

Universidad de Palermo

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Doctorado en Psicología

Perspectiva temporal, personalidad, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en  
estudiantes universitarios de Buenos Aires

Doctoranda  
Prof. Lic. Paula Grasso Imig

Directora  
Dra. Juliana Stover

Julio de 2020

Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial (CC BY-NC)

**RESUMEN:** La investigación tuvo como objetivo analizar la relación entre Perspectiva Temporal, Personalidad, Estrategias de Aprendizaje y Estudio y Rendimiento Académico en estudiantes universitarios de Buenos Aires. Se trató de un estudio correlacional – de diferencias entre grupos y explicativo, con un diseño no experimental, de corte transversal. Participaron 334 sujetos, (68.6% mujeres, 31.4% hombres;  $M_{edad}=25.90$ ,  $DE_{edad}= 8.23$ ), a quienes se les administró –previo consentimiento informado- un protocolo integrado por una encuesta sociodemográfica y otra de datos académicos, el Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo (Zimbardo & Boyd, 1999), el Big Five Inventory –versión local adaptada por Castro Solano y Casullo (2001)-, y la adaptación a este medio del Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio (Freiberg Hoffman, Ledesma & Fernández Liporace, 2017). Respecto de la validación del Inventario de Perspectiva Temporal, se obtuvo una estructura compuesta 35 ítems, distribuidos en siete dimensiones ( $KMO = .800$ ; Bartlett:  $X^2= 3459.355$ ;  $595 gl$ ), que explicaron el 52.85% de la varianza total. La consistencia interna fue adecuada, al igual que estabilidad temporal. En los análisis de diferencias de medias se hallaron diferencias según rendimiento académico. En cuanto al modelo teórico planteado, se encontró que las dimensiones positivas de cada variable predicen un buen rendimiento académico, mientras que las de sesgo negativo predicen un bajo desempeño. Posteriormente, se detallan limitaciones y alcances de la presente investigación.

**PALABRAS CLAVE:** Perspectiva temporal, personalidad, estrategias de aprendizaje y estudio, rendimiento académico

**TITLE:** Temporal perspective, personality, learning strategies and academic performance in university students of Buenos Aires

**ABSTRACT:** The research aimed to analyze the relationship between Temporal Perspective, Personality, Learning and Study Strategies and Academic Performance in university students of Buenos Aires. It was a correlational study - of differences between groups and explanatory, with a non-experimental, cross-sectional design. 334 subjects participated, (68.6% women, 31.4% men;  $M_{age}= 25.90$ ,  $SD_{age}= 8.23$ ), who were administered - prior informed consent - a protocol composed of a sociodemographic survey and another of academic data, the Temporary Perspective Inventory of Zimbardo (Zimbardo & Boyd, 1999), the Big Five Inventory - local version adapted by Castro Solano and Casullo (2001) -, and the local adaptation of the Inventory of Learning and Study Strategies (Freiberg Hoffman, Ledesma & Fernández Liporace , 2017). Regarding the validation of the Temporary Perspective Inventory, a composite structure was obtained with 35 items, distributed in seven dimensions ( $KMO = .800$ ; Bartlett:  $X^2 = 3459.355$ ;  $595\ gl$ ), which explained 52.85% of the total variance. The internal consistency was adequate, as well as temporal stability. Analyzing mean differences, differences were found according to academic performance. Regarding the theoretical model proposed, it was found that the positive dimensions of each variable predict good academic performance, while those of negative bias predict poor performance. Subsequently, limitations and scope of the present investigation are detailed.

**KEYS WORDS:** Temporal perspective, personality, learning and study strategies, academic performance

## AGRADECIMIENTOS

En primera instancia quiero agradecer a mi marido, que me ha acompañado en cada momento a lo largo de este trabajo de manera incondicional, y que siempre me alienta a que cumpla con todas mis metas a pesar de los costos.

A mi familia (mi mamá, mi papá, hermanos y sobrinos), que han sabido entender tantas ausencias y sin embargo siempre me acompañan. A mis abuelos que, si bien hoy ya no están conmigo, mientras estuvieron supieron alentarme en los momentos que más los necesitaba.

También quiero agradecer a mis amigos, que siempre estuvieron dispuestos a ayudarme en todo, así como a todos aquellos que han participado –con la mejor voluntad de hacerlo- de este trabajo, ya que sin ellos no hubiera sido posible. Entre mis amigos, a uno muy especial para mí: el Ing. Marcelo Pérez, que no solo es un gran jefe en el trabajo, sino que es un amigo y compañero incondicional, se ha transformado en mi mentor, al tiempo que ha sido y es un ejemplo que hace que me quiera superar.

A Rosana Álvarez, secretaria de esta carrera, que desde el día uno ha sabido entender cada demanda, y con su forma tan paciente ha sido un gran sostén.

Para finalizar, un fuerte agradecimiento a mi directora: la Dra. Juliana Stover, que no solo ha sabido acompañarme desde lo académico sino también desde lo humano; en cada momento su calidez, comprensión y, sobre todo, paciencia fueron un gran pilar que me brindaron la fortaleza para avanzar.

A todos mi más profundo y sincero agradecimiento.

## TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN .....	1
SECCIÓN TEÓRICA.....	4
CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES .....	5
1.1 Perspectiva Temporal .....	5
1.1.1 Perspectiva Temporal: aspectos históricos y aproximación conceptual. ....	6
1.1.1.1 Perspectiva Temporal Futura .....	10
1.1.2 Enfoques predominantes sobre la PTF .....	13
1.1.2.1 Perspectiva según Nuttin. ....	13
1.1.2.2 Desarrollo de Nurmi .....	16
1.1.2.3 Explicación de Lens .....	18
1.1.2.4 Enfoque de Thiébaud.....	20
1.1.2.5 Modelo de PTF de Zimbardo y Boyd.....	21
1.1.3 Principales líneas de investigación sobre la PTF en estudiantes universitarios .....	25
1.2 Personalidad .....	33
1.2.1 Personalidad: recorrido histórico y una aproximación al concepto .....	33
1.2.1.1 Temperamento y Carácter .....	37
1.2.1.2 Tipo y rasgo: dos formas de describir la personalidad .....	40
1.2.2 Teorías de la personalidad.....	43
1.2.2.1 Enfoques monotaxonómicos y enfoques politaxonómicos .....	43
1.2.2.2 Teorías de la personalidad más representativas .....	45
1.2.2.2.1 Teorías psicodinámicas .....	46
1.2.2.2.2 Teorías humanístico – existenciales (o fenomenológicas) .....	49
1.2.2.2.3 Teorías cognitivas y del aprendizaje social .....	51
1.2.2.2.4 Teorías biológicas y del rasgo.....	53
1.2.2.2.5 Los Cinco Grandes de la Personalidad .....	58
1.2.3 Principales líneas de investigación acerca de la personalidad en estudiantes universitarios .....	63
1.3 Estrategias de aprendizaje y estudio.....	70
1.3.1 Aparición y evolución del concepto estrategias de aprendizaje y estudio .....	71
1.3.2 Definiciones relevantes: aprendizaje, estilos y estrategias de aprendizaje. ....	74
1.3.2.1 Concepción de aprendizaje .....	74
1.3.2.2 Estilos de aprendizaje .....	78

1.3.2.3 Estrategias de aprendizaje .....	88
1.3.2.3.1 Delimitación según Weinstein y Mayer. ....	98
1.3.3 Principales líneas de investigación sobre las estrategias de aprendizaje y estudio en estudiantes universitarios.....	102
1.4 Rendimiento académico .....	108
1.4.1 Conceptualización de rendimiento académico.....	109
1.4.1.1 Rendimiento académico: Aproximación etimológica e histórica .....	109
1.4.1.2 Rendimiento académico: Definición .....	111
1.4.1.3 Acerca de los determinantes .....	115
Capítulo 2. Planteamiento del problema .....	122
SECCIÓN EMPÍRICA.....	124
Capítulo 3. Objetivos e hipótesis .....	125
3.1 Objetivos .....	125
3.1.1 Objetivo General.....	125
3.1.2 Objetivos Específicos .....	125
3.2 Hipótesis.....	125
Capítulo 4. Método .....	127
4.1 Tipo de diseño y estudio.....	127
4.2 Instrumentos de recolección de datos y variables relevadas .....	127
4.2.1 Encuesta de datos sociodemográficos .....	127
4.2.2 Encuesta para datos académicos. ....	128
4.2.3 Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo.....	129
4.2.4 Big Five Inventory (BFI).....	135
4.2.5 Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio (LASSI) .....	136
4.3 Procedimiento .....	137
4.3.1 Recolección de datos .....	137
4.3.2 Análisis de los datos .....	137
4.4 Participantes.....	139
Capítulo 5. Resultados, análisis e interpretación .....	145
5.1 Resultados según objetivos .....	145
5.1.1 Resultados Objetivo 1. Efectuar la adaptación lingüística, conceptual y métrica del Inventario de Zimbardo para su uso con estudiantes universitarios de Buenos Aires....	145
5.1.2 Resultados Objetivo 2. Analizar la relación entre la perspectiva temporal, la personalidad y las estrategias de aprendizaje y estudio. ....	158

5.1.3 Resultados Objetivo 3. Examinar diferencias en la perspectiva temporal, la personalidad y las estrategias de aprendizaje y estudio según facultad y rendimiento académico. ....	162
5.1.4 Resultados Objetivo 4. Analizar un modelo predictivo del Rendimiento Académico considerando como variables predictoras la Perspectiva Temporal, la Personalidad y las Estrategias de Aprendizaje y Estudio. ....	177
DISCUSIÓN .....	180
Capítulo 6. Discusión .....	181
6.1 Discusión Objetivo 1 .....	181
6.2 Discusión Objetivo 2 .....	183
6.3 Discusión Objetivo 3 .....	186
6.4 Discusión Objetivo 4 .....	192
6.5 Limitaciones.....	195
6.6 Consideraciones finales.....	197
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	200
ANEXO 1 .....	232
ANEXO 2 .....	235
ANEXO 3 .....	238
ANEXO 4 .....	240
ANEXO 5 .....	241
ANEXO 6.....	242
Consentimiento informado .....	242
ANEXO 7 .....	243
Protocolo .....	243

## LISTA DE TABLAS

Tabla 1. <i>Desarrollos relevantes sobre la PTF</i> .....	25
Tabla 2. <i>Principales resultados sobre investigaciones de PTF en estudiantes universitarios</i> .....	31
Tabla 3. <i>Principales resultados sobre investigaciones de Personalidad en estudiantes universitarios</i> .....	68

Tabla 4. <i>Resumen de las principales definiciones de estilos de aprendizaje</i> .....	82
Tabla 5. <i>Descripción de los modelos dimensionales</i> .....	88
Tabla 6. <i>Dimensiones más difundidas de las Estrategias de aprendize</i> .....	96
Tabla 7. <i>Dimensiones de las Estrategias de aprendizaje según Weistein y Mayer (1986)</i> ....	101
Tabla 8. <i>Estrategias de aprendizaje y estudio en estudiantes universitarios</i> .....	107
Tabla 9. <i>Criterios para definir rendimiento académico según Tejedor (2003)</i> .....	115
Tabla 10. <i>Variables incluidas en la encuesta de datos sociodemográficos</i> .....	127
Tabla 11. <i>Variables incluidas en la encuesta de datos académicos</i> .....	128
Tabla 12. <i>Dimensiones del Inventario de Perspectiva temporal de Zimbardo</i> .....	130
Tabla 13. <i>Estudios factoriales sobre PTF de Zimbardo y Boyd (Galarraga, 2016)</i> .....	132
Tabla 14. <i>Dimensiones del Big Five Inventory</i> .....	135
Tabla 15. <i>Dimensiones del Inventario de Estrategias de aprendizaje y estudio (LASSI)</i> .....	136
Tabla 16. <i>Resumen de frecuencias de las facultades y carreras observadas</i> .....	139
Tabla 17. <i>Edad. Medidas de tendencia central y dispersión</i> .....	140
Tabla 18. <i>Grupo de convivencia. Frecuencias</i> .....	140
Tabla 19. <i>Estado civil. Frecuencias</i> .....	140
Tabla 20. <i>Nivel socioeconómico percibido. Frecuencias</i> .....	141
Tabla 21. <i>Nivel de educación de los padres. Frecuencias</i> .....	141
Tabla 22. <i>Variables académicas. Frecuencias</i> .....	142
Tabla 23. <i>Otra carrera. Frecuencias</i> .....	143
Tabla 24. <i>Resumen de distribución (medidas de tendencia central y dispersión) para variables académicas</i> .....	143
Tabla 25. <i>Resumen de distribución (medidas de tendencia central y dispersión) para PTF</i> .....	143
Tabla 26. <i>Resumen de distribución (medidas de tendencia central y dispersión) para Personalidad</i> .....	144
Tabla 27. <i>Resumen de distribución (medidas de tendencia central y dispersión) para Estrategias de aprendizaje y estudio</i> .....	144
Tabla 28. <i>Matriz de correlación anti-imagen y comunalidades (inicial) - KMO y prueba de esfericidad de Barlett (inicial)</i> .....	146
Tabla 29. <i>Varianza explicada (inicial)</i> .....	149
Tabla 30. <i>Matriz de correlación anti-imagen y comunalidades (final) - KMO y prueba de esfericidad de Barlett (final)</i> .....	149

Tabla 31. <i>Varianza explicada (final)</i> .....	151
Tabla 32. <i>Matriz de correlación de componentes de rotación</i> .....	152
Tabla 33. <i>Matriz de componentes rotados</i> .....	154
Tabla 34. <i>Consistencia interna para cada dimensión del Inventario</i> .....	154
Tabla 35. <i>Coefficientes alfa de Cronbach con opción 'si se elimina el elemento' para cada dimensión</i> .....	155
Tabla 36. <i>Prueba t para muestras relacionadas para estabilidad de las puntuaciones</i> .....	156
Tabla 37. <i>Correlaciones Pearson entre las dimensiones para versiones pre – post</i> .....	157
Tabla 38. <i>Asociaciones entre Perspectiva temporal y Estrategias de aprendizaje y estudio</i> .....	159
Tabla 39. <i>Asociaciones entre Perspectiva temporal y Personalidad</i> .....	160
Tabla 40. <i>Asociaciones entre Personalidad y Estrategias de Aprendizaje y Estudio</i> .....	161
Tabla 41. <i>Perspectiva temporal según Facultad. MANOVA</i> .....	163
Tabla 42. <i>Personalidad según Facultad. MANOVA</i> .....	164
Tabla 43. <i>Estrategias de aprendizaje y estudio según Facultad. MANOVA</i> .....	166
Tabla 44. <i>Comparaciones múltiples entre los grupos para cada dimensión de Estrategias de aprendizaje y Estudio según las categorías de Avance (con prueba de Scheffé)</i> .....	166
Tabla 45. <i>Perspectiva temporal según Avance. MANOVA</i> .....	168
Tabla 46. <i>Comparaciones múltiples entre los grupos para cada dimensión de Perspectiva Temporal según las categorías de Avance (con prueba de Scheffé)</i> .....	169
Tabla 47. <i>Personalidad según Avance. MANOVA</i> .....	170
Tabla 48. <i>Estrategias de aprendizaje y estudio según Avance. MANOVA</i> .....	171
Tabla 49. <i>Comparaciones múltiples entre los grupos para las dimensiones de Estrategia de aprendizaje y estudio según las categorías de Avance (con prueba de Scheffé)</i> .....	172
Tabla 50. <i>Perspectiva Temporal según Éxito. MANOVA</i> .....	173
Tabla 51. <i>Comparaciones múltiples entre los grupos para las dimensiones de Perspectiva Temporal según las categorías de Éxito (con prueba de Scheffé)</i> .....	174
Tabla 52. <i>Personalidad según Éxito. MANOVA</i> .....	175
Tabla 53. <i>Estrategias de Aprendizaje y Estudio según Éxito. MANOVA</i> .....	175
Tabla 54. <i>Comparaciones múltiples entre los grupos para las dimensiones de Estrategias de aprendizaje y estudio según las categorías de Avance (con prueba de Scheffé)</i> .....	176
Tabla 55. <i>Análisis de regresión múltiple para Avance en la carrera</i> .....	178
Tabla 56. <i>Análisis de regresión múltiple para Éxito en la carrera</i> .....	179

## LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Interacción entre temperamento y carácter como componentes de la personalidad...	39
<i>Figura 2.</i> Diferentes enfoques teóricos en los que pueden clasificarse las distintas teorías de la Personalidad (Castro Solano, 2015).....	43
<i>Figura 3.</i> Estructura de las estrategias según Dansereau (1985).....	90
<i>Figura 4.</i> Evolución de las estrategias según Beltrán (1996).....	92

## INTRODUCCIÓN

---

En el área educacional hace tiempo se investiga, tanto desde la Psicología como desde otras disciplinas, la creciente demanda y aumento de matrícula en el nivel superior, así como los resultados obtenidos en este espacio. Esto ha hecho que varios autores se pregunten acerca de cómo mejorar la calidad en cuanto a la forma de estudio, y también cómo entender cuáles variables en este campo podrían ser relevantes para aportar evidencia de cómo mejorar tales resultados. Al mismo tiempo, se observa un cambio de paradigma en lo que a la Educación Superior refiere, ya que los modelos más antiguos de enseñanza parecieran no ser suficientes al momento de dar cuenta del rendimiento esperado para este nivel. Por lo tanto es pertinente seguir realizando investigaciones que brinden nuevas perspectivas, que colaboren en incrementar dicho rendimiento en el área académica. En ese sentido, diversos estudios se han ocupado de examinar el vínculo de este último con diferentes variables psicológicas, entre las cuales se encuentran la perspectiva temporal, la personalidad y las estrategias de aprendizaje y estudio.

Así, varios trabajos dan cuenta de cómo el rendimiento académico puede asociarse a la perspectiva temporal, ya que han llegado a concluir que dependiendo de la tendencia temporal en la que el sujeto se ubique va a observarse un rendimiento en consecuencia. De esta manera, quienes tengan una orientación hacia el Futuro Positivo tienen mayores probabilidades de tener un mayor rendimiento académico, a diferencia de aquellos que se encuentren orientados hacia un Pasado Fatalista, ya que en estos sujetos el rendimiento baja, dando como resultado morosidad (González Lomelí, Maytoarena, Lohr Escalante & Carreño Cruz, 2006; Gutiérrez Broajos, Salmerón Pérez & Muñoz Cantero., 2014; Herrera, Matos, Martínez & Lens, 2015; Lens & Herrera, 2005; Simons, Dewitte & Lens, 2001; van Beek, Berghuis, Kerkhof & Beekman, 2010).

En cuanto a la personalidad y el rendimiento académico, existe evidencia que muestra cómo este último se asocia de forma directa a rasgos positivos de personalidad (como la Extroversión, Apertura a la Experiencia, Agradabilidad y Responsabilidad), e incluso hasta ser predicho por estos mismos (Cerchiaro, Paba, Tapia & Sánchez, 2006; Cupani & Zalazar Jaime, 2014; Moldasheva & Mahmood, 2014; Muelas Plaza, 2013; Niño de Guzmán, Calderón & Cassaretto, 2003; Pérez, Cupani & Ayllon, 2005; Repetto, 1984; Sánchez de Tagle Herrera et al., 2010). En lo referido a las estrategias de aprendizaje y estudio también existen investigaciones que dan cuenta de su relación con el rendimiento académico, ya que los resultados de las mismas no sólo sugieren una asociación positiva entre estas variables, sino que muestran evidencia de cómo estas estrategias mejoran e incrementan el rendimiento, entendiéndolas como un predictor de éste (Ben Eliyahu & Linnenbrink García, 2015; Broadbent & Poon, 2015; Cazan, 2012; Doménech Betoret, Gómez Artiga & Lloret Segura, 2014; Stover, Freiberg Hoffman, Uriel & Fernández Liporace, 2014; Stover, Uriel, de la Iglesia, Freiberg Hoffman & Fernández Liporace, 2014).

El presente estudio parte de dos enfoques: uno psicométrico –ya que se realiza la adaptación y validación de la Escala de Perspectiva Temporal Futura de Zimbardo-, y otro que toma como base a la Psicología Educacional, debido a que parte de las variables seleccionadas (estrategias de aprendizaje y estudio y rendimiento académico) dan cuenta de algunas conductas que se desarrollan en este ámbito; a la vez se pretende analizar la relación de estas mismas con perspectiva temporal y personalidad en el ámbito universitario. Cabe aclarar que esta última variable se incluye ya que las investigaciones sugieren que las dimensiones de ésta se encuentran asociadas tanto al rendimiento académico, como a las diversas estrategias de aprendizaje y estudio, y también a las dimensiones de la perspectiva temporal futura, entendiéndola a ésta como un aspecto cognitivo que interviene en diferentes procesos.

En función de lo explicado, y con el fin de dar cuenta tanto de los antecedentes empíricos como de la postura teórica adoptada en este trabajo, se expone una *Sección Teórica*, que forma la primera parte de esta investigación. Luego, en la segunda parte, se desarrolla la *Sección Empírica*, en la que se explicitan tanto el Método como los Resultados (en este caso para cada objetivo). La Tesis finaliza con la *Discusión*, en la que se explican las conclusiones obtenidas a partir de los resultados y en función objetivos, dando cuenta de lo sucedido con cada hipótesis; también se mencionan las limitaciones y las posibles líneas de investigación futura.

## SECCIÓN TEÓRICA

---

## CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES

En este apartado se desarrollan los conceptos teóricos que definen a cada una de las variables a trabajar en esta tesis: perspectiva temporal, personalidad, estrategias de aprendizaje y estudio y, rendimiento académico. Primero se realizará un recorrido teórico para cada uno de los constructos, y luego se explicará el marco conceptual que se adopta específicamente para esta Tesis, así como investigaciones realizadas en el ámbito de la Educación Superior.

La primera variable a describir es perspectiva temporal; a continuación se presenta su desarrollo.

### 1.1 Perspectiva Temporal

El estudio del tiempo es una temática que ha ocupado buena parte de la investigación en la historia de la humanidad, detectándose varias disciplinas interesadas en ello, entre estas se ubica la Psicología. Desde hace más de un siglo la misma ha elegido este objeto de estudio debido que el tiempo se ha transformado en una parte relevante de la cognición humana, y por lo tanto en un aspecto que influye en la conciencia (Díaz Morales, 2006a, 2006b).

En términos generales, la *perspectiva temporal* se 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, Guarino, De Pascalis y Zimbardo (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, 2015; Stolarski, Matthews, Postek, Zimbardo & Bitner, 2013).

Dicho de otra forma, se ha llegado a determinar que el tiempo le da sentido a las experiencias vividas, a la vez que permite autorregular el comportamiento presente y anticipar el futuro (Díaz Moralez, 2006a, 2006b; González Lomelí, Maytorena, Lohr Escalante & Carreño Cruz, 2006).

### **1.1.1 Perspectiva Temporal: aspectos históricos y aproximación conceptual.**

La discusión acerca del tiempo, así como la reflexión que éste genera, tiene un lugar céntrico en muchas disciplinas, entre las cuales se encuentran la Filosofía y la Psicología. En cualquiera de ellas puede observarse que implica tomar una postura sistemática respecto de la forma de existencia de la humanidad en el mundo, y también acerca de su devenir. De esta manera, la Filosofía retoma la reflexión y se destacan dos ámbitos fundamentales para su debate: uno el de la Filosofía Natural, y otro el de la Antropología Existencial, que son la base para las concepciones que luego desarrolla la Psicología (Vázquez, Difabio de Anglat & Noriega Biggio, 2016).

En primera instancia, cabe destacar que los griegos ya habían realizado una aproximación a la forma de entender el tiempo, y el acontecer de los hechos, utilizando dos conceptos que les permitieran describir y enmarcar distintos sucesos: *cronos* y *kayrós*. Respecto del primero, *cronos*, era la idea que les permitía realizar una medición del tiempo, poder evaluarlo; en esta instancia se incluyen, por ejemplo, las estaciones del año, los calendarios, y todo aquello que permitiera cuantificar los eventos, e incluirlos en algún grupo. En cuanto a *kayrós* es más específico y condicionado a la experiencia, ya que estaba asociado al momento en el que acontecen determinados sucesos, que son valorados como importantes por quienes participan de ellos; en este caso se consideran diferentes aspectos como los proyectos, los objetivos en torno a éstos y las expectativas que se manifiestan por estos hechos, y que se

activan en la manera de actuar de cada persona; todo esto puede considerarse de carácter más cualitativo. No obstante, también puede destacarse un punto de índole cuantitativa a este concepto, ya que estos eventos tienen un principio y un fin (Savio, 2009).

Por otro lado, según Vázquez et al. (2016), pueden destacarse tres hitos que resultan fundamentales en la idea de comenzar a entender la percepción del tiempo, y son las concepciones de Aristóteles, San Agustín y Heidegger. Así, en las ideas de Aristóteles (217 a.C.) puede encontrarse la idea del tiempo asociada a las experiencias y a los cambios en las realidades naturales, que se suscitan a partir de dichas experiencias, en el sentido de movimiento según lo anterior y lo posterior; también, el autor explica que el tiempo tiene división tripartita, en la que el presente (o el ahora) representa la continuidad del tiempo, debido a que enlaza constantemente al pasado con el futuro, a la vez que se convierte en el límite del tiempo, porque mientras es el fin de uno es el comienzo del otro.

Para San Agustín (397-8), quien describe al tiempo a partir de realizar una fenomenología de la experiencia, lo único que está es el momento de ahora, ya que entre lo que ya ha sucedido y aquello que aún no, lo único necesario y real es el presente (Vázquez et al., 2016). Lo entiende como la constante de todo, porque es presente del pasado, presente del presente y presente del futuro, es decir, es la única instancia donde el sujeto puede experimentar la realidad. De esta forma, aparece como memoria cuando muestra lo que ha sucedido y lo hace presente, es visión cuando se vive lo presente como tal, y resulta expectativa cuando surge la idea de lo que está por venir en la experiencia más íntima. En ese sentido, puede entenderse que no hay una representación del tiempo como movimiento, ya que, explicado de esta forma, y con un sentido estricto, el presente no alcanza extensión (Vázquez et al., 2016).

En su reflexión, San Agustín (397-8) describe la idea del tiempo como distensión del alma, en la que ésta recuerda, atiende y espera según la experiencia. Esta idea sustenta el contexto para retomar la idea de lo que el autor entiende como tiempo trascendente, que no es

tiempo en un sentido estricto (aunque toma un sentido coloquial cuando se relaciona con la experiencia interna), sino que aquella distensión ahora pasa a ser una intuición fija. A este tiempo lo denomina eternidad, y no es otra cosa más que un continuo presente, que no viene del pasado y tampoco huye hacia algún futuro.

Partiendo de una idea parecida se encuentra lo desarrollado por Heidegger (1924, 1962), para quien el presente, y todo lo que éste contiene, debiera llamarse tiempo auténtico. No obstante, aclara que no todo lo contenido en el presente es parte del momento actual, ya que éste contiene también lo que no está presente, como lo pasado o lo futuro. En este contexto, otro aspecto que destaca el autor es que no todo lo presente, entonces, pertenece al ahora, es decir que no son lo mismo, sino que, de forma más específica, y definitoria, hay que entender que el tiempo auténtico es tetradimensional, debido a que consta de la unidad de sus tres dimensiones; es justamente esto último lo que brinda al presente sus características.

Tener en cuenta esta reseña, de carácter filosófico, puede brindar un fundamento y una base a la idea que la Psicología desarrolla respecto del tiempo y su forma de conceptualizarlo, así como de la influencia de sus dimensiones en la construcción de la identidad en las personas.

Entonces, el tiempo y la forma de procesarlo es un tema central para el hombre, y por eso desde hace larga data se ha tornado en un tópico recurrente en diferentes áreas, entre las que se destacan la Filosofía, la Física, y desde hace más de un siglo la Psicología (Brenlla, Willis & Germano, 2017), esto último debido al rol que el tiempo juega en la conciencia humana (Roekelin, 2000); de hecho para los psicólogos la percepción del tiempo es un elemento fundamental en la cognición, ya que, en términos generales, puede observarse que brinda sentido a las experiencias vividas, regula el comportamiento y permite anticipar el futuro (Díaz Morales, 2006; Fraisse, 1967; James, 1890; Lewin, 1942).

A partir de lo explicado, se puede decir que 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.

Brenlla et al. (2017) consideran una diferenciación entre las concepciones del tiempo, que se apoya justamente en las ideas de la Física, la Filosofía y la Psicología, y que entienden como básica: el tiempo objetivo y el subjetivo. Así, en el caso del primero, se trata de un tiempo cronológico, y la Física lo entiende en términos de múltiplos o submúltiplos de segundos; en cuanto al tiempo subjetivo, que entra en el campo de exploración de la Filosofía y de la Psicología, hace referencia a la vivencia consciente sobre la duración y procesamiento de distintos momentos. De manera más específica, señalan que en el campo de la Psicología se han decantado dos grandes vertientes: una que sostiene la existencia de diferencias de carácter individual en cuanto a la perspectiva temporal, es decir, entiende que existen rasgos, y otra que se centra en el análisis de los fenómenos asociados a la percepción de duración.

Por su parte, Laplanche (1966) identifica a la dimensión del tiempo psicológico como el tiempo subjetivo historizable, dentro del cual puede encontrarse la perspectiva interna del tiempo, que es definida como la percepción subjetiva de cuán cerca se siente del pasado, el presente y el futuro (Vásquez Echeverría, 2011), así como también la captación y duración del mismo (Azzollini, González & Gómez, 2004; Fraisse, 1984). En la misma línea, Thiébaud (1998) también la ha definido como el predominio con que el pasado, presente o futuro ocupan el espíritu del sujeto.

En el área de la Psicología, el concepto de perspectiva temporal fue introducido por Lewin (1935), quién lo comprende como una dimensión particular de la conducta humana, consistente en la visión que un individuo tiene, en un momento dado, de la totalidad de su futuro y su pasado. Según Lewin (1942), la perspectiva de tiempo referencia al pasado, presente y futuro cronológico, ya que ellos son parte de la vida psicológica del sujeto; postuló que la

percepción del tiempo representa un elemento imprescindible en la cognición, dado que reviste de significación las experiencias que las personas viven a diario, regulando su comportamiento y anticipando el futuro. Según este autor, el presente de los sujetos se asocia a las experiencias vividas en el pasado, como también entiende que el presente estará en mayor o menor medida en aquello que se proyecta en el futuro y en las expectativas o metas que cada sujeto se propone alcanzar. En este punto, podría sumarse la idea de Nuttin (1985), quien indica que el impacto de los eventos pasados y futuros sobre la conducta humana es tan importante que dichos eventos entran a formar parte del funcionamiento conductual presente, por lo menos a nivel cognitivo. Además, considera que la gestación de la perspectiva temporal depende de la elaboración cognitiva de la necesidad y del proceso consecuente de intenciones y proyectos.

En este punto, a partir de todo lo explicado antes, se puede brindar una definición integrada sobre la Perspectiva Temporal, entendiéndola como una dimensión estable, referida a las preferencias relativas que los individuos muestren hacia el pasado, el presente o al futuro, en función de los aspectos cognitivos, actitudinales y comportamentales (Webster, 2011). Algunos autores, como Kruger, Reischl y Zimmerman (2008), proponen que es también un mecanismo psicológico que permite el desarrollo funcional y la adaptación de los seres humanos.

#### **1.1.1.1 Perspectiva Temporal Futura**

En lo que refiere específicamente a la *perspectiva temporal futura (PTF)*, se encuentran varias definiciones. En cuanto a los orígenes del constructo, pueden observarse los aportes de Bleger (1963), sobre la acción recíproca que explica la manera en que experiencias del pasado se asocian a la forma como las personas viven el presente, y en cómo esto repercute en la proyección del futuro. Asimismo, explica que el futuro condiciona la forma en que se vive el presente y la valoración respecto del pasado, de la propia historia. Sumando lo desarrollado por

Lewin (1942), la PTF es el grado y la forma en que el futuro cronológico se integra en el espacio de la vida del individuo.

Por otra parte, en lugares como Europa, la conceptualización de la PTF tiene una larga historia en la Psicología. En ese sentido, se observan varios autores que han esbozado diferentes ideas acerca de esto. Así, Lersch (1966) expresa que tanto pasado como futuro se encuentran contenidos en la vivencia presente; de esa manera, todo presente es a la vez un adelanto del futuro. Esta apreciación articula la vida anímica del sujeto con la orientación en la que éste se encuentre, y lo disponen a la realización de un estado que aún no existe.

Para Fraisse (1963), el futuro tendrá lugar siempre y cuando éste se perciba como posible de ser realizado; este futuro es movido por un determinado deseo previo, que es el motor que pone en marcha las estrategias necesarias para afrontar dicho futuro. De esta forma, la postura de este autor se resume en la idea de que tanto la necesidad de un deseo por algo, como la conciencia de que puede ser logrado, deben estar presentes para que haya futuro.

En una línea parecida, Nuttin (1964) va a indicar una asociación entre el futuro y la motivación, es decir, que no solamente lo va a entender como una consecuencia y aprendizaje de los eventos pasados, sino que le va a dar al futuro una cualidad de meta-objeto. De esta manera, el futuro se transforma en un espacio motivacional de primera categoría. No obstante, esta cualidad se limita a una orientación general, a un futuro inmediato, debido a que su impulso es la necesidad. Luego, la aparición de perspectivas profundas se da gracias al desarrollo de las funciones cognitivas superiores, y a su influencia en la elaboración de las necesidades, sobre todo en aquellos procesos de establecimiento de metas. Es así que la anticipación se va desligando gradualmente de la situación, para formar parte de un proceso superior. Entonces, de manera general, Nuttin (1985) entiende que la perspectiva temporal es la representación mental que los seres humanos realizan acerca de diferentes acontecimientos, haciendo

referencia tanto al pasado como al futuro, pero es la elaboración de proyectos la que da origen a la orientación futura.

En adición a estas ideas, para Gjesme (1981) la orientación del tiempo futuro de un individuo se desarrolla de forma gradual, hasta convertirse en una característica relativamente estable de la personalidad, en términos de la capacidad general para anticipar e iluminar el futuro, incluyendo la elaboración cognitiva de los planes y proyectos, y reflejando el grado de preocupación y compromiso en el futuro.

De una manera más amplia, Nurmi (1991) caracteriza la PTF como un proceso biológico complejo, que se constituye a partir de las expectativas que las personas tienen de sí misma en el futuro y el grado en que se reflexiona acerca de ello. La PTF se encuentra asociada al contexto social y cultural del sujeto, así como también a la etapa del desarrollo en que se ubica.

Por su parte, Husman y Lens (1999) expresan que la PTF es el grado y la manera en la cual el futuro cronológico es integrado en el espacio vital presente del individuo, a través de procesos motivacionales de establecimiento de metas. Zimbardo y Boyd (1999), asocian la PTF a la capacidad de entender las consecuencias de los actos a realizar, a tener objetivos claros, poder tolerar tanto el placer como las tensiones que puedan aparecer a partir del proceso de llevar a cabo las metas propuestas.

A fin de integrar todo lo explicado, puede decirse que la perspectiva temporal futura es entendida como las creencias o la orientación de un sujeto en torno al futuro, a partir de diferentes objetivos que son distantes temporalmente; de manera usual se la asocia a una representación que está relacionada con diferentes aspectos de la vida. En ese sentido es posible entenderla como una actitud en relación a un objetivo específico, en un tiempo determinado.

Hasta aquí se ha realizado un breve recorrido histórico acerca de este constructo, con el fin de enmarcar su génesis y arribar a una definición lo más completa posible, para así poder, luego, explicar algunos de los enfoques más conocidos respecto de su dinámica. En ese sentido, en el apartado siguiente se explicarán algunos de dichos enfoques, para finalizar con el que interesa a este trabajo.

### **1.1.2 Enfoques predominantes sobre la PTF**

Como se ha señalado, existen diferentes autores que se han llevado al trabajo de investigar y teorizar acerca de la perspectiva temporal futura. A continuación se presentan los enfoques más destacados respecto de este constructo.

#### **1.1.2.1 Perspectiva según Nuttin.**

Para Nuttin (1985), la PTF es el constructo que propone una configuración de objetos temporales futuros asociados a la cognición de los sujetos, que a la vez se integran en el presente, de manera que influyen en este mismo. Una característica fundante es la motivación, ya que es ésta la que genera las representaciones en el presente, y que luego impactan en la conducta. En ese sentido, la PTF contempla diferentes aspectos, a saber:

- i) la extensión que tienen las metas, es decir, cómo se ubican éstas en relación a un futuro cercano, lejano, o a un presente abierto;
- ii) la cantidad de un tipo de metas que se ubica en cada uno de esos períodos; y
- iii) la especificidad que cada una de estas metas posee para el sujeto que las desarrolla; esto último es central, ya que da cuenta del correlato entre la realidad y el cumplimiento de dichas metas (Lens, 1998; Madueño Ruiz, 2017; Nuttin, 1985).

