9,6	22,3	4,3	5,3	3,2	100
12. Me gusta competir para obtener las mejores calificaciones .	Fr	5	1	9	23	26	15	15	94
	%	5,3	1,1	9,6	24,5	27,7	15,9	15,9	100
15. Lo importante para mí es conseguir buenas calificaciones en todas las materias de mi carrera.	Fr	4	4	7	26	29	18	6	94
	%	4,3	4,3	7,5	27,7	30,9	19,1	6,4	100
18. Si puedo, intentaré sacar mejores calificaciones que la mayoría de mis compañeros/a s.	Fr	3	1	5	25	23	22	15	94
	%	3,2	1,1	5,3	26,6	24,5	23,4	15,9	100
21. Cuando salen las calificaciones acostumbro a compararlas con las de mis compañeros/a s o as.	Fr	12	7	8	28	18	12	9	94
	%	12,8	7,4	8,5	29,8	19,1	12,8	9,6	100
22. Creo que soy un buen/a alumno/a.	Fr	3	1	7	24	35	16	8	94
	%	3,2	1,1	7,5	25,5	37,2	17,0	8,5	100

Fuente: Barca Lozano - Escala CEAP48 - Subescala SEMAP-01 - Motivación Académica.

Elaboración: Propia.

Las personas que están motivadas principalmente por las recompensas externas, como recibir altas calificaciones o ser mejor que los demás, presentan una **motivación académica de resultado o rendimiento** (Barca Lozano et al., 2005).

A continuación, se muestran las preguntas que más resaltaron en esta dimensión:

En cuanto al ítem N.º 3 “*Pienso que siempre es importante obtener altas calificaciones*”, el 36,2% y 17% de los estudiantes se encuentran *de acuerdo* y *muy de acuerdo* con esta afirmación.

Por otro lado, ante la afirmación “*Lo importante para mí es conseguir buenas calificaciones en todas las materias de mi carrera*”, el 30,9% y 19,1% de los estudiantes refieren que sí están *de acuerdo* y *muy de acuerdo* con la misma.

Finalmente, ante el ítem N.º 18 “*Si puedo, intentaré sacar mejores calificaciones que la mayoría de mis compañeros/as*”, el 24,5% y 23,4% de los estudiantes se encuentran *de acuerdo* y *muy de acuerdo* con la misma.

En resumen, los resultados sugieren que varios de los mejores estudiantes universitarios de Tarija, se encuentran motivados por la obtención de altas calificaciones, no solo como un objetivo en sí mismo, sino también como una forma de destacar frente a los demás. Esta mentalidad orientada al rendimiento y la competencia puede reflejar una dependencia significativa de las calificaciones como fuente de validación y éxito personal en vez de un interés genuino en el contenido o el proceso de aprendizaje.

La competencia y la necesidad de destacar impulsan a la persona a esforzarse por obtener el mayor reconocimiento posible, independientemente de si los temas en cuestión les resultan interesantes o no. En este tipo de motivación, es evidente el miedo al fracaso, el cual puede actuar como estímulo positivo para que el alumno busque superarse y logre las expectativas de éxito (Barca Lozano et al., 2005).

5.3. TERCER OBJETIVO

De acuerdo con el tercer objetivo de investigación que dice: “*Establecer el nivel de tolerancia a la frustración en sus dimensiones: personal, laboral, social y familiar*”, se muestran los siguientes resultados:

Tabla 19
Tolerancia a la Frustración

Tolerancia a la Frustración (Niveles)	Fr	%
ALTO	4	4,3
MEDIO	52	55,3
BAJO	38	40,4
Total	94	100%

Fuente: Hidalgo N. y Soclle F. - Escala de Tolerancia a la frustración ETAF

Elaboración: Propia.

En la tabla N.º 19 se puede observar los niveles de tolerancia a la frustración que presentan los mejores estudiantes de la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho de Tarija.

La tolerancia a la frustración es la capacidad de mantenerse tranquilo y calmado, adoptando recursos personales ante las circunstancias emocionales adversas, comprendiéndola como una experiencia total de aprendizaje (Hidalgo y Soclle, 2011).

