

**Estrategias de aprendizaje y estudio, perspectiva temporal y rendimiento académico en estudiantes
universitarios de Buenos Aires.**

**Learning and study strategies, temporal perspective and academic performance in university students of
Buenos Aires.**

Paula Grasso Imig¹ y Juliana Beatriz Stover²

Resumen

La investigación tuvo como objetivo analizar la relación entre estrategias de aprendizaje y estudio, perspectiva temporal y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Buenos Aires. Se trató de un estudio correlacional – de diferencias entre grupos, con un diseño no experimental, de corte transversal. Participaron 334 sujetos (68.6% mujeres, 31.4% hombres; $M_{edad}=25.90$, $DE_{edad}= 8.23$). Los instrumentos de recolección de datos fueron: una encuesta sociodemográfica y de datos académicos, el Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo, y el Inventario de Estrategias de Aprendizaje. En los análisis de diferencias de medias se hallaron diferencias según rendimiento académico. Se encontró que los alumnos con mejor rendimiento académico presentaron mayores puntajes en Motivación, Competencias para el Manejo de la Información, Futuro Neutro y menores en Pasado Negativo, Presente Fatalista.

Palabras clave

Estrategias de aprendizaje y estudio; perspectiva temporal; rendimiento académico; estudiantes universitarios.

Abstract

The aim of the research was to analyze the relationship between learning and study strategies, time perspective and academic performance in university students from Buenos Aires. A correlational study – of differences between groups, with a non-experimental, cross-sectional design was conducted. Participants were 334 subjects (68.6% women, 31.4% men; $M_{age}=25.90$, $SD_{age}= 8.23$). The data collection instruments were: a sociodemographic and academic data survey, the Zimbardo Time Perspective Inventory, and the Learning Strategies Inventory. In the analysis of differences in means, differences were found according to

1 Docente a cargo de la asignatura Estadística Aplicada a la Psicología. Docente adjunta de la asignatura Técnicas de Exploración Psicológica. Facultad de Psicología y Relaciones Humanas Universidad Abierta Interamericana. Correo electrónico: paula.grasso@uai.edu.ar

2 Facultad de Psicología (Universidad de Buenos Aires) / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Correo electrónico: julianastover@psi.uba.ar

academic performance. It was found that the students with the best academic performance presented higher scores in Motivation, Information Management Competences, Neutral Future and lower scores in Negative Past, Fatalistic Present.

Keywords

Learning and study strategies, time perspective, academic performance, university students.

Desde hace años se observa el fenómeno del aumento de la matrícula en el nivel de Educación Superior, pero también altos porcentajes de deserción y bajo desempeño académico (Dávila Morán et al., 2022; Goldenhercsh et al., 2011; Deyser Gutiérrez et al., 2021). Si bien en la actualidad hay mayores posibilidades de ingreso al nivel superior de enseñanza, esto no garantiza el poder completarlo. Ello repercute en diversos planos, como, por ejemplo, en la inserción laboral, ya que tener estudios superiores suele ser un requisito para el mundo laboral (García de Fanelli & Jacinto, 2010). En función de esto, la Psicología ha comenzado a centrarse en aquellas variables que podrían estar asociadas a este desempeño, y que pueden transformarse en determinantes de este, tales como las estrategias de aprendizaje y la perspectiva temporal.

Rendimiento académico

En cuanto al desempeño en las aulas, el concepto de mayor utilización es el *rendimiento académico* (RA). Éste refiere a un constructo multidimensional a partir del cual se da cuenta tanto de la cuantía como de la condición de los resultados que se han obtenido en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Stover, Uriel et al., 2014). En adición, existen múltiples modos de medirlo y operacionalizarlo. Una forma amplia de entenderlo es como un indicador para medir la productividad de un sistema, que involucra a su vez alumnos y profesores, así como los procesos de evaluación destinados a alcanzar una educación de calidad. En algunas ocasiones también se utiliza para medir la eficacia del currículum y de los procesos de evaluación curricular (Rivas Moya et al., 2010).

El RA ha sido categorizado en dos sentidos: uno *estricto* y otro *amplio*. En lo que refiere al estricto, entendido como parámetro social y legal, las calificaciones obtenidas conforman un indicador sobre los conocimientos que se han adquiridos. En cuanto al sentido amplio se lo relaciona con el éxito, el retraso o abandono de la educación formal: el trayecto del estudiante se considera exitoso si culmina en los tiempos estipulados, va a estar retrasado si no logra alcanzarlos, y se considera abandono, cuando interrumpe de modo definitivo su cursada (Rodríguez, Fita & Torrado, 2004).

No obstante, la definición más utilizada es la que se asocia a las calificaciones obtenidas en el ámbito académico. Tejedor (1998) entiende al RA como la calificación promedio que se obtiene en el periodo académico en que cada alumno haya cursado, y sostiene que esta es la forma más operativa de describir los resultados.