Por otra parte, una observación interesante acerca de la manera que tiene este autor de entender la PTF la realiza Galarraga (2016), cuando señala el origen del término, y lo diferencia en nociones espaciales, por una parte, y temporales, por otra. En ese sentido, explica que para Nuttin (1985) el carácter espacial de la perspectiva hace referencia a distancias medidas objetivamente, mientras que la noción de temporalidad expresa la particularidad de entender que los hechos se desarrollen en determinados intervalos de tiempo. Para el autor, tener en cuenta la diferencia entre las dos formas de referir a la perspectiva, permite dar cuenta de la representación mental que las personas tienen acerca de determinados sucesos, y sus procesos de percepción (Galarraga, 2016; Nuttin, 1985).

Además de lo explicado, el autor operacionaliza el constructo a partir de dos dimensiones: una cognitiva, que alude a la representación, y otra dinámica, que hace referencia al valor motivacional de las metas distantes (González & Daura, 2012). En el caso de la primera dimensión se asocia a la capacidad del sujeto de poder ubicar los proyectos o las metas en el futuro, ya sea cercano o lejano. Para algunos autores (Husman, 2001) esto se relaciona con la instrumentalidad de dichos proyectos o metas, es decir, que tiene que ver con la valoración que se realiza de estas mismas en un momento próximo para después alcanzar las que se encuentran más distantes. Esto mismo, para Nuttin (1982) se trata directamente de motivación instrumental, ya que esto toma un rol central en el momento que se forman los proyectos y sus fines; en cualquiera de los casos involucra la actividad cognitiva. En ese sentido, González y Daura (2012) explican que el grado de motivación que el individuo tenga al momento de la creación de proyectos será el que estimule y dirija la actividad cognitiva, así como la manipulación del contexto, creando –a partir de la necesidad- conductas que permitan abrir el camino hacia los objetos satisfactorios, lo que formará la red que structure el plan de acción para el proyecto. Lo interesante de este punto es que a medida que el acto se interpreta como

parte funcional de esa red, se inviste de una significación, que se transforma en el camino conductual hacia el fin.

En lo que refiere a la dimensión dinámica la explica como la valoración que se le imprime a los acontecimientos futuros, más específicamente se refiere a la valoración de las metas distantes; así, puede entenderse que las conductas de las personas son intencionales en la medida que se encuentren orientadas a alcanzar las metas establecidas. A partir de esto, se observa que existen, de manera subyacente, ciertos procesos motivacionales que determinan en buena medida los comportamientos (González & Daura, 2012; Nuttin, 1980).

En función de lo anterior, González y Daura (2012) explican que la PTF, por lo tanto, presupone que el presente contenga la representación mental del futuro, así como también debe comprender las metas motivacionales y la ubicación temporal de estas últimas. Son justamente estas metas motivacionales (u objetos motivacionales) lo que van a conformar el contenido de la PTF, así como su ubicación temporal aquello que defina si el tiempo en que se concreten será en corto, medio o largo plazo.

Otro aspecto a resaltar en el desarrollo de este autor es la diferenciación que propone con las actitudes temporales (Galarraga, 2016). Explica que son los aspectos negativos, neutros o positivos con los cuales se valora a cada uno de los tiempos pasado, presente y futuro, y se las considera importantes de manera especial, debido a que producen un gran impacto en la motivación, por lo tanto, en buena medida determinan la forma en la que los sujetos asumen su pasado, viven el presente y se aproximan al futuro (González & Daura, 2012; Nuttin, 1980). En ese sentido, Zaleski (1994) explica que la actitud que se toma hacia el futuro puede acompañarse tanto de temores y/o ansiedad como de esperanza, esto debido a las experiencias vividas y a la forma en la fueron procesadas y elaboradas. No obstante, también señala que si bien es probable que una mala experiencia pasada tenga consecuencias en el presente, no

necesariamente la actitud hacia el futuro debe ser negativa, en ocasiones estas valoraciones pueden invertirse.

En resumen, puede decirse que el desarrollo de la PTF está relacionado y depende de la forma cognitiva en que se elabore una determinada necesidad, así como del desarrollo consecuente de los proyectos e intenciones (Nuttin, 1985; Vázquez et al., 2016). Así, la forma de anticipar el futuro se relaciona a las experiencias pasadas, y son éstas las que se integran al presente y determinan la proyección (Madueño Ruiz, 2017).

### **1.1.2.2 Desarrollo de Nurmi**

Otro de los autores que propone un enfoque de relevancia en cuanto al desarrollo conceptual de la PTF es Nurmi. En ese sentido, Crespi (2010) señala que para este autor tanto los eventos, como los resultados futuros, conforman un aspecto central respecto de los pensamientos y los comportamientos en las personas. En esa línea, una definición de la PTF puede hacer referencia a aquellas expectativas que las personas tienen de sí mismas en el futuro, a la vez que incluye el grado de reflexión acerca de ellas (Nurmi, 1991).

Un aspecto que se destaca en el desarrollo de este autor es la importancia que le brinda al contexto, así como a las características socio – culturales que éste provee a cada individuo por el solo hecho de pertenecer a él (Galarraga, 2016; Nurmi, 1991). También da importancia a las etapas del desarrollo, ya que los distintos momentos del ciclo vital implican que el sujeto actúe en función de ciertos roles o tareas, y dichos roles son los que conformarán las bases sobre las cuales se producirán las metas o proyectos, así como la forma de alcanzarlos (Nurmi, 1991, 1994).

Puede entenderse que para este autor la PTF es un constructo tanto de carácter biológico, como social y cultural, que implica tener en cuenta los roles que esto le ha ido suponiendo al sujeto, así como las metas motivacionales que a partir de esto se genera. Al

mismo tiempo, señala a la PTF como multidimensional, constituida por tres componentes centrales: la motivación, la planificación y la evaluación prospectiva (Crespi, 2010; Galarraga, 2016; Nurmi, 1991). En lo que refiere al componente motivacional tiene que ver con la extensión del tiempo hacia el futuro, lo que implica tener en cuenta la menor o mayor distancia temporal hacia dicho futuro y las metas, objetivos o intereses que los componen, debido a que es esto lo que compone la conducta motivada (Crespi, 2010; Díaz Morales, 2006). Galarraga (2016) agrega que también implica anticipar el futuro y construir metas, que luego son integradas y organizadas en un sistema jerárquico, dependiendo del grado madurativo de la persona.

En cuanto a la planificación, el segundo de los componentes mencionados, Crespi (2010) sostiene que se asocia a los conocimientos y a la información que se tiene respecto de las metas establecidas, así como del contexto futuro; además tiene en cuenta la complejidad de los proyectos elaborados y en qué grado se van realizando en la realidad, es decir, que puede obtenerse información acerca del estado en que se encuentra la planificación al momento presente (Crespi, 2010; Crespi & Mikulic, 2011; Nurmi, 1991). Por último, Nurmi (1991) señala que este componente, a su vez, se divide en tres momentos: en primera instancia representarse la meta, luego realizar una planificación que permita alcanzar esas metas y, por último, las acciones que ponen en marcha los mecanismos para alcanzar las metas.

Respecto del tercer y último componente, la evaluación prospectiva, se lo entiende como a la factibilidad de aquellas metas establecidas, tanto como de los planes que se lleven a cabo para alcanzarlas, teniendo en cuenta la situación presente, así como también las competencias y habilidades con las que cada individuo cuenta para llevarlas a cabo (Crespi, 2010; Díaz Morales, 2006).

### **1.1.2.3 Explicación de Lens**

Lo desarrollado por Lens sigue la línea de lo explicado anteriormente con Nuttin. En primera instancia, para contextualizar, realiza una aproximación sobre la definición de perspectiva temporal retomando a Lewin (1942), y va a afirmar que se trata de un concepto que refiere al pasado, presente y futuro debido a que son instancias que se conforman en el espacio de la vida psicológica de las personas; de esta manera, se desprende que la PTF, como consecuencia, será la forma y el grado con el cual el futuro cronológico se integre a la vida del sujeto. En ese sentido, entiende que existe una analogía entre la integración del futuro al presente con la integración de lugares que son más o menos remotos al espacio de la vida actual (Lens, 1998).

Para este autor, la conciencia acerca del lugar, así como de las distancias entre los momentos, o los intervalos en el tiempo (ya sea pasado o futuro), son necesarios, aun cuando no resulten suficientes al momento de darles un efecto psicológico. Explica que la distancia psicológica de un lugar específico puede variar de forma considerable entre personas que habitan un mismo lugar; así, de la misma manera que existe la apreciación psicológica acerca del mundo espacial, también hay variadas diferencias en lo que respecta a la extensión o profundidad de PTF (Lens, 1998).

Además, establece una diferencia entre aquellas personas que tienen una corta y una larga PTF; en el caso de las primeras hace referencias a quienes solo incluyen en su vida temporal el futuro cronológico inmediato, estos sujetos no toman en cuenta en el tiempo presente lo que pudiera aparecer después de esa inmediatez contemplada. En el caso de las segundas, su vida temporal presente contempla el futuro lejano, es decir que no tienen problemas en integrar a dicho presente aquellos aspectos relacionados a las acciones o eventos que los motivan para tal futuro. En ese sentido, la PTF es conceptualizada como aquellas

características que adquiere la personalidad, y que resulta tanto de las metas motivacionales como de la demora en la gratificación (Lens, 1986, 1998; Nuttin & Lens, 1985).

En función de lo explicado hasta el momento, cabe destacar que el carácter motivacional resulta central en lo desarrollado por este autor. De esta manera, describe que, en un nivel superficial, las personas elaboran de forma cognitiva, y luego concretizan, tanto sus motivos como sus deseos a partir de la elaboración tanto de metas motivacionales específicas como de estructuras medios-fin o proyectos motivacionales (Gjiesme, 1982; Herrera, Matos, Martínez & Lens, 2015; Lens, 1998). Dichas metas motivacionales, así como también los planes conductuales, se pueden caracterizar por sus contenidos o por el dominio motivacional al que pertenezcan (como por ejemplo curiosidad, poder, éxito, alimentación), y por su ubicación témporo-espacial.

Para contextualizar aún mejor lo explicado, Lens (1998) señala que, por definición, las metas motivacionales tienen de forma anticipada un carácter positivo o negativo y que, de manera casi obvia, están ubicadas en el futuro. Sin embargo, la distancia temporal hacia las sub-metas y/o hacia las metas finales puede variar desde corta hasta larga, dependiendo del contenido de las mismas. El hecho de formular estas metas motivacionales a la distancia, así como de generar los proyectos que permitan alcanzarlas, creará una perspectiva a futuro de largo plazo (o extendida). A partir de esto último, brinda un aspecto nuevo, que se suma a la definición, entendiéndose que la PTF también puede entenderse como la anticipación que se realiza en el momento presente en lo que respecta a las metas futuras (Lens, 1998).

Por otro lado, si se compara a quienes tienen una PTF extendida con aquellos quienes tienen una PTF corta puede observarse que, en el caso de las primeras, poseen muchas más metas a largo que a corto plazo. Como consecuencia de esto, Nuttin y Lens (1985) sostienen que la perspectiva de tiempo futuro puede evolucionar a partir de establecer estas metas

motivacionales, que están conformadas por la relación distante de los objetos-meta que procesan las personas.

Por último, además de lo referido, este autor (al igual que Nuttin) también contempla los aspectos cognitivo y dinámico de la PTF como una característica de la personalidad. Así, en cuanto al aspecto cognitivo explica que puede entenderse como la disposición que tiene el individuo para anticipar en el momento presente tanto los efectos inmediatos de las acciones potenciales, como las consecuencias esperadas de estas mismas. En cambio, el aspecto dinámico se entiende en función de que el individuo tiene la disposición de atribuir un valor alto a las metas, incluso cuando éstas son proyectadas a un futuro no tan cercano (Herrera et al., 2015; Lens, 1998).

#### **1.1.2.4 Enfoque de Thiébaud**

Basado en el desarrollo de Nuttin, por un lado (González & Daura, 2012), y en el de Nurmi por otro (Galarraga, 2016), Thiébaud (1998) define la PTF como un proceso que permite al individuo prever y anticipar acontecimientos del futuro, que no son parte de los contenidos en el presente, y que pueden ser imposibles, posibles, imaginarios o reales.

Al mismo tiempo, Thiébaud (1998) la entiende como el predominio que el presente, el pasado o el futuro establece en el individuo; a partir de esto se espera que los pensamientos de una persona hacia alguno de aquellos tiempos (pasado, presente o futuro) influya de forma dinámica sobre la experiencia del sujeto, así como sobre la motivación y diferentes aspectos del comportamiento (Boniwell, 2009; Thiébaud, 1998; Vázquez et al., 2016).

De manera más específica, la PTF representa la acción que es ejercida al momento de producir las intenciones comportamentales (Galarraga, 2016). Al igual que los anteriores autores, éste también destaca diversas dimensiones para este constructo: la *orientación temporal*, que trata del predominio relativo que se tenga acerca del pasado, presente o futuro;

la *densidad*, que refiere a la riqueza de los contenidos de cada una de las etapas temporales; la extensión, que describe la longitud en el tiempo de meta a alcanzar; y la *coherencia o realismo*, que en sí misma tiene diferentes matices, y que indica, por una parte, la probabilidad que tienen las metas propuestas de ser realizadas en el futuro y, por otra, la existencia de nexos entre estas metas ubicadas a lo largo del tiempo; también, implica tener en cuenta la gradación entre el carácter más real y el más ilusorio que posean cada una de estas metas. Estas dimensiones tienen dinámicas independientes, no necesariamente deben estar relacionadas unas o con otras o darse en simultáneo (González & Daura, 2012; Thiébaud, 1998).

Como ha sido mencionado con anterioridad, si bien la PTF es un constructo que cuenta ya con varias décadas de estudio, queda expuesto, sin embargo, que aún no se ha podido hallar un modelo conceptual que lo operacionalice de manera sistemática. El autor que conceptualiza de manera más integrada, y que cuenta con una larga tradición en la idea de lograr de forma coherente dicha operacionalización, es Zimbardo. De esta forma, el próximo enfoque a describir es el realizado por dicho autor junto a Boyd, que además representa el marco de referencia para este trabajo de investigación.

#### **1.1.2.5 Modelo de PTF de Zimbardo y Boyd**

Para Zimbardo y Boyd (1999) la PTF 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.

Una característica importante de los marcos temporales es que contribuyen a la codificación, almacenamiento y rememoración de situaciones que han sido experimentadas, así como también ejercen un rol primordial para la construcción de nuevas metas, expectativas y objetivos futuros. De esta manera, se observa que se trata de una dinámica constante, que se retroalimenta.

A pesar de todo esto, Zimbardo y Boyd (1999) resaltan que, en la mayoría de los casos, se trata de un proceso no consciente, es decir que aun cuando quedan adscriptas las experiencias más personales o sociales en alguno de estos marcos o categorías temporales, que contribuyen a la asignación tanto de orden como de significado y coherencia a lo vivido, las personas no siempre saben que lo están haciendo o proveen de intensión a la acción.

Para Vázquez et al. (2016) es importante hacer notar el peso relativo que cada uno de estos marcos temporales adquiera para el sujeto, ya que según esto se establecen diferencias importantes respecto de las decisiones y comportamientos que se tienen; por esto resulta importante analizar las modalidades que cada una de estas categorías temporales adquiera en cada quien.

Respecto de las preferencias por alguna de las dimensiones temporales, Zimbardo, Keough y Boyd (1997) señalaron que las mismas pudieran funcionar como un rasgo estático de la personalidad, lo que también tiene algunos costos, y que para Boniwell (2009) en ocasiones pudieran ser desadaptativos. Cabe aclarar que esto último produjo el desarrollo de un concepto integrador, que es la perspectiva temporal balanceada, que combina al pasado, presente y futuro en una dinámica flexible, que le permite al sujeto responder a las exigencias del momento de forma armoniosa (Boniwell & Zimbardo, 2004; Boyd & Zimbardo, 2005; Vázquez et al., 2016; Zimbardo, 2002).

Al igual que los autores presentados en los enfoques anteriores, Zimbardo y Boyd (1999, 2008) describen diferentes dimensiones para la PTF, en este caso se trata de cinco

formas en cuales se le da sentido al tiempo, se lo valora, y que se conforman en base a las tres categorías importantes ya conocidas: pasado, presente y futuro. Galarraga (2016) explica que esto permite dar cuenta de la forma en que las personas se refieren al propio tiempo. Las cinco dimensiones propuestas por Zimbardo y Boyd (1999) son las siguientes:

- *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.
- *Futuro*: se encuentra referido a planifica las acciones en función de los objetivos que se establecieron para alcanzar determinadas metas.

La dinámica de estas categorías muestra que quienes tienen una orientación temporal enmarcada hacia el presente están más pendientes de lo percibido en un determinado momento; entre las características observadas puede notarse que son de pensamientos concretos, y que – en general- no se los nota interesados en acontecimientos pasados o venideros, así como tampoco están al pendiente de las consecuencias de sus actos. En cambio, quienes presentan una orientación hacia el pasado si bien tampoco demuestran interés en los sucesos del futuro, sí mantienen una conducta más estable a lo largo del tiempo, y se enfocan en los compromisos que asumen, siendo estos de la índole que sea (académica, familiar, laboral). Para quienes muestran una orientación hacia el futuro dan cuenta de un interés asociado a esta orientación temporal así como de las consecuencias de dichos actos; en general poseen objetivos claros, lo que les ayuda a mantener el equilibrio entre el placer, la tolerancia y las tensiones entre las

distintas situaciones que se produzcan al momento de querer llevar a cabo las metas que se proponen (Galarraga, 2016; Zimbardo & Boyd, 1999).

Para resumir lo explicado sobre este modelo, que a su vez encuadra la mayoría de los desarrollos realizados sobre esta temática, puede decirse que los autores entienden que la perspectiva temporal es un proceso que se encuentra en la génesis del comportamiento humano, tanto a nivel individual como social; se trata de un proceso no consciente, pero que igualmente permite realizar análisis, así como también organizar, el continuo devenir de la conducta en distintos marcos temporales, y esto permite que los comportamientos se doten de sentido y coherencia (Brenlla et al., 2017; Zimbardo & Boyd, 1999).

Estos marcos temporales, en los cuales las personas ubican sus experiencias, representan justamente la forma en la que se dividen las experiencias en cuanto al devenir de la propia existencia, aunque se esto se realice de manera automática y no consciente. En esta concepción del concepto se supone una articulación balanceada entre las distintas instancias temporales, lo que lleva al sujeto a tener flexibilidad y armonía conductual cuando debe enfrentar demandas situacionales, y cuando se trata del logro de una competencia temporal para lograr una mejor adaptación (Brenlla et al., 2017; Zimbardo & Boyd, 1999; Zaleski, 1994). No obstante, hay que tener en cuenta que dicho equilibrio puede verse alterado cuando alguna de estas instancias temporales registra un predominio sobre el resto, lo que promueve un sesgo en la perspectiva temporal del individuo; en ese sentido, los autores consideran la idea de que la perspectiva temporal conforma un estilo disposicional relativamente estable, y por este motivo es también considerada como rasgo de la personalidad (Boniwell & Zimbardo, 2004; Boyd & Zimbardo, 2005; Brenlla et al., 2017; Vázquez et al., 2016; Zimbardo et al., 1997; Zimbardo, 2002; Zimbardo & Boyd, 1999).

A modo de cierre de lo desarrollado hasta aquí, en la Tabla 1 se presenta un resumen de los modelos explicados.

Tabla 1  
*Desarrollos relevantes sobre la PTF*

Autor / es	Año	Definición	Dimensiones
Nuttin	1985	Configuración de objetos temporales futuros asociados a la cognición de los sujetos, que a la vez se integran en el presente, de manera que influyen en este mismo. Una característica fundante es la motivación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cognitiva</li> <li>▪ Dinámica</li> </ul>
Nurmi	1991	Aquellas expectativas que las personas tienen de sí mismas en el futuro, a la vez que incluye el grado de reflexión acerca de ellas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Motivación</li> <li>▪ Planificación</li> <li>▪ Evaluación prospectiva</li> </ul>
Lens	1998	La forma y el grado con el cual el futuro cronológico se integre a la vida del sujeto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cognitiva</li> <li>▪ Dinámica</li> </ul>
Thiébaud	1998	Se trata de un proceso que permite al individuo prever y anticipar acontecimientos del futuro, que no son parte de los contenidos en el presente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Orientación temporal</li> <li>▪ Densidad</li> <li>▪ Coherencia o Realismo</li> </ul>
Zimbardo & Boyd	1999	Es un proceso que se encuentra en la génesis del comportamiento humano, tanto a nivel individual como social; es no consciente, pero que igualmente permite realizar análisis, así como también organizar, el continuo devenir de la conducta en distintos marcos temporales	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pasado positivo</li> <li>▪ Pasado negativo</li> <li>▪ Presente Hedonista</li> <li>▪ Presente fatalista</li> <li>▪ Futuro</li> </ul>

### 1.1.3 Principales líneas de investigación sobre la PTF en estudiantes universitarios

Existen diversas investigaciones que se han ocupado de dar cuenta de la relevancia de la PTF en el ámbito de la Educación Superior, así como su relación a otras variables tanto psicológicas como sociodemográficas.

Así, en un estudio llevado a cabo por Simons, Dewitte y Lens (2001) se indagó sobre la posibilidad de combinar la teoría de la PTF y la teoría de las metas, en el área de la motivación y el logro, en estudiantes universitarios, entendiendo el logro como el éxito

académico, que a su vez se lo asocia a los resultados positivos sobre las tareas realizadas. Si bien resaltan que ambas teorías tienen sus propios desarrollos, los autores intentaron hallar un punto de encuentro para potenciar dicha motivación. Para esto, trabajaron con 184 estudiantes universitarios, de la carrera de enfermería, y los resultados arrojaron que los patrones más adaptativos y positivos aparecen cuando los sujetos dan cuenta de valores intrínsecos, que les permiten ser conscientes de la utilidad de tener dichos patrones adaptativos y positivos al momento de realizar las tareas futuras; de esta manera, la actividad futura se ve motivada y reforzada, y no se advierte diferencia con la idea representada en el presente. Para los autores, esta vivencia de cercanía entre las instancias temporales potencia un patrón motivacional respecto de la adquisición de tareas futuras, que refuerza conductas que orientan al éxito y mantienen un desempeño óptimo.

Una investigación de tipo correlacional, hecha por Lens y Herrera (2005), se propuso describir las características de los roles motivacionales de los valores, el contenido motivacional de la perspectiva de tiempo futuro, en relación a la instrumentalidad que los alumnos perciben acerca de diferentes materias o cursos y el auto-concepto; una medida que utilizaron para el estudio fue el desempeño académico, el cual estaba asociado a las notas obtenidas en tales cursos. Los autores trabajaron no solo con estudiantes universitarios sino también con estudiantes de escuelas secundarias, para poder mostrar la evolución de las variables seleccionadas en el sentido académico. La muestra estuvo compuesta por un total de 800 sujetos de escuelas secundarias y universidades de Perú, tanto estatales como privadas. En términos generales, se halló 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; al mismo tiempo, se observa que esto se refuerza si los valores que tienen son claros. Al mismo tiempo, esto es congruente con el tipo de instrumentalidad percibida que se tenga, ya que si ésta es

positiva se espera potencie el proceder, y en caso contrario que haga de la tarea una acción difícil de concretar.

Otro de los trabajos realizados sobre esta temática tuvo como propósito determinar los efectos, directos e indirectos, entre morosidad en las tareas académicas, propensión hacia el futuro y desempeño académico (medido a partir de un modelo que incluye el promedio general, créditos aprobados, materias aprobadas y reprobadas y regularidad académica) en estudiantes de tres licenciaturas diferentes (Psicología, Ciencias de la Educación y Trabajo Social). Con una técnica de modelamiento estructural, se trabajó con una muestra de 219 alumnos mexicanos, a partir de la cual se pudo indicar que la mayor morosidad se asocia a las dimensiones más negativas de la perspectiva temporal, como presente fatalista y pasado negativo. Al mismo tiempo, esto permite entender y reforzar la asociación de estos resultados con los niveles de deserción en el nivel superior, hecho que se condice con lo que también sucede en los niveles que le preceden. En función de estos resultados, los autores señalan la necesidad de dar atención a esta problemática tanto desde la práctica como desde el ámbito de la investigación (González Lomelí et al., 2006).

Por otra parte, Gutiérrez Braojos, Salmerón Pérez y Muñoz Caters (2014) buscaron explorar cómo afecta la orientación temporal y sus efectos de moderación en un modelo de aprendizaje autorregulado que explica el logro académico, midiendo este último como la calificación media de grado, es decir el promedio. Con una muestra de 967 estudiantes universitarios españoles, realizaron análisis de clusters, análisis multigrupo y análisis de senderos, y sobre los resultados obtenidos se pudo observar que si el logro académico se obtiene a partir del aprendizaje autorregulado es porque el sujeto tiene un patrón temporal proactivo; el resto de los patrones se asocian al aprendizaje regulado externamente. Los autores sugieren que el factor temporal es el que explica el cambio cualitativo, que permite a los estudiantes pasar de un aprendizaje regulado externamente a uno autorregulado.

Herrera, Matos, Martínez y Lens (2015) realizaron un estudio transcultural con el objetivo de describir la asociación entre perspectiva temporal futura y satisfacción con la vida en estudiantes de Perú, Estados Unidos y Costa Rica; si bien se trata de un trabajo más amplio, para esta investigación solo mostraron lo observado en las variables señaladas. Participaron 648 estudiantes universitarios, y los resultados obtenidos dieron cuenta de la asociación entre las variables, a partir de los cuales se suma evidencia de que la representación subjetiva del futuro afecta de manera considerable las conductas y desempeño de las metas y proyectos. En ese sentido, si la representación es positiva la satisfacción es mayor y las conductas orientadas al logro de las metas son proactivas; de forma contraria, si dicha representación es de carácter negativo, la satisfacción es menor y las conductas hacia la concreción de metas no resultan del todo efectivas.

Un estudio llevado a cabo por Vázquez, Difabio de Anglat y Noriega Biggio (2016) tuvo como propósito explorar una posible relación entre la perspectiva temporal y los estilos de personalidad, en una muestra de 329 estudiantes argentinos. Se pudo corroborar la relación esperada entre las categorías de la perspectiva temporal y los estilos de personalidad. Los resultados indicaron que las categorías más positivas de la perspectiva temporal, tales como presente hedonista y pasado positivo, se asocian de forma positiva a los rasgos más positivos de personalidad (como la responsabilidad y la apertura a la experiencia), mientras que lo propio sucede entre los rasgos menos adaptativos (neuroticismo) y las categorías temporales de pasado negativo y presente fatalista.

En 2017, Fernández y Macbeth realizaron una investigación que apuntó a indagar, en una situación de toma de decisiones, el rol de la PTF y el contenido motivacional de una meta sobre la disposición al riesgo y la propensión al arrepentimiento retrospectivo. Participaron 125 estudiantes universitarios de la Ciudad de Buenos Aires, a quienes clasificaron como altos o bajos en cuanto en su PFT, con escenarios de decisión de metas intrínsecas o extrínsecas. Los

participantes debían expresar su disposición a elegir una de dos opciones de diferente nivel de riesgo. Los resultados indicaron que los participantes en grupo alto de PTF, comparados con los bajos, propendieron a tomar decisiones riesgosas y, en cuando sabían que la opción elegida fue infructuosa mostraron un menor nivel de arrepentimiento (retrospectivo). Estos resultados son coherentes con la idea de que la percepción del valor instrumental de una acción presente, asociado a la capacidad cardinal de la PTF, son factores críticos al momento de tomar decisiones.

Otra investigación llevada a cabo por los mismos autores (Fernández & Macbeth, 2018) en el ámbito local, y en la misma línea, tuvo como objetivo determinar de qué manera influyen la PTF y la presencia de sub-metas en la toma de decisiones; con un diseño factorial, se trabajó con 260 estudiantes universitarios, que fueron clasificados con perspectiva de tiempo baja o alta, metas intrínsecas o extrínsecas y con o sin sub-metas. Los resultados fueron interpretados a la luz de las teorías de la autodeterminación perspectiva de futuro. A partir de los mismos, los autores señalan que quienes están en el grupo de los altos en perspectiva de futuro, comparados con los bajos, se orientan a la decisión más instrumental al logro de la meta; en lo referido a las sub-metas se observó que facilitan la toma de decisiones, aunque debe tenerse en cuenta que este efecto resulta morigerado por la orientación temporal de cada sujeto al momento de decidir. También se pudo dar cuenta que las sub-metas afectan el comportamiento decisorio de los sujetos que puntúan bajo en la variable perspectiva de futuro pero no en la de quienes puntúan alto. En aquellos, parece que las sub-metas promueven un acortamiento de la distancia psicológica que existe entre la meta y el logro, lo que mostraría un sesgo hacia la opción más útil para su logro.

Por su parte, el trabajo desarrollado por Difabio de Anglat, Vázquez y Noriega Biggio (2018) tuvo como objetivo principal analizar la relación entre la orientación temporal y calidad de metas vitales, esto asociado también al sexo, edad y el nivel de planificación; trabajaron con

una muestra de 773 estudiantes de Argentina, que en este caso no solo eran de nivel superior sino que también fueron incluidos –aunque en bajo porcentaje- estudiantes de nivel medio. Esto último debido a la idea de tener en cuenta la importancia del devenir del ciclo vital. En términos generales, pudieron dar cuenta que las metas vitales más adaptativas se asocian a las categorías temporales positivas, mientras que con las metas menos adaptativas sucede lo contrario. Con respecto a la edad observaron que los más jóvenes están más centrados en el presente, ya sea fatalista o hedonista, mientras que quienes son mayores articulan mejor el manejo de las categorías; en cuanto al sexo las mujeres tienden a centrarse más en el pasado positivo y en el futuro.

También en el ámbito local, González y Difabio de Anglat (2019) llevaron a cabo un estudio, cuyos objetivos fueron identificar patrones de aprendizaje y patrones temporales así como determinar la relación entre estos aspectos, en una muestra compuesta por 616 sujetos estudiantes de diferentes carreras y facultades de la Universidad Nacional de Cuyo. A partir de los resultados se concluye que los estudiantes que emplean estrategias de procesamiento profundo (relación-estructuración y pensamiento crítico) y de regulación de los contenidos, procesos y resultados del aprendizaje planifican con metas específicas a largo plazo, y basados en esto establecen acciones futuras y son capaces de anticiparse a las consecuencias y recompensas. Para quienes se orientan a la reproducción del conocimiento se observó una distribución pareja entre las orientaciones temporales, y para quienes están orientados a la aplicación las tendencias estuvieron marcadas en lo referido tanto al pasado como al futuro. En base a esto, las autoras explican que es posible optimizar los procesos de aprendizaje y así el desempeño académico (como un proceso cualitativo, multideterminado).

Un trabajo realizado por Zamora Menéndez, Flores y de Besa Gutiérrez (2020) tuvo como propósito analizar los enfoques de aprendizaje y la perspectiva temporal futura en la persistencia académica en 453 estudiantes de grado de primer año de la Universidad de Sevilla

(España). En función de los resultados, concluyeron que los estudiantes con visión positiva del futuro tienen una probabilidad más alta de persistir en sus estudios que los estudiantes con enfoque superficial de aprendizaje y una perspectiva temporal futura negativa. En adición, retomaron lo desarrollado en otros estudios y explican que la perspectiva temporal futura positiva se asocia también a las estrategias de aprendizaje y la motivación, y explican que los estudiantes que perciben la utilidad futura, al encontrarse más motivados, mejoran su rendimiento.

En la Tabla 2 se exponen los resultados más importantes acerca de las investigaciones anteriormente explicadas.

Tabla 2  
*Principales resultados sobre investigaciones de PTF en estudiantes universitarios.*

<b>Año</b>	<b>Autor/es</b>	<b>País</b>	<b>Conclusión</b>
2001	Simons, Dewitte y Lens	Bélgica	Los patrones más adaptativos y positivos aparecen cuando los sujetos dan cuenta de valores intrínsecos, que les permiten ser conscientes de la utilidad de esto en las tareas futuras; así, la actividad futura se ve motivada y reforzada, y no hay diferencia con la idea en el presente.
2005	Lens y Herrera	Perú	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; al mismo tiempo, se observa que esto se refuerza si los valores que tienen son claros, al igual que la instrumentalidad percibida.
2006	González Lomelí et al.	México	Alta morosidad se asocia a dimensiones negativas de la perspectiva temporal, como presente fatalista y pasado negativo. Esto permite entender y reforzar la asociación de estos resultados con los niveles de deserción en el nivel superior, hecho que se condice con lo que también sucede en los niveles que le preceden.
2014	Gutiérrez Braojos et al.	España	El logro académico obtenido a partir del aprendizaje autorregulado tiene un patrón temporal proactivo; el resto de los patrones se asocian al aprendizaje regulado externamente. El factor temporal es el que explicaría el cambio cualitativo, que permite a los estudiantes pasar de un aprendizaje regulado externamente a uno autorregulado.

Tabla 2

*Principales resultados sobre investigaciones de PTF en estudiantes universitarios.*

<b>Año</b>	<b>Autor/es</b>	<b>País</b>	<b>Conclusión</b>
2015	Herrera et al.	Perú	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.
2016	Vázquez et al.	Argentina	Las categorías positivas de la perspectiva temporal, como presente hedonista y pasado positivo, se asocian de forma positiva a los rasgos positivos de personalidad; igual los rasgos menos adaptativos y las categorías temporales de pasado negativo y presente fatalista. Esto daría cuenta de la manera en la que los sujetos alcanzan sus metas.
2017	Fernández y Macbeth	Argentina	Los participantes en grupo alto de PTF propendieron a tomar decisiones riesgosas y, en cuando sabían que la opción elegida fue infructuosa mostraron un menor nivel de arrepentimiento (retrospectivo).
2018	Fernández y Macbeth	Argentina	Quienes están en el grupo de los altos en perspectiva de futuro, se orientan a la decisión más instrumental al logro de la meta; en lo referido a las sub-metas se observó que facilitan la toma de decisiones aunque dicho efecto resulta morigerado por la perspectiva de futuro de quien decide.
2018	Difabio de Anglat et al.	Argentina	Las metas vitales más adaptativas se asocian a las categorías temporales positivas; con las metas menos adaptativas sucede lo contrario. Con respecto a la edad los más jóvenes están más centrados en el presente, mientras que los mayores articulan mejor el manejo de las categorías.
2019	González y Difabio de Anglat	Argentina	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.
2020	Zamora Menéndez et al.	España	Los estudiantes con visión positiva del futuro tienen una probabilidad más alta de persistir en sus estudios.

Hasta aquí se ha realizado la conceptualización sobre la PTF, y se han seleccionado algunas investigaciones relevantes de este constructo en estudiantes universitarios. En el siguiente apartado se procede a desarrollar lo referente a la personalidad.

## 1.2 Personalidad

La siguiente variable a desarrollar es *personalidad*. En este apartado se mencionarán los principales desarrollos teóricos y luego se presentarán algunas investigaciones que se realizaron sobre este constructo en el ámbito de la Educación Superior.

Hace tiempo que la Psicología de la Personalidad trata de establecer los mecanismos fundamentales en que las personas difieren; así, se han desarrollado a través de los años numerosas taxonomías que refieren a los rasgos de personalidad y que permiten determinar las diferencias individuales en cuanto a dichos rasgos (Wilt & Revelle, 2015). Para Eysenck (1947) la personalidad es la suma total -ya sea real o potencial- de los patrones de conducta de un organismo, entendiendo que la misma puede estar determinada por el ambiente o la herencia.

Con el fin de explicar este concepto, se han desarrollado diferentes modelos teóricos, a partir de los cuales pueden ser comprendidos muchos de los actos y conductas manifestadas por los seres humanos, y que permiten a su vez explicar los rasgos de personalidad, entre los cuales se encuentra el modelo de los cinco factores, que es el modelo que se retoma para la realización de este trabajo. En cuanto a los factores se entienden como independientes entre sí y brindan información de la variación fenotípica de la personalidad. En términos generales, estos factores son: *extraversión, agradabilidad, responsabilidad, neuroticismo y apertura a la experiencia* (Castro Solano & Casullo, 2001; Mc Crae & Costa, 1987; Schmitt, Allik, Mc Crae & Bennet Martínez, 2007).

### 1.2.1 Personalidad: recorrido histórico y una aproximación al concepto

La personalidad se encuentra entre los constructos más estudiados y discutidos en el campo de la Psicología; muchos son los autores que trataron, desde diferentes posturas teóricas,

lograr una definición que considere todos los aspectos posibles (e.g., Allport, 1937, 1970a, 1970b; Cattell, 1979; Eysenck, 1947, 1991; McCrae & Costa, 1987; Mischell, 1973, 1988).