Siguiendo la teoría de los autores Hidalgo y Soclle (2011) se pudo llegar a los siguientes resultados:

El 52% de los mejores estudiantes universitarios muestran una ***tolerancia a la frustración*** de nivel ***medio***. Esto implica que, aunque suelen intentar reducir la frustración para evitar bloqueos, en situaciones que demandan mayor esfuerzo, a veces consideran abandonarlas. Si bien aprenden a vivir con algunos problemas y logran avanzar en otras áreas, su manejo de la frustración no siempre es el adecuado, ya que en ocasiones pueden minimizar o ignorar los problemas. En este sentido, varios de los mejores estudiantes universitarios tienen una capacidad moderada para gestionar la frustración, lo que es suficiente para la mayoría de los contextos diarios, incluidas las dificultades universitarias.

También se puede observar que el 40,4% de los mejores estudiantes universitarios tiene una ***baja tolerancia a la frustración***, lo que sugiere que en ocasiones estos estudiantes presentan sensibilidad hacia todo lo desagradable, magnificando el lado malo de cada situación o acontecimientos estresantes, confundiendo así sus deseos con necesidades y considerando cualquier dificultad o fracaso como insoportable (Hidalgo y Soclle, 2011).

Finalmente, el 4,3% de los mejores estudiantes universitarios muestra una ***alta tolerancia a la frustración***, lo que indica que esta pequeña parte de la población no presenta dificultades para convertir los problemas en oportunidades y resolverlos sin reaccionar con intensidad ni intentar escapar de las emociones negativas. Estos estudiantes aceptan el dolor y la incomodidad sin dejar que les afecten en exceso, responden adecuadamente a imprevistos o contratiempos y mantienen la calma en situaciones difíciles, lo que les ayuda a encontrar soluciones efectivas en lugar de huir de los problemas enfrentándolos con serenidad y determinación.

Es así que, ante los resultados obtenidos, podemos decir que el nivel de ***tolerancia a la frustración*** que presentan los mejores estudiantes universitarios oscila entre ***medio*** hacia ***bajo***. Esto demuestra que en muchas ocasiones los mejores estudiantes logran gestionar problemas cotidianos y dificultades académicas de manera adecuada, aunque con algunas limitaciones ya que en momentos de estrés o presión se les dificulta afrontar situaciones angustiosas, lo cual puede perjudicar en su rendimiento académico y bienestar psicológico.

La falta de tolerancia a la frustración conduce a la infelicidad y desencadena heridas emocionales significativas, el cual puede ser uno de los principales motivos por los cuales los estudiantes se desmotivan y abandonan sus metas y proyectos deseados. Por lo tanto, una baja tolerancia a la frustración puede desencadenar una serie de consecuencias negativas que, si no se llegan a intervenir adecuadamente, pueden agravarse. Afectando seriamente el bienestar emocional y académico de estos estudiantes (Almaida & Bieberach, 2020, pág. 47).

Tabla 20
Tolerancia a la frustración (Dimensiones)

Niveles	Personal		Laboral		Social		Familiar	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Alto	1	1,1	7	7,5	6	6,4	12	12,8
Medio	47	50	23	23	60	63,8	42	44,7
Bajo	46	48,9	64	64	28	29,8	40	42,5
Total	94	100	94	100	94	100	94	100

Fuente: Hidalgo N. y Soclle F. - Escala de Tolerancia a la frustración ETAF
Elaboración: Propia.

Según los autores Hidalgo y Soclle, (2011) “*La tolerancia a la frustración se presenta en 4 dimensiones, personal, laboral, social y familiar*” (pág. 3). A continuación, se hará el análisis de las mismas siguiendo la teoría de los autores mencionados.

El ***área personal*** de tolerancia a la frustración “Se caracteriza por presentar las condiciones favorables de la persona para continuar con los propios propósitos y logros personales, siendo la capacidad de identificar deseos de necesidades y representaciones claras de la situación en la que se está viviendo” (Hidalgo y Soclle, 2011, pág. 11). En esta dimensión se obtuvieron los siguientes resultados:

El 50% y el 49% de los mejores estudiantes universitarios oscilan entre un nivel *medio* y *bajo* de tolerancia a la frustración *personal*, lo que significa que en muchas ocasiones estos estudiantes desean abandonar tareas que requieren esfuerzo y tiempo; sin embargo, hacen el intento de retomar esa meta y continuar enfrentando la situación, a pesar de estar desanimados tristes, ansiosos y enfadados con el mundo.

Resulta impactante ver que solo el 1,1% de esta población presenta una tolerancia a la frustración *personal alta*. Estos estudiantes son los que no se rinden ante los desafíos, mantienen una actitud positiva hacia las adversidades y reconocen sus propios límites, así como los de los demás y las circunstancias.