Por otra parte, un aspecto fundamental en lo que refiere al RA son los determinantes, que se entienden como a aquellos factores a partir de los cuales se facilita explicar el *porqué* y el *cómo* se obtuvieron

los resultados de interés. Si bien se trata de una vasta cantidad de aspectos, que en ocasiones son hasta difíciles de identificar (Álvaro, 1990), siguiendo a Álvaro (1990) pueden clasificarse en: *variables de identificación* (sirven para identificar ciertas características de los sujetos, como sexo, edad, etc.), *variables sociofamiliares* (son aquellas contextuales asociadas a aspectos familiares y sociales, en los cuales las personas se desenvuelven en lo cotidiano), *variables académicas* (las relacionadas a aquellos aspectos que permiten analizar el rendimiento previo, el tipo de cursos que se elige, entre otras), *variables pedagógicas* (son aquellas que dan cuenta de los métodos utilizados para enseñar contenidos curriculares y la evaluación de contenidos) y *variables psicológicas* (las que muestran las características particulares en relación a las conductas, las formas de ser y que se observan en lo cotidiano).

Estrategias de aprendizaje

Se entienden por *estrategias de aprendizaje y estudio* (EA) a aquellas actividades que se realizan para influir en los procesos cognoscitivos, con el fin de facilitar la asimilación del conocimiento (Weinstein & Meyer, 1991). Peñalosa Castro et al. (2006), explican que, para llevar adelante esto, los estudiantes ponen en marcha diversos procesos cognitivos, como la memoria, el razonamiento, entre otros. En ese sentido, cabe destacar que dichas acciones tienen la característica de ser conscientes e intencionales, lo que significa que la selección que se haga de las mismas es subjetiva, es decir depende de la necesidad de cada uno (Beltrán, 2003; Weinstein & Meyer, 1991). Así, las EA dan cuenta de conductas y pensamientos que los individuos utilizan para resolver tareas específicas al momento de aprender (Freiberg Hoffman et al., 2017). De Zubiría y De Zubiría (1996) sostienen que son ejercicios que exigen poner en funcionamiento la capacidad de análisis, abstracción, síntesis, deducción, es decir, que muestre la capacidad para pensar que el sujeto ha adquirido con la experiencia; al mismo tiempo, esto da lugar al desarrollo del pensamiento categorial de los estudiantes, lo que implica elaborar y poner en marcha estrategias que permitan adquirir, recuperar y poner en contexto la información procesada.

Las EA articulan los preceptos de la Psicología Cognitiva con los desarrollos constructivistas orientados al aprendizaje y al conocimiento. Esta amalgama de factores resguarda la importancia que cobran los procedimientos tanto en el acto de aprender como en la construcción del conocimiento, teniendo en cuenta los aspectos individuales, que resultan diferenciales (Zapata & Lizenberg, 2006). Loret de Mola Garay (2011) va a integrar esta idea definiéndolas como procedimientos mentales, de corte intencional y consciente, que los estudiantes van a poner en marcha a partir de determinadas técnicas, con el objetivo de alcanzar un aprendizaje estratégico, efectivo, autónomo y protagónico, que sume, además, a la mejora de

los resultados obtenidos. En lo que refiere a la clasificación de las EA, Stover, Freiberg Hoffmann et al. (2014) señalan que se trata de un tema complejo, ya que existen variados modelos teóricos tanto como instrumentos para su medición.

En esta línea, diferentes investigaciones realizadas en estudiantes universitarios se han ocupado de analizar la relación entre las EA y el RA. Varios autores coinciden en resultados que explican que los alumnos con mejores estrategias también tendrían mejor rendimiento (Aguilar Rivera, 2016; Cazán, 2012; Stover, Uriel, et al., 2014; Stover, Freiberg Hoffman et al., 2014). Asimismo, se observó que el desempeño académico alto fue explicado principalmente por el manejo en los recursos de información, mientras que el desempeño medio se explica mejor a partir de estrategias de elaboración (Salazar Malerva & Heredia Escorza, 2019). Además, las tareas elaboradas centradas en el procesamiento de la información optimizan los resultados (Hendrie Kupczyszyn & Bastacini, 2020).

Perspectiva temporal

En cuanto a la *perspectiva temporal* (PT) se la define como la representación mental que las personas tienen acerca de diferentes acontecimientos (Zimbardo & Boyd, 1999). En una aproximación a cómo será entendida en este trabajo, D'Alessio et al. (2003) la describieron como un proceso fundacional en el desempeño del sujeto, tanto como individuo como de éste en sociedad. Este proceso es no consciente, y las categorías temporales involucradas cumplen un rol central en la relación que hay entre las experiencias de carácter personal y las de carácter social, lo que a su vez permite dar orden, coherencia y sentido a la vida del sujeto, ya sea en el pasado, presente o un posible futuro (D'Alessio et al., 2003; Sircova et al., 2014). Dicho de otra forma, se ha llegado a determinar que el tiempo les da sentido a las experiencias vividas, a la vez que permite autorregular el comportamiento presente y anticipar el futuro (Díaz Morales, 2006; González Lomelí et al., 2006).

De esta manera, la percepción del tiempo constituye una de las características básicas del comportamiento humano, y, como indican Suddendorf y Corballis (1997), ha sido una variable psicológica determinante en el proceso de evolución de la especie humana, ya que guía tanto el desarrollo como la conducta de las personas, a partir de la planificación y establecimiento de objetivos.