El origen del estudio puede rastrearse hasta la antigua Grecia, donde surge el término derivado etimológicamente del concepto de persona (del griego *prosopon*), que hacía referencia a cara, rostro, máscara. Teniendo en cuenta esto último, las personas eran las máscaras usadas por los actores en el teatro cuando debían representar los distintos personajes, es decir, las usaban para caracterizarlos, dando una imagen externa específica, que era también superficial, sólo tenía como fin contextualizar; sin embargo, aunque en un principio estuviese más relacionado a la apariencia, al paso del tiempo ha ido cobrando un significado más profundo, asociándose con los aspectos más estables y determinantes de los individuos (Mikulic, s.f.; Montaña Sinisterra, Palacios Cruz & Gantiva Díaz, 2009). Puede decirse que lo referido a personalidad estaba ligado a las características más visibles y externas, es decir, a aquellos aspectos que pueden ser observados a simple vista por los otros.

Hasta aquí se observa que lo que refiere a la personalidad estaba ligado a las características más visibles y externas, es decir, a aquellos aspectos que pueden ser observados a simple vista por los otros, y esta perspectiva sienta las bases sobre las cuales se han desarrollado posteriormente los distintos conceptos. Así, en la actualidad la personalidad es entendida como un conjunto de características (no solo externas sino también internas) que dan cuenta de la forma de ser de un sujeto, a la vez que permite diferenciarlo de otro (Chico Librán, 2015).

Por ejemplo, Cicerón (106-43, citado en Montaña et al., 2009) hace una definición que integra cuatro aspectos: 1) la forma en la cual los sujetos se presentan ante el resto; 2) el rol que desempeña en su vida; 3) las cualidades que lo conforman; y 4) según el nivel social al cual se pertenecía era sinónimo de dignidad y prestigio. De esta forma, Montaña et al. (2009) sostienen que se sentaron las bases para las definiciones que siguieron en el tiempo sobre este

constructo, ya que estas características pueden ser observadas en las personas y, en general, esos atributos observados van siempre desde lo más externo a lo más interno.

Otra de las perspectivas asociadas a la era clásica es la de la Santísima Trinidad, que entiende a la personalidad desde un lugar sustancial y no asumido, lo que significa que viene como algo dado, que es esencial al ser humano. No obstante, más entrando la era medieval, se fueron agregando al concepto (casi de forma más novedosa), por un lado, aspectos éticos y, por otra parte, cualidades más distintivas del individuo, a partir de lo cual permitió perfilar de mejor forma al sujeto como tal, y no de manera tan general (Cerdá, 1985; Montaña et al., 2009).

A partir de esto, los términos *persona* y *esencia* fueron relacionados por los primeros teólogos, dando como resultado la primera definición integrada de personalidad, desde la que se entiende a la persona como una sustancia que es tanto natural como individual y racional (Montaña et al., 2009). Esto permitió a su vez que, por un lado, se incluyese la racionalidad como atributo, y, por otro, apareciesen diferentes definiciones filosóficas, a las que más tarde se sumaran las psicológicas (Allport, 1970a, 1970b). Los planteos desde esta última disciplina se refieren a distintas cualidades que son parte de cada individuo (Leal, Vidales & Vidales, 1997).

Por todo lo mencionado, se puede esbozar una primera aproximación, aunque general, a la definición de la personalidad, entendiéndola como una organización dinámica de las fuerzas, tanto psicológicas como físicas, que permiten que el individuo se adapte al medio ambiente (Allport, 1937). Complementando esta definición se puede tomar la idea de Brenlla (1996), quien hace referencia a esas características que se mantienen en el tiempo y que determinan la conducta de los individuos.

En función de estas ideas, se puede arribar a una definición más amplia en cuanto a lo que este concepto hace referencia en el área de la Psicología. Así, se retoma la definición de Bermúdez (1999), ya que la misma integra los aspectos antes mencionados, y quien sostiene

que se trata de una organización que es relativamente estable, integrada de características estructurales y funcionales, así como adquiridas e innatas, que se desarrollan según las condiciones específicas de cada contexto y forman un conjunto único de conductas con las que cada sujeto afronta cada situación.

Ahora bien, es necesario aclarar que si se ha llegado a definiciones más complejas es porque el estudio de este concepto se ha ido complejizando. En ese sentido, se ha observado que, más allá de las diferentes definiciones y/o teorías en las cuales se enmarquen dichas definiciones (esto se explica en los párrafos siguientes), todas tienen los siguientes puntos en común:

- i) La personalidad está compuesta de las conductas más observables (externas) así como de las más profundas (internas), entre las cuales están las emociones, y que no se pueden ver tan fácilmente;
- ii) Las características desarrolladas en general son estables y también consistentes, lo que resulta importante ya que es lo que permite predecir la conducta; y
- iii) Hace referencia a un carácter único, lo que implica una estructura configurada de forma también única, de un conjunto de elementos particulares en cada sujeto (Chico Librán, 2015).

Al mismo tiempo, Leal et al. (1997) y Chico Librán (2015) hacen mención a una categorización respecto a las formas de definir la personalidad, que puede resumirse de la forma siguiente:

- a) *Definiciones aditivas*. Son aquellas que suelen empezar con la frase la personalidad es la suma de...; algunas veces se reemplaza la palabra suma por conjunto, cúmulo. Lo importante es que, en cualquiera de los casos, la tendencia es a juntar los elementos. Respecto a esto, Allport (1966) las entiende como poco consistentes, ya que son solo una enumeración de elementos; Chico Librán (2015) aclara que esto puede generar

cierta confusión en cuanto si en verdad existe la personalidad como un fenómeno en sí mismo o si se usa este concepto para describir solo una serie de fenómenos.

- b) *Definiciones integrativas*. En este caso, son un poco más complejas, ya que entienden a la personalidad como la integración de diferentes elementos que definen a un sujeto, y resaltan la importancia de la organización y estructuración de esos elementos; al mismo tiempo, esa organización es única, ya que depende de la interrelación con el ambiente, lo que da como resultado un sujeto de características únicas. En algunos casos, se consideran aquellas que aceptan que la personalidad puede cambiar según la etapa de desarrollo del sujeto.
- c) *Definiciones jerárquicas*. Estas definiciones también tienen un carácter integrativo, solo que, a diferencia de las anteriores, entienden que hay ciertos elementos que predominan sobre otros; ponen énfasis en el carácter estructural y de ordenamiento que ocupa cada elemento, tomando estos últimos un significado específico en la integración de la personalidad.
- d) *Definiciones en términos de ajuste*. Hacen referencia a la capacidad adaptativa de la personalidad; es decir, refieren al conjunto integrado y ya organizado de elementos en los individuos, y a cómo este conjunto va a ajustarse al contexto.
- e) *Definiciones basadas en la distintividad*. Resaltan como personalidad aquello que es más distintivo, esencial y peculiar de cada individuo; en ese sentido es asociada a aquello que hace a los individuos diferenciarse unos de otros.

### **1.2.1.1 Temperamento y Carácter**

Hay dos conceptos, *temperamento* y *carácter*, que se asocian a la personalidad, sobre los cuales existe una tendencia a tratarlos como iguales aunque no son sinónimos, y en el ámbito científico se los especifica.

En cuanto al carácter, deriva del latín *character* y del griego *charaktér* y significa hacer una incisión, marcar; a partir de esto, entre las tantas definiciones que evidencia la Real Academia Española (2017) se destacan las siguientes:

-Señal o marca que se imprime, pinta o esculpe en algo;

-Conjunto de cualidades o circunstancias propias de una cosa, de una persona o de una colectividad, que las distingue, por su modo de ser u obrar, de las demás; e, incluso:

-Marca o hierro con que los animales de un rebaño se distinguen de los de otro.

Como puede observarse, de todas estas se entiende la idea de que se trata de alguna marca o especificidad que hace que las cosas, o los sujetos, puedan ser diferenciados unos de otros. Para la Psicología su significado serían aquellas características que se forman de procesos históricos y sociales que atraviesan a un sujeto, a partir del cual se configura la especificidad que, a su vez, genera el modo de ser individual. En ese sentido, involucra a todas las características que se adquieren a lo largo del crecimiento, y, al mismo tiempo, supondría un determinado grado de conformidad con las reglas sociales establecidas en el contexto de desarrollo (Chico Librán, 2015; Montaña et al., 2009; Orengo Caus et al., 2007).

Así, el carácter se desarrolla a lo largo de la vida, a partir de un conjunto de situaciones neuropsíquicas (es decir las funciones psíquicas en relación con el sistema nervioso), en función de las actividades que aparecen en el devenir mismo de la vida, así como las actitudes sobre estas actividades, que son parte de la constante adaptación a las condiciones socio-ambientales (Chico Librán, 2015). Lluís Font (2002) y Montaña et al. (2009) sostienen que el carácter no sólo controla, sino que también modifica y es autoregulator de la actividad de los sujetos para que estos puedan brindar respuestas adecuadas a las exigencias del contexto. Además, los elementos que lo componen se establecen en una unidad que es coherente y estable, manteniendo cierto grado de uniformidad a la hora de expresar las manifestaciones sobre los cambios que suceden alrededor del individuo (Chico Librán, 2015).

Por su parte, el temperamento también es un término que cuenta con cierta tradición histórica. Al respecto, Chico Librán (2015) se apoya en Hipócrates para explicar la distinción entre cuatro tipos de temperamentos: el colérico, el sanguíneo, el melancólico y el flemático, explicando que estas formas de reaccionar estaban asociadas a fuentes somáticas. En cuanto a los dos primeros tienen que ver con la forma fácil de excitabilidad, así como con una rápida fluctuación de los intereses (en el colérico son débiles y en el sanguíneo son intensos); en los dos restantes la excitabilidad es lenta y persistente (en el caso del flemático es débil, mientras que en el melancólico es fuerte). Lo que resulta interesante es que esta clasificación ha llegado hasta estos días, sirviendo de base para las diferentes tipologías que se han ido elaborando, aun cuando estas últimas difieran en función de los modelos propuestos.

Actualmente, siguiendo a Millon y Everly (1994), el temperamento se define como la conformación biológica de la personalidad (tanto en lo que refiere a los aspectos emocionales como a los motivacionales) y que, por tanto, viene predeterminada. Castro Solano (2015) aclara que incluye los aspectos menos influidos por el ambiente, que también son los “de naturaleza más hereditaria” (p. 23). No solo involucra lo hereditario y congénito, sino también estímulos más externos como ambiente, alimentación, clima, entre otros. No obstante, sigue siendo la parte de la personalidad más refractaria en lo que al cambio refiere; a pesar de ello puede ser modificable dentro de determinados límites, ya que intervienen factores contextuales; es decir que los elementos genéticos que lo componen se modelan según en contexto (Chico Librán, 2015; Orengo Caus et al., 2007). Montaña et al. (2009) sintetizan de la siguiente manera: “el temperamento es un fenómeno naturalmente emocional, es decir, que se puede presentar a causa de factores genéticos o hereditarios, pues los individuos reaccionan de manera rápida e intensa a la estimulación ambiental” (p. 85). En definitiva, podría entenderse como la estructura sobre la que se desarrolla la personalidad. Castro Solano (2015) explica que, según algunos

autores contemporáneos, alrededor de un 40% de las diferencias individuales registradas sobre la personalidad se justifican en base a diferencias temperamentales heredadas.

De esta forma, ha quedado expuesto que los términos carácter y temperamento no son sinónimos de la personalidad, aunque sí su interacción conforma esta misma (Figura 1). Para Lluís Font (2002), las influencias psicosociales y culturales influyen al momento de configurar la personalidad específica de cada individuo, aunque estos factores interactúan con los sistemas más profundos de la naturaleza humana.

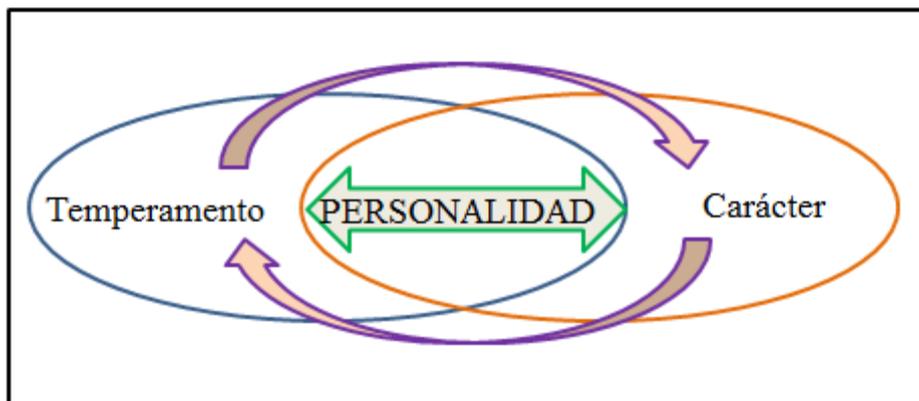


Figura 1. Interacción entre temperamento y carácter como componentes de la personalidad.

### 1.2.1.2 Tipo y rasgo: dos formas de describir la personalidad

Al abordar el constructo personalidad también deben distinguirse los conceptos de *tipo* y *rasgo*. Cuando se habla de rasgos se hace referencia a las características específicas de una persona sobre las cuales se distingue de otra, al mismo tiempo, esto provoca que los comportamientos también sean distintos en unos y en otros; se puede afirmar que alguien posee algún grado de determinado rasgo, desde mucho hasta poco (Cloninger, 2003). Según Castro Solano (2015) serían las tendencias latentes que hacen que los sujetos se comporten de una manera determinada; los rasgos también son los responsables en cuanto a las diferencias

individuales, dado que se puede predecir la conducta en situaciones distintas. Para este autor no son observables sino de naturaleza inferencial. Con respecto a sus características, se pueden distinguir dos principios fundamentales: por un lado la estabilidad y por otro la consistencia, a partir de lo que se entiende que hay algo que es duradero en el tiempo, que se observa más allá de las distintas situaciones (Castro Solano, 2015). Cloninger (2003) sostiene que a partir de los rasgos puede realizarse una descripción bastante precisa de la personalidad, ya que las características agrupadas son más específicas; el hecho de la gradación también colabora en esa especificidad.

En lo que refiere a los tipos, Cloninger (2003) los define como a las categorías de personas que cuentan con características que se parecen. En ese sentido, bastan solo unos pocos tipos para describir a la gente; dicho de otra manera, cada individuo es parte de un tipo o no lo es. La autora también agrega que el hecho de pertenecer a una categoría específica dice mucho de cada miembro, y al mismo tiempo existe la idea de que las personas entren de manera automática en categorías naturales. Castro Solano (2015) retoma la idea de rasgo y afirma que éstos pueden agruparse y a eso se lo denomina tipo; la diferencia, entonces, con el rasgo es que el tipo es categorial y alude a un perfil.

En resumen, la personalidad generalmente es descrita en función de estos dos conceptos: tipo y rasgo; en cuanto al primero, usualmente es utilizado para describir a un individuo en función de una característica específica, mientras que el segundo supone una graduación promedio entre características opuestas; para citar un ejemplo, en el caso de los tipos una persona sería introvertida o extrovertida, en el caso del rasgo habría una tendencia hacia alguna de estas características pero ambas estarían presentes en el individuo (Eysenck, 1947, 1991). En consecuencia, el estudio de la personalidad tiene como objetivo principal el análisis de las diferencias individuales; al mismo tiempo, hace referencia a la persona de forma

general a la vez que identifica las características más profundas y estables que conforman el núcleo de la identidad individual.

Por todo lo señalado, se puede entender la multiplicidad de definiciones acerca de este constructo, así como el hecho de que se asocien de forma tan estrecha tanto en el desarrollo evolutivo de los individuos como con sus conductas, llegando en algunos casos a relacionar a la personalidad con un conjunto de rasgos, en otros a un repertorio de conductas, e incluso -en otros casos- a una estructura organizada e integrada tanto a la acción como a la experiencia (Costa & McCrae, 1995). Sumado a lo anterior, se desprende que este modo de ser único no solo permite diferenciar a los individuos entre sí, sino que también permite conocer sus motivaciones al momento de pensar, sentir, actuar y desenvolverse en su medio de una forma determinada (Seelbach González, 2012). En esta misma línea, Castro Solano (2015) señala que hay autores contemporáneos que también incluyen distintos aspectos, entre los que pueden observarse los estilos cognitivos, afrontamiento, representaciones sociales, procesos básicos, entre otros.

A este punto, se ha elaborado un breve recorrido histórico sobre el constructo personalidad que permitiese abordar y comprender los desarrollos que dieron lugar a una definición lo más completa posible y que, al mismo tiempo, fuera la base para realizar una diferenciación conceptual respecto de otros términos que suelen asociarse, como son el carácter y el temperamento, y también las distintas divisiones según tipos y rasgos. Teniendo en cuenta esto, en el apartado siguiente se explicarán algunos de los modelos más relevantes y sus dinámicas, para finalizar con el que interesa a este trabajo.

## **1.2.2 Teorías de la personalidad**

En este apartado se describen diferentes modelos que teorizan acerca de la personalidad. Para eso, primero se retoma la explicación que da Castro Solano (2015), quien -a su vez- sigue la sistematización realizada por Millon (1996), ya que antes de explicar las diferentes teorías parece apropiado entender los diferentes tipos de taxonomías a los que éstas adhieren. De esta manera, se describen los enfoques *monotaxonómicos* y *politaxonómicos*, que a su vez se dividen en explicativo y empírico; luego se desarrollan los conceptos fundamentales de las teorías: *psicodinámicas*, *humanísticos-existenciales*, *cognitivas-aprendizaje social* y *biológicas-de rasgos*.

### **1.2.2.1 Enfoques monotaxonómicos y enfoques politaxonómicos**

Siguiendo la explicación de Castro Solano (2015), que realiza a partir de la propuesta de Millon, la sistematización taxonómica involucra dos enfoques: el monotaxonómico y el politaxonómico; estos también se dividen en dos formas cada uno: explicativa y empírica (Figura 2). En cuanto al enfoque monotaxonómico son aquellos que solo se ocupan de pocas unidades de análisis, y no tienen como finalidad explicar todo el desarrollo de la personalidad, sólo tienen en cuenta aquellas áreas que predeterminaron estudiar. Los enfoques politaxonómicos, a diferencia del anterior, buscan explicaciones que permitan dar cuenta de la estructura de la personalidad, para entender las diversas variaciones que pueden observarse en la conducta de los individuos a partir de un número pequeño de variables, o de algún principio teórico rector.

MONOTAXONÓMICO EMPÍRICO	MONOTAXONÓMICO TEÓRICO
POLITAXONÓMICO EMPÍRICO	POLITAXONÓMICO TEÓRICO

Figura 2. Diferentes enfoques teóricos en los que pueden clasificarse las diferentes teorías de la personalidad (Castro Solano, 2015).

Según la mencionada clasificación, los enfoques son:

- *Enfoque monotaxonómico – empírico*. Se trata pocas categorías de análisis o solo una. Parte de la idea de que el conocimiento se obtiene de los datos, que se obtienen de los instrumentos de medición, que ya fueron desarrollados y no analizando nuevos conceptos. En general, lo que se hace es descomponer los instrumentos utilizados en sus partes, y los elementos extraídos son los que representan los distintos aspectos de la realidad, tal y como son en esta misma; esto último implica que exista una alta correspondencia entre las variables observadas y las latentes. Una limitación en este enfoque viene dada por tener que elegir cuáles variables explican de mejor forma y/o son necesarias para describir la personalidad, ya que las variaciones en esta misma se explican en función de pocos rasgos; a partir de esto último se puede resaltar que son parte de este enfoque las teorías tradicionales del rasgo. Los desarrollos de Cattell y Eysenck pueden ser ubicados en esta perspectiva (Castro Solano, 2015).

- *Enfoque monotaxonómico – teórico*. Estos enfoques parten de supuestos teóricos para tratar conceptos que son no observables (o inferenciales). También se trabaja con pocas unidades de análisis que puedan explicar el objeto de estudio elegido. En este tipo pueden observarse los desarrollos de corte psicoanalítico, como por ejemplo los de Kernberg y Kohut.

- *Enfoque politaxonómico – empírico*. Este enfoque, de manera parecida al monotaxonómico empírico, también parte del uso de instrumentos de medición, los cuales deben dar cuenta del isomorfismo entre estos últimos y la realidad. No se consideran los

avances teóricos, sino que parte de un ajuste psicométrico de lo instrumental ya existente; en este caso no se basa en la descomposición de unidades de análisis para poder obtener, así, una mayor especificidad sobre de estas mismas. Se apoya en la idea de que las grandes diferencias entre los individuos están codificadas en el lenguaje natural. Este enfoque no toma, a diferencia del anterior, los elementos no observables. En este caso sería la teoría del Big Five (Costa & McCrae, 1985) la que mejor representa este enfoque.

- *Enfoque politaxonómico – teórico.* Se trata de aquellos modelos integradores que tienen como objetivo desarrollar una estructura teórica taxonómica que dé cuenta de una clasificación de los distintos tipos de personalidad, así como de sus desórdenes; en ese sentido, se espera que una teoría pueda dar una explicación integrada y acabada del fenómeno que se estudia. A partir de esto se espera que se pueda, al mismo tiempo, proveer de un sistema de diagnóstico en función de la realidad. Otra de las características es que se espera que exista relación entre las unidades de análisis que la componen, lo que permite también conceptualizar los términos que se usan en su estudio. El desarrollo mejor identificado en este enfoque es la teoría de Millon, la que –incluso- puede considerarse un puente entre la personalidad normal y la patológica (Castro Solano, 2015).

Estos enfoques permiten observar, de una manera general, la forma en la que suelen agruparse las teorías de la personalidad, lo que brinda una perspectiva de cómo deben entenderse. A partir de esto es que a continuación se describen algunas de las teorías más representativas acerca de esta variable.

### **1.2.2.2 Teorías de la personalidad más representativas**

Como se ha expuesto hasta acá, se trata de un concepto de mucha tradición, que se ha ido complejizando al pasar del tiempo y que implica muchos fenómenos, en función de lo cual parece justo que se tengan diversos abordajes para explicarlo. Así, en este punto se explican

las teorías de la personalidad más representativas, entre las cuales destacan las psicodinámicas, las humanístico – existenciales, las cognitivas – del aprendizaje social y las biológicas – del rasgo.

#### **1.2.2.2.1 Teorías psicodinámicas**

En este grupo se ubican las teorías psicoanalíticas, tanto las tradicionales como las modernas, cuyo foco de estudio es el inconciente.

Morris y Maisto (2005) explican que la conducta de los individuos resulta de diversas fuerzas psicológicas internas, que operan en lo profundo de los sujetos, y que se dan afuera de la conciencia. Entender este mecanismo es vital ya que a partir de esto se puede comprender la personalidad. Cloninger (2003) pone de manifiesto que los individuos no estarían conscientes de los determinantes que más influyen en su forma de comportarse. En ese sentido puede esperarse que el entendimiento propio siempre sea limitado y hasta superficial (Piers, 1998). De forma concreta, y en términos muy generales, el inconsciente sería todo aquello que resulta inaccesible tanto para la persona como para el resto; al mismo tiempo, involucra una parte que resulta muy primitiva al ser humano y se ocupa de mantener oculta en lo profundo de la mente determinada información. Esto podría tratarse de material al cual nunca se pudiera acceder (Seelbach González, 2013).

Ejemplo de ello son las nociones propuestas por Freud (1913, 1915). Su contenido está relacionado a deseos sexuales, tanto como agresivos, pero que no pueden ser aceptados por la conciencia. Para comprender mejor respecto a qué modula el inconsciente, cabe aclarar que hay otros dos niveles de conciencia que forman parte de la primera tópica freudiana: el consciente y el preconscious; la primera tiene que ver con todas aquellas experiencias de las cuales el sujeto se puede dar cuenta, por lo tanto, se acomoda a las reglas témporo-espaciales,

es decir que funciona en la realidad; el sujeto puede percatarse de esa conciencia e identificarse. En lo que refiere a la segunda, el preconscious, trata de información a la que se puede acceder, es decir que está disponible. Al mismo tiempo, actúa como filtro de aquella información que se encuentra en el inconsciente y debe pasar a la conciencia; en ocasiones sucede que la información que se recupera y llega a la conciencia no es del todo comprensible para el sujeto, pero en general puede esperarse que los pensamientos entre esta instancia y el consciente sean fluidos (Cloninger, 2003; Montaña Sinisterra et al., 2009; Seelbach González, 2013).

Luego del desarrollo de la primera tópica (consciente – pre consciente – inconsciente), Freud (1920-1922) formula una segunda tópica, que también consta de tres instancias: el yo, el ello y el superyo. El yo es la estructura que tiene como objetivo filtrar la información que se obtiene del medio -como lo normativo- y la que viene del ello -como los deseos- (Seelbach González, 2013); supone un entendimiento preciso del mundo real, así como la capacidad para ubicarse de manera real en este (Cloninger, 2003). En cuanto al ello se trata de la instancia psíquica que incluye a los instintos biológicos, se entiende que es la única que se halla presente al momento del nacimiento y tiene como objetivo la satisfacción de deseos, lo que supone que baje la tensión, por un lado, y se produzca placer, por otro. Por último, el superyó, es el componente moral, el que asimila las reglas sociales y, por lo tanto, conduce al yo a comportarse según las normas morales aceptadas socialmente (Cloninger, 2003; Montaña Sinisterra et al., 2009; Pervin & John, 1998; Seelbach González, 2013).

Existen otros conceptos que resultan importantes a las teorías psicoanalíticas: la pulsión de vida y la pulsión de muerte -Eros y Thánatos, respectivamente- (Freud, 193-1915), por una parte, y los mecanismos de defensa, por otro. En lo que refiere a la pulsión de vida se trata de una energía que incentiva al comportamiento a mantener la vida; al contrario de esto, la pulsión de muerte hace referencia a un tipo de energía destructiva, que conduce a la muerte. En cuanto a los mecanismos de defensa puede decirse que son aquellas estrategias que se ponen en marcha

al momento de resolver el conflicto psíquico; éstos aparecen cuando el monto de energía del estímulo es muy fuerte para el superyó, por lo cual se torna peligroso en la realidad del sujeto (Cloninger, 2003). A propósito de estos mecanismos cabe aclarar que son varios pero que no serán explicados aquí ya que no resulta pertinente a los fines de este estudio, alcanza con saber acerca del concepto en sí mismo. A diferencia de todo esto, Jung (1954) sostiene que no es primordialmente sexual, sino que incluye cuestiones más generales, entre las cuales podrían aparecer, por ejemplo, la espiritualidad.

Otros autores, como Klein (1946) o Sullivan (1953), lo entendían como una articulación de conceptos acerca de sí mismo y de las relaciones con otras personas que son muy primitivos (Cloninger, 2003). Pero, más allá de las diferentes acepciones, una característica importante que los diferentes enfoques psicoanalíticos confieren al inconsciente es que es dinámico, lo que implica que tiene motivaciones y/o energías que influyen directamente en el comportamiento. De manera más específica, todas dan cuenta de: 1) el inconsciente tiene su origen desde la experiencia más temprana; 2) es dinámico y se encuentra en conflicto con otros aspectos que lo componen y con otras instancias, como la conciencia; e 3) influye de manera fuerte a la personalidad (Cloninger, 2003).

Si bien la terminología es mucho más amplia en estas teorías, los conceptos expuestos antes sirven a los fines de dar cuenta la dinámica de la personalidad en estos enfoques. En ese sentido, puede decirse que las teorías psicodinámicas de la personalidad entienden a esta última como la interacción de las diferentes instancias (conciente, preconciente e inconciente; yo, superyo y ello; mecanismos de defensa); si esta interacción es adecuada se puede esperar una personalidad que se adapte a los requerimientos de la realidad (la que depende del contexto). Contrariamente a esto, una interacción defectuosa supone la concepción de patología respecto de la personalidad. También, hay que destacar que si bien los desarrollos más contemporáneos del psicoanálisis van más allá de las fijaciones sexuales tempranas, siguen manteniendo la

misma dinámica (Cloninger, 2003; Montaña Sinisterra et al., 2009; Pervin & John, 1998; Seelbach González, 2013).

#### **1.2.2.2.2 Teorías humanístico – existenciales (o fenomenológicas)**

Estas teorías no consideran que los individuos deban ser entendidos como el resultado de dinámicas inconscientes, sino que la personalidad se construye a partir de perseguir y alcanzar metas que sean positivas, lo que implica que estén encaminadas a obtener logros, que al mismo tiempo tengan componentes benéficos (Montaña et al., 2009; Morris & Maisto, 2005).

Uno de los autores centrales, Allport (1940) señala que los factores individuales son de gran importancia al momento de determinar la personalidad; explica que la motivación debe mantenerse continua a lo largo de la vida, y destaca una acción importante que es la de actuar con autonomía, ya entiende que en la medida que los motivos sean autónomos esto da cuenta del nivel de madurez. Al mismo tiempo, señala el lugar que adquiere el yo, concepto al que le confirió gran importancia a partir de entender su rol en las características más destacadas de la personalidad. Para que esta idea del yo no se confundiese con la concepción freudiana desarrolla el concepto de *proprium*, que tiene que ver con la percepción que el sujeto tiene de sí mismo (Mischel, 1988).

Dentro de este tipo de teorías, una de las principales es la desarrollada por Rogers (1954), quien concibe su modelo desde la noción de proceso, entendiendo al ser humano desde un lugar positivo; de esta manera, para Rogers, los seres humanos se construyen y se moldean según la propia percepción del self. Así, puede sintetizarse que la personalidad se desarrolla en función de las experiencias cotidianas, y teniendo en cuenta la capacidad de actualización que cada sujeto posee (Cloninger, 2003; Costa & McCrae, 1995).

Otro de los autores relevantes en este movimiento es Maslow (1943), quien aporta la interpretación de la personalidad a partir de cuestiones motivacionales. Poniendo su foco en los valores, señaló que el desarrollo de la persona se da a través de diferentes niveles o jerarquías de necesidades: las fisiológicas, las de seguridad, las de pertenencia, las de estima y las de autorrealización; en cuanto a las primeras cuatro los sujetos se motivan a partir de deficiencias, mientras que en el caso de la restante la motivación viene del ser (Cloninger, 2003; Costa & McCrae, 1995; Seelbach González, 2013).

También, las teorías que son parte de esta línea son innovadoras respecto a la incorporación de nuevos conceptos, tales como la autorrealización, la libertad, la esperanza, el amor, la espiritualidad, la felicidad, la satisfacción. Estos tipos de teorías se basan en las posibilidades que tiene el sujeto para su crecimiento personal (Seelbach González, 2013). Respecto de esto, Cloninger (2003) explica que este tipo de teorías aparecieron para contrastar las tendencias que se observaban tanto en el psicoanálisis como en el conductismo, en un sentido fragmentario y determinista. También enumera algunas características distintivas de este tipo de teorías:

- I) Se centran en lo que consideran aspectos “superiores”, que son a su vez más evolucionados y sanos en lo que refiere a las experiencias humanas y sus desarrollos; la tolerancia y la creatividad se encuentran entre los aspectos más distintivos;
- II) Tienen en cuenta la experiencia subjetiva de cada individuo, incluyendo en esto la experiencia emocional (en este caso el enfoque es bien fenomenológico);
- III) El énfasis está puesto preferentemente en el presente, más que en el futuro o el pasado;

- IV) Resaltan que cada sujeto, como adulto, debe hacerse responsable sobre los resultados de sus actos, ya que la capacidad de autorreflexión es siempre la elección más sana y aporta al crecimiento personal;
- V) Pretenden que los descubrimientos que vayan obteniendo mejoren la condición humana, a partir de aplicarlos en los ambientes en los cuales las personas se desarrollan. Si esto sucediese, como las condiciones serían las apropiadas, el desarrollo se daría en un sentido deseable.

A partir de esto puede entenderse que para este tipo de teorías se destacan las características fenomenológicas que aparecen en la construcción de la personalidad; es decir que ésta estaría conformada por la interacción de los hechos que resultan trascendentales para cada individuo y la valoración existencial que se realiza sobre estos mismos, y esto conforma un compromiso con la importancia del crecimiento personal. Por este motivo, se centran en aspectos que consideran de orden superior, valorando siempre la experiencia subjetiva como componente central en la construcción de la personalidad, acentuando la importancia de focalizar en el presente.

#### **1.2.2.2.3 Teorías cognitivas y del aprendizaje social**

Para este tipo de teorías la personalidad se constituye a partir de la interacción entre el ambiente y los procesos psicológicos. Las diferencias individuales se relacionan con la forma de comprender el medio, a los otros y a sí mismos; así, las cogniciones pasan a ser la base para entender esas diferencias, por lo tanto la clave para el cambio de la personalidad se da a partir de la capacidad de generar un cambio cognoscitivo (Cloninger, 2003). Seelbach González (2013) sostiene que la personalidad de cada individuo estará determinada por los aprendizajes de su vida, los cuales se dan a partir del ambiente que proporciona información en interacción

con los sistemas de creencias individuales y los procesos psicológicos. De esta manera queda de manifiesto la importancia, para este tipo de teorías, del contexto social.

Uno de los autores que está incluido en este tipo de teorías es Mischel (1973), quien se interesó en estudiar las variables personales del aprendizaje social cognitivo, más precisamente aquellas que dieron cuenta de otras formas de percibir las diferencias conductuales; complementando a lo explicado en los párrafos anteriores, los estudios realizados en esta línea permitieron dar cuenta de cómo las características de un individuo también influyen en las distintas situaciones así como en el ambiente, y se pudo corroborar que cada sujeto tiene ciertos patrones de conducta que son complejos así como diferentes para cada interacción cotidiana. El autor explica que por estos motivos resulta importante identificar cuáles son las aptitudes individuales que permiten al sujeto construir diferentes conductas bajo determinadas condiciones; de igual forma, es necesario considerar tanto la codificación como la clasificación que realiza de la situación.

Otro de los autores más representativos es Bandura (1977), quien sostiene que la personalidad es el resultado de la interacción entre cognición, ambiente y aprendizaje; también les da un papel central a las expectativas internas de los sujetos, ya que la influencia del ambiente en el comportamiento hace que esas expectativas se vayan modificando. De esta forma, dependiendo de que se cumplan o no tales expectativas, quienes llegan a tener altos niveles de desempeño interno desarrollan autoeficacia, que se entiende como la capacidad de atravesar las diferentes situaciones, de manera adecuada, y así llegar a obtener los resultados esperados (Bandura & Locke, 2003).

Para especificar aún más lo expuesto por este autor, resulta importante señalar que su punto de vista trasciende la teoría más radical del aprendizaje (que sostenía que las respuestas debían ser reforzadas para que se fortalecieran), ya que incluye la idea de modelización, es decir la importancia de los buenos modelos; para fundamentar esto va explicar que las personas

aprenden a partir de observar, lo que supone transgredir lo que se dijo anteriormente: que el aprendizaje se da si hay reforzamiento. Por lo tanto, se puede decir que el aprendizaje es, también, resultado de estar expuestos a modelos, y esto se conoce como aprendizaje vicario o lo que es igual, aprendizaje observacional o aprendizaje imitativo (Bandura, 1965; Cloninger, 2003).

Por su parte, Beck et al. (1995) comentan que el carácter tiene una tendencia a formarse de manera continua y a partir de los procesos más básicos de socialización; esto es así porque se define según las dimensiones que se aprenden y se vinculan a los factores psicosociales. Entre los modelos que se centran en las dimensiones del carácter pueden destacarse aquellos que se focalizan en la idea de *esquema*, de los cuales se entiende que son estructurados y que se encuentran entrelazados, y que son responsables de procesar los estímulos recibidos, así como la respuesta conductual a la que se asocia.

En función de lo planteado hasta aquí, puede decirse que las teorías que conforman este tipo de enfoque sostienen que no sería posible llegar a un modelo de la personalidad que sea adecuado si sólo se tienen en cuenta las conductas manifiestas sin observar lo que se piensa. En ese sentido, puede decirse que las teorías de la personalidad de esta línea estudian los efectos que tienen en la conducta los diferentes procesos mentales. Los teóricos de este enfoque hacen hincapié en las variables cognitivas justamente por la importancia que le dan al hecho de que la capacidad humana de pensar tiene al momento de estructurar la personalidad.

#### **1.2.2.2.4 Teorías biológicas y del rasgo**

En primer lugar, cabe retomar que se entiende por rasgo a la unidad de análisis de la personalidad, a partir de la cual se puede describir una dimensión más básica de esta misma. En ese sentido, estas teorías hacen referencia a las características más particulares de cada persona, tales como la forma de adaptarse, el temperamento y los valores que hacen que el

sujeto se desempeñe en torno a una característica en particular (Cloninger, 2003; Engler, 1996).