La **dimensión laboral** de la tolerancia a la frustración “Se caracteriza por ser aquella área en la cual se desarrolla la autorrealización, presentando la valoración y potencialidades de una persona sin requerir de incentivos, involucrando el aprovechamiento de energía para la creación de un clima agradable de **satisfacción laboral**” (Hidalgo y Soclle, 2011, pág. 12).

En esta dimensión se puede observar que el 64% de los mejores estudiantes universitarios presentan una *baja* tolerancia a la frustración *laboral*, es decir gran parte de estos estudiantes muestran dificultades para adaptarse a situaciones exigentes, inestabilidad, falta de recursos y habilidades para completar tareas, a menudo necesitan de incentivos para cumplir con sus trabajos.

En el **área social** de tolerancia a la frustración, se analizan las habilidades sociales que permiten a las personas relacionarse sin dificultad alguna, adaptándose a situaciones difíciles relacionadas con la aceptación social y ambiente sociocultural. En esta dimensión el 63,8% de los mejores estudiantes universitarios presentan un nivel *medio* de tolerancia a frustración *social*, lo cual significa que poseen actitudes que les permite adaptarse mejor a acontecimientos difíciles en su contexto social; sin embargo, estas requieren de un tiempo prolongado ya que en algunas ocasiones pueden verse afectados por los mismos.

Finalmente, la **dimensión familiar** de tolerancia a la frustración “Se caracteriza por ser aquella en donde la persona reconoce el papel que juega en el grupo familiar y ejercen con responsabilidad el mismo, fomentando así relaciones democráticas, buscando un equilibrio entre la autoridad de los padres y la participación activa de todos los miembros en la toma de decisiones familiares” (Hidalgo y Soclle, 2011, pág. 13). En esta dimensión se tienen los siguientes resultados:

El 44,7% y 42,2% de los mejores estudiantes universitarios oscilan entre un nivel *medio* y *bajo* de tolerancia a la frustración *familiar*, lo que indica que una gran parte de la población puede tolerar solo algunas dificultades en la vida familiar, mientras que otros se mantienen alertas ante los problemas y situaciones familiares que los hacen actuar evasivamente y a veces impulsivamente.

Es así que ante los datos expuestos se puede señalar que los mejores estudiantes universitarios oscilan entre niveles *medios* y *bajos* de tolerancia a la frustración en sus dimensiones personal, laboral, social y familiar. Esto sugiere que, a pesar de que estos estudiantes tienen excelentes calificaciones y altos niveles de rendimiento académico, a menudo enfrentan dificultades para manejar situaciones frustrantes en diferentes aspectos de su vida diaria. Por otro lado, solo una mínima parte de la población manifiesta *altos* niveles de tolerancia a la frustración, estos estudiantes se destacarían por su gran capacidad de perseverancia, manteniendo actitudes positivas ante desafíos, lidiando de manera más efectiva la frustración que puede verse no solo reflejada en el proceso de aprendizaje y estudio, sino también en los diferentes ámbitos de su vida y el entorno en el cual convive (Carreño, 2013).

Tabla 21
Tolerancia a la Frustración (Preguntas)