Para Zimbardo y Boyd (1999) la perspectiva temporal debe ser entendida en términos de orientación temporal, lo que implica reconocer la tendencia que el sujeto tiene de estar centrado en el pasado, en el presente o el futuro, dicho en otras palabras, se trata de la prevalencia de una de éstas sobre las otras. Es un proceso que se encuentra en el origen del comportamiento, que permite a las personas organizar su conducta

en diferentes momentos, brindando sentido y coherencia a la experiencia, lo que al mismo tiempo brinda orden tanto a los sucesos como a la vida misma. A pesar de no ser tangible del todo, se trata de un proceso que tiene lugar en las personas, y que permite organizar tanto las experiencias de carácter individual como social. Cabe aclarar que para las personas estas instancias temporales tienen valoraciones tanto positivas como negativas. En ese sentido, Zimbardo y Boyd (1999) proponen un modelo pentafactorial, que explica de manera más detallada estas valoraciones: *pasado positivo* (se asocia a las experiencias que tuvieron las personas y que recuerdan como agradables y placenteras); *pasado negativo* (refiere a los sucesos que tienen carga negativa, ya que resultaron difíciles y complicados); *presente hedonista* (tiene que ver con la búsqueda de sensaciones que producen placer en el marco de las situaciones que se viven de forma diaria); *presente fatalista* (se relaciona con las experiencias actuales de las personas, pero que generan ansiedad y miedo); y, *futuro* (se encuentra referido a planifica las acciones en función de los objetivos que se establecieron para alcanzar determinadas metas).

Existen algunos trabajos que analizaron el vínculo del RA con la PT. Lens y Herrera (2005) concluyeron que garantizar procesos exitosos en cuanto a la realización de metas y proyectos requiere tener una perspectiva temporal futura que sea, por una parte, realista, y, por otra, estructurada, para poder dar orden a las conductas a seguir. Otro estudio explicó que la alta morosidad se asocia a dimensiones negativas de la perspectiva temporal, lo permite entender y reforzar la asociación de estos resultados con los niveles de deserción en el nivel superior (González Lomelí et al., 2006). Además, la representación subjetiva del futuro afecta las conductas y desempeño de las metas y proyectos. Si la representación es positiva la satisfacción es mayor y las conductas orientadas al logro de las metas son proactivas, en un sentido similar que el logro académico obtenido a partir del aprendizaje autorregulado tiene un patrón temporal proactivo (Fernández & Macbeth, 2018; Gutiérrez Braojos et al., 2014; Herrera et al., 2015). En la misma línea, se halló que el empleo de estrategias de procesamiento profundo y de regulación de los contenidos, procesos y resultados del aprendizaje se vincula a planificar metas específicas a largo plazo (González & Difabio de Anglat, 2019), así como que los estudiantes con visión positiva del futuro tienen una probabilidad más alta de persistir en sus estudios (Zamora Menéndez et al., 2020).

A partir de lo explicado antes, este trabajo tiene como objetivo analizar las estrategias de aprendizaje, la perspectiva temporal futura y el rendimiento académico en estudiantes universitarios de Buenos Aires.

Método

Se realizó un estudio correlacional, de diferencias entre grupos, con un diseño no experimental, de corte transversal.

Participantes

A partir de un muestreo intencional simple, se recolectaron 336 casos, de los cuales dos fueron eliminados debido a que no habían respondido los cuestionarios de forma completa; así se conformó una muestra compuesta por 334 estudiantes universitarios (68.6% mujeres; 31.4% varones) que cursaban en una Universidad de gestión privada con sedes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el Gran Buenos Aires. Las edades se ubicaron en el rango de 18 a 60 años ($M= 25.90$; $DE= 8.23$). En cuanto a la situación laboral la mayoría señaló que trabaja (61.1%). El nivel socioeconómico percibido, se centralizó principalmente en la categoría media (73.9%); le siguieron media alta (15.6%) y baja (9.6%) respectivamente, y finalmente, con porcentajes similares, se ubicaron quienes se percibieron en los extremos alto (0.6%) y bajo (0.3%). Con relación a los datos académicos la mayoría de los sujetos eran cursantes en la Facultad de Comunicación y Ciencias Sociales (33.5%), siguiendo quienes asistían a la Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud (24.9%) y a la Facultad de Psicología y Relaciones Humanas (20.1%); los porcentajes de menor asistencia los reportaron quienes cursan en las facultades de Tecnología Informática (11.7%) y Derecho y Ciencias Políticas (9.9%).

Instrumentos

- Encuesta de datos sociodemográficos y académicos básicos. Releva información sobre sexo (femenino, masculino), edad (en años), situación laboral (trabaja o no), nivel socio-económico percibido (bajo, medio-bajo, medio, medio-alto, alto). Además, indaga sobre las facultades a las que asisten, si abandonaron la cursada y si quedaron libres por inasistencias o aplazo, así como la cantidad de asignaturas cursadas, aprobadas y aplazadas (estas últimas preguntas se responden en formato numérico). Esta encuesta fue construida ad-hoc para la presente investigación. La información suministrada es de autoreporte.

- Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio (LASSI), adaptada al medio local por Freiberg Hoffman et al. (2017). Está compuesto por 33 ítems, que se responden a partir de una escala tipo Likert, con 4 opciones de respuesta, que muestran frecuencia en la tarea (*Nunca a Siempre*). Se evalúa computando los valores correspondientes a cada dimensión: Motivación, Recursos para el Aprendizaje, Habilidades para Jerarquizar la Información, Competencias para el Manejo de la Información 2.0 y Aprendizaje Colaborativo.

Su estructura factorial se estableció mediante un análisis factorial exploratorio y se verificó con un análisis factorial confirmatorio. La consistencia interna estimada mediante alfas ordinales se ubicó entre .76 y .97. Por último, se analizó la confiabilidad, mediante un estudio test-retest y los resultados obtenidos mostraron valores aceptables ($r = .73$ a $r = .89$). Para el caso de los participantes en este estudio los alfas ordinales presentaron valores entre .73 y .76.

- Inventario de Perspectiva Temporal Futura de Zimbardo y Boyd, en la versión adaptada para estudiantes universitarios (Grasso Imig, 2020). Esta técnica evalúa creencias, preferencias y valores asignados al pasado, presente y futuro. Esta versión fue realizada con una muestra de estudiantes universitarios y la versión final consta de 35 ítems que se responden en base a una escala Likert de 5 puntos (*Nada a Completamente*). Mediante un análisis factorial exploratorio se establecieron 7 dimensiones: Pasado Negativo, Pasado Positivo, Presente Fatalista, Futuro Positivo, Futuro Neutro, Presente Hedonista y Futuro Negativo. La consistencia interna evaluada con alfas ordinales presentó valores en el rango de .69 y .81 en la muestra utilizada en la presente investigación.

Procedimiento

Se efectuaron administraciones individuales y grupales. La participación fue voluntaria, informándose mediante consentimiento informado que los datos derivados de esta investigación serían utilizados con fines exclusivamente científicos, bajo la Ley Nacional 25.326 de protección de los datos personales. En cuanto al análisis de los datos, se llevaron a cabo análisis multivariantes de la varianza (MANOVA). En este caso, se analizaron los supuestos, y a partir de los resultados se utilizó para los contrastes de diferencias de medias la prueba de Scheffé, ya que esta es una prueba sensible al no cumplimiento de alguno de los supuestos; es más rigurosa (o conservadora) y por lo tanto la probabilidad de error de tipo I es menor. En cuanto al tamaño del efecto, fue valorado para eta cuadrado según los valores de .01, .06 y .14. Para realizar los análisis se utilizó el software estadístico SPSS 25.

En lo que refiere al RA se calcularon dos nuevas variables que dieran cuenta del avance en la carrera y del éxito en la misma. Estos criterios se basaron en el estudio de Cuadra Peralta et al. (2015) y en parte en la clasificación utilizada por López del Río y Artuch Garde (2022), quienes tomaron al RA no sólo como un promedio de notas, sino también operacionalizando el recorrido académico. Así, el avance en la carrera es un cociente entre la cantidad de asignaturas cursadas y la cantidad de asignaturas que la carrera tiene, mientras que el éxito académico es el cociente entre la cantidad de asignaturas aprobadas sobre la cantidad de asignaturas cursadas. Una vez realizado esto, se dividió en tres categorías a cada una de estas nuevas

variables, a fin de ubicar a los sujetos según rendimiento bajo, medio y alto. Estas categorías se obtuvieron de dividir la muestra con criterio percentilar, es decir que se tomaron dos valores que partiesen la muestra en tres partes iguales, ya que esto asegura la cantidad de sujetos por grupos. De esta manera, para avance en la carrera los valores de los percentiles fueron .41 y .68, y la cantidad de sujetos en cada categoría fue de 112 para bajo, 112 para medio y 110 para alto; en cuanto al éxito los valores de los percentiles fueron .72 y .86, y la cantidad de sujetos para estos grupos fue de 112, 111 y 111 respectivamente.

Resultados

Para responder al objetivo de este trabajo se calcularon análisis multivariantes de la varianza (MANOVA). Para realizar esta tarea, se tomaron las dos nuevas variables que dan cuenta del avance en la carrera y del éxito en la misma.

En cuanto a las dimensiones de las estrategias de aprendizaje y estudio, los resultados del análisis MANOVA (Estrategias= 5 x Avance= 3) dieron cuenta de diferencias estadísticamente significativas ($\lambda = .87$, $F(5, 324) = 4.13$, $p < .001$, $\eta^2 = .03$, $M\text{-Box} = 45.63$, $p < .001$) para las dimensiones Motivación y Competencias para el Manejo de la Información. No obstante, el tamaño del efecto resultó bajo para cada uno de los casos. Los alumnos Bajo avance presentaron menor Motivación que aquellos con avance Medio y Alto. En Competencias para el Manejo de la Información, aquellos de avance Bajo presentaron menores valores que los del grupo de Avance Alto (Tabla 1).

Tabla 1
Estrategias de aprendizaje y estudio, diferencias según Avance. MANOVA.