En términos generales, las teorías incluidas en esta perspectiva difieren ampliamente entre sí; no obstante, según Cloninger (2003), un par de coincidencias en algunas suposiciones que son básicas:

- a) En general, este tipo de teorías se interesan enfáticamente en las diferencias individuales que existen en aquellas características que son relativamente estables a lo largo del tiempo y las situaciones;
- b) Tienen un especial interés en la medición de los rasgos a partir del uso de tests.

Si bien quienes desarrollan estas teorías aún no han logrado un acuerdo sobre cuáles serían las dimensiones más importantes de la personalidad, se siguen debatiendo los puntos teóricos referentes a los rasgos. Esto ha dado lugar a la aparición de un nuevo paradigma sobre el cual se argumenta que el desarrollo sobre los rasgos es lo que permitiría establecer la cohesión que estas teorías buscan, y al mismo tiempo permitiría enmarcar la teoría de la personalidad en la tradición de las ciencias naturales. Esto último resulta de especial interés ya que acerca esta ciencia al resto de las ciencias, debido a que para estas últimas la taxonomía aparece antes que el análisis causal (Cloninger, 2003; Eysenck, 1991).

Una vez explicado esto, se puede ampliar la idea de rasgo. De esta manera, puede decirse que se trata de una unidad primaria de la personalidad, la cual implica tener una predisposición a mantener respuestas similares y estables a diferentes estímulos, y debe mantenerse a lo largo del tiempo; es decir, se espera que haya un patrón de conducta que es estable (Allport, 1937). Para Allport (1974) los rasgos tienen las siguientes características:

- i. No son constructos teóricos a partir de los cuales explicar la conducta; tienen una existencia real y se encuentran en el interior de cada persona.
- ii. No aparecen solamente como respuesta ante los estímulos ambientales, y determinan la forma de comportarse de los individuos; también incentivan a la búsqueda de

estímulos apropiados, los que a su vez interactúan con el medio para la determinación de la conducta antes dicha.

- iii. Cuando la conducta es observada a través del tiempo su existencia puede inferirse a partir de la congruencia en las respuestas que un individuo da ante estímulos similares o iguales; así se espera que sean demostrables de manera empírica.
- iv. Se interrelacionan entre sí, de esa manera se pueden superponer cuando características distintas son presentadas.
- v. También pueden variar dependiendo de la situación; esto quiere significar que un individuo puede evidenciar rasgos opuestos en situaciones distintas.

Resumiendo esta idea, puede entenderse que los rasgos son disposiciones del comportamiento (que se mantienen estables), tanto como las tendencias a actuar de forma relativamente consistente, y se mantienen a lo largo de la vida (Sánchez & Ledesma, 2007).

Por otra parte, cuando se habla de rasgos también hay que considerar que existen dos posibles formas de entenderlos, incluso aunque compartan un mismo marco en común. Por una parte, se encuentran aquellas versiones que toman a los rasgos como categorías construidas, las cuales no implican, de forma necesaria, alguna estructura subyacente en la personalidad; en ese sentido son considerados como disposiciones que tienen su expresión en los patrones de comportamiento y a partir de ellos la personalidad y la conducta pueden ser descriptas (Romero, 2005; Sánchez & Ledesma, 2007). Por otra parte, hay una línea que sostiene que la existencia de los rasgos es real y endógena, a la vez que genotípica, a partir de lo que se entiende que su origen es biológico; esta forma de entender a los rasgos permite explicar la personalidad y la conducta. Sin embargo, en cualquiera de los dos casos, la preocupación final viene dada en poder identificar la estructura de la personalidad, así como también poder aislar a los factores que subyacen a ésta (Sánchez & Ledesma, 2007).

En esta línea, Eysenck (1991) dio cuenta de un gran interés al momento de establecer las diferencias individuales referentes a la personalidad, dado que asumía que estudiar las relaciones entre estímulo y respuesta que establecen las personas era limitarse en cuanto a la obtención acerca del conocimiento del comportamiento. Señaló que los psicólogos experimentales no tenían en cuenta las diferencias que existen entre los distintos organismos al momento de observar las respuestas, hecho sobre el cual reparó, ya que entendió que las características específicas de los sujetos iban a determinar la manera en las que serían procesados los diferentes estímulos.

A partir de esto es que se dio a la tarea de encontrar aquellas leyes sobre las que se establecen dichas diferencias, para así poder aislar las dimensiones más representativas que permitiesen clasificar a los individuos (Errasti Pérez, 1998; Sánchez & Ledesma, 2007). De esta manera, en primera instancia postuló dos dimensiones, que tenían una base biológica, a la vez que eran muy amplias, y que fueron definidas como una combinación de factores o rasgos; se trataba de neuroticismo y extraversión, en ambos casos se contemplaban sus opuestos: estabilidad emocional e introversión respectivamente. Luego, como esto resultó muy escueto para explicar la personalidad, agrega un factor más: psicoticismo, para el cual su opuesto es el control de los impulsos (Sánchez & Ledesma, 2007). Cabe aclarar que los desarrollos de este autor merecen un trabajo en sí mismo, pero a los fines de esta Tesis alcanza con lo explicado, ya que la idea es dar luz acerca de cómo son las teorías de este enfoque.

Dentro de las teorías de los rasgos también se destacan los desarrollos más modernos que proponen una interacción entre dos líneas de investigación: una conocida como hipótesis léxica, y otra que viene de la tradición factorial (John & Srivastava, 1999; Sánchez & Ledesma, 2007). En cuanto al enfoque lexicográfico tiene la pretensión de realizar la descripción de la personalidad a partir de determinar las diferencias más importantes en las personas, así como de mayor relevancia social, por medio del análisis sistemático del lenguaje, ya que supone que

es justamente este último donde se encuentran codificadas esas diferencias. De esta manera, el lenguaje es considerado como una fuente confiable en lo que refiere a las características que construyen y definen a la personalidad humana.

Al mismo tiempo, cuanto más relevante sea el rasgo más lenguas tendrán un término para definirlo, así como será también será utilizado por más cantidad de personas; incluso lo elegirán al momento de describir o calificar la personalidad, tanto propia como ajena. No obstante, es importante tener en cuenta que el lenguaje cotidiano tiene muchas sutilezas, en el sentido de las connotaciones personales y las atribuciones de causalidad, que pueden tornar algo dificultosa y menos precisa la tarea (Cloninger, 2003; John & Srivastava, 1999; Sánchez & Ledesma, 2007).

En referencia a las líneas factoriales se encuentra lo desarrollado por Cattell (1979). Su trabajo dio origen a las teorías analítico-factoriales de los rasgos, a partir de las cuales se pudo describir de forma más sencilla un mayor número de estos rasgos, en función de identificar una menor cantidad de factores. Esto es lo que permite realizar predicciones acerca de lo que un individuo puede llegar a hacer en determinada situación; de esta manera, los rasgos son unidades de la personalidad con valor predictivo, las que permiten definir qué es lo que hará un individuo al enfrentarse a una determinada situación (Cattell, 1979; Cloninger, 2003). Su desarrollo mejor conocido es la prueba de personalidad de la que obtuvo 16 factores que permiten describir los rasgos de un sujeto; al mismo tiempo, pudo dar cuenta de aquellos rasgos que se observan con facilidad (los rasgos de superficie) y de aquellos que son más profundos y son también determinantes subyacentes de la personalidad (los rasgos de origen). También pudo establecer una diferencia entre aquellos rasgos biológicos, genéticos y constitucionales, de los que son moldeados por el ambiente, es decir que son resultado del aprendizaje y de la experiencia social (Cloninger, 2003; Seelbach González, 2013).

En función de todo lo expuesto, puede observarse un interés creciente, por parte de quienes desarrollan este tipo de teorías, en arribar a una perspectiva integradora que pueda dar cuenta de las características más específicas de cada individuo; en ese sentido, uno de los desafíos más importantes de estos teóricos fue y es encontrar evidencia de que estas características pueden ser estables en el tiempo, ya que en caso contrario no podría hablarse de rasgos para definir a la personalidad.

Con el fin de poder dar cuenta de esto comienzan a utilizarse los análisis analíticos – factoriales, que vinieron a complejizar los estudios, permitiendo observar diferentes factores de la personalidad usando los análisis de datos. Al mismo tiempo, esto permitió el desarrollo de una estructura de la personalidad basada en cinco grandes rasgos. Partiendo de esto último, el próximo apartado tendrá como propósito describir el modelo de los cinco grandes.

#### **1.2.2.2.5 Los Cinco Grandes de la Personalidad**

En la actualidad el Modelo de los Cinco Grandes, o Modelo de los Cinco Factores (Costa & McCrae, 1985), es uno de los que más aceptación ha alcanzado en lo que refiere a teorías de la personalidad, y propone la descripción de esta misma a partir de cinco dimensiones: *extraversión* (E), *neuroticismo* (N), *responsabilidad* (C, por su término en inglés *conscientiousness*), *agradabilidad* (A) y *apertura a la experiencia* (O, por su término en inglés *openness*), considerando que se trata de rasgos presentes en todos los individuos, a partir de lo que se infiere su carácter universal (Cassaretto, 2010). En función de esto, este modelo entiende a la personalidad como los estilos individuales, motivacionales, emocionales, experienciales e interpersonales que permite diferenciar las características individuales (Cassaretto, 2010; Costa & McCrae, 1992). Sin embargo, antes de la conformación de esta teoría, la perspectiva de los

rasgos no gozaba de tanto crédito, debido a que se observaba cierto grado de desorganización (Funder, 2001).

Se trata de una teoría que se basa en el enfoque léxico de la personalidad, a partir del cual se considera la existencia de cinco factores amplios, ya que estos a su vez engloban más dimensiones, sobre las cuales puede ser abarcada la mayor parte de las características de la personalidad, de manera independiente al lenguaje y la cultura, y que resultan estables al paso del tiempo; en ese sentido, es importante aclarar que la estructura de este modelo no supone que las diferencias en la personalidad se reduzcan a ella (John & Srivastava, 1999; McCrae & Costa, 1990). Al mismo tiempo, al ser consideradas por muchos autores como las principales dimensiones de la personalidad se constituyen en un cimiento explicativo de esta (John, 1990).

Por otro lado, un aspecto a señalar en cuanto esta teoría es que la noción de rasgo adoptada no es la misma acuñada por Allport, ya que, si bien fue impulsor del concepto, sostenía que aquello que debiera interesar a la Psicología de la Personalidad son las características de carácter individual, y no buscar rasgos en común entre individuos para luego compararlos; de hecho rechazaba los desarrollos factoriales (Romero, 2002; Sánchez & Ledesma, 2009). Por el contrario, el Modelo de los Cinco Grandes, como se mencionó, encuentra su fundamento a partir de tener en cuenta estos cinco factores, considerados amplios, que pueden explicar de manera abarcativa los rasgos de la personalidad; estos factores aparecen luego de realizar variados análisis sobre datos que ya existían. Además, esta solución de cinco factores parece un punto medio adecuado entre lo desarrollado por Eysenck (tres factores), que parecía poco, y lo hecho por Cattell (16 factores), que suponía demasiado. Por este motivo parece justa la defensa de los autores que adhieren a esta forma de explicar la personalidad, ya que en este modelo se puede contemplar la base genética de los rasgos, así como su consistencia transituacional, la estabilidad temporal y la estructura universal (McCrae & Costa, 1990; Romero, 2005; Sánchez & Ledesma, 2007).

A continuación, se presenta la descripción de los factores que componen el Modelo de los Cinco Grandes, incluyendo los factores de segundo orden o facetas (Costa & McCrae, 1999; Sánchez & Ledesma, 2007):

- Agradabilidad (o cordialidad, y su opuesto es antagonismo): hace referencia a la capacidad de poder establecer vínculos sociales, así como a la disposición de preocuparse por los demás; en cuanto su opuesto se relaciona a la psicopatía.
  - Confianza: es la capacidad para atribuir a otros buenas intenciones en sus actos.
  - Franqueza: incluye a las personas sinceras, e incluso algo ingenuas.
  - Altruismo: son aquellos sujetos generosos, que muestran una preocupación genuina por los demás.
  - Actitud conciliadora: suelen perdonar ofensas, son cooperativos y evitan los conflictos.
  - Modestia: tiene que con la conducta de pasar desapercibido.
  - Sensibilidad social: se asocia a los sentimientos de solidaridad y de piedad.
- Responsabilidad (o escrupulosidad, y su opuesto es irresponsabilidad o negligencia): en este caso se refiere a la capacidad que tiene el individuo de actuar conforme a metas claras o propósitos establecidos, lo que le permite organizarse y poder llevar a cabo diferentes ideas o proyectos. El opuesto incluye a quienes no tienen un rumbo determinado, también resultan personas indolentes.
  - Competencia: sentirse apto y resolutivo en diferentes aspectos de la vida.
  - Orden: estar bien organizado, es decir la tendencia a ser ordenado.
  - Sentido del deber: tiene que ver con la adherencia del sujeto a sus principios éticos y a cumplir con obligaciones.
  - Necesidad de logro: es parte de aquellas personas que tienen niveles altos de aspiraciones, y que trabajan duro para conseguir eso que quieren.

- Autodisciplina: es la capacidad para empezar y también terminar tareas, aunque le resulten aburridas, o si aparece algún tipo de distracción.
- Reflexión: tiene que ver con la habilidad de pensar con cuidado antes de actuar.
- Extraversión (y su opuesto es la introversión): en algunos modelos también se la llama sugerencia, y evalúa la sociabilidad en el sentido de comunicarse fácilmente con los otros; también tiene que ver con la asertividad y con la capacidad para iniciar y mantener conversaciones con los demás; en el extremo opuesto se encuentran quienes muestran retraimiento o una tendencia a aislarse.
- Cordialidad: son aquellas personas quienes son capaces de establecer relaciones amables con los demás.
- Gregarismo: cuando prefieren estar en compañía de los otros.
- Asertividad: son aquellas personas que tienen facilidad para decir lo que piensan, incluso cuando no están de acuerdo; también contempla la tendencia de ser seguro de sí mismo.
- Actividad: son aquellos sujetos que siempre están buscando para hacer; la característica distintiva son las conductas motoras vigorosas.
- Búsqueda de emociones: tiene que ver con la capacidad de disfrutar cosas nuevas, así como también a la capacidad de poder acercarse a lo que serían fuentes de estimulación.
- Emociones positivas: son quienes tienden, de manera frecuente, a tener experiencias con emociones tales como la felicidad, optimismo, alegría, entusiasmo.
- Neuroticismo (y su opuesto es la estabilidad emocional): se refiere a aquellos aspectos que se asocian al bienestar o malestar psicológico, tanto como todo aquello que se relaciona con emociones negativas, tales como tristeza, enojo, sentimientos de culpa y miedo; en ese sentido, también evalúa la inestabilidad emocional.

- Ansiedad: tiene que ver con aquellos sujetos que tienden a ser tensos o estar nerviosos, muy preocupados o temerosos.
  - Hostilidad: son aquellos individuos que experimentan enfado, irritación.
  - Depresión: se asocia a los sentimientos de desesperanza, tristeza, soledad, culpa.
  - Timidez (o ansiedad social): se trata de quienes sienten incomodidad en situaciones sociales, son sensibles al ridículo o sienten vergüenza.
  - Impulsividad: indica dificultades en torno al control de los impulsos y las necesidades, así como poca tolerancia a la frustración.
  - Vulnerabilidad (al estrés): se asocia a la dificultad para tener control en situaciones estresantes, y también a ser dependiente de otros en aquellas situaciones que se perciben como de emergencia.
- Apertura a la experiencia (su opuesto es convencional o cerrado a la experiencia): se asocia con aquellos individuos que desarrollan la capacidad de ser introspectivos, son curiosos intelectualmente, tienen imaginación activa y sensibilidad estética; su opuesto evalúa la tendencia de apegarse a lo tradicional, el dogmatismo y lo convencional.
    - Fantasía: se asocia a la capacidad de imaginar y de crear.
    - Estética: se refiere a la capacidad apreciar la belleza y las cuestiones artísticas.
    - Sentimientos: evalúa la capacidad para percibir los sentimientos y emociones propios, a partir de entenderlos como importantes.
    - Acciones: indica intereses orientados a distintas actividades, rechaza lo convencional y la rutina.
    - Ideas: se asocia al interés por las ideas poco convencionales, así como a los argumentos intelectuales.
    - Valores: tiene que ver con la capacidad de examinar y evaluar los valores sociales, políticos o religiosos.

Una vez explicado esto, es conveniente resaltar que más allá de las diferencias en los análisis factoriales que se realicen en los distintos contextos, en términos generales puede obtenerse como resultado una factorización que da cuenta de la presencia de los cinco grandes, lo que apoya su solidez a la hora de evaluar y describir la personalidad (e.g. Brito Costa et al., 2015; Martínez Uribe & Cassaretto Bardales, 2011; Morán, Méndez, González Ramírez, Lander Hernández & Menezes, 2014; Salgado, Vargas Trujillo, Schmutzler & Wills Herrera, 2016; Uribe Prado & Arias Galicia, 2005; Zamudio & Guevara Cordero, 2018).

### **1.2.3 Principales líneas de investigación acerca de la personalidad en estudiantes universitarios**

Existen estudios que han tratado de dar cuenta cómo es la dinámica de la personalidad en el ámbito de la Educación Superior, así como su relación a otras variables tanto psicológicas como sociodemográficas.

Una investigación realizada en el ámbito universitario, en Perú, por Niño de Guzmán, Calderón y Cassaretto (2003), pone de manifiesto la necesidad de ampliar el conocimiento en el nivel superior, pero, sobre todo, de entender que el rendimiento académico, al que definen como un promedio ponderado estandarizado que permite comparar sujetos de diferentes cohortes y especialidades, pudiera estar asociado a variables como la personalidad, ya que ésta es determinante en los individuos. Para dar cuenta de ello, realizaron un estudio correlacional – comparativo sobre una muestra compuesta por 170 estudiantes universitarios, que tuvo como objetivo principal indagar acerca de la relación entre las características de personalidad y el rendimiento académico. Como resultado pudieron corroborar la relación entre el rendimiento académico y la personalidad, siendo positiva cuando se trataba de aspectos positivos de la personalidad, tales como conciencia y perseverancia, y negativa cuando dichos aspectos

también lo eran, como impulsividad y agresión; al mismo tiempo, en lo que refiere al análisis con las variables sociodemográficas se hallaron relaciones con edad, percepción de rendimiento, percepción de motivación hacia el estudio y apoyo percibido de la universidad, dando cuenta de la importancia del contexto en esta instancia.

En un estudio realizado por Diseth (2003) en Noruega se indagó acerca de la relación entre la personalidad, los enfoques de aprendizaje y el rendimiento académico (notas promedio), en 310 estudiantes. Los resultados mostraron evidencia de relación entre los rasgos de personalidad y los enfoques de aprendizaje y el rendimiento académico. Además, el análisis de senderos dio cuenta que cada enfoque de aprendizaje fue predicho por varios rasgos de personalidad (como responsabilidad y apertura a la experiencia), a la vez que el rendimiento académico fue predicho por estos enfoques. También se realizó otro análisis por separado, a partir del cual se pudo especificar que la relación entre apertura a la experiencia y el logro académico se encuentra mediada por el enfoque profundo de aprendizaje.

Chamorro Premuzic y Furnham (2008) realizaron un trabajo, con 158 estudiantes universitarios en Londres, en el cual tuvieron como objetivo central explorar acerca de la relación entre personalidad, habilidades y enfoques de aprendizaje con rendimiento académico, que fue operacionalizado como el promedio de seis exámenes que se tomaron a lo largo del año. A partir de los resultados, pudieron concluir que la responsabilidad es el factor que más correlaciona con rendimiento. Explican estos resultados en el contexto educativo en términos de un aprendizaje orientado al rendimiento, en función de un carácter persistente y autodisciplinado. Otro aspecto observado es que la apertura a la experiencia, un rasgo que valora las diferencias individuales, creatividad, intereses y curiosidad intelectual, también arrojó una asociación positiva y fuertemente asociado con el rendimiento.

Por otra parte, un trabajo realizado en Colombia con un grupo de 99 estudiantes se propuso describir la personalidad y las estrategias de afrontamiento, así como indagar acerca

de la relación entre estas variables, a fin de poder aportar evidencia acerca de las diferencias individuales sobre cómo los estudiantes afrontan las demandas ambientales. De acuerdo a lo observado en los resultados la personalidad y la manera de afrontar las diversas demandas ambientales se encuentran asociadas; de forma más concreta, se pudo dar cuenta que los estilos de afrontamiento más activos (tales como buscar apoyo de personas significativas, centrarse en las solución de problemas y reevaluar positivamente la situación que genera estrés) se asocian de forma inversa con neuroticismo, a partir de los cual se pudo deducir que quienes eligen este tipo de estrategia son aquellas personas que muestran mayor estabilidad emocional; de igual forma, quienes presentaron más altos niveles de neuroticismo tienden a afrontar las distintas situaciones con estrategias más emocionales (como acudir a prácticas religiosas pasivas, expresar abiertamente sus emociones negativas y centrarse en lo negativo de las situaciones que generan estrés). En lo que refiere a extraversión, responsabilidad y agradabilidad pudo observarse una asociación directa con aquellas estrategias activas, racionales o centradas en resolver problemas, y, por el contrario, se observaron asociaciones negativas con aquellas estrategias menos adaptativas (Contreras Torres, Espinoza Méndez & Esguerra Pérez, 2009).

También en Colombia, Contreras, Barbosa y Espinosa (2010) efectuaron un trabajo a partir del cual se propusieron describir la personalidad, el afecto y la inteligencia emocional en 422 estudiantes universitarios del área de empresariales, incluyendo todos los semestres que abarca la formación académica. Los autores pudieron encontrar bajos niveles de extraversión, amabilidad y apertura a la experiencia y altos de neuroticismo; en cuanto a la inteligencia emocional los niveles fueron medios, y en lo que refiere a la afectividad fue predominantemente positiva; con respecto a esta última pareciera no depender de las cuestiones formativas sino de procesos personales. Más específicamente, se observó que, aunque la responsabilidad y la apertura a la experiencia presentaron valores bajos, los mismos tienen una

tendencia a aumentar a medida que se avanza en la carrera; por su parte, en cuanto al neuroticismo pudo observarse que se incrementó en algunos semestres.

En el ámbito local, Cupani, Garrido y Tavella (2013) realizaron una revisión empírica con el objetivo de poder conocer cuáles son los principales rasgos de personalidad que pudieran predecir el éxito académico, explicando que este último es una medida de habilidades cognitivas, que se observan no solo en las notas sino en las conductas que acompañan la vida académica; también se propusieron indagar acerca de la relación de estos rasgos con otras variables psicológicas, tales como creencia de autoeficacia, intereses, metas de rendimiento e inteligencia. Para ello realizaron una selección y análisis de los estudios empíricos y meta-analíticos, de corte internacional, que pudieran dar cuenta de dicha relación. Llegaron a la conclusión que el rasgo mejor asociado al éxito académico sería la responsabilidad, pero en lo que refiere al resto de los rasgos entendieron que dicha asociación no era tan precisa.

En México, un estudio realizado por Torres Acosta, Rodríguez Gómez y Acosta Vargas (2013) tuvo como objetivo principal analizar la relación entre los factores de personalidad, éxito académico (notas promedio) y enfoques de aprendizaje, en una muestra de 204 estudiantes de medicina, de la Universidad de Nuevo León. Los resultados dan cuenta de una relación significativa entre los enfoques superficial y profundo y el promedio de calificaciones, siendo en el primer caso negativa y en el segundo positiva; al mismo tiempo, se observó relación entre el enfoque superficial y el neuroticismo, y enfoque profundo con los factores de responsabilidad y apertura a la experiencia. De manera más detallada, los autores pudieron corroborar que tanto el enfoque profundo como el factor responsabilidad dan cuenta de una alta correlación con el rendimiento académico.

En un trabajo llevado a cabo por Poropat (2014), en Australia, buscó indagar sobre los factores que contribuyen a la educación y al aprendizaje, incluyendo a la personalidad. A partir de un estudio meta-analítico pudo señalar que hasta el momento se ha remarcado que la

personalidad y sus dimensiones muestran relación con las estrategias de aprendizaje y esto –al mismo tiempo- se encuentra asociado al desempeño académico. En lo referido específicamente al modelo de los cinco factores de la personalidad, las correlaciones realizadas con sus dimensiones arrojaron asociaciones sustancialmente elevadas, siendo algunas de las más grandes en lo que al rendimiento académico respecta, llegando a ser de los más altos reportados en el área de la educación. A partir de estos hallazgos podría esperarse que los educadores pudieran llegar a conocer los diferentes tipos de personalidad de los estudiantes, lo que implicaría desarrollar actividades que se ajusten mejor a dichas disposiciones. Esto a su vez podría servir de refuerzo para estimular las capacidades de dichos estudiantes, facilitando –a partir de la retroalimentación de esta dinámica- el aprendizaje efectivo.

Otro estudio realizado a partir de una muestra compuesta por 135 estudiantes del ámbito universitario, de la carrera de Psicología de la Universidad de Tarapacá, en Chile, se propuso examinar los rasgos de personalidad como predictores del rendimiento académico. En el caso de este último, no solo tuvieron en cuenta el promedio entre las notas, sino que además evaluaron dos instancias: una asociada a la nota promedio y otra al avance en el recorrido académico. En ambos casos, encontraron que el factor de la personalidad que mejor predice el rendimiento académico es responsabilidad, ya que obtuvieron evidencia de asociación estadísticamente significativa en el caso de cada índice. También, elaboraron un indicador mixto, a partir de las dos medidas de rendimiento nombradas, y pudieron corroborar la asociación de dicho indicador con responsabilidad (Cuadra Peralta, Veloso Besio, Marambio Guzmán & Tapia Henríquez, 2015).

En un trabajo realizado en Perú por Domínguez Lara, Navarro Loli & Prada Chapoñan (2019), sobre una muestra de 450 estudiantes universitarios de universidad Privada de Chiclayo, se propusieron verificar si la autoeficacia académica se encuentra relacionada a los cinco grandes factores de la personalidad. En función de los resultados obtenidos pudieron

establecer que los rasgos con mayores valores en las asociaciones fueron responsabilidad (en primera instancia), seguido de apertura a la experiencia y extraversión. Interpretan estos resultados a partir de entender que es necesario tener juicio valorativo positivo en lo referido a las propias capacidades, para luego poder tener un buen desempeño. Los autores sostienen que es estudio de estas variables resulta importante ya que son mediadoras del rendimiento académico y de las ideas que los estudiantes poseen acerca de las propias capacidades.

A continuación, se presenta la Tabla 3, que expone los resultados más importantes acerca de las investigaciones hasta aquí explicadas.

Tabla 3

*Principales resultados sobre investigaciones de Personalidad en estudiantes universitarios*

<b>Año</b>	<b>Autor/es</b>	<b>País</b>	<b>Conclusión</b>
2003	Niño de Guzmán et al.	Perú	Se corroboró una relación entre el rendimiento académico y la personalidad positiva, cuando se trataba de aspectos positivos de la personalidad como conciencia y perseverancia, y negativa cuando dichos aspectos también lo eran, como impulsividad y agresión.
2003	Diseth	Noruega	Los resultados mostraron relación entre los rasgos de personalidad y los enfoques de aprendizaje y el rendimiento académico. El análisis de senderos dio cuenta que cada enfoque de aprendizaje fue predicho por varios rasgos de personalidad, a la vez que el rendimiento académico fue predicho por estos enfoques.
2008	Chamorro Premuzic y Furnham	Noruega	Llegaron a la conclusión que la responsabilidad es el factor que más correlaciona con rendimiento. Otro aspecto observado es que la apertura a la experiencia también arrojó una asociación positiva y fuertemente asociado con el rendimiento.
2009	Contreras Torres et al.	Colombia	Los estilos de afrontamiento más activos se asocian de forma inversa con neuroticismo. En lo que refiere a extraversión, responsabilidad y amabilidad pudo observarse una asociación directa con aquellas estrategias activas, racionales o centradas en resolver problemas.
2010	Contreras et al.	Colombia	Se encontraron bajos niveles de extraversión, amabilidad y apertura a la experiencia y altos de neuroticismo; aunque la responsabilidad y la apertura a la experiencia presentaron valores bajos los mismos tienen una tendencia a aumentar a medida que se avanza en la carrera.

Tabla 3

*Principales resultados sobre investigaciones de Personalidad en estudiantes universitarios*

<b>Año</b>	<b>Autor/es</b>	<b>País</b>	<b>Conclusión</b>
2013	Cupani et al.	España	Concluyeron que el rasgo mejor asociado al éxito académico sería la responsabilidad, pero en lo que refiere al resto de los rasgos entendieron que dicha asociación no era tan precisa.
2013	Torres Acosta et al.	México	Los resultados dan cuenta de una relación significativa entre los enfoques superficial y profundo y el promedio de calificaciones, siendo en el primer caso negativa y en el segundo positiva; al mismo tiempo, se observó relación entre el enfoque superficial y el neuroticismo, y enfoque profundo con los factores de responsabilidad y apertura a la experiencia.
2014	Poropat	Australia	A partir de un estudio meta-analítico pudo remarcar que hasta el momento se ha señalado que la personalidad y sus dimensiones muestran relación con las estrategias de aprendizaje y esto –al mismo tiempo- se encuentra asociado al desempeño académico.
2015	Veloso et al.	Chile	Se examinaron los rasgos de personalidad como predictores del rendimiento académico a partir de dos instancias: una asociada a la nota promedio y otra al avance en el recorrido académico. En ambos casos, encontraron que el factor de la personalidad que mejor predice el rendimiento académico es responsabilidad.
2019	Dominguez Lara et al.	Perú	Se verificó la asociación entre la autoeficacia académica y los cinco grandes factores de la personalidad. Establecieron que los rasgos con mayores valores en las asociaciones fueron responsabilidad (en primera instancia), seguido de apertura a la experiencia y extraversión.

Hasta aquí se ha desarrollado la conceptualización sobre la personalidad, y se han seleccionado algunas investigaciones relevantes de esta variable en estudiantes universitarios. En el siguiente apartado se procede a desarrollar lo referente a las Estrategias de Aprendizaje y Estudio.

### **1.3 Estrategias de aprendizaje y estudio.**

En este apartado, la variable a describir será *estrategias de aprendizaje y estudio* (EA). Igual que se realizó con las anteriores, también se incluirán los principales desarrollos teóricos y luego se presentarán algunas investigaciones que se realizaron sobre este constructo en el ámbito de la Educación Superior.

De modo general, se puede señalar que se entienden por EA a aquellas actividades que se realizan para influir en los procesos cognoscitivos, con el fin de facilitar la asimilación del conocimiento (Kesici, Sahin & Akturk, 2009; Weinstein & Meyer, 1991). Peñalosa Castro, Landa Durán y Vega Valero (2006), explican que, para llevar adelante esto, los estudiantes ponen en marcha diversos procesos cognitivos, como la memoria, 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). En resumen, las EA dan cuenta de las conductas y pensamientos que los individuos utilizan para resolver tareas específicas al momento de aprender (Freiberg Hoffman, Ledesma & Fernández Liporace, 2017).

La clasificación y medición de las EA ha sido un tema controversial debido a la multiplicidad de modelos y de instrumentos de medición, los que a su vez no se suelen corresponder con un modelo específico. Es por eso que la medición de las mismas suele estar ligada a los instrumentos escogidos para su medición (Stover, Freiberg Hoffman, Uriel & Fernández Liporace, 2014). En ese sentido, resulta relevante realizar una descripción de las diferentes concepciones, para luego especificar cómo serán entendidas en este trabajo.

### **1.3.1 Aparición y evolución del concepto estrategias de aprendizaje y estudio**

La noción de EA tiene un origen relativamente nuevo, ya que comienza a aparecer a finales de 1950 de la mano de la Psicología Cognitiva norteamericana (Domínguez Pino & Martínez Mendoza, 2001); sin embargo, a pesar de su corta existencia temporal se han convertido en un eje temático de gran interés (Beltrán, 2003). Si bien hay que aclarar que desde antaño existen técnicas que facilitan la adquisición del conocimiento, es a partir de este momento que el interés surge con un nombre específico, que trata de agrupar estas formas.

En ese sentido, este interés se vio condicionado y promovido, en primera instancia, por factores de índole tanto sociales como económicos, que a la vez se encontraban íntimamente asociados a las necesidades de las empresas de producción, por una parte, así como a las militares, por otro. En ambos casos se trataba de modelar tanto los comportamientos como los procesos intelectuales, para poder incrementarlos, todo a favor de promover y aumentar la productividad y las ganancias, sea cual fuese el sentido que éstas tuviesen, dependiendo del contexto (Corral Ruso, 2003). Además, otro factor determinante, y del que luego fuera indispensable su contemplación, fue la aparición de los computadores y la cibernética, que para desarrollarse necesitaban conocimientos acerca de los procesos mentales y su funcionamiento, lo que permitía crear analogías entre la mente y los programas computarizados (Corral Ruso, 2003; Domínguez Pino & Martínez Mendoza, 2001). Es decir, los estudios psicológicos cobraban un especial interés al momento de programar computadoras, ya que se pensaba que a partir de esto se podía, luego, descubrir de qué manera los hombres hacían frente a sus problemas (Corral Ruso, 2003). Comprender las formas de aprendizaje enseñaría a las máquinas cómo aprende el hombre, quien luego entendería mejor su propio funcionamiento a partir de las máquinas.

Siguiendo esta idea, autores como Bermúdez Morris y Pérez Martín (2004) resaltan que para los cognitivistas el aprendizaje es entendido como procesamiento de la información, y

para que se dé deben atravesarse una serie de etapas que implican ir transformando la información; al mismo tiempo, éstas son controladas por otros procesos de control ejecutivo (o estrategias cognitivas).

De esta manera, los primeros estudios que se llevaron adelante sobre las EA, y que respondían al paradigma cognitivista, pusieron sus objetivos orientados a detectar las estrategias que abordaban los buenos estudiantes, para poder compararlas con aquellas utilizadas por quienes no eran tan buenos. En general, las conclusiones a las que llegaron permitieron entender que quienes son buenos estudiantes no tienen presentes los tipos de estrategias que usan sus contrapartes. Así, este es uno de los principales motivos por los que la investigación acerca de esta temática se vio altamente potenciada, con el fin de poder enseñar a quienes no utilizaban estrategias de las más adecuadas aquellas que pudieran optimizar la adquisición del conocimiento (Aguilera Pupo & Ortiz Torres, 2009, 2010; Aguilar Rivera, 2010; Esguerra Pérez & Guerrero Ospina, 2010; García & Justicia, 1993; Hernández Más, Bueno Velazco, González Viera & López Llerena, s.f).

Si bien los desarrollos desde la psicología comienzan a darle un lugar central al aprendizaje y sus formas de adquisición, sobre todo en lo relativo al enfoque genético cognitivo y a las posturas conductistas del aprendizaje, estas ideas se enmarcaban como un todo dentro de esta disciplina. Es hasta la década de los 70 que el concepto de estrategias de aprendizaje se desprende como una entidad teórica en sí misma, y es a partir de ese momento que se nota el impulso acerca de su estudio (Stover, 2012).

Stover (2012) señala algunos factores que contribuyeron en esto. Así, lo primero que se observa es un cambio orientado a los abordajes de carácter cognitivos y constructivistas, hecho que Díaz Barriga (2003) señala como central, ya que introduce la idea de atender a los modos en los cuales se basan los sujetos para adquirir conocimiento. De esta manera, varios autores (e.g. De Vincenzi, 2012; Díaz Barriga, 2003; Pozo, 1989; Stover, 2012; Tillema & Kremer

Hayon, 2005) remarcan que la idea del alumno como ente pasivo, que solo recibe el conocimiento, fue corriéndose de la escena principal.

Siguiendo a Beltrán (2003), Stover (2012) señala que otro factor aparece como relevante: la información como recurso principal para el desempeño social; además, teniendo en cuenta los desarrollos científicos y tecnológicos, el foco ya no se centra en la adquisición del conocimiento sino que se desplaza hacia la capacidad de selección del mismo. En ese sentido, se volvió importante el desarrollo de competencias, entre las cuales se destacan no solo la selección adecuada del conocimiento, sino la posibilidad de interpretarlo de acuerdo al área de aplicación y su posterior aplicación en la misma. En este punto, también comienza a ponerse de manifiesto estimular el despliegue de autonomía por parte de dichos alumnos (De Vincenzi & De Ángelis, 2008; De Vincenzi, 2009, 2012; Díaz Barriga, 2005; Pozo & Monereo, 2000).

Un tercer factor está asociado al cambio que produjo la aparición de las teorías de las inteligencias múltiples, que, si bien fue desarrollada en 1983 por Gardner, encuentra sus bases en los trabajos realizados por autores como Spearman, Binet y Wechsler, a comienzos del siglo XX (Nadal Vivas, 2015). Según Stover (2012), este hecho hizo que la inteligencia fuese también contemplada en cuanto a su definición de forma entitativa, y descripta de forma estratégica, lo que implica contemplar una serie de habilidades que permiten al individuo actuar de manera inteligente.