Tolerancia a la frustración		3 Siempre	2 A veces	1 Nunca	Total
1. Mantengo serenidad antes las dificultades.	Fr	40	52	2	94
	%	42,6	55,3	2,1	100
2. Cuando estoy en problemas confío en que lo resolveré.	Fr	56	37	1	94
	%	59,6	39,4	1,1	100
3. Cuando estoy ante un problema, normalmente analizo con tranquilidad la causa del problema.	Fr	48	39	7	94
	%	51,1	41,5	7,4	100
4. Reconozco mis errores sin sentirme mal, y trato de solucionarlo.	Fr	48	39	7	94
	%	51,1	41,5	7,4	100
5. Cuando realizo una actividad sin lograr lo esperado, aun así, siento la satisfacción de haberlo intentado.	Fr	28	50	16	94
	%	29,8	53,2	17,0	100
6. Me siento motivado a continuar con mis propósitos.	Fr	61	32	1	94
	%	64,9	34,0	1,1	100
7. Cuando hay un problema, reacciono con calma sin enojarme.	Fr	26	61	7	94
	%	27,7	64,9	7,4	100
8. Cuando me enfrento a un problema, no me rindo fácilmente.	Fr	62	28	4	94
	%	66,0	29,8	4,3	100
9. Asumir varias actividades al mismo tiempo y no lograr terminarlas me genera mucha preocupación.	Fr	58	32	4	94
	%	61,7	34,0	4,3	100
10. Cuando no cumplo con mis compromisos, me siento preocupado (a).	Fr	69	22	3	94
	%	73,4	23,4	3,2	100
11. Generalmente cuando tengo varios trabajos o tareas, en mi trabajo o en la universidad los culmino sin sentirme muy cansado.	Fr	11	49	34	94
	%	11,7	52,1	36,2	100
12. Cuando las personas me critican en mi trabajo o en la universidad, normalmente les refuto sin ofenderlos ni hacerlos sentir mal.	Fr	31	49	14	94
	%	33,0	52,1	14,9	100
13. Me doy cuenta fácilmente de lo que siento frente a situaciones de presión laboral o estudio y puedo manejarlo adecuadamente.	Fr	38	51	5	94
	%	40,4	54,3	5,3	100
14. A pesar de tener resultados adversos en mis actividades de trabajo o estudio, siento satisfacción si he dado lo mejor de mí.	Fr	43	42	9	94
	%	45,7	44,7	9,6	100
15. Cuando no entiendo una tarea, me disgusto fácilmente.	Fr	26	43	25	94
	%	27,7	45,7	26,6	100
16. Normalmente me relaciono sin dificultades con personas desconocidas en reuniones sociales.	Fr	34	41	19	94
	%	36,2	43,6	20,2	100
17. Habitualmente manejo mis impulsos frente a problemas.	Fr	28	61	5	94
	%	29,8	64,9	5,3	100
18. Generalmente reacciono con tranquilidad ante las diferencias que tengo con mis amigos.	Fr	45	45	4	94
	%	47,9	47,9	4,3	100
19. Generalmente disfruto la presencia de mis amigos.	Fr	66	28	0	94
	%	70,2	29,8	0,0	100
20. Cuando existe un problema con alguien normalmente controlo mis impulsos.	Fr	49	44	1	94
	%	52,1	46,8	1,1	100
21. Reacciono con prudencia en circunstancias difíciles frente a mis amigos.	Fr	51	43	0	94
	%	54,3	45,7	0,0	100
22. Habitualmente respeto las normas que hay en casa.	Fr	76	18	0	94
	%	80,9	19,1	0,0	100
23. Frente a dificultades y problemas que me desmotivan, siempre recibí el apoyo de mis padres, hermanos o seres queridos	Fr	55	31	8	94
	%	58,5	33,0	8,5	100
24. Mis padres tienen un trato agradable conmigo a pesar de mis defectos.	Fr	66	25	3	94
	%	70,2	26,6	3,2	100
25. Generalmente comprendo a mis padres cuando están enfadados.	Fr	44	46	4	94
	%	46,8	48,9	4,3	100
26. Cuando mis padres se molestan conmigo, trato de controlar la situación.	Fr	40	41	13	94
	%	42,6	43,6	13,8	100
27. Realizo las actividades de casa con responsabilidad y disfruto hacerlas.	Fr	50	42	2	94
	%	53,2	44,7	2,1	100
28. No me dejo llevar por problemas familiares fácilmente.	Fr	29	57	8	94
	%	30,9	60,6	8,5	100

Fuente: Escala de Tolerancia a la frustración ETAF (Hidalgo N. y Soclle F.)

Elaboración: Propia.

En la tabla N.º 21, se muestran las preguntas correspondientes a la escala de tolerancia a la frustración de Hidalgo y Soclle (2011) con sus respectivos porcentajes y frecuencias. A continuación, se mencionan las preguntas que más resaltaron en cada una de las dimensiones de la prueba *personal, laboral, social y familiar*:

En la **dimensión personal**, la mayoría de los jóvenes afirma que *siempre* confían en que resolverán los problemas que se les presentan (59,6%), además se sienten lo bastante motivados para continuar con sus propósitos (64,9%) y no se rinden fácilmente ante los mismos (66%). Así también estos estudiantes señalan que *a veces* mantienen serenidad ante las dificultades (55,3%) y cuando hay algún problema intentan reaccionar con calma y sin enojarse (64,9%).

En la **dimensión laboral**, los mejores estudiantes universitarios afirman que *siempre* se sienten preocupados/as cuando no cumplen con sus compromisos establecidos (73,4%). Así también señalan que el asumir varias actividades al mismo tiempo y no lograr terminarlas les genera mucha preocupación (61,7%). Por último, ante la pregunta “*Generalmente cuando tengo varios trabajos o tareas, en mi trabajo o en la universidad los culmino sin sentirme muy cansado*”, el 52,1% de los jóvenes indican que *a veces* se sienten así, sin embargo, esto no se daría en todos los casos de la población.