	Media (DE)			F	2	n
	Bajo (B)	Medio (M)	Alto (A)			
Aprendizaje colaborativo (27)	27.42(6.8)	27.84(5.525)	28.06(6.25)	2.09 ^{ns}		00
Motivación (25) ^A	24.68(4.4) ^B	26.21(3.697) ^B	26.19(3.97) ^B	1.13 ^{**}		03
Habilidades para jerarquizar la información (22)	18.42(3.2)	18.58(2.790)	18.93(2.90)	.12 ^{ns}		00
Recursos para el aprendizaje (25)	14.37(3.1)	14.10(3.161)	14.35(3.61)	1.28 ^{ns}		00
Competencias para el (2) ^A	9.85(2.33) ^{AB}	10.15(2.109) ^B	10.78(2.09) ^B	1.16 ^{**}		03

Tabla 1
Estrategias de aprendizaje y estudio, diferencias según Avance. MANOVA.

	Media (DE)			F	n ₂
	Bajo (B)	Medio (M)	Alto (A)		
manejo de la información					

Nota. Letras iguales indican subgrupos iguales. **= $p < .01$; ns= no significativo

El análisis realizado para la variable perspectiva temporal (Perspectiva= 7 x Avance= 3), arrojó diferencias estadísticamente significativas ($\lambda = .91$, $F(7, 320) = 5.09$, $p < .001$, $n^2 = .05$, $M\text{-Box} = 63.43$, $p = .28$) para las dimensiones Pasado Negativo, Presente Fatalista y Futuro Neutro. El tamaño del efecto fue medio para la primera dimensión, mientras que se exhibió bajo para las dos restantes.

A partir de los contrastes de las pruebas de hipótesis se observó que para Pasado Negativo los estudiantes con avance bajo y medio exhibieron mayores medias que aquellos que tienen un grado alto de avance. En cuanto a Presente Fatalista, la diferencia significativa se reportó entre los estudiantes de avance bajo y alto, siendo los sujetos de este último grupo quienes obtuvieron menor valor en la media. En lo que refiere a Futuro Neutro se verificaron diferencias entre los sujetos de los grupos medio y alto, siendo el primero de ellos el que muestra un mayor valor de la media (Tabla 2).

Tabla 2
Perspectiva Temporal, diferencias según Avance. MANOVA.

	Media (DE)			F	n ₂
	Bajo (B)	Medio (M)	Alto (A)		
Pasado negativo) ^A	22.06(5.54) 8) ^A	21.36(5.2) 3) ^B	19.14(5.3)	8.76 **	5
Pasado positivo)	19.12(3.22) 8)	19.23(3.0) 5)	19.08(2.6)	.07 ^{ns}	0
Presente fatalista) ^A	10.57(3.12) AB	9.54(3.21)) ^B	9.38(3.33)	4.35 **	2
Futuro positivo)	23.57(3.23) 0)	24.28(2.6) 8)	24.50(2.8)	3.01 ⁿ	1
Futuro neutro) ^{AB}	12.26(3.26) 9) ^A	12.35(2.9) 1) ^B	11.23(3.1)	4.34 **	2
Presente hedonista)	13.99(2.88) 1)	13.45(2.6) 6)	13.74(2.6)	1.04 ⁿ	0
Futuro negativo)	7.36(2.34)	7.52(2.05)	6.87(1.98)	2.77 ⁿ	1

Nota. Letras iguales indican subgrupos iguales. ** = $p < .01$; ns = no significativo

Para las dimensiones de estrategias de aprendizaje y estudio los resultados del análisis MANOVA (Estrategias= 5 x Éxito= 3) mostraron diferencias estadísticamente significativas ($\lambda = .83$, $F(5, 324) = 4.41$, $p < .001$, $n^2 = .03$, $M\text{-Box} = 50.84$, $p = .01$) para las dimensiones Motivación y Competencias para el Manejo de la Información. En todos los casos el tamaño del efecto fue bajo. En Motivación el grupo de éxito bajo presentó menores valores que los de medio y alto. En Competencias para Manejo de la Información, el grupo de éxito bajo obtuvo medias menores que el de éxito medio (Tabla 3).

Tabla 3
Estrategias de aprendizaje y estudio, diferencias según Éxito. MANOVA.

	Media (DE)			F	n ₂	n
	Bajo (B)	Medio (M)	Alto (A)			
Aprendizaje colaborativo	26.95(6.16)	27.64(6.20)	28.74(5.62)	2.49 ^{ns}	01	.
Motivación	24.63(4.45) ^A	26.16(3.77) ^B	26.31(3.58) ^B	6.08 ^{**}	03	.
Habilidades para jerarquizar la información	18.38(3.37)	18.78(2.83)	18.78(2.61)	.65 ^{ns}	00	.
Recursos para el aprendizaje	14.23(3.41)	14.21(3.49)	14.38(3.08)	.08 ^{ns}	00	.
Competencias para el manejo de la información	9.82(2.36) ^A	10.69(2.06) ^B	10.27(2.12) ^{AB}	4.28 ^{**}	02	.