En términos generales, puede decirse que las EA se ha convertido en un foco de gran interés a lo largo de las últimas décadas, y, como se dijo anteriormente, esto ha suscitado el interés de diversos teóricos (Valle, González Cabanach, Cuevas González & Fernández Suárez, 1998); de hecho, autores como Entwistle y Marton (1991) sostienen que los estudios tanto sobre las EA, como de la teoría del procesamiento de la información, se convirtieron en los aportes más importantes de la Psicología Cognitiva respecto del estudio de aprendizaje, así como de los factores que inciden en el mismo. Sin embargo, hay autores (e.g. Aguilar Rivera,

2010; Esteban & Ruiz, 1996; González Clavero, 2011; Stover, 2012) que señalan que este interés, que ha generado una copiosa literatura acerca de esta temática, también ha provocado que los modelos explicativos fuesen abundantes, así como su consecuente operacionalización y solapamiento. González Clavero (2011) explica que las causas de este fenómeno radican, justamente, en la complejidad que tiene abordar el estudio de aprendizaje en sí mismo.

Una vez señalado esto, lo próximo a explicar es el significado de las EA. Con este fin, primero se realiza una descripción del concepto de aprendizaje (para enmarcar el concepto como eje de los siguientes desarrollos), y luego una diferenciación entre las estrategias y los estilos de aprendizaje, y se finaliza con el modelo conceptual elegido para este trabajo.

### **1.3.2 Definiciones relevantes: aprendizaje, estilos y estrategias de aprendizaje.**

Entrada la segunda década del siglo XXI las investigaciones sobre el aprendizaje continúan en aumento. En simultáneo, los contextos cambian y esto también produce cambios en las formas de concebir dichos aprendizajes, así como en el abordaje de tales investigaciones. En ese sentido, resulta necesario conceptualizar al *aprendizaje*.

#### **1.3.2.1 Concepción de aprendizaje**

En términos generales, puede entenderse como aprendizaje al cambio producido en la conducta como resultado de la experiencia (Chance, 2001; Esguerra Pérez & Guerrero Ospina, 2010). No obstante, tal como se viene advirtiendo respecto de esta temática, hay resaltar que existen variadas definiciones acerca de este concepto, las cuales han sido orientadas según las perspectivas y entendimientos de los distintos investigadores y autores interesados, dando sus perspectivas acerca del mismo (Esguerra Pérez & Guerrero Ospina, 2010).

Así, Hilgard (1979) lo explica como un proceso a partir del cual se origina o cambia alguna actividad como reacción a una determinada situación. Lo característico del cambio es que no debe ser explicado sobre la tendencia de las respuestas innatas o esperadas, estados transitorios del organismo (como cansancio, consumo de drogas, etc.) o la propia maduración. Para Gagné (1985) se trata de un cambio respecto de la capacidad o disposición que las personas tienen y que, a la vez, puede sostenerse en el tiempo; enfatiza en que no es un proceso atribuible al crecimiento.

Por otra parte, Pérez (2001) lo entiende como aquellos procesos de características subjetivas que implican captar, incorporar y retener, para luego utilizar, la información que las personas obtienen de la interacción con el medio. Otra acepción del término lo señala como un proceso de cambios que se dan a la vez en la conducta, las capacidades cognitivas, en el organismo, en la motivación y en las emociones, todo como la resultante de las experiencias del sujeto respecto de la interacción con el medio, como maneja los estímulos y respuestas devenidos de esto, la forma en la que pueda apropiarse del contexto sociocultural, así como también de la forma en la que logre organizar todo lo anterior (Esguerra Pérez & Guerrero Ospina, 2010; Sarmiento, Maldonado, Vargas & Ortega, 2001).

También, Knowles (2001), siguiendo a Gagné (1985), sintetiza que se trata de un cambio que se produce a partir de la experiencia. El autor realiza una diferenciación entre tres aspectos del aprendizaje:

- i. Aprendizaje como producto, a partir del cual se pone énfasis sobre el desenlace de la experiencia de resultado, es decir, que se toma en cuenta el resultado final.
- ii. Aprendizaje como proceso, que da especial atención a lo que sucede en el curso de la experiencia de aprendizaje, y sobre eso se obtiene el producto de la experiencia final.

- iii. Aprendizaje como función, que tiene en cuenta, y sigue de forma cercana, aspectos tales como la retención, la motivación, la forma de transferir a partir de la cual se espera que se produzcan los cambios, que se reflejan en la conducta.

Ya de una forma más orientada a los aspectos pedagógicos, así como a lo académico, pero contemplando todo lo mencionado hasta el momento, Alonso, Gallego y Honey (1995) sostienen que se trata de un proceso para adquirir una cierta disposición, que será relativamente duradera, que debe dar cuenta de un cambio en la forma de percibir, o en las conductas, como el resultado de haber atravesado la experiencia. En esa línea, Zabalza (2000) complementa la idea, y lo define como el proceso en el cual deben interactuar tres dimensiones: la parte teórica, propiamente dicha, las actividades dispuestas por los docentes y las acciones realizadas por los estudiantes. En suma, Anderson (2001) resume que se trata de un mecanismo que permite a los organismos que se adapten al ambiente mutable, y Gallego y Ongallo (2003) señalan, con elevado énfasis, que todas estas características hacen que se trate de un concepto que no queda reservado, respecto de su entendimiento y uso, a educadores, pedagogos o profesionales del área de la educación, ya que todos aprenden y enseñan de manera constante, aun cuando no se tenga la disposición de hacerlo.

En este punto, si bien no se trata de un recorrido exhaustivo son suficientes para dar cuenta sobre la multiplicidad de perspectivas. Por otra parte, se han seleccionado aquellas en las que hay coincidencia de alguno de los elementos, que permiten entender el denominador común del concepto, tales como la importancia del cambio en la conducta y en los procesos cognitivos, que al mismo tiempo resultan en adaptación a los diferentes ambientes y sus exigencias (Esguerra Pérez & Guerrero Ospina, 2010).

Ahora bien, una vez conceptualizado el aprendizaje, se puede destacar que se trata de un proceso. Entenderlo de esta manera ha dado lugar a los distintos investigadores para señalarlo como uno de los problemas centrales en la formación académica (entre las cuales se

destaca la formación en el nivel superior), ya que más allá de todos los trabajos realizados en el área aún se observan grandes niveles de desconocimiento acerca de la construcción del conocimiento y de los procesos que conducen a esto (Castañeda, 2004; Díaz Barriga, Hernández, Rigo, Saad & Delgado, 2006; Espinosa et al., 2008; González, Castañeda, Maytorena & González, 2008; Juárez Lugo, Rodríguez Hernández & Luna Montijo, 2012; López, 2007). En suma, uno de los grandes factores que aparecen en este entendimiento del aprendizaje como proceso es, ciertamente, darle carácter de significativo, lo cual implica, al mismo tiempo, tener en cuenta los procesos subjetivos que se ponen en marcha al momento darse a la tarea de aprender. El resultado obvio de tener en cuenta la subjetividad es darle atención e importancia a las expectativas, ideas previas, necesidades y conocimientos de los sujetos; siguiendo esta idea, se considera que todos a lo largo de su vida, y este hecho se repite en la vida académica, aprenden de alguna determinada manera, y esto se convierte en una característica personal (Coll, 2001a, 2001b; Juárez Lugo et al., 2012; Quezada, 1988).

En este punto, se considera que estas formas están asociadas a los *estilos y estrategias de aprendizaje*, y son tales conductas las que explican en gran medida tanto los fracasos como los éxitos académicos, ya que son parte de dicho proceso. Siguiendo esta idea, se infiere que todos los estudiantes tienen incorporada alguna técnica que utilizan para estudiar, y que les permiten afrontar las diferentes experiencias relacionadas a lo que debe aprender, que además les posibilita, por lo menos en lo inmediato, aprobar la asignatura o materia (Alonso, 2008). Pero si, además de la aprobación, todas las acciones realizadas permiten conformar una conducta estratégica, instancia que implica usar estrategias de aprendizaje congruentes con su estilo de aprendizaje (Juárez Lugo et al., 2012), también alcanzará el aprendizaje significativo (Gargallo, 2007; Monereo, 2007).

En función de esto, cabe señalar la importancia de generar desarrollos que permitan enmarcar y operacionalizar estas ideas. De igual manera, puede observarse el porqué del desarrollo de variadas teorías del aprendizaje, las cuales resultan importantes en el sentido que son las que van a intentar dar cuenta de cómo se aprende. A partir de esta idea, lo próximo a explicar es la diferencia entre estilos y estrategias de aprendizaje, ya que son conceptos que se repiten con frecuencia en la literatura, debido a que intentan responder a la necesidad de explicar la forma de adquirir conocimientos, pero que no son sinónimos. Y como se ha señalado, son los procesos que interesan al momento de entender los modos de adquirir conocimiento como una conducta.

### **1.3.2.2 Estilos de aprendizaje**

A continuación se describen algunas generalidades sobre el origen del concepto, ya que esto brinda el contexto para entender de forma más completa de qué se trata. Así, la palabra estilo tiene su procedencia del latín *stylu*, que significa forma, modo o manera de realizar las cosas; además puede ser asociado a carácter y peculiaridad (Aguilera Pupo & Ortiz Torres, 2009). En ese sentido, es esperable que en lo cotidiano se la use para hacer referencia a alguna característica distintiva y/o propia de alguna persona, e incluso de algún grupo. En complemento, Hederich y Camargo (2000) señalan que este concepto muestra alguna necesidad de identificación por parte de los individuos, de encontrar distinción, con el sentido de que esta diferenciación refleje el sentido de la identidad propia.

Aguilera Pupo y Ortiz Torres (2009) explican que se trata de una necesidad que los humanos manifiestan desde sus inicios, y que por eso desde antaño diferentes civilizaciones (como los griegos y los romanos) se han dado a la tarea de tipificar a los individuos en diversas categorías; esto es, a su vez, uno de los motivos por los cuales algunos autores luego van a establecer una relación entre los estilos de aprendizaje y los de personalidad.

Con esta idea, y desde el punto de vista de la psicología, aparece por primera vez de la mano de Lewin (1935, citado por Hederich, 2004), que lo describió como una tendencia al momento de usar determinadas habilidades cognitivas, y de esta forma lo asoció a la personalidad; más tarde, Allport (1937, citado en Hederich, 2004) realiza una asociación con personalidad y estilos intelectuales, en el sentido de estilos de vida, que permiten identificar y distinguir ciertos tipos de comportamiento. Witkin (1954), uno de los primeros que se interesó en la temática, retomó lo desarrollado hasta el momento y derivó la problemática a los estilos cognitivos, entendiendo que se trata de expresiones particulares que los sujetos tienen al percibir y procesar la información; siguiendo esta línea, otros autores (e.g. Aguilera Pupo & Ortiz Torres, 2009; Hederich & Camargo, 2000; Martínez, 2007) lo asociaron a los modos en los que se realiza una determinada tarea, y es así como se comienza a dar entidad a la noción de estilos cognitivos (Ruiz Ruiz, Trillos Gamboa & Morales Arrieta, 2006); luego, con el interés de la pedagogía y los investigadores en educación por comprender de qué manera aprenden los alumnos, estos estilos pasaron adquirir mayor especificidad y se transformaron en estilos de aprendizaje. Siguiendo esta idea, Martínez (2007) explica que debido a que la noción de estilo cognitivo era muy amplia, no estaba contextualizada y se estudiaba en contextos de laboratorio, la aparición del nuevo término delimitó mejor la idea en el ámbito educativo, estableciendo mejores condiciones para su estudio y posterior entendimiento. No obstante, Aguilera Pupo y Ortiz Torres (2009) aclaran que, si bien fue necesaria la diferenciación entre ambas nociones, los dos conceptos parten de la Psicología y que no tienen sentido el uno sin el otro.

En esta tarea de diferenciar estilos cognitivos de estilos de aprendizaje, se suele entender a los primeros como una variación individual sobre la manera de percibir, pensar y recordar, así como las distintas maneras de aprender, retener, transformar y luego usar la información (Esteban, Ruiz & Cerezo, 1996; Knowles, 2001; Ruiz Ruiz et al., 2006); respecto

a los segundos, los estilos de aprendizaje, son entendidos como las predisposiciones que un individuo tiene al momento de elegir una estrategia en particular al momento de aprender, haciéndolo de forma independiente a las demandas específicas de la tarea. Cuentan con una tendencia estable cuando se trata de la forma en la que percibe, piensa y atiende la tarea a realizar (Esteban et al., 1996; Ruiz Ruiz et al., 2006). En resumen, los estilos de aprendizaje son un grupo de estrategias que se usan de manera habitual al momento de resolver situaciones de aprendizaje; hay que aclarar que no se trata, en este caso, de estrategias solo cognitivas, ya que hay otras consideradas de apoyo, tales como la autoestima y la motivación.

En función de todo esto, puede observarse, una vez más, que el interés suscitado por esta temática ha desencadenado una gran cantidad de producción respecto de la literatura acerca del tema; no obstante, en términos generales, se encuentran dos grandes áreas al momento de categorizar tales desarrollos: 1) aquellos que ponen énfasis en la proximidad de estos estilos a los cognitivos, y son fundamentados desde los aspectos psicológicos; 2) y otros que acercan los estilos de aprendizaje a los procesos de aprendizaje, y son fundamentados desde aspectos pedagógicos (Aguilera Pupo & Ortiz Torres, 2009).

En base a esto, pueden destacarse algunas definiciones como la de Claxton y Ralston (1978), quienes describen a estos estilos como modos que poseen las personas de responder y aplicar los estímulos en el entorno donde se ocasiona el aprendizaje; Dunn, Dunn y Price (1979) explican que se trata de la forma en la cual determinados estímulos inciden en la capacidad de un sujeto en cuanto a la absorción y retención de la información. En cambio, para Hunt (1979) son las condiciones óptimas en las que se debe encontrar un individuo para poder aprender, así como también la estructura necesaria para que el aprendizaje sea mejor. Por su parte, Riechmann (1979) los entiende como a un conjunto específico de actitudes y conductas que están asociados al entorno donde se aprende.

Por otro lado, Gregorc (1979) refiere que son comportamientos que poseen una determinada especificidad, y que funcionan como indicadores que permiten dar cuenta cómo un sujeto aprende y también se adapte a su medio. Schmeck (1983) lo define como el estilo cognitivo que una persona pone de manifiesto al momento de resolver una tarea relacionada con el aprendizaje; en esta empresa muestra, también, las estrategias que prefiere, que le son naturales y habituales. Esta idea le permite ubicar a los estilos en un lugar entre las estrategias de aprendizaje y la personalidad, entendiendo que no son tan específicos como las primeras ni tan generales como la última.

Para Butler (1982) estos estilos muestran lo que sería el significado natural a partir del cual un individuo llega a comprenderse a sí mismo, haciéndolo de una manera efectiva y fácil. En ese sentido, incluye la forma de comprender el contexto y cómo se relaciona este sujeto con dicho contexto. Amplía su concepción explicando que también se trata de la forma única que tiene este sujeto de acercarse a una situación de aprendizaje, ya sea este acercamiento hecho de forma consciente o no consciente.

Por su parte, Kolb (1984), que incluye este término en su modelo de aprendizaje experiencial, los entiende como algunas de las capacidades que las personas tienen y que se destacan entre otras en función de las exigencias del ambiente, de las experiencias y los factores heredados; todo esto hace que se resuelvan los problemas de manera propia. Por otro lado, Guild y Garger (1985) describen los estilos de aprendizaje como esos aspectos relativamente estables de las personas, que se manifiestan en la interacción que se da entre la conducta y la personalidad al momento de enfrentar una situación de aprendizaje. Mientras que para Smith (1988) se trata de las formas características a partir de las cuales un sujeto procesa la información, siente y luego se comporta en las situaciones implicadas en la situación de aprendizaje.

De una manera más integrada, contemplando lo desarrollado hasta el momento, Keefe (1988) propone que los estilos de aprendizaje hacen referencia a los rasgos tanto cognitivos como fisiológicos y afectivos, que permiten dar cuenta de los modos, en general estables, con los cuales las personas responden a los medios donde se da el aprendizaje, a partir de observar cómo perciben ese medio y de cómo interactúan en él.

En resumen, los estilos de aprendizaje refieren a aquellos rasgos cognitivos, fisiológicos y afectivos que funcionan como indicadores acerca de cómo los alumnos perciben, realizan interacciones y, luego, responden a sus entornos de aprendizaje; una característica destacable es que se trata de indicadores relativamente estables (Alonso et al., 1997; Juárez Lugo et al. 2012; Keefe, 1988). De esta manera, se entiende que los estilos de aprendizaje dan cuenta de un conjunto de preferencias, u orientaciones, que los sujetos utilizan de forma frecuente al momento de enfrentarse a las demandas del medio donde aprende; en esta instancia son incluidos algunos componentes propios de la persona, tales como los cognitivos o los modos de procesar la información (Esteban et al., 1996; Juárez Lugo et al., 2012).

Se presenta a continuación la Tabla 4, en la que describen las principales definiciones sobre estilos de aprendizaje aquí presentadas.

Tabla 4  
*Resumen de las principales definiciones de estilos de aprendizaje.*

<b>Autor/es</b>	<b>Año</b>	<b>Definición</b>
Claxton y Ralston	1978	Modos que poseen las personas de responder y aplicar los estímulos en el entorno donde se ocasiona el aprendizaje.
Dunn, Dunn y Price	1979	Forma en la cual determinados estímulos inciden en la capacidad de un sujeto en cuanto a la absorción y retención de la información.
Hunt	1979	Son las condiciones óptimas en las que se debe encontrar un individuo para poder aprender, así como también la estructura necesaria para que el aprendizaje sea mejor.
Riechmann	1979	Conjunto específico de actitudes y conductas que están asociados al entorno donde se aprende.

Tabla 4

*Resumen de las principales definiciones de estilos de aprendizaje.*

<b>Autor/es</b>	<b>Año</b>	<b>Definición</b>
Gregorc	1979	Comportamientos que tienen una determinada especificidad, y que funcionan como indicadores que permiten dar cuenta cómo un sujeto aprende y también se adapte a su medio.
Schmeck	1983	Estilo cognitivo que una persona pone de manifiesto al momento de resolver una tarea relacionada con el aprendizaje; en este punto se muestran las estrategias que prefiere, que le son naturales y habituales. Esta idea le permite ubicar a los estilos en un lugar entre las estrategias de aprendizaje y la personalidad.
Butler	1982	Muestran lo que sería el significado natural a partir del cual un individuo llega a comprenderse a sí mismo, haciéndolo de una manera efectiva y fácil; incluye la forma de comprender el contexto y cómo se relaciona este sujeto con dicho contexto.
Kolb	1984	Las capacidades que las personas tienen y que se destacan entre otras en función de las exigencias del ambiente, de las experiencias y los factores heredados; todo esto hace que se resuelvan los problemas de manera propia.
Guild y Garger	1985	Aspectos relativamente estables de las personas, que se manifiestan en la interacción que se da entre la conducta y la personalidad al momento de enfrentar una situación de aprendizaje.
Smith	1988	Los modos específicos que un individuo usa para procesar la información, sentir y se comportarse en la situación de aprendizaje.
Keefe	1988	Hacen referencia a los rasgos tanto cognitivos como fisiológicos y afectivos, que permiten dar cuenta de los modos, en general estables, con los cuales las personas responden a los medios donde se da el aprendizaje, a partir de observar cómo perciben ese medio y de cómo interactúan en él.

Teniendo en cuenta todas estas definiciones, que llegan de la mano de la Psicología Cognitiva y sus supuestos, se advierte que se origina un cambio de paradigma respecto de las investigaciones en el área de aprendizaje, que hasta el momento eran de corte neo-conductista. Una vez que estos trabajos dieron cuenta del alcance conceptual, entendiendo de forma cada vez más profunda la asociación entre los estilos personales y el aprendizaje, se establecieron dos formas generales de entender a los estilos cognitivos (Aguilera Pupo & Ortiz Torres, 2009):

- a. Dependiente del campo, categoría que incluye a quienes demuestran más interés por aprender en grupo, lo que contempla la interacción tanto con los compañeros como con los docentes, siguen las pautas que se presentan, y requieren de metas definidas y estructuradas e instrucción externa para llevarlas a cabo. Se manejan y aprenden mejor cuando el material de trabajo se encuentra bien estructurado. En general, se considera que tienen mayor sensibilidad por la orientación externa.
- b. Independientes del campo, considera a las personas con este estilo como capaces de estructurar y organizar la información; también tienen la capacidad de sugerir organizaciones diferentes a las propuestas, y tienen orientación de seguir referencias internas. Además, aprenden de forma más fácil y rápida cuando la información no tiene estructura u organización.

Basados en esta manera general de entender tales conductas respecto de los modos de adquirir conocimiento, diferentes autores han propuesto distintas dimensiones en lo que refiere a los estilos de aprendizaje. Entre los primeros desarrollos se encuentra el de Pask (1976), quien aduce que dichos estilos varían en función de la forma en la cual el sujeto elija para procesar la información; pueden ser holistas, si se procesa como un todo, o pueden ser serialistas, si este proceso se realiza de manera detallada.

Por otra parte, Kolb (1976, 1984) sostiene que puede ocurrir un aprendizaje óptimo si se trabaja la información a partir de cuatro fases: la actuación, la reflexión, la teorización y la experimentación; con esta base, entonces propone cuatro modalidades que se desprenden directamente de esta idea: la experiencia concreta, la conceptualización abstracta, la experimentación activa y la observación reflexiva. Es, justamente, la combinación de estas modalidades que se advierten cuatro estilos de aprendizaje:

- a. Convergente: consiste en aplicar de forma práctica las ideas. Al momento de la resolución de problemas, los conocimientos son organizados por medio de razonamiento hipotético-deductivo.
- b. Divergente: forman parte de este estilo quienes muestran mejor desempeño a la hora de producir ideas, y suelen destacarse, ya que pueden considerar situaciones específicas desde diferentes puntos de vista. La capacidad imaginativa resulta en su punto más fuerte.
- c. Asimilador: pueden lograr una explicación integral a partir de desarrollar diferentes modelos teóricos y utilizar el razonamiento inductivo. Suele observarse este tipo en investigadores o científicos puros, ya que prefieren la teoría a su aplicación práctica.
- d. Acomodador: en términos generales, se los considera más arriesgado que a los anteriores, ya que su fortaleza reside en el involucramiento de nuevas experiencias; en ese sentido, puede adaptarse con facilidad y de manera inmediata a circunstancias nuevas.

Otro modelo explicativo de los estilos de aprendizaje es el desarrollado por Schmeck (1982, 1988), quien despliega tres dimensiones, y lo asocia la estrategia que use el sujeto, así como al nivel de aprendizaje que se alcance una vez realizada la tarea propuesta. Estos son los tres estilos:

- a. Estilo de profundidad. Se trata de una estrategia que se considera facilita el aprendizaje de alto nivel, ya que el sujeto debe utilizar diversas estrategias que lo conduzcan a conceptualizar (tales como organizar información de característica abstracta, analizarla, relacionarla, entre otras de características similares).
- b. Estilo de elaboración. En este caso se trata de una estrategia que se orienta al aprendizaje de nivel medio, ya que el individuo asocia el contenido de lo que debe aprender a sus experiencias personales.

- c. Estilo superficial. En este caso, solo posibilita un aprendizaje que se considera de nivel bajo, debido a que las estrategias utilizadas solo apuntan a recordar lo que ha repasado al momento de estudiar, se trata solo de memorización.

Para Silverman (1988) pueden considerarse cinco dimensiones, que se desprenden de los modos en los cuales se procesa la información. En este caso, se entiende de la siguiente manera:

- a. El primer modo contempla la manera en la cual el individuo ingresa la información, que explica puede ser verbal o visual.
- b. En referencia a la preferencia que el sujeto elija como fuente, la cual puede ser sensitiva o intuitiva.
- c. Una tercera forma hace referencia a la manera de organizar la información que se obtiene del medio, que puede ser deductiva o inductiva.
- d. Según el progreso que se observe a la hora de procesar la información, el cual puede darse de forma global o secuencial.
- e. Y otro modo se asocia a la forma de procesar la información, que pudiera ser reflexiva o activa.

Por otra parte, una nueva forma de clasificar los estilos de aprendizaje se hizo notar con los avances en el área de la neuropsicología, tomando como base la idea de que ambos hemisferios cerebrales captan la información del medio y permiten transformar la realidad, aunque hay que destacar que ambos tienen gran importancia en el funcionamiento general del cerebro (Aguilera Pupo & Ortiz Torres, 2009). De esta forma, las investigaciones sobre la asimetría funcional del cerebro también han manifestado aportes en el área del aprendizaje y de cómo éste se adquiere. Así, basado en esto, Verlee (1988, citado en Aguilera Pupo & Ortiz Torres, 2009) realiza la siguiente clasificación:

- a. Predominantemente sinistrohemisféricos. Quienes forman parte de esta clasificación han mostrado habilidades para resolver problemas de manera secuencial, tienen una preferencia marcada sobre la escritura y la conversación (en ese sentido son claramente verbales), y al momento de procesar la información lo hacen paso a paso.
- b. Predominantemente destrohemisféricos. En este grupo clasifican aquellos quienes resuelven los problemas de forma más intuitiva, procesan los datos en forma simultánea y holística, nunca son lineales o causales, prefieren dibujos o imágenes, y son menos verbales.

Además de todo lo planteado, y teniendo en cuenta los diferentes desarrollos, Alonso et al. (1999) y Alonso y Gallego (2000), a partir de sugerir que los sujetos se enfocan más en unas etapas que en otras, sintetizan los estilos de aprendizaje de la siguiente manera:

- a. Estilo activo, que está asociado a vivir la experiencia.
- b. Estilo reflexivo, que involucra todos los aspectos reflexivos que el sujeto muestre en la situación de aprendizaje.
- c. Estilo teórico, que da cuenta de la capacidad de elaborar hipótesis y de generalizar que los individuos presenten.
- d. Estilo pragmático, que se observa en el campo de la aplicación de los conocimientos.

De todas las formas de concebir los estilos de aprendizaje, esta última se encuentra entre las más apropiadas por diferentes autores.

A continuación, se resume en la Tabla 5 los modelos y sus dimensiones hasta aquí explicados.

Tabla 5  
*Descripción de los modelos dimensionales.*

Autor/es	Año	Dimensiones
Pask	1976	1. Holistas 2. Serialistas
Kolb	1976 1984	1. Convergente 2. Divergente 3. Asimilador 4. Acomodador
Schmeck	1982 1988	1. Estilo de profundidad 2. Estilo de elaboración 3. Estilo superficial
Silverman	1988	1. Manera en la cual el individuo ingresa la información 2. Preferencia que el sujeto elija como fuente. 3. Manera de organizar la información que se obtiene del medio. 4. Según el progreso que se observe a la hora de procesar la información. 5. Forma de procesar la información.
Verlee	1988	1. Predominantemente sinistrohemisféricos 2. Predominantemente destrohemisféricos
Alonso y Gallego	2000	1. Estilo activo 2. Estilo reflexivo 3. Estilo teórico 4. Estilo pragmático

Una vez descriptos los estilos de aprendizaje, se realiza la especificación sobre las estrategias de aprendizaje, ya que se trata de la unidad básica en los diferentes procesos de aprendizaje, y también el constructo que específicamente interesa a este trabajo de investigación.

### 1.3.2.3 Estrategias de aprendizaje

En una primera instancia, y entendiendo que provienen de un contexto militar, la etimología de la palabra estrategia se asocia al arte de conducir operaciones militares (Bernardo, 2000; Loret de Mola Garay, 2011). Sin embargo, en la actualidad puede entenderse

que este significado va más allá de este ámbito, y, en términos generales se las puede percibir como la destreza o la habilidad para dirigir alguna situación.

En adición, Esteban Albert y Zapata Ros (2016) explican que la sola noción de estrategia lleva implícita una connotación intencional y finalista; de esa forma, para los autores, toda estrategia deviene en un plan de acción que se efectúa ante una tarea que necesita de una actividad cognitiva al momento del aprendizaje. En ese sentido, explican, no puede tratarse de una técnica específica (lo que sería un reduccionismo) sino, más bien, de un dispositivo de actuación, el cual tiene consigo, por una parte, diversas destrezas y habilidades, que sí son propias del sujeto, y, por otro lado, una serie de técnicas que se usan dependiendo de la tarea a desarrollar. Al mismo tiempo, resaltan que un factor importante, que debe intervenir, es la conciencia: primero acerca de la situación en cual se desea operar, y segundo sobre los propios recursos con los que el individuo cuenta. Es decir que, en el primer caso, se espera que haya entendimiento del problema que se quiere resolver, los conceptos involucrados, la información disponible, entre otros; y en el segundo caso, que el individuo sepa acerca de sus habilidades, recursos, capacidades, etc. (Esteban Albert & Zapata Ros, 2016).

De esta manera, siguiendo a Aguilar Rivera (2010), puede sintetizarse que, en el caso de las EA, se trata de una secuencia de procedimientos, ordenados e integrados, orientados a lograr un resultado de antemano esperado, en el ámbito educativo. En ese sentido, el término EA, que aparece de manera reciente en el área de la psicología, denota el carácter procedimental que el aprendizaje tiene como conducta (Esteban Albert & Zapata Ros, 2016).

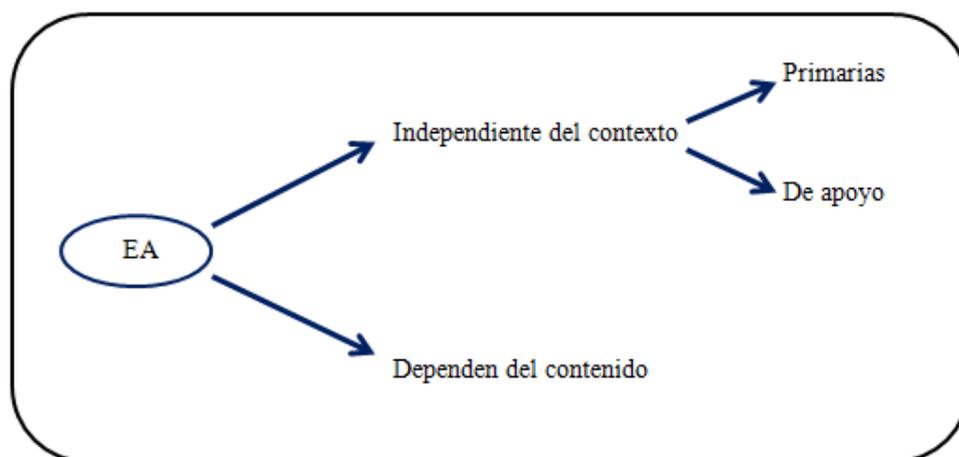
Esto confirmaría que los procedimientos utilizados al momento de adquirir el conocimiento tienen un carácter decisivo en relación a los resultados obtenidos. Respecto de esto último, cabe aclarar que no es que hasta ese entonces se hubiera ignorado la relevancia de los recursos y las técnicas utilizadas por quienes aprenden, sino que no había sido tratado de

manera explícita, lo que mostraba la falta de formulación teórica y su consecuente conceptualización, que daba lugar a la terminología específica y apropiada.

Entendiendo esto, se puede decir que las EA son un concepto moderno, que intenta articular, de forma armoniosa, 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 en el acto de aprender, en la construcción del conocimiento, teniendo en cuenta los aspectos individuales, que resultan diferenciales (Esteban Albert & Zapata Ros, 2016; Zapata, 2005; 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.

Al igual que todo lo explicado hasta el momento, las EA también han sido centro de interés para los teóricos del área, y esto puede observarse en la cantidad de definiciones propuestas. Así, Dansereau (1985) las considera como aquellas acciones que van a facilitar la adquisición del conocimiento, entre las cuales se destacan tareas de selección, manipulación y almacenamiento de información para su posterior uso. Este autor especificó dos tipos de estrategias: por una parte, las que tienen independencia del contexto, que al mismo tiempo se dividen en otras dos: las primarias (que se relacionan a la información) y las de apoyo (que refuerzan la disposición del sujeto al momento de estudiar); y, por otra parte, las que dependen del contenido (Figura 3).



*Figura 3.* Estructura de las estrategias según Dansereau (1985).

Weinstein y Mayer (1986) se refieren a pensamientos y conductas que se ponen en marcha en el proceso de aprendizaje, con la particularidad de que requieren una intencionalidad definida (este aspecto se retoma más adelante, en el apartado 1.3.2.3.1). Nisbet y Shucksmith (1987) las asocian a actividades de procesamiento integradas que se utilizan en el acto de adquisición del conocimiento, lo que incluye la retención y el uso del mismo. Para Monereo (1990) se trata determinados comportamientos que son planificados y se usan para elegir y organizar mecanismos cognitivos, motrices y afectivos, y para enfrentarse a situaciones-problema específicas del aprendizaje, ya sean éstas globales o específicas. Para el autor esto implica tomar decisiones, que son intencionadas y conscientes, a partir de las cuales el estudiante recupera y elige coordinadamente aquellos conocimientos (ya sean conceptuales, procedimentales y/o actitudinales) que le sean necesarios para lograr un objetivo. Esto debe darse en relación a las condiciones del contexto educativo en el cual se realiza la acción (Monereo 2002, 2007). Teniendo en cuenta esto, podría decirse que la función central de las EA, en los procesos de estas características, radica en potenciar el proceso de asimilación sobre la información que recibe el sujeto del exterior hasta su sistema cognitivo, lo que también requiere, en primera instancia, de la supervisión y la gestión sobre dicha información o datos

que van a entrar, y luego de poner el marcha acciones de clasificación, almacenamiento, categorización, recuperación y salida de esto nuevo procesado (Monereo, 1990). Algunos autores (e.g. De La Fuente & Justicia, 2003; Juárez Lugo & Rodríguez Hernández, 2012; Monereo, 2007) señalan que tener este tipo de conducta da cuenta de una actuación estratégica.

Beltrán (1993, 2003) las definió como operaciones o actividades que un individuo lleva adelante con el objetivo de hacer mejor o más fácil la tarea. Resalta dos características que considera primordiales: por una parte, que sean directa o indirectamente manipulables, y, por otra, que tengan un carácter propositivo o intencional. En lo que refiere cómo ha definido las dimensiones, su propuesta incluye cuatro grupos: estrategias de apoyo, de procesamiento, personalización y las metacognitivas (Figura 4). Así, las estrategias de apoyo son las orientadas a generar en el sujeto una disposición adecuada respecto de la tarea de aprendizaje; se tienen en cuenta cuestiones afectivas y motivacionales. En cuanto a las estrategias de procesamiento describe que se trata de aquellas que intervienen en los procesos dirigidos a comprender, codificar y reproducir lo aprendido. Acerca de las estrategias de personalización van a estar asociadas las tareas de análisis (en el sentido que sea necesario), lo que da lugar a los pensamientos de tipo de crítico y creativo; también se destacan en este tipo de estrategias la capacidad para recuperar y reproducir información. Por último, las estrategias metacognitivas, tienen la función de articular y regular de manera efectiva lo que sucede con las estrategias anteriores mediante acciones de control, planificación y evaluación.

Beltrán (1993) llega a establecer estos cuatro grupos de estrategias luego de articular análisis previos, en los cuales, en primera instancia, entendía que las estrategias de aprendizaje se caracterizaban porque tenían como propósito alguno de los procesos de aprendizaje (que son siete): atención, adquisición, sensibilización, personalización, recuperación, evaluación y transfer. Más adelante, explica, el autor divide esta clasificación a partir de dos criterios: uno denominado función, que implica a los siete procesos anteriores, y otra llamada naturaleza, que

pueden ser cognitivas, metacognitivas y de apoyo. Es entonces que, a partir de la articulación de ambos tipos de características, conforma los grupos antes mencionados (Stover, 2012).

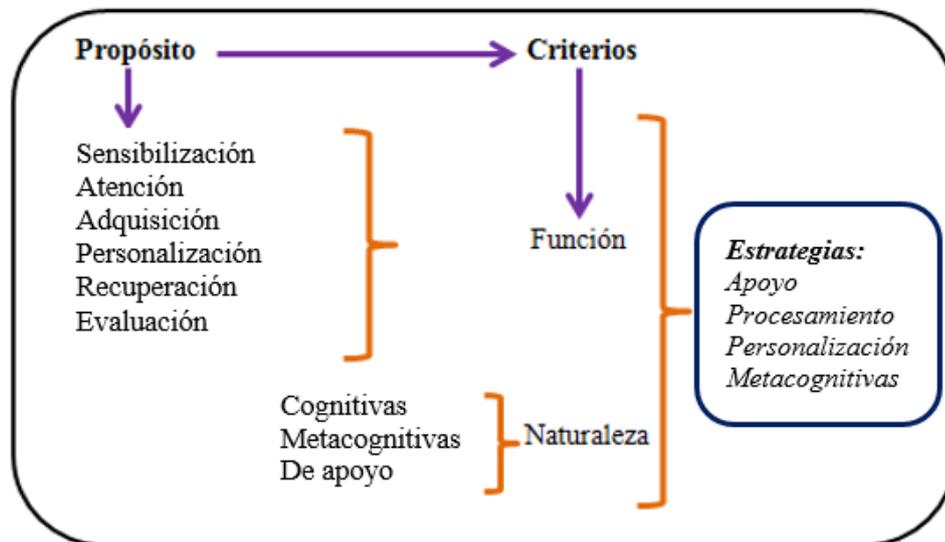


Figura 4. Evolución de las estrategias según Beltrán (1996).