En la **dimensión social** la mayoría de los estudiantes destacados afirman que *siempre* disfrutan de la presencia de sus amigos (70,2%), reaccionando *siempre* o *a veces* de manera tranquila ante las diferencias que tengan (47,9% en ambos lados) y prudencia frente a circunstancias difíciles con los mismos (54,3% y 45,7%). Así también, el (64,9%) de esta población indica que *a veces* logran manejar sus impulsos frente a los problemas y *a veces* presentan dificultades para poder relacionarse con personas desconocidas en reuniones sociales (43,6% y 20,2%).

Finalmente, en la **dimensión familiar**, la mayoría de los jóvenes afirman que, a pesar de sus defectos, *siempre* reciben un trato agradable por parte de sus padres (70,2%) y respetan las normas de su hogar (80,9%), *siempre* o *a veces* comprenden a sus padres cuando están

enfadados (46,8% y 48,9%) y tratan de controlarse ante la situación (42,6% y 43,6%). Cabe resaltar que el (60,6%) de los mejores estudiantes señalan que *a veces* no se dejan llevar por los problemas familiares fácilmente.

En resumen, estos resultados nos sugieren que los mejores estudiantes de la universidad Autónoma Juan Misael Saracho de Tarija, presentan una tolerancia a la frustración que oscila entre *media* y *baja*, ya que en muchas ocasiones se les dificulta reaccionar de manera tranquila ante los problemas o dificultades, además no pueden manejar sus impulsos y se enfadan con el más mínimo desacuerdo que puedan tener (Hidalgo y Soclle, 2011, pág. 13).

La tolerancia a la frustración de esta población varía significativamente dependiendo del contexto en el cual se encuentran. El área laboral parece ser la más desafiante, mientras que, en lo social, personal y familiar, si bien se observan respuestas más equilibradas, pueden cambiar según el nivel de estrés o las expectativas que se tengan. Una persona con baja tolerancia a la frustración puede experimentar, altos niveles de ansiedad y estrés, llegando así a afectar en su rendimiento académico. Por tanto, es importante que los estudiantes universitarios (especialmente los más destacados y sobresalientes) puedan llegar a desarrollar adecuados niveles de tolerancia a la frustración, ya que estos les permitirá enfrentar de mejor manera problemas académicos y cotidianos, poniendo limitaciones de manera más efectiva en su diario vivir, todo por su bienestar emocional y psicológico (Escuela Iberoamericana de Postgrado, s.f.).

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1 CONCLUSIONES

Una vez analizados los resultados del presente trabajo de investigación, se procede a la formulación de las conclusiones, las cuales van de acuerdo al orden de los objetivos específicos e hipótesis planteadas:

- **Primer objetivo específico: Determinar el principal tipo de estrategia de aprendizaje (adquisición, codificación, recuperación y apoyo al procesamiento de la información) que utilizan los estudiantes.**

Considerando que las estrategias de aprendizaje son secuencias integradas de procedimientos o actividades mentales que se activan con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y utilización de la información (Román Sánchez & Gallego Rico, 2001). Se encontró que los mejores estudiantes universitarios no emplean ninguna estrategia de manera frecuente, esto puede ser debido a que los mismos las utilizan de manera conjunta o diversa, ya que cada estudiante tiene su propia forma de aprender a través de las estrategias que conoce o ha creado, haciendo que la obtención de la información y aprendizaje sea más enriquecedora, logrando de esta manera un buen nivel de rendimiento académico. Por lo tanto, la hipótesis que dice que *“el principal tipo de estrategia de aprendizaje que utilizan frecuentemente los mejores estudiantes universitarios son las estrategias de adquisición”*, se acepta de manera parcial.

- **Segundo objetivo específico: Identificar el nivel de motivación académica: profunda, superficial y de rendimiento que presentan los mejores estudiantes de la universidad.**

Tomando en cuenta que la motivación académica es un conjunto de metas y objetivos que un estudiante se propone al enfrentar una tarea de estudio o aprendizaje (Barca Lozano et al., 2012), se concluye que la mayor parte de la

población presenta un nivel de motivación académica *media* o *promedio*. Con respecto a las dimensiones de esta variable, se puede apreciar que la motivación profunda se encuentra en un nivel *alto*, mientras que la motivación superficial y la de rendimiento en un nivel *medio*. Con estos resultados, se logra evidenciar que para los mejores estudiantes universitarios es fundamental sentir realmente un interés y disfrutar de la carrera que estudian; la pasión, el placer y la satisfacción los motivan, poniendo así toda su dedicación y esfuerzo en ello, convirtiéndose así en un factor muy importante para su desempeño académico. Es en este sentido que la hipótesis *“los mejores estudiantes de la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho de Tarija, presentan un nivel alto de motivación académica”* se acepta de manera parcial.