Nota. Letras iguales indican subgrupos iguales. * = $p < .01$; ns = no significativo

Para el caso de la variable de agrupación Éxito, también se calculó MANOVA para la perspectiva temporal (Perspectiva= 7 x Éxito= 3) y se observaron diferencias estadísticamente significativas ($\lambda = .91$, $F(7, 320) = 2.57$, $p = .01$, $n^2 = .03$, $M\text{-Box} = 95.94$, $p < .001$) para las dimensiones Pasado Negativo y Presente Fatalista. En todos los casos el tamaño del efecto fue bajo. En Pasado Negativo los sujetos de Bajo Éxito presentaron medias superiores que el grupo Medio. En Presente Fatalista el grupo de éxito medio exhibió medias inferiores que el grupo bajo. En Futuro Negativo si bien se detectaron diferencias significativas, en los análisis post hoc no se evidenciaron las mismas (Tabla 4).

Tabla 4
Perspectiva Temporal, diferencias según Éxito. MANOVA.

	Media (DE)			F	2	n
	Bajo (B)	Medio (M)	Alto (A)			
Pasado negativo 0) ^A	22.24(5.6) 7) ^B	19.63(5.2)) ^{AB}	20.68(5.38)	6.51	**	3
Pasado positivo 4)	18.90(3.3) 7)	19.13(2.5))	19.40(3.00)	.73 ^{ns}		0
Futuro negativo 6)	10.08(3.2))	9.18(3.13))	10.23(3.30)	3.34	*	2
Futuro positivo 7)	23.83(3.2) 9)	24.30(2.5))	24.23(2.88)	.81 ^{ns}		0
Futuro neutro 3)	12.22(3.2) 9)	11.80(3.0))	11.82(3.14)	.63 ^{ns}		0
Presente hedonista 3)	13.63(2.9) 5)	13.83(2.5))	13.71(2.68)	.16 ^{ns}		0
Presente fatalista A) ^B	7.67(2.64)) ^B	6.86(1.86)) ^{AB}	7.21(7.21)	4.06	**	2

Nota. Letras iguales indican subgrupos iguales. **= $p < .01$; *= $p < .05$; ns= no significativo

Discusión

Este estudio tuvo como objetivo analizar las diferencias para el rendimiento académico en función de las estrategias de aprendizaje y la perspectiva temporal, en estudiantes universitarios de Buenos Aires.

En lo que refiere a las estrategias de aprendizaje y estudio, los análisis de contraste exhibieron diferencias entre los grupos de éxito y avance para las dimensiones Motivación y Competencias para el Manejo de la Información. En cuanto a las diferencias detectadas, se observó que los sujetos que se encuentran en los grupos de mayor éxito mostraron valores más altos en las medias, tanto de Motivación como de Competencias para el Manejo de la Información. Los resultados coinciden con lo encontrado por diferentes autores, quienes observaron la relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico, señalando que quienes utilizan activamente dichas estrategias muestran mejor rendimiento (Aguilar Rivera, 2016; Cazán, 2012; Hendrie Kupczynszyn & Bastacini, 2020; Salazar Malerva & Heredia Escorza, 2019; Stover, Uriel et al., 2014). En esta línea, Doménech Betoret et al. (2014) también pudieron determinar que utilizar las estrategias adecuadas eleva la motivación, lo que mejora el rendimiento.

Perspectiva temporal

Los resultados obtenidos en este caso arrojaron diferencias en las dimensiones Pasado Negativo, Presente Fatalista y Futuro Neutro para la parte de rendimiento referida al avance en la carrera; en cuanto a la parte referida al éxito, las diferencias se detectaron para Pasado Negativo y Presente Fatalista. En todos los casos los evidenciaron diferencias en las orientaciones de connotación negativa, en quienes obtuvieron menores puntajes en el rendimiento académico. Esto sigue la línea de lo planteado por otros autores (e.g. González Lomelí et al., 2006; Lens & Herrera, 2005), quienes explican que las dimensiones negativas de la perspectiva temporal, como por ejemplo el Pasado Negativo y el Presente Fatalista, se asocian tanto a la morosidad como al bajo rendimiento, y que estos factores podrían vincularse en la deserción en el nivel superior. Igualmente, Difabio de Anglat et al. (2018) explican que las categorías temporales menos adaptativas se asocian a metas vitales también menos adaptativas.

En lo que refiere a las dimensiones de orientación positiva no se hallaron diferencias estadísticamente significativas, lo que permite interpretar que no hay diferencias en estas dimensiones según el grado de rendimiento del estudiante. Esto es contrario a lo que plantean Gutiérrez Braojos et al. (2014), cuando explican que, si el logro académico tiene un patrón temporal proactivo, se obtiene a partir del aprendizaje autorregulado. En ese sentido, esto explicaría el cambio cualitativo en el aprendizaje, ya que podría haber una internalización de la experiencia. En esta línea, Herrera et al. (2015) explican que la representación subjetiva del futuro afecta las conductas y el desempeño de manera considerable, señalando que si la representación es positiva las conductas se orientan al logro de metas; en este caso no se obtuvo evidencia de esto.