Por su parte, 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.

Otra noción, esbozada por Bernardo (2000), resguarda la idea que las EA son formas de aprender, que solo pueden utilizarse metacognitivamente, sino dejan de ser estrategias. Agrega que esta particularidad de lo metacognitivo (o de apoyo) son sumamente relevantes al momento del aprendizaje, ya que lo refuerzan por medio del autoconcepto, la autorregulación y la automotivación, o sea, que las entiende como una fuerza interna que impulsa el proceso del estudiante (Loret de Mola Garay, 2011). Román y Diez (2000) expresan que son el camino

que permite desarrollar las destrezas necesarias, así como las actitudes, en función de los métodos y los contenidos.

Ontoria, Gómez y Molina (2002) explican que cuando se habla de EA se hace referencia a los procesos mentales que los individuos diseñan e implementan sobre un tema específico para alcanzar el aprendizaje de éste. Para contextualizar mejor esta idea, realizan una diferenciación entre conocimiento e información; en cuanto a esta última, señalan que se trata de acontecimientos y datos, mientras que sobre el conocimiento lo asocian al significado que se le da a esa información y a la comprensión que esto provoca sobre la misma. De esa manera, entienden que el proceso de aprendizaje requiere de la comprensión, uso y contextualización de lo adquirido a partir de ser capaz de aplicarlo en la práctica. Por lo tanto, las EA deben diseñarse para ser aplicadas en todo el proceso y así optimizar los resultados.

Otro autor, Del Mastro (2003) refiere a las EA como al proceso de tomar decisiones acerca de los conocimientos, es decir acerca de los procedimientos, selección de datos y actitudes que se asumirán al momento de resolver un problema o lograr un aprendizaje; en este caso, también resalta la cualidad de metacognitiva o consciente, ya que a partir de éstas es que se puede reflexionar y comprender sobre el objetivo de aprendizaje en cuestión, así como la concientización acerca del funcionamiento cognitivo propio. Otros aspectos que resalta son el carácter consciente, heurístico y personal de estos modos, que requieren de motivación intrínseca.

En cuanto a lo expresado por Muñoz (2003), considera que se trata de destrezas y habilidades mentales que son, a la vez, el resultado de destrezas y habilidades antes aplicadas, pero que se potenciaron. En ese sentido, expresa la importancia de aprender a aprender, antes que aprender a estudiar. Así, entiende que también se trata de procesos de una capacidad, motivo por el cual deben ser potenciadas para mejorar los resultados.

Integrando los trabajos mencionados, se resume que las EA son consideradas las representaciones mentales que se ponen en marcha sobre un plan de acción elaborado, consciente, y de manera reflexiva, en un formato secuencial, con el propósito de optimizar la adquisición del conocimiento, es decir, el aprendizaje. Esto implica tomar decisiones adecuadas que permitan seleccionar diversas estrategias a utilizar, dependiendo de la tarea a llevar a cabo. Entre estas acciones se destacan: adquirir, procesar, codificar, clasificar, almacenar, recuperar y utilizar la información (e.g. Beltrán, 1993; Bernardo, 2000; De Zubiría & De Zubiría, 1996; Del Mastro, 2003; Muñoz, 2003; Loret de Mola Garay, 2011; Ontoria et al., 2002; Román & Diez, 2000).

En términos generales, respecto a los distintos tipos, hay acuerdo en que la taxonomía más referida es la que establece tres grandes clases: las cognitivas, las metacognitivas y las de manejo de recursos, también denominadas de apoyo (Hernández Más et al., 2006). Las primeras, las cognitivas, hacen referencia a la integración del nuevo material con el ya existente en el sistema cognitivo del sujeto; en este grupo se observan las que se usan para comprender, codificar y recordar la información. En el segundo caso, las metacognitivas, son las que se asocian con el control, planificación y posterior evaluación por parte del individuo acerca de su propio proceso; esto implica tener conciencia acerca de la propia condición, es decir de las propias capacidades y actitudes. Por último, las estrategias de manejo de recursos (o de apoyo), son aquellas que dan lugar a que la tarea se resuelva en buenos términos, a partir de utilizar estrategias de diferentes tipos, que colaboren con tal fin; puede decirse que como propósito buscan que sujeto sea sensible respecto del conocimiento que va a adquirir; entre éstas pueden destacarse el manejo adecuado del tiempo, así como el manejo y control sobre el esfuerzo, la organización y orden del ambiente (Tabla 6).

Tabla 6

*Dimensiones más difundidas de las estrategias de aprendizaje.*

<b>Dimensiones</b>	<b>Características</b>	<b>Acciones asociadas</b>
<b><i>Cognitiva</i></b>	Hacen referencia a la integración del nuevo material con el ya existente en el sistema cognitivo del sujeto; en este grupo se observan las que se usan para	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comprender</li> <li>▪ Codificar</li> <li>▪ Recordar la información</li> </ul>
<b><i>Metacognitivas</i></b>	Se asocian con el control, planificación y posterior evaluación por parte del individuo acerca de su propio proceso.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conciencia acerca de la propia condición, de las propias capacidades y actitudes.</li> </ul>
<b><i>Manejo de recursos (o apoyo)</i></b>	Dan lugar a que la tarea se resuelva en buenos términos, a partir de utilizar estrategias de diferentes tipos; buscan que sujeto sea sensible respecto del conocimiento que va a adquirir.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Manejo adecuado del tiempo.</li> <li>▪ Manejo y control sobre el esfuerzo.</li> <li>▪ Organización y orden del ambiente.</li> </ul>

Usar diferentes EA incrementa las destrezas y habilidades tanto en el pensamiento como en la inteligencia del individuo de una forma consciente, intencional y voluntaria al momento del procesamiento de la información (Loret de Mola Garay, 2011). Para esto, también se requiere enseñar al estudiante que las estrategias existen y que las mismas pueden mejorar los resultados esperados; lograr esto daría cuenta de un aprendizaje declarativo. Una vez que reconoce la existencia debe aprender el cómo se usan, y esto se asocia al conocimiento de procedimientos; y por último aparece la noción del cuándo y dónde deben ser empleadas, lo que da cuenta del conocimiento condicional. El conjunto de todas estas partes potencia las estrategias y posibilitan adquirir conocimientos claros y de calidad (Valenzuela, 1998). Una vez adquiridas, las EA se usan de forma independiente y autónoma para alcanzar la meta fijada.

Por su parte, Román y Gallego (1994) realizaron un análisis de todo lo planteado, con una mirada desde el procesamiento de la información, señalan que en el acto de aprendizaje se articulan operaciones mentales (coordinadas y organizadas) que pueden ser especuladas en función de las conductas que los estudiantes manifiesten en una tarea que implique la

resolución de algún problema; la manera de manifestar estos procesos de forma operativa es a través de las estrategias de aprendizaje usadas por el sujeto, y esto queda reflejado en cuatro fases que se observan al momento del procesamiento de la información:

1. En primera instancia se encuentra el momento de la fase de *adquisición*, que se relaciona a los procesos superiores de atención y repetición. En este momento las estrategias de aprendizaje tienen como objetivo la selección, transformación y traspaso de la información adquirida desde los registros sensoriales a la memoria de largo plazo.
2. Luego, en la fase de *codificación*, que consiste en codificar, justamente, la información ingresada, es decir, se la traduce con un código conocido que permite procesarla de un modo de alta dificultad a otro con grado menor; las estrategias que aparecen en esta fase son las encargadas de dar comprensión y significación a la información ingresada.
3. La tercera fase, la *recuperación de la información*, hace referencia al empleo de estrategias que potencien la mejora de los procesos cognitivos de recuerdo en relación a los sistemas que permiten buscar, recuperar y ordenar la información, a partir de lo cual se realiza una respuesta que va a transformar la representación del concepto en una conducta, los pensamientos en lenguaje y acción; en este punto, hay que tener en cuenta que la calidad de la información que se recupera va a depender de cómo fue el proceso en la fase de codificación.
4. En cuanto a la fase de *apoyo al procesamiento*, la última, es la que tiene la tarea constante de mantener lo aprendido de manera funcional, acción que se realiza por medio de estrategias socio-afectivas y metacognitivas.

Hasta acá se ha realizado una conceptualización sobre los constructos que se consideran importantes para contextualizar la variable de interés: las EA. En un primer momento se explicó qué es el aprendizaje, ya que en los últimos años se ha convertido en un objeto de estudio de gran relevancia, y su delimitación muestra la necesidad de explicar los procesos involucrados

en este acto. De esa forma, y porque devienen de aquel, también fue necesario explicar los alcances de las EA, mostrando –en términos generales- sus diferencias con los estilos de aprendizaje. En este punto, y siguiendo a Esteban y Ruiz (1996), cabe desatacar que al hablar tanto de estrategias como de estilos de aprendizaje se hace referencia a dos enfoques que adquiere un mismo problema. Los autores señalan que las EA tienen reconocimiento como la unidad de análisis del estudio sobre los aspectos procedimentales en el proceso de adquisición del conocimiento, y que las mismas se organizan de manera condicionada a determinados factores (que aún se entienden como desconocidos) pero que inciden en cierta medida en dicho proceso, lo que genera un modo específico de desenvolverse en cada individuo. Es justamente esto último, la elección de cierto tipo específico de estrategias, lo que conforman los estilos de aprendizajes. De esta manera, puede observarse como en realidad ambos conceptos están relacionados.

Sin embargo, una vez aclarados los aspectos más generales acerca de estos conceptos, y entendiendo el solapamiento que se advierte entre los diversos trabajos, se hace necesario vislumbrar cómo serán entendidas en este trabajo. Por lo tanto, se presenta a continuación lo desarrollado por Weinstein y Mayer, ya que es la línea principal que adopta esta investigación.

#### ***1.3.2.3.1 Delimitación según Weinstein y Mayer.***

Weinstein y Mayer (1986) se refieren a las EA como aquellos pensamientos y conductas que se ponen en marcha en el proceso de aprendizaje, con la particularidad de que requieren una intencionalidad definida que provoque un resultado efectivo en el proceso de adquisición del conocimiento. Para ellos, la investigación sobre este concepto dio lugar a cinco áreas para analizar:

- 1) Cómo se aprende;

- 2) Cómo se realiza la organización de la información;
- 3) Cómo esta nueva información es asociada con otros conocimientos previos;
- 4) Cómo es aplicado este nuevo conocimiento a diferentes contextos; y
- 5) El análisis de métodos que evalúen los procesos metacognitivos de los sujetos (Aguilar Rivera, 2016).

En ese sentido, y a partir de estas áreas (aunque el modelo que plantean estos autores no se corresponde con el instrumento de evaluación que ellos mismos diseñaron), pueden advertirse cinco dimensiones para las estrategias: estrategias de regulación, estrategias afectivo-motivacionales, estrategias de repetición, estrategias de elaboración y estrategias de organización. En cuanto a las estrategias de regulación se refieren a las capacidades asociadas a la regulación de los procesos cognitivos, es decir, las que se desprenden de los procesos superiores básicos como la atención, comprensión, memoria; implica utilizar y dominar la metacognición. Entre las tareas a realizar bajo este dominio se encuentran establecer una meta, ser capaz de evaluar el logro de la misma y poder modificar las estrategias si el resultado no es el esperado. En lo que refiere a las estrategias afectivo-motivacionales se asocian a la manipulación de las condiciones del contexto, o entorno, para que el aprendizaje se dé de manera óptima. Dicho en otras palabras, tiene que ver con generar un clima idóneo para que los resultados sean los mejores posibles; en este caso pueden observarse el uso de la relajación, resaltar prioridades, acomodar el espacio de manera tal que se eviten distracciones. Por su parte, las estrategias de repetición son las que requieren, justamente, de repetir la información y así llegar a enmarcar el contenido en la memoria. Entre ellas puede observarse la reiteración de determinado contenido, el subrayado o la copia del mismo, selección de ideas principales, la asociación de estas últimas con palabras específicas, entre otras. Se puede agregar que también se utilizan para familiarizarse con la información. En un grado más complejo, las estrategias de elaboración buscan construir simbólicamente aquello que se trata de aprender, es decir, que

tratan de lograr un vínculo entre los conocimientos existentes y los que se quieren adquirir. Dependiendo de que se trate de tareas elementales o complejas, las actividades involucradas pueden ir desde la asociación a imágenes o palabras clave, al uso de parafraseo o analogías. Al final se encuentran las estrategias de organización. En un primer momento, conviene aclarar que se diferencian de las de elaboración, de una manera funcional; mientras las de elaboración entablan asociaciones, es decir se realizan conexiones, entre la información ya aprendida y la nueva, las de organización tratan de ordenar la disposición de la información de manera que la disposición de la misma se útil, ya sea en relación a los contenidos internos o específicamente a los nuevos, que se están incorporando. En este caso también pueden variar desde lo elemental a lo complejo de la tarea. Así, pueden notarse tareas que impliquen reestructurar la información, como realizar taxonomías o categorizar información, como identificar jerarquías conceptuales, entablar diagramas de causa efecto.

Respecto de las tres últimas estrategias, puede observarse que pueden darse tanto en los momentos más elementales como en los más complejos, en el proceso de adquisición de conocimiento. De esta manera, se las entiende como herramientas de gran poder, ya que dan lugar a que el sujeto pueda realizar una construcción simbólica acerca de la información que está incorporando y asimilando, y de así hacerla significativa, lo que permite un aprendizaje duradero y de fácil evocación (Hernández Más et al., 2006).

En la Tabla 7 se detalla la estructura dimensional realizada por Weistein y Mayer (1986).

Tabla 7

*Dimensiones de las estrategias de aprendizaje según Weistein y Mayer (1986)*

<b>Dimensiones</b>	<b>Características</b>	<b>Acciones asociadas</b>
<b><i>Regulación</i></b>	Capacidades asociadas a la regulación de los procesos cognitivos, se desprenden de los procesos superiores básicos como la atención, comprensión, memoria; implica utilizar y dominar la metacognición.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Establecer metas.</li> <li>▪ Evaluar los resultados respecto a ésta.</li> <li>▪ Modificar estrategias de ser necesario.</li> </ul>
<b><i>Afectivo - Motivacionales</i></b>	Se asocian a la manipulación de las condiciones del entorno, para que el aprendizaje se dé de manera óptima. Tiene que ver con generar un clima idóneo para que los resultados sean los mejores posibles.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Uso de relajación.</li> <li>▪ Resaltar prioridades.</li> <li>▪ Ordenar el espacio para evitar distracciones.</li> </ul>
<b><i>Repetición</i></b>	Requieren repetir la información y así llegar a enmarcar el contenido en la memoria. Se puede agregar que también se utilizan para familiarizarse con la información.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reiteración del contenido.</li> <li>▪ Subrayado o la copia del mismo.</li> <li>▪ Selección de ideas principales.</li> <li>▪ Asociación de estas últimas con palabras específicas.</li> </ul>
<b><i>Elaboración</i></b>	Buscan construir simbólicamente aquello que se trata de aprender, es decir, que tratan de lograr un vínculo entre los conocimientos existentes y los que se quieren adquirir.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Asociación a imágenes o palabras clave.</li> <li>▪ Uso de parafraseo o analogías.</li> </ul>
<b><i>Organización</i></b>	Tratan de ordenar la disposición de la información de manera funcional, ya sea en relación a los contenidos internos o específicamente a los nuevos, que se están incorporando.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Asociación a imágenes o palabras clave.</li> <li>▪ Uso de parafraseo o analogías.</li> </ul>

Se presentan a continuación algunas investigaciones que dan cuenta de las principales líneas de investigación que ha tenido este concepto.

### **1.3.3 Principales líneas de investigación sobre las estrategias de aprendizaje y estudio en estudiantes universitarios**

Existen diversas investigaciones que se han ocupado de dar cuenta de la relevancia de las EA en el ámbito de la Educación Superior, así como su relación a otras variables de índole psicológica y sociodemográficas.

Una investigación realizada por Gargallo López, Suárez Rodríguez y Ferreras Remesal (2007) en España, con 545 alumnos de dos universidades de Valencia: Universidad de Valencia y Universidad Politécnica de Valencia, tuvo como principal objetivo analizar la incidencia de las EA sobre el rendimiento académico, sosteniendo la hipótesis de que estas variables estaban asociadas y que los alumnos con mejores estrategias también tendrían mejor rendimiento (calificación promedio); los autores pudieron corroborar la hipótesis en ambos sentidos, es decir que encontraron que las variables estaban relacionadas a la vez que pudieron mostrar que quienes tienen mejores estrategias también tienen un mejor rendimiento. Sin embargo, hay que tener en cuenta que en algunas de las correlaciones las mismas fueron bajas.

Cazan (2012) llevó adelante un estudio con 280 estudiantes universitarios de primer año en la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación –en Transilvania–, y tuvo como objetivo analizar la relación entre las actuaciones académicas anteriores de los estudiantes, las características psicológicas de la motivación de aprendizaje, las EA y el ajuste académico; la autora parte de la idea que sostiene que los logros académicos previos, estrategias de aprendizaje autorreguladas y orientaciones motivacionales predicen el ajuste académico. Los resultados obtenidos mostraron una correlación moderada entre el desempeño académico (medido a partir de los promedios entre las calificaciones) y las estrategias de autorregulación emocional, y una relación débil entre el rendimiento académico y cognitivo y las estrategias metacognitivas. No obstante, si bien los resultados no son los esperados por la autora son suficientes para dar cuenta de la relación entre las variables.

En otro trabajo de investigación realizado en España, los autores se propusieron examinar la relación entre la motivación y las EA que los estudiantes universitarios deciden utilizar en el proceso de enseñanza aprendizaje; conformaron la muestra 195 estudiantes de Psicología, a partir de quienes los resultados obtenidos permitieron confirmar la relación entre las estrategias empleadas y la motivación. Más específicamente, pudieron observar que las estrategias adecuadas elevan la motivación, mientras que las menos efectivas la disminuyen (Doménech Betort et al., 2014).

En otro estudio realizado por Gargallo López et al. (2014) se decidió investigar acerca de la asociación entre rendimiento académico y las EA; usando un diseño pre-experimental de pre y post test, y, evaluando a 74 estudiantes españoles, analizaron estas variables a partir de las diferentes metodologías elegidas por los alumnos a la hora de estudiar (metodología centrada en el aprendizaje), bajo la hipótesis de que quienes las implementan también utilizan y mejoran sus estrategias de aprendizaje, a la vez que mejoran sus calificaciones (entendiendo a estas últimas como una mejora en el rendimiento). Los resultados obtenidos permiten corroborar la hipótesis planteada por estos autores, entendiéndose que el uso de metodologías centradas en el aprendizaje permite mejorar las estrategias de aprendizaje, y esto –a su vez– mejorar las calificaciones.

En Argentina, uno de los trabajos realizados sobre esta temática por Stover et al. (2014), tuvo como objetivo analizar la relación entre estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico, entendiéndose a este último a partir del promedio de las calificaciones y las asignaturas adeudadas, en 376 alumnos de enseñanza media de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; se utilizó un diseño transversal, descriptivo-inferencial, y obtuvieron como resultado que los alumnos con mejor desempeño académico fueron aquellos que mostraron mayor utilización de organización y planificación, motivación y habilidades para jerarquizar la

información; en función de esto se puede inferir que mediante el entrenamiento de las estrategias puede incrementarse el rendimiento académico.

Otra investigación llevada a cabo en el área local, se propuso determinar si la motivación influye sobre las EA, a la vez que entender si esto repercute en el rendimiento académico. Para medir a este último se tuvieron en cuenta las calificaciones como promedio, las materias reprobadas o recursadas por fracaso en el primer intento, continuidad en la carrera, exámenes finales fallidos, regularidad, materias aprobadas sin llegar al final; con todo esto se observaron indicadores que dieran cuenta del desempeño. A partir de estos datos, se llevó adelante un estudio predictivo, que incluyó a 459 estudiantes tanto de secundaria como universitarios, a partir de lo cual se pudo concluir que la motivación explica el rendimiento académico a través del uso de estrategias de aprendizaje, es decir que se puede dar cuenta de la asociación entre estas variables (Stover, Freiberg Hoffmann, De La Iglesia & Fernández Liporace, 2014).

Por su parte, un estudio hecho por Broadbent y Poon (2015) tuvo como objetivo analizar la dinámica del rendimiento académico (a partir de las calificaciones) y las EA en el ámbito de la educación superior en línea, para determinar si es tan efectiva como la forma presencial; con este fin realizaron una revisión de los estudios empíricos que se desarrollaron con esta temática; analizaron qué estrategias usadas por los alumnos se correlacionan con los logros académicos de quienes estudian en línea y compararon esto con el trabajo de la formación presencial. Llegaron a la conclusión que las cuestiones de gestión del tiempo, metacognición, regulación del esfuerzo y pensamiento crítico se relacionan de forma positiva con logros académicos, mientras que el ensayo, la elaboración y la organización no tuvieron tanto apoyo empírico. También pudieron observar que el aprendizaje entre compañeros tuvo un efecto positivo aunque moderado. Así los logros que se tienen en la formación en línea se parecen a los

obtenidos al contexto en línea, no obstante, aparecen más débiles y sugieren que pueden ser menos efectivos.

Un estudio hecho en Colombia por Vergel Ortega, Martínez Lozano y Zafra Trisancho (2016) buscaba determinar cuáles eran los factores asociados al rendimiento académico (logro medido en función de las calificaciones y determinantes ambientales), en 80 adultos mayores de 30 años, en el área de Matemática y Estadística; tuvieron en cuenta algunas variables, tanto psicológicas (tales como motivación, estilos de aprendizaje e inteligencia) como sociodemográficas (entre las cuales estaban aspectos institucionales, psicosociales y pedagógicas). Los resultados mostraron que el rendimiento académico se encuentra asociado a varios de los factores mencionados; de forma más específica se pudo observar que el estilo de aprendizaje se asocia a la inteligencia, la conciencia de déficit a la capacidad de abstracción y a la motivación de la familia y que, a su vez, éstas son predictivas y explicativas del desempeño académico.

En México, un estudio realizado por Salazar Malerva y Heredia Escorza (2019) tuvo como objetivo principal indagar acerca de la relación entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico, en un grupo de 135 estudiantes de segundo y tercer año de la carrera de Medicina. Los resultados evidenciaron que el desempeño académico alto fue explicado en alto grado por el manejo en los recursos de información, mientras que aquellos que tienen desempeño medio se explica mejor a partir de estrategias de elaboración. Respecto del bajo desempeño no han hallado variables que pudieran explicarlo en este caso.

Otra investigación también efectuada en México, se propuso analizar las habilidades y estrategias de aprendizaje y estudio de 180 sujetos, estudiantes a nivel pregrado (estudiantes e internos) y posgrado (residentes de especialidad) en un hospital privado de tercer nivel. Se pudo concluir que los estudiantes presentaron un mejor desempeño en la escala de procesamiento de la información, actitud, autoevaluación y administración del tiempo, en

función de esto también se observó que además presentaron mayores actividades, mejor disposición e incentivos para desarrollar estrategias cognoscitivas. Por último, al comparar los grupos según estudiantes y residentes, se pudo determinar que hubo diferencias en cuanto al desempeño académico. Si bien se esperaba que en el grupo de residentes las puntuaciones fuesen mejores, se asume que el uso de estas estrategias mejora el desempeño en cualquiera de los casos (Morales Cadena, Valenzuela Siqueiros, Fonseca Chávez & Valente Costa, 2019).

En una investigación realizada en Perú, se analizó la relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en 466 estudiantes de las carreras de ingeniería, de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo. A partir de los resultados obtenidos, aunque los valores arrojados para las medias coincidía con los esperados para esa población, no se pudo corroborar que existiese relación entre ambas variables; la autora explica estos resultados dando un lugar central al rol de docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y señala que un desempeño de éste, teniendo en cuenta las características de aprendizaje del estudiante, puede colaborar al desarrollo de competencias (Paredes Ayra, 2019).

Un estudio desarrollado en Argentina, analizó el proceso de autorregulación académica en 83 estudiantes universitarios de la carrera de Psicología, en función de las estrategias de aprendizaje, emociones y creencias motivacionales percibidas. Los resultados mostraron que el proceso autorregulatorio de los estudiantes es central, dado que orienta al logro de metas y mejora el desempeño académico (valorado como metas logradas) no sólo a partir de las funciones cognitivas, sino que además contempla los procesos emocionales. También pudieron corroborar que las tareas elaboradas centradas en el procesamiento de la información optimiza los resultados (Hendrie Kupczyszyn & Bastacini, 2020).

A continuación, se presenta la Tabla 8, que resume la selección de artículos hecha para esta parte.

Tabla 8  
*Estrategias de aprendizaje y estudio en estudiantes universitarios*

<b>Año</b>	<b>Autor/es</b>	<b>País</b>	<b>Conclusión</b>
2007	Gargallo López et al.	España	Rendimiento académico y estrategias de aprendizaje están asociadas, y quienes tienen mejores estrategias también tienen un mejor rendimiento. Sin embargo, algunas de las correlaciones las mismas fueron bajas.
2012	Cazan	Rumania	Se observó una correlación moderada entre el desempeño académico y las estrategias de autorregulación emocional, y una relación débil entre el rendimiento académico y cognitivo y las estrategias metacognitivas.
2014	Doménech Betort et al.	España	Confirmaron la relación entre las estrategias empleadas y la motivación. Más específicamente, pudieron observar que las estrategias adecuadas elevan la motivación, mientras que las menos efectivas la disminuyen.
2014	Gargallo López et al.	España	El uso de metodologías centradas en el aprendizaje permite mejorar las estrategias de aprendizaje, y esto –a su vez- mejorar las calificaciones.
2014	Stover et al.	Argentina	El entrenamiento de las estrategias puede incrementar el rendimiento académico.
2014	Stover et al.	Argentina	La motivación explica el rendimiento académico a través del uso de estrategias de aprendizaje, es decir que se puede dar cuenta de la asociación entre estas variables
2015	Broadbent y Poon	Australia	Los logros que se tienen en la formación tradicional parecen generalizarse al contexto en línea, no obstante aparecen más débiles y sugieren que pueden ser menos efectivos.
2016	Vergel Ortega et al.	Colombia	El estilo de aprendizaje se asocia a la inteligencia, la conciencia de déficit a la capacidad de abstracción y a la motivación de la familia y, a su vez, éstas son predictivas y explicativas del desempeño académico.
2019	Salazar Malerva y Heredia Escorza	México	El desempeño académico alto fue explicado en alto grado por el manejo en los recursos de información, mientras que el desempeño medio se explica mejor a partir de estrategias de elaboración.
2019	Morales Cadena et al.	México	Mejor desempeño en la escala de procesamiento de la información, actitud, autoevaluación y administración del tiempo, en función de ello, mayores actividades, mejor disposición e incentivos para desarrollar estrategias cognoscitivas

Tabla 8  
*Estrategias de aprendizaje y estudio en estudiantes universitarios*

<b>Año</b>	<b>Autor/es</b>	<b>País</b>	<b>Conclusión</b>
2019	Paredes Ayrac	Perú	No se halló relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico
2020	Hendrie Kupczynszyn y Bastacini	Argentina	Las tareas elaboradas centradas en el procesamiento de la información optimiza los resultados

Hasta aquí se ha realizado la delimitación conceptual de EA, y se han seleccionado algunas investigaciones relevantes acerca de las mismas en estudiantes universitarios. En el siguiente apartado se procede a describir lo referente a rendimiento académico y sus características más importantes, que dan cuenta de la forma en la que se entiende el concepto en este trabajo.

#### **1.4 Rendimiento académico**

El *rendimiento académico* (en adelante RA) es la última de las variables a describir. A continuación se incluirán los principales desarrollos teóricos, con el fin de realizar la delimitación conceptual.

Se trata de un término multidimensional a partir del cual se puede dar cuenta tanto de la cuantía como de la condición de los resultados que se han obtenido en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Stover et al., 2014). Al mismo tiempo, se lo entiende como un indicador para medir la productividad de un sistema, que involucra a su vez alumnos y profesores y dispara 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, González Valenzuela & Delgado Rios, 2010). En ese sentido, y con una perspectiva social,

brinda un parámetro de lo que una persona ha aprendido como resultado de un proceso de formación o instrucción, basado en objetivos que el sistema considera necesarios y suficientes para que los individuos se desarrollen como miembros de una sociedad.

Por otra parte, y en un nivel más detallado, el RA puede ser 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 va a relacionar con éxito, el retraso o abandono de la educación formal. El punto de comparación para estas tres partes viene dado por los tiempos en los cuales cada sujeto termine dicha educación formal, es decir, va a ser exitoso si culmina en los tiempos estipulados, va estar retrasado si se pasa de esos tiempos (Rodríguez, Fita & Torrado, 2004; Stover et al., 2014).

#### **1.4.1 Conceptualización de rendimiento académico**

En el área de la Psicología Educacional el RA es uno de los constructos más estudiados, ya que representa una medida acerca del desempeño en esta área. La mirada desde la cual se aborda este concepto en la actualidad tiene su base en el criterio de productividad, ya que se lo entiende como el resultado final de un proceso que muestra la calidad de un producto, a partir del cual aquellos que se esfuerzan para cumplir y lograr sus objetivos son quienes rinden de manera adecuada (Morazán Murillo, 2013). Así, retomando la idea de productividad vigente, conviene realizar una breve consideración acerca del origen tanto etimológico como histórico de este constructo, que ayude a entender a qué hace referencia en el contexto educativo.

##### **1.4.1.1 Rendimiento académico: Aproximación etimológica e histórica**

Respecto de su origen etimológico, siguiendo a Flores (2010), rendimiento proviene del latín *reddere* (*re*, hacia atrás y, *dare*, dar), que luego, por la influencia de *prehendere* (prender)

y *vendere* (vender), pasó a ser *rendere*. A partir de esto, y de una forma trabajada y especificada luego de intersecar esos significados, se lo entiende como una medida de proporción que aparece entre las formas usadas para obtener algo y evaluar el resultado que concretamente se consigue; en suma, también se lo entiende como el beneficio que se obtiene tanto de algo como de alguien (Morazán Murillo, 2013; RAE, 2017).

Con el paso del tiempo, este concepto se fue complejizando, y ha pasado a vincularse a términos como eficiencia, en algunos casos, y efectividad, en otros. Con respecto a la eficiencia se la entiende como la capacidad para lograr un determinado resultado utilizando la menor cantidad de recursos posible; en cuanto a la efectividad se asocia de manera directa a la capacidad para obtener ese efecto que se busca. Teniendo en cuenta esto, cabe aclarar que la acepción más utilizada del término rendimiento proviene del ámbito laboral, derivando su origen de las sociedades industriales. Por este motivo, Martínez y Otero (1997) y Morazán Murillo (2013) sostienen que el rendimiento se desarrolla directamente como factor en el despertar revolucionario de las industrias, debido a que este proceso hizo que se alteren los patrones de control y producción que, a su vez, posicionó al hombre como el medio para alcanzar esos estándares de producción. De esta manera, la necesidad de evaluar el trabajo del hombre, en relación a su eficiencia y efectividad, teniendo en cuenta la calidad del producto final, en términos de que tan alta era la proporción de dicha calidad obtenida, puso de manifiesto la necesidad de señalar el rendimiento de tal actuación.

En este punto se puede articular la noción etimológica con su aparición en el ámbito educacional, ya que es harto conocido que la creación de la escuela –tal y como es conocida hoy en día- surge a partir de la necesidad de adiestrar una nueva clase operaria y trabajadora, es decir que también surge al compás de la revolución industrial; al mismo tiempo, esta revolución trae aparejada la creación de los nuevos Estados-Nación, y para que la gente sienta la cohesión y el ser parte de estos nuevos movimientos la escuela cumple con la tarea de

adoctrinar, y quienes asisten a la misma deben cumplir con determinados estándares, que son medidos en función de la calidad que alcanzan sus resultados en este espacio también, es decir que se considera el cómo rinden (Giménez, 2013; López Martín, 2013).

De esta forma, si bien las primeras aproximaciones aparecen desde un sector más relacionado a lo industrial-económico, estas ideas se vieron desplazadas, y aún se mantienen, al ámbito educativo, tomando luego una identidad más propia y ajustada a sus características. Esto puede observarse en el hecho de que el rendimiento se reconoce en función de aprovechar lo adquirido, y, al mismo tiempo, esto es notorio a través del desempeño del alumnado, según aprueben, desaprueben, egresen, deserten, repitan (Morazán Murillo, 2013).

Así, queda aclarado que el concepto de RA se utiliza de distintas maneras según el ámbito desde el que se lo quiera describir. Sin embargo, entre los que más se destacan se encuentran los investigadores en el ámbito educacional, como los pedagogos, los docentes, directores, es decir todos aquellos quienes se encuentren en el área de la educación (Instituto Nacional de Ciencias de la Educación, 1976). Al mismo tiempo, esto no resulta raro ya que esta variable (en el sentido estricto de la palabra) termina siendo un indicador del funcionamiento del sistema educativo en general, y es por eso que los intereses van a ser variados y algunos se van a centrar más en cómo se puede hacer que mejore el rendimiento de los alumnos, mientras que otros intentarán entender de forma unificada de qué se trata este concepto, y otros quieren mejorar lo mismo pero en función de los determinantes (que en sí mismo es un problema, ya que en la literatura varían desde los problemas psicológicos más profundos hasta las variables sociodemográficas).

#### **1.4.1.2 Rendimiento académico: Definición**

Ahora bien, si se trata de dar una definición estricta acerca del RA, esto resulta una tarea difícil; de hecho, Álvaro et al. (1990) explican que tratar de delimitar este concepto

implica una tarea ardua debido al carácter multidimensional y complejo del mismo. En algunos casos se tienen en cuenta ciertos factores contextuales, en otros se buscan los determinantes, en otros se priorizan los aspectos individuales más internos, y en algunos casos se entiende que hay una combinación de todos los anteriores. El punto importante en todo esto es que –en cualquiera de los casos- se refiere a un constructo que resulta casi imposible reducirlo a un solo aspecto.

En función de esto, pueden observarse los planteos de Rodríguez Espinar (1981), quien señala la convergencia de tres factores que dificultan a las instituciones la tarea de poder delimitar cuándo hay buen rendimiento, ya que existen algunas circunstancias que complejizan el camino para cumplir objetivos asociados al rendimiento adecuado. El primero de los factores es el social, y aquí el problema viene dado en entender que la institución educativa tiene la obligación de garantizar la nivelación de las desigualdades sociales; de esta manera, el rendimiento se asocia a la igualdad en cuanto al acceso en lo referente a la productividad en la sociedad, y a poder acceder a los beneficios que esto conlleva (Álvaro et al., 1990). El segundo factor es el educativo-institucional, que es más endógeno en lo que a educación refiere y trata de dilucidar qué tan adecuadas resultan las formas en las que se desarrolla el devenir educativo para alcanzar los objetivos propuestos; es decir repasa métodos, programas, organización, calificación docente, entre otros. Aquí el punto está puesto en minimizar las posibles diferencias tanto en la calidad como en la intensidad del rendimiento, al punto que se ha transformado en un reto constante. No obstante, tampoco tiene como objetivo la igualdad entre todos los alumnos, ya que entiende que cada uno es diferente, sino asegurar prácticas de enseñanza que garanticen el aprendizaje y alcancen a la mayoría (Álvaro et al., 1990; Rutter, 1979). El tercer y último factor es el económico, y aquí se contemplan aquellas inversiones que se realizan en las instituciones educativas (ya sea en su forma o en su contenido) y que generan

un clima adecuado entre las demandas de la sociedad y los recursos que se aplican para dar cuenta a esas demandas.

En adición están los planteos de Garbanzo Vargas (2007) y de Vázquez et al. (2012) que, además de los aspectos antes mencionados, resaltan las variables de índole más personal (como las cognitivas y las emocionales), y también hacen especial mención a los determinantes del rendimiento, entendiendo que estos últimos son un factor importante a la hora de poder entender el constructo.