- **Tercer objetivo específico: Establecer el nivel de tolerancia a la frustración en sus dimensiones: personal, laboral, social y familiar.**

Sobre la variable de tolerancia a la frustración, que es definida como aquella capacidad de mantenerse tranquilo y calmado, adoptando recursos personales ante las circunstancias emocionales adversas, comprendiéndolas como una experiencia de aprendizaje (Hidalgo y Soclle, 2011). Se encontró que los mejores estudiantes universitarios la presentan en un nivel que oscila entre *medio* con cierta tendencia hacia *bajo*. En cuanto a sus dimensiones, se puede observar que en el ámbito social tienen un nivel *medio* de tolerancia a la frustración, lo cual significaría que estos estudiantes poseen ciertas actitudes que les permiten adaptarse de mejor manera a los acontecimientos difíciles en su contexto social, sin embargo, en el área personal, familiar y laboral, se aprecian niveles que oscilan entre *medio* hacia *bajo* de tolerancia, lo que nos indicaría que a menudo los mejores estudiantes universitarios presentan dificultades para manejar situaciones frustrantes en diferentes aspectos de su vida diaria, incluyendo problemas cotidianos y educativos, esto no solo les perjudicaría en su rendimiento académico, sino que también les afectaría en su bienestar psicológico. De esta manera, es muy importante que los estudiantes lleguen a desarrollar adecuados niveles de

tolerancia a la frustración, por lo tanto, la hipótesis planteada que dice “*el nivel de tolerancia a la frustración que presentan los mejores estudiantes de la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho de Tarija es alta en todas sus dimensiones*”, se rechaza.

6.2 RECOMENDACIONES

De acuerdo a los resultados y conclusiones, se presentan las siguientes recomendaciones:

A las autoridades y docentes de la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho:

- Implementar talleres que enseñen sobre las diferentes estrategias de aprendizaje que existen, esto ayudaría a los estudiantes a comprender y saber cómo utilizar las mismas, teniendo así un mejor aprovechamiento académico. También se sugieren asesorías individuales para ayudar a los estudiantes a identificar y aplicar las estrategias que mejor se adapten a su estilo de aprendizaje.
- Organizar eventos y actividades extracurriculares sugeridas por los estudiantes en las diferentes carreras de la universidad, todo con la intención de fortalecer la motivación profunda y el placer por el estudio, despertando así el interés de los estudiantes.
- Organizar talleres sobre la frustración y cómo ésta se puede sobrellevar, dirigidos a todos los estudiantes universitarios; además de programas de formación en resiliencia, manejo del estrés, incluyendo técnicas de afrontamiento, manejo del tiempo y habilidades para resolver problemas.

A los estudiantes de la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho:

- Es importante que los estudiantes experimenten con diferentes estrategias de aprendizaje, ya que les ayudaría a regular sus métodos de estudio y ajustar sus estrategias en función de lo que más les beneficie y ayuden en su aprendizaje.
- Trabajar en el desarrollo de habilidades personales para manejar la frustración ya que la misma puede ser un factor que podría desmotivar a los estudiantes (incluidos a

los mejores) disminuyendo así esas ganas de querer aprender. También se recomienda buscar apoyo y asesorías individuales psicológicas cuando se enfrenta situaciones difíciles.

A futuros (as) investigadores (as):

- Se debe tomar en cuenta la realización de una entrevista a profundidad, ya que de esta manera no solo se lograría recabar datos de manera cuantitativa, sino que también nos permitiría recolectar información de manera cualitativa, incluso se podría realizar comparaciones entre las mismas, así llegando a tener un trabajo de investigación más enriquecedor.
- Explorar otros factores que puedan influir en el rendimiento académico como la autoestima, estilos de aprendizaje, autopercepción, etc. Todo con el objetivo de conocer cuáles son aquellos factores que caracterizan a los mejores estudiantes de esta universidad y que les permite tener un rendimiento académico de excelencia.
- Se puede realizar la investigación con las mismas variables de estudio, solo que, en diferentes poblaciones, como a todos los estudiantes universitarios y colegios.