En cuanto a las limitaciones, el primer aspecto a señalar está relacionado a la muestra, la que fue no probabilística e intencional, recolectándose datos solo de estudiantes del nivel superior de una sola universidad privada. En esa línea, los datos solo podrían ser generalizados a población de estudiantes de universidades privadas. Otro aspecto para tener en cuenta es el diseño transversal, debido a que esto limita las inferencias sobre el comportamiento de las variables a lo largo del tiempo. También deben considerarse que las encuestas sociodemográfica y académica, así como a los inventarios, fueron instrumentos de autoreporte, y, esto podría predisponer a distorsiones por parte de quienes son evaluados. No obstante, teniendo en cuenta esto, se mantuvo la rigurosidad durante las administraciones, acompañando a cada participante y haciendo especial énfasis en la importancia de la sinceridad a la hora de contestar, recordando que las respuestas no eran correctas o incorrectas. A su vez, se descartaron protocolos porque no habían sido completados en su totalidad. También, el hecho de tener una muestra grande hace posible que se atenúe la posible distorsión en las respuestas, así como además la participación voluntaria hubiera minimizado tal ocurrencia.

Para finalizar, a pesar de las limitaciones, se destaca que se efectúa transferencia de conocimientos a partir del análisis de las estrategias y de las dimensiones temporales, como factores intervinientes en el rendimiento académico. En ese sentido, determinar cuáles son las estrategias que sobresalen y las identificaciones temporales que los estudiantes exhiben, permitirá elaborar planes para actuar en este ámbito, en la línea de prevenir la deserción y mejorar los resultados. Además, se suma a las investigaciones que continuarán estudiando estos temas. Asimismo, se resalta el proporcionar una alternativa para la medición del rendimiento académico, para que no quede circunscripto sólo al promedio de notas, sino a otros factores como el tiempo en el cual se avanza en la carrera y la efectividad.

Referencias Bibliográficas

- Aguilar Rivera, M.C. (2016). Estilos y estrategias de aprendizaje en jóvenes ingresantes a la universidad. *Revista de Psicología*, 28(2), 208-226.
- Álvaro, T. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid: Centro de Publicaciones
- Beltrán, J. (2003). El aprendizaje: nuevas aportaciones. *Revista de Educación*, 332, 55-73.
- Cazán, A.M. (2012). Self regulated learning strategies – predictors of academic adjustment. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 33, 104-108. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.092>
- Cuadra Peralta, A., Veloso Besio, C., Marambio Guzmán, K., & Tapia Henríquez, C. (2015). Relación entre rasgos de personalidad y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Interciencia*, 40(10), 490-495.
- D’Alessio, M., Guarino, A., De Pascalis, V. & Zimbardo, P.G. (2003). Testing Zimbardo’s Stanford Time Perspective Inventory (STPI) – Short Form. An Italian study. *Time & Society*, 12(2/3), 333-347.
- Dávila Morán, R.C., Agüero Corzo, E.C., Portillo Ríos, H., & Quimbita Chiluisa, O.R. (2022). Deserción universitaria de los estudiantes de una universidad peruana. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(2), 421-427.
- Deyser Gutiérrez, A., Vélez Díaz, J. F., & López, J. (2021). Indicadores de deserción universitaria y factores asociados. *Revista EducaT: Educación virtual, Innovación y Tecnologías*, 2(1), 15-26. <https://doi.org/10.22490/27452115.4738>
- De Zubiría, M. & De Zubiría, J. (1996). *Biografía del pensamiento, estrategias para el desarrollo de la inteligencia*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Díaz Morales, J.F. (2006). Perspectiva temporal futura y ciclo vital. *Anales de Psicología*, 22 1, 52-59.
- Difabio de Anglat, H., Vázquez, S. M., & Noriega Biggio, M. (2018). Orientación temporal y metas vitales en estudiantes argentinos. *Revista de Psicología*, 36(2), 661-700. <https://doi.org/10.18800/psico.201802.010>
- Doménech Betoret, F., Gómez Artiga, A., & Lloret Segura, S. (2014). Personal variables, motivation and avoidance learning strategies in undergraduate students. *Learning and Individual Differences*, 35, 122-129. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.06.007>
- Fernández, H., & Macbeth, G. (2018). Perspectiva de tiempo futuro, metas y sub-metas: su rol en la toma de decisiones. *Latin American Journal of Psychological Science*, 10(2). <https://doi.org/10.5872/psiencia/10.2.23>