Para salvar un poco las distancias entre todas las posibles variantes para la definición, en este caso se tomarán las ideas de González Fernández (1975) y Forteza Méndez (1975). Para el primero de los autores el rendimiento sería un producto, ya que se trata del resultado de un entramado de factores que derivan tanto de la familia, como del sistema educativo, como del mismo alumno, entendiendo a este último como a un sujeto en constante evolución; este autor sostiene que el éxito no necesariamente se asegura de un alto cociente intelectual. Para el segundo la definición es un poco más ajustada al sujeto en sí mismo, ya que los asocia a la productividad de éste; también entiende al rendimiento como un producto, pero éste aparece al final de su esfuerzo, y a la vez todo esto se encuentra matizado por los rasgos personales, las actitudes y la percepción acerca de los objetivos designados. En este sentido, puede entenderse, también, que en ambos casos se toma la idea de un sujeto atravesado por diferentes factores y circunstancias, y dejan claro que el rendimiento de un sujeto en un momento dado no solo va a depender de la medición de este constructo, sino de todo el dispositivo de constructos que se activen y medien en tal proceso.

No obstante, si bien estas dos definiciones son las que se aproximan de una mejor forma a la comprensión del rendimiento, la definición más común se asocia a las calificaciones obtenidas en el ámbito académico, es decir que serían el indicador más frecuente del nivel de educación adquirido. De hecho, Tejedor (1998) lo entiende 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. Jiménez (2000) complejiza un poco más esta idea y habla del rendimiento como el nivel de conocimientos que se puede demostrar en determinada área, a partir de compararlo con la norma de edad y de nivel académico.

Para Bolaños (1997) también se trata de un producto final, dado que lo entiende como el resultado tanto cuantitativo como cualitativo que se obtiene luego de cierto periodo de tiempo, en diferentes asignaturas o áreas a lo largo de la etapa académica; en ese sentido, se relaciona con la forma de medir los objetivos alcanzados, y también los contenidos internalizados, que son parte de dichas asignaturas o áreas. Esto último (es decir la medición), en general, se rige por un sistema de calificaciones que viene establecido por el Ministerio de Educación. En adición, Cascón (2000) sostiene que dichas calificaciones han sido, son, y posiblemente sigan siendo el indicador del nivel educativo alcanzado.

Por su parte, Tejedor (2003) explica que la definición operacional de este concepto puede quedar establecida a partir de diferentes criterios, a saber: rendimiento inmediato y rendimiento diferido (Tabla 9). En cuanto al primero, entiende que se trata tanto de las calificaciones como de los resultados que los sujetos alcanzan a lo largo del trayecto hasta lograr titularse. En este punto refiere a tres aspectos que pueden observarse: el primero, y más general, asociado al rendimiento en un sentido amplio, es decir que contempla el éxito (lo que implica terminar la carrera en los tiempos estipulados), el fracaso (que da cuenta de una finalización de la carrera en un lapso mayor al previsto) y abandono de los estudios. El segundo aspecto es la regularidad académica, que contempla las tasas respecto de presentación o ausencia a los exámenes; y el tercer y último aspecto es el rendimiento en el sentido estricto, es decir, las notas que obtuvieron los individuos en la evaluación. Respecto del segundo criterio, el rendimiento diferido, se relaciona con la forma en la cual los conocimientos que se adquieren en el proceso de atravesar una carrera pueden ser usados o aplicados en la vida social

y laboral del sujeto; de hecho, la evaluación de este criterio resulta de gran complejidad, debido al carácter personal y social de las variables que intervienen, lo que hace más difícil su cuantificación (De Miguel & Arias, 1999; Tejedor, 2003).

Tabla 9  
*Criterios para definir rendimiento académico según Tejedor (2003)*

<b>Criterio</b>	<b>Descripción</b>
<b><i>Rendimiento inmediato</i></b>	<p>Se trata de las calificaciones y de los resultados que los sujetos alcanzan a lo largo del trayecto hasta lograr la titularse.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Éxito→Implica terminar la carrera en los tiempos estipulados.</li> <li>▪ Fracaso→Da cuenta de una finalización de la carrera en un lapso mayor al previsto.</li> <li>▪ Abandono de los estudios.</li> </ul>
<b><i>Rendimiento diferido</i></b>	La forma en la cual los conocimientos que se adquieren en el proceso de atravesar una carrera pueden ser usados o aplicados en la vida social y laboral.

Hasta aquí se han señalado algunos aspectos referidos al origen de este término así como su devenir en el contexto educativo, ya que esto permite entender su significado en este momento. En ese sentido, se llegó a una aproximación conceptual, aunque también fueron señalados algunos de los factores que dificultan realizar esta tarea. De esta forma, queda aclarado que se trata de un concepto multideterminado, y a continuación se realiza la descripción de algunos de sus determinantes, ya que resultan importantes al momento de evaluarlo.

#### **1.4.1.3 Acerca de los determinantes**

Cuando se habla de determinante se hace referencia a aquellos que factores que inciden en el RA de las personas, es decir, que pueden explicar el porqué y el cómo se obtuvieron los resultados de interés. Sin embargo, la sola explicación acerca de qué son los determinantes

permite vislumbrar –en su generalidad- que se trata de factores difíciles en cuanto a su identificación (Tejedor, 2003); respecto a esto, Álvaro et al. (1990) resaltan que en ocasiones estas variables (o factores) conforman una red tan vasta, y entrelazada de una forma tan fuerte, que se hace difícil la tarea de acotarla para luego poder dar un efecto que se atribuya con claridad a ellas respecto de los resultados que se obtienen en el proceso de aprendizaje. No obstante, y dada la diversidad, hay que señalar que las investigaciones sobre este tema tienden a usar modelos eclécticos de interacción, que suelen contemplar sólo algunas de estas variables (de corte sociocultural, académico, psicológicos, sociales, etc.). En ese sentido, va a depender de la perspectiva del trabajo a desarrollar las variables que se consideran influyentes al momento de abordar las explicaciones del rendimiento (Tejedor, 2003). Por estos motivos, Esguerra Pérez y Guerrero Ospina (2010) explican que estudiar los factores que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes tampoco resulta algo simple. Además, señalan que estos factores influyentes, o determinantes del RA, son difíciles de identificar, debido a la complejidad que puede resultar de su entramado, que en varias ocasiones resultan en una red constituida fuertemente, lo que dificulta aún más la tarea de acotarla (Esguerra Pérez & Guerrero Ospina, 2010; Page, 1990).

Una vez dicho esto, puede interpretarse que son muchos los factores que se han estudiado hasta el momento, lo que ha generado variadas clasificaciones respecto de los determinantes, aunque hay que destacar que todas ellas han sido establecidas con el propósito de sistematizar dichos predictores del rendimiento (Tejedor, 2003). Así, una primera clasificación que puede considerarse ya clásica entre los teóricos del tema, es la de González Tirados (1985), quien ha señalado que posiblemente algunos de los factores influyentes en el rendimiento fueran alguno de los tres siguientes: los asociados a la organización académica, al estudiante o al docente.

Una clasificación más amplia, que tiene en cuenta un gran espectro de posibilidades, la realizan Tejedor et al. (1995, 1998) al establecer una categorización de cinco grupos:

- i- Las variables de identificación. En este grupo se incluyen aquellas que sirven para caracterizar o identificar determinadas características de los sujetos (por ejemplo edad, género).
- ii- Las variables sociofamiliares. Se trata de aquellas variables contextuales asociadas al grupo familiar o grupos sociales en los que interactúa de forma cotidiana el sujeto (son ejemplos de éstas nivel educativo de los padres, situación laboral de los padres, lugar de residencia, lugar donde estudia, entre otras). En este punto cabe señalar que, si bien el ingreso a la enseñanza de grado superior en el último tiempo se ha visto incrementada, lo que reflejaría cierta reducción de las desigualdades, aún se siguen observando diferencias notables respecto de los resultados obtenidos.
- iii- Las variables académicas. En este grupo se contemplan, como su nombre dice, todas aquellas características que son propias del ámbito académico, tales como el rendimiento previo, el curso, de qué tipo es el curso que se elige, los tipos de estudios cursados, entre otras.
- iv- Las variables pedagógicas. Están asociadas a las formas y métodos utilizados al momento de enseñar los contenidos curriculares, así como en las maneras de evaluación de dichos contenidos. En este caso son ejemplos los métodos de enseñanza, la didáctica seleccionada, las formas de evaluación, etc..
- v- Las variables psicológicas. Son aquellas conductas y formas adquiridas de los sujetos que hacen a su manera de ser y que se ven íntimamente relacionadas con su accionar cotidiano; en ese sentido, no debieran ser analizadas dejando por

fuera los factores socio-ambientales. Entre las más estudiadas están la personalidad, motivación, autoconcepto, hábitos de estudio.

Siguiendo la idea de este último punto, Valle, González, Núñez, Pérez y Piñeiro (1999), en coincidencia con Pintrich (1991) acerca de la falta de modelos integrados que expliquen la interacción de los determinantes, realizaron un trabajo en cual trataron la integración entre los componentes motivacionales y los cognitivos, entendiendo que deben ser analizados de manera conjunta y no de forma separada. Así, en lo que refiere al área motivacional, abordan la problemática desde dos perspectivas que ha considerado relevantes a través de estos años: por un lado, los procesos de atribución causal, y, por otra parte, el enfoque que se orienta a las metas académicas perseguidas por los estudiantes. En este punto, además, encontraron conveniente agregar otra variable que tiene un rol central en el RA y en la motivación asociada al mismo, que el autoconcepto, ya que éste contempla las creencias y percepciones que las personas tienen acerca de sí mismas en diferentes áreas, incluyendo los diversos aspectos cognitivos, tales como la percepción de competencias, los pensamientos sobre las metas y otros. En adición, Weiner (1990), luego de realizar una revisión teórica sobre la motivación, explica que en los últimos años las investigaciones sobre esta temática han incorporado al autoconcepto como una variable motivacional de gran importancia. Aclara que también se trata de una variable que no solo contempla el enfoque cognitivo en términos de auto esquemas sino que también contempla las nociones de autoconcepto operativo y *possible selves*, que son conceptos que engloban tanto propiedades afectivas como motivacionales, y que se entiende funcionan como incentivos para la conducta (Cross & Markus, 1994, Markus & Nurius, 1986; Markus, 1977; Valle et al., 1999).

Hasta este punto, entonces, queda aclarado que la interacción de las diferentes variables, teniendo en cuenta la procedencia y conformación subjetiva de las mismas, dan cuenta de la

complejidad del rendimiento; si bien esto resulta en una tarea ardua al momento de evaluar, es también una ventaja considerarlo, para no realizar análisis sesgados.

Una vez explicado el contexto general de este constructo, puede entenderse que el RA es el resultado que se alcanza, por parte de los estudiantes, y que queda expresado en la interacción y manifestación de las capacidades cognoscitivas que se adquieren a lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje, en un determinado periodo escolar. También puede agregarse que tiene que ver con la capacidad de trabajo del estudiante, y que es fruto de su esfuerzo (Aranda, 1998; Montes, 1996; Requena, 1998).

Como se ha repetido en reiteradas ocasiones, el estudio de este constructo resulta complejo debido a la gran cantidad de factores intervinientes; no obstante, pueden observarse algunas conclusiones respecto de esto, como por ejemplo lo señalado por Tejedor (2003), quien a partir de algunos trabajos que se centraron en variables académicas indica que los estudiantes universitarios que muestran mejores indicadores en el rendimiento tienden, también, a mostrar un perfil que se caracteriza por haber tenido un buen rendimiento en el nivel medio, estar en los primeros semestres de la carrera, asistir regularmente a clase, dan un lugar de gran importancia a los hábitos de estudio, están satisfechos con la carrera elegida así como con la universidad en la que cursan, y evidencian altos niveles de motivación acerca de temas de cultura general (hecho que se refuerza en el ambiente familiar).

Luego, respecto de los factores contextuales puede observarse que las condiciones ambientales y físicas, así como las socioeconómicas, las políticas tanto macro como micro-económicas, tiempo de viaje, si trabaja o no, pueden afectar directa o indirectamente el proceso de adquisición de conocimientos (Delors, 1996; Esguerra Pérez & Guerrero Ospina, 2010; Rivas, 1997). En esta línea, algunas investigaciones (e.g. Fabri dos Anjos, 1999; González & Tourón, 1992; Pajares, 2001) comienzan a identificar problemas de índole contextual asociados a inadecuados hábitos de vida, consumo de sustancias, problemas referentes a condiciones de

sueño y a la alimentación, problemas respecto de la organización del tiempo. Acerca de esto, Esguerra Pérez y Guerrero Ospina (2010) indican que dichos fenómenos, observados en instituciones de enseñanza superior, dan lugar a nuevos estudios que contemplan estos indicadores y que se entiende también pueden afectar directa o indirectamente el desempeño académico.

Otros estudios, que asocian el rendimiento a variables de corte psicológico, explican cómo necesariamente este tipo de variables incide en el rendimiento final de los estudiantes, debido a que el sujeto no puede dissociarse de lo que es y de cómo su conducta lo condiciona. Sin embargo, sí pueden ser modificables en el sentido que fuera necesario. Así, pueden observarse estudios que asocian el rendimiento a la inteligencia y a las aptitudes intelectuales (Escudero Escorza, 1987; Sánchez Gómez, 1996), otros a la motivación y también a la personalidad (Duru & Mingat, 1986; Furneaux, 1986; Latiesa, 1992; Roces, Tourón & González, 1995; Tourón, 1984, 1989).

De esta manera, puede observarse hasta aquí el contexto general que da cuenta de la complejidad de evaluar el RA. En lo siguiente se mostrará la asociación de este constructo a otros como la personalidad, la perspectiva temporal y las estrategias de aprendizaje y estudio. Con este propósito se presentan primero el método elegido y luego los resultados obtenidos.



## Capítulo 2. Planteamiento del problema

Se ha mencionado al principio de este trabajo que la creciente demanda y aumento de matrícula observadas en el nivel superior, tanto como los resultados obtenidos en diversas investigaciones en esta área, ha dado lugar a que varios autores comiencen a preguntarse en qué formas puede optimizarse la calidad en lo que refiere al aprendizaje, así como de las variables que intervienen en él. A partir de esto, no resulta extraño que el área educacional haya ido cobrando interés e importancia para diferentes disciplinas, entre las cuales se encuentra también la Psicología

Al mismo tiempo, también ha sido señalado que puede observarse un cambio de paradigma en lo que a la Educación Superior refiere, ya que los modelos más antiguos de enseñanza no alcanzan a dar cuenta de estos resultados esperados, por lo tanto, parece pertinente seguir realizando investigaciones que ayuden a analizar, de forma detallada, el panorama y así obtener nuevas perspectivas que ayuden a incrementar esas mejoras esperadas. Si bien desde hace tiempo ya diversas investigaciones se han ocupado de examinar el vínculo del RA con diferentes variables psicológicas, entre las que se encuentran las EA (e.g. Ben Eliyahu & Linnenbrink García, 2015; Broadbent & Poon, 2015; Cazan, 2012; Doménech Betoret, Gómez Artiga & Lloret Segura, 2014; Stover et al., 2014), la personalidad (e.g. Cerchiaro, Paba, Tapia & Sánchez, 2006; Cupani & Zalazar Jaime, 2014; Niño de Guzmán, Calderón & Cassaretto, 2003; Pérez, Cupani & Ayllon, 2005; Sánchez de Tagle Herrera et al., 2010; Moldasheva & Mahmood, 2014; Muelas Plaza, 2013) y la PTF (e.g. González Lomelí et al., 2006; van Beek et al., 2010), estos estudios no han sido todavía suficientes para dar cuenta de la interacción entre las mismas, debido a la velocidad con la que los contextos cambian, y además aún no se ha trabajado con todas ellas en simultáneo.

De manera más específica, cuando se observa la situación de la educación en el nivel universitario local puede entenderse que la misma no es la esperada, obteniendo como resultado altos porcentajes de deserción y bajos desempeños académicos (Fernández Lamarra, 2009; García de Fanelli, 2014; Goldenhersh, Coria & Saino, 2011; Soria & Dalfaro, 2012). Dadas las condiciones que se fijan en cuanto a la inserción laboral, lo anteriormente explicado resulta en un problema grave ya que tener estudios superiores ha pasado a ser un requisito, y si bien hay en la actualidad mayores posibilidades de ingreso al nivel superior de enseñanza, esto no garantiza el poder completarlo (García de Fanelli & Jacinto, 2010). Así, para esta investigación la pregunta que surge es: ¿cuál es la relación entre perspectiva temporal, personalidad, estrategias de aprendizaje y estudio y, rendimiento académico en estudiantes universitarios? Si bien puede observarse que esta pregunta engloba una idea general, que resulta muy abarcativa, este trabajo pretende realizar un análisis minucioso de la asociación entre dichas variables, que permita retomar tanto los desarrollos realizados en otros países (Broadbent & Poon, 2015; Cazán, 2012; Doménech Betort et al., 2014; Domínguez Lara et al., 2019; Gargallo López et al., 2007, 2014; Gutiérrez Broajos et al., 2014; Niño de Guzmán et al., 2003; Vergel Ortega et al., 2016) como en este contexto (Cupani et al., 2013; Difabio de Anglat et al., 2018; Fernández & Macbeth, 2017, 2018; Stover et al., 2014a, 2014b; Vázquez et al., 2014) , y así brindar una nueva perspectiva que colabore en ampliar e integrar dichos conocimientos.

## **SECCIÓN EMPÍRICA**

---

## Capítulo 3. Objetivos e hipótesis

### 3.1 Objetivos

#### 3.1.1 Objetivo General

Analizar la perspectiva temporal, la personalidad, las estrategias de aprendizaje y estudio y el rendimiento académico en estudiantes universitarios de Buenos Aires.

#### 3.1.2 Objetivos Específicos

1. Efectuar la adaptación lingüística, conceptual y métrica del Inventario de Zimbardo para su uso con estudiantes universitarios de Buenos Aires.
2. Analizar la relación entre la perspectiva temporal, la personalidad y las estrategias de aprendizaje y estudio.
3. Examinar diferencias en la perspectiva temporal, la personalidad y las estrategias de aprendizaje y estudio según facultad y rendimiento académico.
4. Analizar un modelo predictivo del rendimiento académico considerando como variables predictoras la perspectiva temporal, la personalidad y las estrategias de aprendizaje y estudio.

### 3.2 Hipótesis

**HI:** Las dimensiones Presente Hedonista, Futuro y Pasado Positivo –de la variable Perspectiva Temporal- se asociarán de forma directa a las Estrategias de Aprendizaje y Estudio, y -a su vez- todas estas estarán asociadas –también de forma directa- a los rasgos de Personalidad Extraversión, Agradabilidad, Responsabilidad y Apertura a la Experiencia; mientras que se espera que suceda lo contrario con Neuroticismo, es decir que se espera una asociación inversa de esta

última con todas las anteriormente nombradas, a la vez que se espera una asociación directa de con las dimensiones Pasado Negativo y Presente Fatalista –de la variable Perspectiva Temporal-.

**H2:** No se hallarán diferencias significativas para la Perspectiva Temporal, Personalidad y Estrategias de Aprendizaje y Estudio según la Facultad, pero sí se observarán diferencias según el Rendimiento Académico.

**H3:** Los rasgos de Personalidad Extraversión, Agradabilidad, Responsabilidad y Apertura a la Experiencia, así como las dimensiones Presente Hedonista, Futuro y Pasado Positivo –de la variable Perspectiva Temporal- serán predictores de un adecuado Rendimiento Académico, al igual que las Estrategias de Aprendizaje y Estudio; mientras que las dimensiones Pasado Negativo y Presente Fatalista –de la variable Perspectiva Temporal- serán predictoras de un bajo Rendimiento Académico.

## Capítulo 4. Método

### 4.1 Tipo de diseño y estudio

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

### 4.2 Instrumentos de recolección de datos y variables relevadas

#### 4.2.1 Encuesta de datos sociodemográficos

Se construyó una encuesta Ad Hoc de datos sociodemográficos. Las variables que se incluyeron se presentan en la siguiente tabla (Tabla 10)

Tabla 10

*Variables incluidas en la encuesta de datos sociodemográficos.*

<b>Variable</b>	<b>Descripción</b>	<b>Nivel de medición</b>	<b>Categorías</b>
Sexo	Sexo reportado, con operacionalización de naturaleza biológica.	Nominal	Femenino Masculino
Edad	Edad en años.	Cuantitativa	-
Grupo de convivencia	Composición del grupo de gente con el que vive.	Nominal	Familia de origen Solo/Amigos Familia propia Otros.
Estado civil	Estado civil informado.	Nominal	Soltero Casado Divorciado Viudo
Situación laboral	Reporte acerca de si trabaja o no.	Nominal	Trabaja No trabaja
Nivel socioeconómico	Forma en la que percibe su nivel socio-económico.	Ordinal	Bajo Medio Bajo Medio Medio Alto Alto
Nivel educativo madre/padre	Nivel de educación máximo alcanzado por cada uno de los padres.	Ordinal	Sin estudios Primario incompleto Primario completo Secundario incompleto Secundario completo Terciario incompleto Terciario completo Universitario incompleto Universitario completo

#### 4.2.2 Encuesta para datos académicos.

También se construyó una encuesta que permitiese recabar los datos académicos necesarios para poder realizar descripciones sobre características académicas de los estudiantes (carrera, facultad).

Respecto del rendimiento académico se recolectó información sobre diferentes facetas, con el fin de construir distintos indicadores de aquél (grado de avance, exámenes finales aplazados, asignaturas aprobadas, asignaturas aplazadas durante la cursada, condiciones de libre por inasistencias, asignaturas promocionadas, abandonadas y/o dadas de baja, pérdida de la regularidad). Esta variedad de datos permite realizar análisis separados a fin de identificar los mejores indicadores del rendimiento, así como utilizarlos para segmentar la muestra según rendimiento alto, medio y bajo (Stover, 2012). Las variables incluidas también se presentan en la Tabla 11.

Tabla 11  
*Variables incluidas en la encuesta de datos académicos.*

<b>Variable</b>	<b>Descripción</b>	<b>Nivel de medición</b>	<b>Categorías</b>
Universidad	Institución a la que asiste.	Nominal	-
Facultad	Departamento de dependencia de la carrera.	Nominal	-
Carrera	Carrera que el sujeto cursa.	Nominal	-
Inicio cursada	Año y cuatrimestre en el que el sujeto inicia la carrera (incluyendo CBI)	Nominal	-
Cantidad de asignaturas	Cantidad de materias que tiene la carrera (incluyendo CBI)	Cuantitativo	-
Cantidad de asignaturas cursadas	Cantidad de materias cursadas (incluyendo CBI)	Cuantitativo	-
Cantidad de materias aprobadas.	Cantidad de materias aprobadas (incluyendo CBI)	Cuantitativo	-
Cantidad de materias promocionadas.	Cantidad de materias que el sujeto ha promocionado hasta el momento	Cuantitativo	-
Cantidad de aplazos.	Cantidad de materias aplazadas en el examen final (incluyendo CBI)	Cuantitativo	-
Abandono de cursada	¿Alguna vez abandonó la cursada de alguna/s asignatura/s?	Nominal	Sí No
Cantidad de veces que abandonó.	¿Cuántas veces abandonó la cursada?	Cuantitativa	-

Tabla 11  
*Variables incluidas en la encuesta de datos académicos.*

<b>Variable</b>	<b>Descripción</b>	<b>Nivel de medición</b>	<b>Categorías</b>
Libre por inasistencias	¿Quedó libre por inasistencia?	Nominal	Sí No
Cantidad de veces que quedó libre por inasistencia.	Indaga si alguna vez quedó libre por inasistencia, cuántas veces pasó.	Cuantitativa	-
Libre por aplazo	Indaga si alguna vez quedó libre por aplazo.	Nominal	Sí No
Cantidad de veces que quedó libre por aplazo	Indaga acerca de la cantidad de veces que pudo haber sido aplazado.	Cuantitativa	-
Pérdida de regularidad	¿Perdió la regularidad en algún momento de la carrera?	Nominal	Sí No
Cantidad de veces que perdió la regularidad.	Indaga acerca de la cantidad de veces que pudo haber perdido la regularidad.	Cuantitativa	-
Recurso	¿Recurso alguna materia?	Nominal	Sí No
Cantidad de veces que recursó.	Indaga, llegado el caso, cuántas veces recursó.	Cuantitativa	-
Otra carrera	Indaga si el sujeto estudia o estudió otra carrera.	Nominal	Sí No
Finaliza	Indaga acerca de si finalizó la otra carrera.	Nominal	Sí No
¿Cuál carrera realizó?	Indaga acerca de cuál es la carrera.	Nominal	-

*Nota.* CBI= Curso de Ingreso Básico.

#### **4.2.3 Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo**

Desarrollado por Zimbardo y Boyd (1999), evalúa las creencias, preferencias y valores asignados al pasado, presente y futuro. La escala consta de 56 ítems que se organizan en cinco factores: Pasado Negativo, Presente Hedonista, Futuro, Pasado Positivo y Presente Fatalista (Tabla 12), y se responden sobre la base de una escala tipo Likert de 5 puntos (de *Nada* a *Completamente*), que muestran el grado en el cual los encuestados se encuentran sujetos a alguna de las tendencias temporales.

Tabla 12

*Dimensiones del Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo*

<b>Factor</b>	<b>Definición</b>	<b>Nivel de Medición</b>
Pasado Negativo (PN)	Da cuenta de una visión pesimista, negativa y desfavorable del pasado.	Cuantitativo
Pasado Positivo (PP)	Hace referencia a la valoración nostálgica y entusiasta del pasado, así como a la reconstrucción positiva del tiempo ya pasado y de las experiencias vividas.	Cuantitativo
Presente Fatalista (PF)	Muestra una actitud desesperanzada, indefensa y negativa hacia el futuro y la vida en general. También implica o supone la ausencia de orientación temporal.	Cuantitativo
Presente Hedonista (PH)	Da cuenta de la actitud hacia el tiempo y la vida basada en el placer, el disfrute y la realización de experiencias arriesgadas y excitantes.	Cuantitativo
Futuro (F)	Describe aquellos elementos relacionados con la responsabilidad, la orientación a metas, el cumplimiento de plazos, y también refiere a la preocupación por las consecuencias posteriores de la conducta.	Cuantitativo

La validación de la escala se realizó a partir de una muestra de estudiantes de nivel universitario, obteniendo una estructura de cinco dimensiones, luego de usar análisis de componentes principales (con rotación Varimax); esta estructura también se pudo corroborar a partir de análisis factorial confirmatorio (Zimbardo & Boyd, 1999). En el medio local, la versión realizada por Brenlla et al. (2013), con una muestra de 430 adultos, entre 19 y 65 años de edad, mantuvo la misma estructura obtenida por el autor, con una fiabilidad general de los ítems satisfactoria ( $\alpha = .78$ ).

Además, se han validado diversas adaptaciones de este inventario que mostraron estructura similar, así como pequeñas variaciones respecto de la cantidad de ítems. Algunos ejemplos son Francia (Apostolidis & Fieulaine, 2004), España (Díaz Morales, 2006), Brasil (Leite & Pascuali, 2008; Milfont, Andrade, Belo & Pessoa, 2008), Portugal (Ortuño & Gamboa, 2009), Lituania (Liniauskaite & Kairys, 2009), Grecia (Anagnostopoulos & Griva, 2011), Japón (Shimojima, Sato & Ochi, 2012), Chile (Oyanadel, Buena Casal & Pérez-Fortis,

2014). Hubo otros desarrollos que también obtuvieron como resultado cinco factores, pero a partir de versiones que reducían la cantidad de ítemes, como son los casos de Estonia (Seema & Sircova, 2013), Israel (Orikini, 2014) y República Checa (Kostal, Klicperová-Baker, Lukavská & Lukavsky, 2015). Incluso, un estudio realizado en colaboración entre 24 países obtuvo resultados similares a los de la escala original (Sircova et al., 2014).

Por otra parte, en algunos de los estudios se ha obtenido una menor cantidad de factores, como son los casos de la versión realizada por D'Alessio et al. (2003) en Italia, que obtuvieron como resultado final tres factores (Futuro, Presente Hedonista y Fatalista), la versión de México, en la cual también se obtuvieron tres dimensiones, solo que en este caso se trató de Pasado, Presente y Futuro (Corral-Verdugo, Fraijo-Sing & Pinheiro, 2006), y la versión local para estudiantes de nivel medio (Galarraga & Stover, 2016), en la que reportaron cuatro dimensiones - Pasado Negativo, Presente Hedonista, Presente Fatalista, Futuro-. Por último, otros estudios añadieron escalas, como el desarrollado por Carelli, Wiber y Wiber (2011) en Suecia, en cual se tuvo en cuenta el Futuro Negativo, y el desarrollado en República Checa por Kostal et al. (2015), en el que se trabajó también con Futuro Positivo.

En la Tabla 13 se presenta un resumen de las adaptaciones efectuado por Galarraga (2016), añadiendo su estudio.

Tabla 13.  
Estudios factoriales PTF de Zimbardo y Boyd (Galarraga, 2016)

Autor / es	Año	País	Participantes	Ítems	Factores		Análisis	% VE
					Nº	Nombre		
Zimbardo & Boyd	1999	EE.UU	1034 estudiantes universitarios.	56	5	Pasado negativo Presente hedonista Futuro Pasado positivo Presente fatalista	ACP (Varimax)  AFC	36
D'Alessio, Guarino, De Pascalis & Zimbardo	2003	Italia	1507 adultos.	22	3	Futuro Presente hedonista Presente fatalista	AFE (Varimax)	30.08
Apostolidis & Fieulaine	2004	Francia	419 estudiantes universitarios	56	5	<i>Igual a Zimbardo y Boyd (1999)</i>	ACP (Varimax)	32.75
				54	5	<i>Igual a Zimbardo y Boyd (1999)</i>	AFC	-
Corral Verdugo, Fraijo Sing & Pinheiro	2006	México	300 adultos	56	3	Pasado Presente Futuro	AFC	-
Díaz Morales	2006	España	756 adultos	56	5	<i>Igual a Zimbardo y Boyd (1999)</i>	ACP (Varimax)	33.82
Milfont, Andrade, Belo & Pessoa	2008	Brasil	247 estudiantes universitarios	38	5	<i>Igual a Zimbardo y Boyd (1999)</i>	AFC	-
Leite & Pascuali	2008	Brasil	528 estudiantes universitarios	56	5	<i>Igual a Zimbardo y Boyd (1999)</i>	ACP (Varimax)	33.38
			1047 adultos	58	5			31.91
Ortuño & Gamboa	2009	Portugal	277 adultos	56	5	<i>Igual a Zimbardo y Boyd (1999)</i>	AFE (Varimax)	35.25
Liniauskaitė & Kairys	2009	Lituania	619 adultos	56	5	<i>Igual a Zimbardo y Boyd (1999)</i>	AFE (Varimax)	34.70

Tabla 13.  
Estudios factoriales PTF de Zimbardo y Boyd (Galarraga, 2016)

Autor / es	Año	País	Participantes	Ítems	Factores		Análisis	% VE
					Nº	Nombre		
			625 adultos				AFC	-
Anagnostopoulos & Griva	2011	Grecia	337 estudiantes universitarios	56	5	<i>Igual a Zimbardo y Boyd (1999)</i>	ACP (Varimax) AFC	33.2
Carelli, Wiberg & Wiberg	2011	Suecia	419 adultos	64	6	Pasado Negativo Presente Hedonista Futuro Pasado Positivo Presente Fatalista Futuro Negativo	AFC	-
Shimojima, Sato & Ochi	2012	Japón	748 estudiantes universitarios	56	5	<i>Igual a Zimbardo y Boyd (1999)</i>	AFE (Promax) AFC	37
Brenlla et al.	2013	Argentina	430 adultos	56	5	<i>Igual a Zimbardo y Boyd (1999)</i>	AFE	-
Seema & Sircova	2013	Estonia	447 estudiantes universitarios	25	5	<i>Igual a Zimbardo y Boyd (1999)</i>	AFE AFC	-
Orkibi	2014	Israel	572 estudiantes de nivel medio y universitarios	20	5	<i>Igual a Zimbardo y Boyd (1999)</i>	AFC	-
Oyanadel, Buela Casal & Pérez Fortis	2014	Chile	604 adultos	56	5	<i>Igual a Zimbardo y Boyd (1999)</i>	ACP (Varimax)	33
Kostal, Klicperová Baker Lukavská & Lukavsky	2015	R. Checa	1032 adultos checos y 1036 adultos eslovacos	18	6	Pasado Negativo Presente Hedonista Futuro Pasado Positivo Presente Fatalista Futuro Positivo	AFC	-

Tabla 13.  
*Estudios factoriales PTF de Zimbardo y Boyd (Galarraga, 2016)*

Autor / es	Año	País	Participantes	Ítems	Factores		Análisis	% VE
					Nº	Nombre		
				15	5	<i>Igual a Zimbardo y Boyd (1999)</i>	AFC	-
Galarraga & Stover	2016	Argentina	320 estudiantes de nivel medio	34	4	Pasado Negativo Presente Hedonista Presente Fatalista Futuro	ACP (Varimax)	37.95

*Nota.* VE: Varianza Explicada; ACP: Análisis de Componentes Principales, AFE: Análisis Factorial Exploratorio; AFC: Análisis Factorial Confirmatorio.

#### 4.2.4 Big Five Inventory (BFI)

Para medir personalidad se utilizó la adaptación de Castro Solano y Casullo (2001). Consiste en un instrumento de 44 ítems que evalúa los cinco grandes factores de personalidad: Extraversión, Agradabilidad, Responsabilidad, Neuroticismo y Apertura a la Experiencia (Tabla 14). Las opciones de respuesta son formato de una escala tipo Likert de cinco opciones de respuesta que van desde *Muy en desacuerdo* a *Muy de acuerdo*.

Tabla 14  
*Dimensiones del Big Five Inventory*

<b>Factor</b>	<b>Definición</b>	<b>Nivel de Medición</b>
Neuroticismo (N)	Tendencia general a expresar miedo, tristeza, enojo o disgusto. Los puntajes altos indican disposición a experimentar sentimientos negativos y mayor vulnerabilidad al impacto de los sucesos vitales. Los puntajes bajos señalan estabilidad emocional.	Cuantitativo
Extraversión (E)	Puntajes altos describen a personas sociables, activas y optimistas. Los puntajes bajos describen personas reservadas, que prefieren estar solas. Los puntajes altos suelen vincularse a bienestar psicológico.	Cuantitativo
Apertura a la Experiencia (O)	Interés por actividades artísticas, la sensibilidad y la curiosidad intelectual. Puntajes altos representan a sujetos que suelen experimentar intensamente tanto sentimientos negativos como positivos. Puntajes bajos identifican a personas convencionales, más apegadas a la tradición y a las normas.	Cuantitativo
Agradabilidad (A)	Da cuenta de actitudes interpersonales. Los puntajes elevados se asocian a gregarismo, sociabilidad, complacencia. En el polo opuesto, sujetos egocéntricos, escépticos y más competitivos que cooperativos. Los extremos elevados se vinculan a características dependientes, mientras que los extremos bajos a rasgos antisociales.	Cuantitativo
Responsabilidad (R)	Los puntajes elevados se asocian a escrupulosidad, orden, fuerza de voluntad. Suele presentarse en sujetos con buenos logros, aunque en los valores extremos pueden asociarse a rasgos obsesivos, irritabilidad o adicción al trabajo. Los puntajes bajos se suelen presentar en sujetos poco exigentes y mucho más hedonistas.	Cuantitativo

#### 4.2.5 Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio (LASSI)

Se usó la adaptación argentina realizada por Freiberg Hoffman, Ledesma y Fernández Liporace (2017), basado en el Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio (LASSI) desarrollado por Weinstein et al. (1987) en su versión adaptada a estudiantes de escuela media y universitarios de Buenos Aires (Fernández Liporace et al., 2010; Stover et al., 2012; Uriel et al., 2009). 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 (van de *Nunca* a *Siempre*). Se evalúa computando los valores correspondientes a cada dimensión, siendo estas últimas: Motivación, Recursos para el Aprendizaje, Habilidades para Jerarquizar la Información, Competencias para el Manejo de la Información 2.0, y Aprendizaje Colaborativo (Tabla 15).

Tabla 15

*Dimensiones del Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio (LASSI)*

<b>Factor</b>	<b>Definición</b>	<b>Nivel de Medición</b>
Aprendizaje Colaborativo (AC)	Comunicación interpersonal orientada a mejorar el acceso a la información y contenidos de aprendizaje.	Cuantitativo
Motivación (M)	Hace referencia a la constancia, voluntad y autodisciplina de los estudiantes a la hora de realizar actividades asociadas a la adquisición de conocimientos.	Cuantitativo
Habilidades para Jerarquizar la Información (HJI)	Pericia con la que cuenta el alumno para seleccionar la información importante que debe ser estudiada con mayor profundidad.	Cuantitativo
Recursos para el Aprendizaje (RA)	Técnicas empleadas por los alumnos para ayudarse a estudiar y facilitar el proceso de comprensión, adquisición y evocación de contenidos.	Cuantitativo
Competencias para el Manejo de la Información (CMI)	El aprendizaje es facilitado con el uso de estrategias de elaboración y organización, que ayudan a relacionar los conocimientos ya adquiridos a los nuevos, que están tratando de aprender y recordar. La utilización de lo ya adquirido (conocimientos, actitudes, creencias), y la habilidad de razonamiento para obtener sentido de nueva información.	Cuantitativo

## **4.3 Procedimiento**

### **4.3.1 Recolección de datos**

Los sujetos que formaron parte de la investigación cursaban una carrera universitaria. 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.