- Freiberg Hoffman, A., Ledesma, R. & Fernández Liporace M. M. (2017). Análisis de las propiedades psicométricas del inventario de estrategias de aprendizaje y estudio (LASSI) en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación e Avaliação Psicológica*, 44(2), 116-130 <https://doi.org/10.21865/RIDEP44.2.10>
- García de Fanelli, A. M., & Jacinto, C. (2010). Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias. *Universia*, 1(1), 58-75.
- Goldenhersch, H., Coria, A., & Saino, M. (2011). Deserción estudiantil: desafíos de la universidad pública en un horizonte de inclusión. *Revista Argentina de Educación Superior*, 3(3), 96-120-
- González Lomelí, D., Maytorena, M. A., Lohr Escalante, F., & Carreño Cruz, E.A. (2006). Influencia de la perspectiva temporal y la morosidad académica en estudiantes universitarios. *Revista Colombiana de Psicología*, 15, 15-24.
- González, M. L., & Difabio de Anglat, H. (2019). Vinculación entre patrones de aprendizaje y patrones temporales en estudiantes universitarios argentinos. *Revista Colombiana de Educación*, 77, 277-298. <https://doi.org/10.17227/rce.num77-9597>
- Grasso Imig, P. (2020). Adaptación del Inventario de Perspectiva Temporal Futura de Zimbardo en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *ConcienciaEPG*, 5(1), 53-84. <https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.5-1.5>
- Gutiérrez Braojos, C., Salmerón Pérez, H., & Muñoz Cantero, J.M. (2014). El efecto modulador de los patrones temporales sobre el logro en el aprendizaje autorregulado. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 267-287. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.10066>
- Hendrie Kupczynszyn, K. N., & Bastacini, M.C. (2020). Autorregulación en estudiantes universitarios: estrategias de aprendizaje, motivación y emociones. *Revista Educación*, 44(1). <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.37713>
- Herrera, D., Matos, L., Martínez, P., & Lens, W. (2015). Perspectiva de tiempo futuro y satisfacción con la vida en adolescentes: un estudio transcultural. *Revista de Orientación Educativa*, 29(55), 37-54
- Lens, W., & Herrera, D. (2005). Perspectiva de tiempo futuro, valores, instrumentalidad percibida. Auto-concepto en adolescentes de colegios y universidades públicas y privadas en Lima. *Revista de Psicología*, 1(1), 120-148.
- López del Río, N. M., & Artuch Garde, R. (2022). Relación entre rasgos de personalidad, estilos y estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en alumnado español adolescente. *Revista Estudios Pedagógicos*, 48(1), 273-290. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000100273>

- Loret de Mola Garay, J. E. (2011). Estilos y estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Peruana "Los Andes" de Huancayo – Perú. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 8(4), 149-185
- Peñaloza Castro, E., Landa Durán, P., & Vega Valero, C.Z. (2006). Aprendizaje autorregulado: una revisión conceptual. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(2).
- Rivas Moya, T., González Valenzuela, M. J., & Delgado Ríos, M. (2010). Descripción y propiedades psicométricas del Test de Evaluación del Rendimiento Académico (TERA). *Interamerican Journal of Psychology*, 44(2), 279-290.
- Rodríguez, S., Fita, E., & Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria – universidad. *Revista de Educación*, 334, 391-414.
- Salazar Malerva, I., & Heredia Escorza, Y. (2019). Estrategias de aprendizaje y desempeño académico en estudiantes de Medicina. *Educación Médica*, 20(4), 256-262.
<https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.12.005>
- Sircova, A., van de Vijver, F.J.R., Osin, E., Milfont, T. L., Fieulaine, N., Kislali Erginbilgic, A., & Zimbardo, P.G. (2014). A global look at time: a 24-country study of the equivalence of the Zimbardo Time Perspective Inventory. *SAGE Open*, 4(1), 1-12. <https://doi.org/10.1177/2158244013515686>
- Stover, J. B., Freiberg Hoffman, A., Uriel, F. & Fernández Liporace, M. M. (2014). Estrategias de aprendizaje: una revisión teórica e instrumental. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 60(4), 286-299.
- Stover, J. B., Uriel, F., De la Iglesia, G., Freiberg Hoffmann, A. & Fernández Liporace, M. (2014). Rendimiento académico, estrategias de aprendizaje y motivación en alumnos de Escuela Media de Buenos Aires. *Perspectivas en Psicología*, 11(2), 10-20.
- Suddendorf, T., & Corballis, M.C. (1997). Mental time travel and the evolution of the human mind. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 123(2), 133-167.
- Tejedor, F. J. (1998). *Los alumnos de la Universidad de Salamanca. Características y rendimiento académico*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Weinstein, C. E., & Meyer, D. K. (1991). Cognitive learning strategies and college teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 45, 15-26. <https://doi.org/10.1002/tl.37219914505>
- Zamora Menéndez, A., Flores, J. G., & de Besa Gutiérrez, M.,R. (2020). Enfoques de aprendizaje, perspectiva temporal y persistencia en estudiantes universitarios. *Educación XX1*, 23(2), 17-39.
<https://doi.org/10.5944/educXX1.25552>



UNIVERSIDAD DE CIENCIAS
EMPRESARIALES Y SOCIALES

Revista Subjetividad y Procesos Cognitivos
ISSN electrónico: 1852-7310
Vol. 27, Nro. 1 "Investigaciones Integrativas de las
Ciencias Humanas y Sociales"
(Enero-Junio, 2023)
Fecha de Recepción: 27 de abril del 2023
Fecha de Aceptación: 12 de mayo del 2023

Zapata, M., & Lizenberg, N. (2006). Secuencias de contenidos y objetos de aprendizaje (III). RED. *Revista de Educación a Distancia*, 2.

Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). *Putting time in perspective: a valid reliable individual-differences metric. Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271-1288.