Para la validación del Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo (Zimbardo & Boyd, 1999), se realizó la traducción de los reactivos a partir de la colaboración de tres expertos en el idioma inglés, sobre la cual luego se transcribió el inventario y se realizó una prueba piloto a 30 estudiantes universitarios, luego del tiempo de clase. Posteriormente, se realizó el juicio experto, con la participación de cinco jueces. En función de esto se realizaron modificaciones a los reactivos y se obtuvo la versión preliminar.

Una vez que se contó con dicha versión –en los momentos que los alumnos quedaban libres de las clases que estaban tomando-, se administraron las encuestas sociodemográfica y académica, el Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo (Zimbardo & Boyd, 1999), el Big Five Inventory (Castro Solano & Casullo, 2001), Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio (Freiberg Hoffman et al., 2017). Se recolectaron 336 casos, de los cuales dos fueron eliminados debido a que no habían sido respondidos los cuestionarios de forma completa.

### **4.3.2 Análisis de los datos**

Para responder al objetivo 1, los análisis psicométricos se realizaron según la Teoría Clásica de los Tests (Martínez Arias, Hernández Lloreda & Hernández Lloreda, 2006), de acuerdo a los últimos lineamientos sugeridos en la disciplina (Muñiz, Elosua & Hambleton, 2013; Hambleton & Zenisky, 2011). En relación al Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo

(Zimbardo & Boyd, 1999), se llevó a cabo una triple traducción al español. Con la colaboración de un grupo de estudiantes se efectuó un estudio piloto para perfeccionar los reactivos y consignas desde el punto de vista formal/lingüístico, así como para detectar dificultades de comprensión e incomodidades (análisis de validez aparente); posteriormente, mediante un estudio de juicio experto, se realizó un muestreo del contenido de los ítems (estudio de evidencias de validez de contenido). Luego se procedió a la recolección de datos provenientes de la muestra de tipificación. Se analizó la dimensionalidad del instrumento mediante estudios factoriales exploratorios (Hair, Anderson, Tatham & Black, 1999), aportándose evidencias de validez de constructo. Esto se realizó con análisis de rotación ortogonal Varimax, ya que fue utilizada originalmente (Zimbardo & Boyd, 1999), y si bien se han realizado modificaciones respecto de la primera versión, se mantiene este tipo de rotación debido a la tendencia de este procedimiento a asimilar cada variable a un eje, lo que facilita la interpretación de los componentes (Martínez Arias, 1999; Tabachnick & Fidell, 2001). Luego se retiraron aquellos ítems que puntuaban bajo ( $< .40$ ) en las comunalidades (Martínez Arias, 1999) y se repitió el procedimiento sin ellos. La confiabilidad se determinó a partir de análisis de consistencia interna de cada factor, por medio del cálculo de los coeficientes Alpha de Cronbach y ordinal (coeficiente Omega) y con división por mitades. Además se determinó la estabilidad temporal a partir de una nueva toma de datos, realizada a los tres meses a 30 alumnos, para el análisis test / re-test con pruebas  $t$  para muestras relacionadas.

En relación al objetivo 2, se calcularon correlaciones  $r$  de Pearson, mientras que para el objetivo 3 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 (rechazar  $H_0$  cuando es verdadera) es menor (Fallas, 2012). Por último, para responder al objetivo 4 se efectuaron regresiones múltiples (Byrne, 2009). Para todos los casos, el tamaño del efecto fue

valorado según Cohen (1988), quien plantea para eta cuadrado valores de .01, .06 y .14, para  $r$  de .10, .30 y .50 y para regresión múltiple .02, .15 y .35, representando para cada caso efectos bajo, medio y fuerte respectivamente.

Los análisis se llevaron a cabo con los softwares estadísticos SPSS 22 y R.

#### 4.4 Participantes

Se administraron los protocolos a 334 estudiantes, de diversas carreras y facultades (Tabla 16), de la Universidad Abierta Interamericana, Sede Buenos Aires (que incluye las Localizaciones Lomas de Zamora, Centro, Berazategui e Ituzaingó).

Tabla 16  
*Frecuencias absolutas y porcentuales de las Facultades y Carreras.*

	Facultad		Carrera	Carrera	
	<i>n</i>	%		<i>n</i>	%
Psicología y Relaciones Humanas	67	20.1	Lic. en Psicología	67	20.1
Medicina y Ciencias de la Salud	83	24.9	Medicina	48	14.1
			Lic. en Prod. Bioimág.	35	10.5
			Lic. en Diseño Gráfico	49	14.7
Comunicación y Ciencias Sociales	112	33.5	Lic. en Relac. Públicas	32	9.6
			Lic. en Prod. y Realiz. Audiv.	31	9.3
Tecnología Informática	39	11.7	Ing. en Sistemas Informáticos	39	11.7
Derecho y Ciencias Políticas	33	9.9	Abogacía	33	9.9

Se observó que la mayoría de los participantes fueron mujeres (68.6 %,  $n= 229$ ) y los restantes fueron hombres (31.4 %,  $n= 105$ ), y se detectó un rango de edad, con un mínimo de 18 años y un máximo de 60 ( $M= 25.90$ ,  $DE= 8.23$ ) -Tabla 17-.

Tabla 17  
*Edad. Medidas de tendencia central y dispersión.*

<b>Medida</b>	<b>Valor</b>
Media	25.90
Mediana	23
Moda	20
Desvío estándar	8.23
Mínimo	18
Máximo	60
Rango	42

En lo que refiere al grupo de convivencia, la mayor parte de los encuestados reportó que vivía con la familia de origen, siguiéndole quienes lo hacen con familia propia, y luego, en un menor porcentaje, se encuentran quienes viven solos o con amigos, y, por último, quienes indicaron otro tipo de convivencia (Tabla 18). Luego, en cuanto al estado civil, la mayor parte de la muestra indicó estar solteros; el resto de las categorías alcanzaron porcentajes muy bajos (Tabla 19). En lo que respecta a la situación laboral la mayoría de los participantes señaló que trabaja (Si= 61.1%; No= 38.9%).

Tabla 18  
*Grupo de convivencia. Frecuencias.*

<b>Grupo de convivencia</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Flía. Origen	223	66.8
Solo/Amigos	27	8.1
Familia propia	73	21.9
Otros	11	3.3

Tabla 19  
*Estado civil. Frecuencias.*

<b>Estado civil</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Soltero/a	294	88.3
Casado/a	29	8.7
Divorciado/a	7	2.1
Viudo/a	3	0.9

Para la variable que describe el nivel socioeconómico percibido la mayor proporción se centralizó en la categoría media; le siguieron media alta y baja respectivamente, y al final quedaron -con el mismo porcentaje- quienes se percibieron de forma más extrema, con niveles altos y bajos (Tabla 20).

Tabla 20  
*Nivel socioeconómico percibido. Frecuencias.*

<b>Nivel socioeconómico</b>	<b><i>n</i></b>	<b>%</b>
Bajo	2	0.6
Medio bajo	32	9.6
Medio bajo	246	73.9
Medio alto	52	15.6
Alto	1	0,3

En lo referente al nivel educativo de los padres, tanto en el caso de la madre como del padre, los resultados obtenidos indican que la mayoría ha alcanzado a completar el nivel secundario (Tabla 21).

Tabla 21  
*Nivel de educación de los padres. Frecuencias.*

<b>Nivel de educación</b>	<b>Madre</b>		<b>Padre</b>	
	<b><i>n</i></b>	<b>%</b>	<b><i>n</i></b>	<b>%</b>
Sin estudios	1	0.3	3	0.9
Prim. Incompleto	9	2.7	17	5.1
Prim. Completo	37	11.1	31	9.3
Sec. Incompleto	37	11.1	60	18
Sec. Completo	69	20.7	84	25.1
Terc. Incompleto	19	5.7	16	4.8
Terc. Completo	65	19.5	30	9
Univ. Incompleto	31	9.3	24	7.2
Univ. Completo	66	19.8	69	20.7

Para las variables de índole académica pudo observarse que, para la mayoría de éstas, y en altos porcentajes, los estudiantes reportaron no haber abandonado la cursada alguna vez, así como no haber quedado libre por inasistencias o por aplazos, no haber perdido la regularidad o no haber tenido que recursar alguna asignatura (Tabla 22). En lo referido a estudiar otra carrera, en la mayoría de los casos respondieron que no (70.7%; Si= 29.3%) -Tabla 23-; por parte de quiénes sí estudiaron otra carrera la mayoría no la finalizó (Si= 35.4%, No= 64.6%).

Tabla 22  
*Variables académicas. Frecuencias.*

	Sí		No	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Abandono de cursada	98	29.3	236	70.7
Libre por inasistencia	54	16.2	280	83.8
Libre por aplazo	19	5.7	315	94.3
Pérdida de regularidad	20	6	314	94
Recursa alguna asignatura	63	18.9	271	81.1

Tabla 23  
*Otra carrera. Frecuencias.*

<b>Otra carrera</b>	<i>n</i>	%	<b>Finaliza</b>	<i>n</i>	%
Sí	99	29.3	Sí	35	35.4
			No	64	64.6
No	236	70.7	-	-	-

También se realizaron descripciones para las variables cuantitativas, tales como la cantidad de veces que fue abandonada la cursada, cuántas veces se perdió la regularidad por inasistencia o aplazo y para las dimensiones de las variables psicológicas (Tablas 24, 25, 26, 27). Por último, se verificó la normalidad respecto de la distribución de tales variables. En este caso se utilizó la

prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov (debido al tamaño de la muestra), y los resultados obtenidos dan cuenta que para ninguno de los casos la distribución fue normal, ya que todas arrojaron  $p$  valores menores al nivel de significación establecido ( $p < 0.05$ ; Kolmogorov = .000).

Tabla 24

*Distribución de medidas de tendencia central y dispersión para variables académicas.*

Medida	Cantidad de materias...			¿Cuántas veces ...?				
	Cursadas	Aprobadas	Aplazadas	Abandona cursada	Libre por inasistencia	Libre por desaprobar	Pierde la regularidad	Recurra
Media	26.85	22.69	0.48	2.14	1.71	1.35	1.74	2.02
Mediana	25.00	20.00	0	2	1	1	1	2
Moda	22.00	16.00	0	1	1	1	1	1
Desv. Estándar	12.51	12.46	1.04	1.52	1.21	0.493	1.09	1.24
Mínimo	2	0	0	1	1	1	1	1
Máximo	51	49	7	7	7	2	4	6
Rango	49	49	7	8	6	1	3	5

Tabla 25

*Distribución de medidas de tendencia central y dispersión para perspectiva temporal.*

Medida	Dimensiones perspectiva temporal						
	Pasado Negativo	Pasado Positivo	Futuro Negativo	Futuro Positivo	Futuro Neutro	Presente Hedonista	Presente Fatalista
Media	20.91	19.14	9.82	24.13	11.96	13.74	7.26
Mediana	20	19	10	24	12	14	7
Moda	20	20	10	24	14	14	7
Desvío estándar	5.53	2.98	3.27	2.92	2.71	2.71	2.14
Mínimo	8	5	20	14	6	5	3
Máximo	36	25	20	33	20	20	14
Rango	28	20	16	19	16	15	11

Tabla 26

*Distribución de medidas de tendencia central y dispersión para personalidad.*

Medida	Dimensiones personalidad				
	Neuroticismo	Extraversión	Apertura a la Experiencia	Agradabilidad	Responsabilidad
Media	28.30	31.41	33.06	25.15	35.89
Mediana	28	31	33	25	36
Moda	27	31	33	25	36
Desvío estándar	3.45	3.56	3.68	3.25	4.37
Mínimo	11	15	17	15	20
Máximo	39	41	51	34	49
Rango	28	26	34	19	29

Tabla 27

*Distribución de medidas de tendencia central y dispersión para estrategias de aprendizaje y estudio.*

Medida	Dimensiones estrategias de aprendizaje y estudio				
	Aprendizaje Colaborativo	Motivación	Habilidades para Jerarquizar Información	Recursos para el Aprendizaje	Competencias. par el Manejo de la Información
Media	27.71	25.68	18.62	14.25	10.26
Mediana	28	26	19	14	10.00
Moda	28	23	18	14.00	11.00
Desvío estándar	6.04	4.02	2.97	3.32	2.21
Mínimo	10	13	8	5	4
Máximo	40	32	24	20	15
Rango	30	19	16	15	11

Hasta aquí se ha realizado una descripción de las características de la muestra a partir de las variables incluidas en el trabajo. En lo próximo se muestran los análisis realizados para cada uno de los objetivos e hipótesis, así como las conclusiones para cada caso.

## **Capítulo 5. Resultados, análisis e interpretación**

### **5.1 Resultados según objetivos**

Tal como fuera explicado antes, en este apartado se muestran los resultados obtenidos en cuanto a cada uno de los objetivos e hipótesis de trabajo, así como las conclusiones que se desprenden de los mismos.

#### **5.1.1 Resultados Objetivo 1. Efectuar la adaptación lingüística, conceptual y métrica del Inventario de Zimbardo para su uso con estudiantes universitarios de Buenos Aires.**

El proceso de adaptación comenzó con la triple traducción, se procedió a entregar la escala en inglés a tres expertos en el idioma, para que realizaran la traducción de la consigna e ítems. Pudo observarse que en la mayoría de los casos hubo coincidencia respecto de los significados. Luego, se armó un protocolo realizado a partir de las traducciones antes mencionadas, agregando nuevos ítems, para poder determinar la existencia de otras dos dimensiones, Futuro Positivo y Futuro Negativo, que eran nombradas en estudios previos sobre otras adaptaciones realizadas en el extranjero (e.g. Carelli et al., 2011; Corral Verdugo et al., 2006; D'Alessio et al., 2003; Kostal et al., 2015). En lo que refiere a los ítems agregados, si bien no se obtuvieron de tales versiones, fueron propuestos de las definiciones de dichas dimensiones. Esta versión fue distribuida entre 30 estudiantes universitarios como prueba piloto, con el fin de determinar la adecuación formal / lingüística y así perfeccionar la versión final. Se pidió a los participantes que indicasen qué aspectos cambiarían tanto de la consigna como de los reactivos. Dentro de las sugerencias no se observaron cambios radicales, por lo que los ítems se mantuvieron sin modificaciones. Tras ello se entregó una versión preliminar a cinco jueces expertos, y también pudo observarse que la elección de correspondencia en relación a la dimensión que corresponden los ítems era igual o mayor al 75%.

En base a la información obtenida en los mencionados pasos, se elaboró el protocolo final que fue administrado a 334 estudiantes universitarios.

Utilizando una rotación ortogonal Varimax se corroboró la dimensionalidad de la escala y se verificaron la solución factorial de siete dimensiones, la matriz anti-imagen y las comunalidades, el índice de esfericidad y la varianza explicada. En cuanto al primer análisis factorial se obtuvo como resultado un KMO elevado, que muestra un nivel adecuado de ajuste del tamaño muestral, que se corrobora con un nivel de significación inferior al  $p$  valor estipulado de .05 (KMO= .78;  $-p=$  .00). De la misma manera, cuando se observan los resultados obtenidos en la matriz anti – imagen se evidencia que las correlaciones entre los ítems son altas, ya que son superiores a .50 (Cohen, 1988, 1992). A partir de esto se entiende que los ítems se encuentran asociados entre sí, por lo tanto, habría cohesión en cuanto al constructo (Tabla 28). No obstante, aparecen en las comunalidades varios ítems con valores inferiores a .40. En esta línea, cuando se analiza la matriz de estructura se evidencia que ítem 10 no presenta carga superior a .40 en ninguno de los factores. En cuanto a la varianza explicada el total fue de 39.44 % (Tabla 29).

Tabla 28

*Inventario de Perspectiva Temporal. Matriz de correlación anti-imagen y comunalidades (inicia - KMO y prueba esfericidad de Barlett (inicio).*

Ítems	Correlación anti-imagen <i>r</i>	Comunalidades <i>Extracción</i>
1. Creo que reunirme con los/as amigos/as para ir de fiesta es uno de los placeres importantes de la vida.	.73	.30
2. las imágenes, sonidos y olores de la infancia a menudo traen lindos recuerdos.	.74	.40
3. El destino determina mucho en mi vida.	.76	.22
4. A menudo pienso en lo que debería haber hecho diferente en mi vida.	.83	.32
5. Antes de realizar cualquier actividad es importante organizar todo de manera minuciosa y luego seguir.	.80	.47
6. Mis decisiones son mayormente influenciadas por la gente que me rodea.	.71	.35
7. Creo que el día de una persona debe ser planeado con anticipación cada mañana.	.74	.54
8. Me gusta pensar en el pasado.	.74	.44

Tabla 28

*Inventario de Perspectiva Temporal. Matriz de correlación anti-imagen y comunalidades (inicia - KMO y prueba esfericidad de Barlett (inicio).*

Ítems	Correlación anti-imagen	Comunalidades
	<i>r</i>	<i>Extracción</i>
9. Hago cosas impulsivamente.	.74	.29
10. Si las cosas no se hacen a tiempo, no me preocupo por ello.	.58	.12
11. Cuando quiero lograr algo, establezco metas y considero medios específicos para alcanzarlas.	.76	.40
12. Cuando me invitan a participar de nuevas actividades me interesa poder estar.	.77	.29
13. En balance, hay mucho más bueno que malo para recordar en mi pasado.	.72	.49
14. Cuando escucho mi música favorita, a menudo pierdo la noción del tiempo.	.72	.27
15. Cuando se acepta un compromiso debe cumplirse aun si toma más tiempo del esperado.	.72	.34
16. Cumplir con los plazos de trabajos para mañana es más importante que la diversión de esta noche.	.70	.37
17. Puesto que lo que sea será, realmente no importa lo que yo haga.	.80	.44
18. Disfruto de historias sobre cómo las cosas solían ser en “los buenos tiempos”.	.73	.33
19. Las dolorosas experiencias pasadas se repiten en mi mente.	.88	.63
20. Trato de vivir mi vida al máximo en cada detalle.	.77	.38
21. Me molesta llegar tarde a los compromisos.	.71	.24
22. Idealmente, viviría cada si fuera el último.	.70	.28
23. Recuerdos felices de los buenos tiempos salen fácilmente a la mente.	.75	.39
24. Me gusta saber con bastante anticipación cada paso a seguir cuando acepto alguna actividad.	.82	.53
25. Cumpro con mis obligaciones con amigos y autoridades a tiempo.	.68	.34
26. He sido muy rechazado en el pasado.	.87	.35
27. Tomo decisiones espontáneas en el momento.	.78	.40
28. Tener las cosas ordenadas hace que me sienta tranquilo/a cada vez que empieza mi día.	.81	.33
29. Tomo cada día como es en lugar de intentar planearlo.	.72	.31
30. El pasado tiene demasiados recuerdos desagradables en los cuales prefiero no pensar.	.85	.57
31. Es importante poner emoción en mi vida.	.81	.44
32. Buscar nuevas metas me hace sentir que puedo conocer mejor mis expectativas futuras.	.84	.54
33. He cometido errores en el pasado que me gustaría poder deshacer.	.89	.44
34. Siento que es más importante poder disfrutar de lo que estás haciendo que hacer el trabajo a tiempo.	.73	.35
35. Me siento nostálgico sobre mi infancia.	.83	.38
36. Antes de tomar una decisión, pienso en el costo / beneficio de ello.	.64	.32
37. Tomar riesgos evita que mi vida se vuelva aburrida.	.76	.43
38. Para mí es más importante disfrutar de la vida en el momento en lugar de concentrarse en lo que sucederá.	.81	.48
39. Me da tranquilidad poder usar en el futuro lo que aprendí de errores pasados.	.81	.40
40. Las cosas rara vez funcionan como esperaba.	.81	.28
41. Es difícil para mí olvidar las imágenes desagradables de mi juventud.	.83	.59
42. Pensar en detalle lo que quiero lograr resulta agotador (o cansador).	.80	.25

Tabla 28

*Inventario de Perspectiva Temporal. Matriz de correlación anti-imagen y comunalidades (inicio - KMO y prueba esfericidad de Barlett (inicio)).*

Ítems	Correlación anti-imagen	Comunalidades
	<i>r</i>	<i>Extracción</i>
43. La vida es un regalo y hay que aprender a vivir con lo que venga.	.76	.36
44. Incluso cuando estoy pasándola bien en el presente suelo hacer comparaciones con experiencias similares pasadas.	.85	.47
45. Uno no puede planificar el futuro porque las cosas cambian mucho.	.80	.47
46. Mi vida está determinada por fuerzas en las que no puedo influir.	.79	.47
47. No tiene sentido preocuparse por el futuro, ya que no hay nada que yo pueda hacer al respecto.	.73	.54
48. Completo los proyectos a tiempo haciendo un progreso constante.	.75	.46
49. Cuando en mi familia cuentan cómo eran las cosas antes me resulta "extraño".	.76	.23
50. Tomo riesgos para ponerle emoción a mi vida.	.75	.58
51. Hago listas de cosas para hacer.	.61	.50
52. El futuro ofrece nuevas opciones inciertas en las que me gusta pensar.	.74	.45
53. A menudo sigo a mi corazón más que a mi cabeza.	.79	.26
54. Soy capaz de resistirme a las tentaciones cuando sé que hay trabajo por hacer.	.74	.36
55. Me dejo llevar por el momento.	.82	.44
56. La vida de hoy es muy complicada; preferiría la vida más sencilla del pasado.	.82	.40
57. Prefiero los amigos que son más espontáneos que predecibles.	.72	.26
58. Me gustan las tradiciones familiares que se repiten regularmente.	.67	.37
59. Pienso en las cosas malas que me han pasado en el pasado.	.85	.63
60. Sigo trabajando en tareas difíciles y poco interesantes si me ayudan a salir adelante.	.73	.22
61. Gastar la plata que pueda tener hoy, es mejor que ahorrarla para la seguridad de mañana.	.69	.22
62. En general es más importante tener suerte que trabajar duro.	.82	.44
63. Pienso en las cosas buenas que he perdido en mi vida.	.90	.55
64. Me gusta que mis relaciones cercanas sean apasionadas.	.82	.32
65. Siempre habrá tiempo para ponerse al día con el trabajo.	.70	.31
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin. (Índice KMO)		.78
Chi-cuadrado		6883.68
Prueba de esfericidad de Barlett - <i>p</i> valor		.00

Tabla 29.

*Inventario de Perspectiva Temporal. Varianza explicada (inicio).*

<b>Factor</b>	<b>%</b>	<b>% acumulado</b>
1	11.37	11.37
2	8.39	19.77
3	6.69	26.46
4	3.90	30.37
5	3.39	33.76
6	3.00	36.76
7	2.68	39.44

Una vez obtenidos estos resultados se repitió el procedimiento, pero esta vez extrayendo los ítems que obtuvieron valores menores a .40 en las comunalidades, y el ítem 10 (que no tuvo peso superior a .40 en ninguna de las dimensiones en la matriz de estructura). En esta oportunidad todos los valores aumentaron. Puede observarse que el índice de esfericidad es más elevado (KMO= .80,  $p= .00$ ) -Tabla 30-, al igual que las comunalidades, mostrando una adecuación apropiada, es decir mayor a .40 (Tabla 30); en lo que refiere a la matriz anti-imagen, los valores se mantuvieron fuertes (Tabla 30).

Tabla 30

*Inventario de Perspectiva Temporal. Matriz de correlación anti-imagen y comunalidades (final) - KMO y prueba esfericidad de Barlett (final).*

<b>Ítems</b>	<b>Correlac. Anti-im. <i>r</i></b>	<b>Comunalidades <i>Extracción</i></b>
2. las imágenes, sonidos y olores de la infancia a menudo traen lindos recuerdos.	.72	.40
5. Antes de realizar cualquier actividad es importante organizar todo de manera minuciosa y luego seguir.	.65	.51
6. Mis decisiones son mayormente influenciadas por la gente que me rodea.	.65	.48
7. Creo que el día de una persona debe ser planeado con anticipación cada mañana.	.61	.56
8. Me gusta pensar en el pasado.	.65	.57
11. Cuando quiero lograr algo, establezco metas y considero medios específicos para alcanzarlas.	.62	.46

Tabla 30

*Inventario de Perspectiva Temporal. Matriz de correlación anti-imagen y comunalidades (final) - KMO y prueba esfericidad de Barlett (final).*

Ítems	Correlac.	Comunalidades
	Anti-im. <i>r</i>	<i>Extracción</i>
13. En balance, hay mucho más bueno que malo para recordar en mi pasado.	.64	.57
16. Cumplir con los plazos de trabajos para mañana es más importante que la diversión de esta noche.	.73	.43
17. Puesto que lo que sea será, realmente no importa lo que yo haga.	.62	.50
19. Las dolorosas experiencias pasadas se repiten en mi mente.	.42	.66
20. Trato de vivir mi vida al máximo en cada detalle.	.68	.45
23. Recuerdos felices de los buenos tiempos salen fácilmente a la mente.	.64	.54
24. Me gusta saber con bastante anticipación cada paso a seguir cuando acepto alguna actividad.	.57	.55
30. El pasado tiene demasiados recuerdos desagradables en los cuales prefiero no pensar.	.45	.61
31. Es importante poner emoción en mi vida.	.61	.48
32. Buscar nuevas metas me hace sentir que puedo conocer mejor mis expectativas futuras.	.53	.58
33. He cometido errores en el pasado que me gustaría poder deshacer.	.60	.48
37. Tomar riesgos evita que mi vida se vuelva aburrida.	.55	.66
38. Para mi es más importante disfrutar de la vida en el momento en lugar de concentrarse en lo que sucederá.	.55	.51
39. Me da tranquilidad poder usar en el futuro lo que aprendí de errores pasados.	.67	.45
41. Es difícil para mí olvidar las imágenes desagradables de mi juventud.	.40	.65
43. La vida es un regalo y hay que aprender a vivir con lo que venga.	.68	.41
44. Incluso cuando estoy pasándola bien en el presente suelo hacer comparaciones con experiencias similares pasadas.	.54	.52
45. Uno no puede planificar el futuro porque las cosas cambian mucho.	.59	.55
46. Mi vida está determinada por fuerzas en las que no puedo influir.	.64	.47
47. No tiene sentido preocuparse por el futuro, ya que no hay nada que yo pueda hacer al respecto.	.63	.61
48. Completo los proyectos a tiempo haciendo un progreso constante.	.67	.48
50. Tomo riesgos para ponerle emoción a mi vida.	.55	.65
51. Hago listas de cosas para hacer.	.76	.52
54. Soy capaz de resistirme a las tentaciones cuando sé que hay trabajo por hacer.	.70	.49
55. Me dejo llevar por el momento.	.69	.41
56. La vida de hoy es muy complicada; preferiría la vida más sencilla del pasado.	.62	.48
59. Pienso en las cosas malas que me han pasado en el pasado.	.40	.66
62. En general es más importante tener suerte que trabajar duro.	.68	.44
63. Pienso en las cosas buenas que he perdido en mi vida.	.49	.53
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin. (Índice KMO)		.80
Chi-cuadrado		3459.35
Prueba de esfericidad de Barlett - <i>p</i> valor		.00

En lo referido a la varianza explicada (Tabla 31), los resultados obtenidos permiten observar que explica el 52.85 % de la varianza.

Tabla 31  
*Inventario de Perspectiva Temporal. Varianza explicada (final)*

<b>Factor</b>	<b>%</b>	<b>% acumulado</b>
1	12.20	12.20
2	7.61	19.82
3	7.07	26.90
4	6.97	33.87
5	6.68	40.56
6	6.42	46.98
7	5.86	52.85

A partir de todos estos procedimientos se obtuvo una escala que cuenta 35 ítems, distribuidos en siete dimensiones: Pasado Negativo (1), Pasado Positivo (2), Presente Fatalista (3), Futuro Positivo (4), Futuro Neutro (5), Presente Hedonista (6) y Futuro Negativo (7). Se pudo observar que en la mayoría de los casos los casos se distribuyeron como en la escala original. En este caso, se vieron repartidos los ítems de Futuro –de la escala original- en Futuro Positivo y Futuro Neutro –de esta nueva versión-, y el ítem 13 obtuvo un peso mayor, con signo negativo, en el factor Pasado Negativo, a diferencia de la escala original, en la que se ubica en Pasado Positivo. Lo mismo sucedió con los ítems 20 y 55, que en la versión original formaban parte de la dimensión Presente Hedonista, y en esta nueva escala son parte de Pasado Positivo (con valor positivo) y Futuro Positivo (con valor negativo), respectivamente. A continuación se presenta la Tabla 32 con la versión final del inventario, que muestra la agrupación de ítems para cada factor y sus cargas.

Tabla 32

*Inventario de Perspectiva Temporal. Matriz de componentes rotados.*

Reactivos	Componentes						
	1	2	3	4	5	6	7
41. Es difícil para mí olvidar las imágenes desagradables de mi juventud.	<b>.79</b>	.00	.12	-.07	.04	.03	-.04
30. El pasado tiene demasiados recuerdos desagradables en los cuales prefiero no pensar.	<b>.76</b>	-.01	.12	-.05	.01	.04	-.12
59. Pienso en las cosas malas que me han pasado en el pasado.	<b>.75</b>	-.07	.09	.04	-.00	.00	.27
19. Las dolorosas experiencias pasadas se repiten en mi mente.	<b>.72</b>	-.08	.08	.07	-.02	.09	.32
33. He cometido errores en el pasado que me gustaría poder deshacer.	<b>.63</b>	-.07	.09	.04	-.00	.00	.27
63. Pienso en las cosas buenas que he perdido en mi vida.	<b>.61</b>	-.03	.24	-.14	.11	.05	.26
44. Incluso cuando estoy pasándola bien en el presente suelo hacer comparaciones con experiencias similares pasadas.	<b>.60</b>	.13	.10	.02	.00	-.09	.35
13. En balance, hay mucho más bueno que malo para recordar en mi pasado.	<b>-.55</b>	.33	.06	.16	.09	-.09	.32
23. Recuerdos felices de los buenos tiempos salen fácilmente a la mente.	-.12	<b>.64</b>	-.00	-.21	.24	-.04	.07
20. Trato de vivir mi vida al máximo en cada detalle.	-.04	<b>.58</b>	.17	-.03	.13	.16	-.17
39. Me da tranquilidad poder usar en el futuro lo que aprendí de errores pasados.	.21	<b>.57</b>	-.09	.14	-.07	.18	-.00
2. Las imágenes, sonidos y olores de la infancia a menudo traen lindos recuerdos.	-.25	<b>.52</b>	.00	.10	-.04	.03	.23
43. La vida es un regalo y hay que aprender a vivir con lo que venga.	-.02	<b>.41</b>	.33	.19	-.17	.19	-.16
47. No tiene sentido preocuparse por el futuro, ya que no hay nada que yo pueda hacer al respecto.	.08	-.10	<b>.76</b>	.03	-.03	.04	-.05
17. Puesto que lo que sea será, realmente no importa lo que yo haga.	.10	.04	<b>.67</b>	-.17	.05	.05	.07
46. Mi vida está determinadas por fuerzas en las que no puedo influir.	.23	.00	<b>.61</b>	.00	.13	.00	.14
45. Uno no puede planificar el futuro porque las cosas cambian mucho.	.16	.23	<b>.55</b>	-.02	-.35	.19	-.04
54. Soy capaz de resistirme a las tentaciones cuando sé que hay trabajo por hacer.	.08	-.05	-.02	<b>.69</b>	.02	.04	.08
16. Cumplir con los plazos de trabajos para mañana es más importante que la diversión de esta noche.	.03	.17	-.05	<b>.57</b>	.07	-.23	.08
48. Completo los proyectos a tiempo haciendo un progreso constante.	-.12	.05	.02	<b>.56</b>	.28	.15	-.18
11. Cuando quiero lograr algo, establezco metas y considero medios específicos para alcanzarlas.	-.03	.17	.00	<b>.50</b>	.33	.01	-.25

Tabla 32

*Inventario de Perspectiva Temporal. Matriz de componentes rotados.*

Reactivos	Componentes						
	1	2	3	4	5	6	7
55. Me dejo llevar por el momento.	.14	.27	.13	<b>-.43</b>	-.17	.28	-.05
32. Buscar nuevas metas me hace sentir que puedo conocer mejor mis expectativas futuras.	.05	.44	-.22	<b>.44</b>	.11	.29	-.21
62. En general es más importante tener suerte que trabajar duro.	.19	.07	.41	<b>-.42</b>	.19	-.11	.04
7. Creo que el día de una persona debe ser planeado con anticipación cada mañana.	.09	.00	-.02	.24	<b>.68</b>	.03	.16
5. Antes de realizar cualquier actividad es importante organizar todo de manera minuciosa y luego seguir.	.10	.14	.04	.16	<b>.66</b>	-.08	.07
51. Hago listas de cosas para hacer.	-.08	-.18	.05	-.06	<b>.63</b>	.26	-.01
24. Me gusta saber con bastante anticipación cada paso a seguir cuando acepto alguna actividad.	.26	.37	.01	.16	<b>.55</b>	-.11	-.04
37. Tomar riesgos evita que mi vida se vuelva aburrida.	.00	.14	.03	-.03	.01	<b>.78</b>	.14
50. Tomo riesgos para ponerle emoción a la vida.	.01	.04	.09	.01	.17	<b>.78</b>	-.07
31. Es importante poner emoción a mi vida.	.06	.44	-.07	.14	-.07	<b>.49</b>	-.06
38. Para mi es más importante disfrutar de la vida en el momento en lugar de concentrarse en lo que sucederá.	-.05	.33	.24	-.21	-.19	<b>.46</b>	-.18
8. Me gusta pensar en el pasado.	.21	.08	-.08	.15	-.04	-.03	<b>.70</b>
6. Mis decisiones son mayormente influenciadas por la gente que me rodea.	.11	-.14	.04	-.15	.20	.00	<b>.62</b>
56. La vida de hoy es muy complicada; preferiría la vida más sencilla del pasado.	.19	-.02	.36	-.19	.04	.00	<b>.51</b>

En la Tabla 33 se puede observar la matriz de correlaciones, entre cuales se pueden observar algunas fuertes y otras moderadas.

Tabla 33  
*Matriz de correlaciones de componentes de rotación*

<b>Componente</b>	<b>PN</b>	<b>PP</b>	<b>PF</b>	<b>FP</b>	<b>FNe</b>	<b>PH</b>	<b>FN</b>
<b>PN</b>	.83*	-.00	.40*	-.22*	.06	.05	.28*
<b>PP</b>	.01	.72*	.16*	.32*	.23*	.51*	-.14*
<b>PF</b>	.21*	-.09	.34*	-.57*	.58*	-.32*	.22*
<b>FP</b>	-.47*	.04	-.51*	.27*	.50*	.17*	-.37*
<b>FNe</b>	-.05	.51*	-.25*	-.02	.41*	-.25*	.65*
<b>PH</b>	.00	.09	-.56*	.47*	.32*	.53*	-.25*
<b>FN</b>	.15*	-.43*	.21*	-.47*	-.25*	-.49*	.46*

Nota. \* =  $p < .001$

Luego, se analizó la consistencia interna del instrumento, mediante los estadísticos alfa de Cronbach, por un lado, y con el coeficiente Omega (alfa ordinal), por otro. La consistencia interna fue adecuada, ubicándose en su mayoría entre los valores de .70 y .90, según los criterios sugeridos por George y Mallery (2003). Solo el alfa de Cronbach de Futuro Positivo y el coeficiente omega de Futuro Negativo presentaron valores más bajos que dichos puntos de corte (Tabla 34).

Tabla 34  
*Inventario de Perspectiva Temporal. Consistencia interna.*

<b>Dimensiones</b>	<b><math>\alpha</math> de Cronbach</b>	<b><math>\alpha</math> ordinal (<math>\omega</math>)</b>
<b>Pasado Negativo</b>	.75	.81
<b>Pasado Positivo</b>	.74	.76
<b>Presente Fatalista</b>	.78	.75
<b>Futuro Positivo</b>	.65	.72
<b>Futuro Neutro</b>	.77	.73
<b>Presente Hedonista</b>	.78	.73
<b>Futuro Negativo</b>	.78	.69

Para estimar la relación cada ítem con respecto a la escala, se incluyó en el análisis del coeficiente alfa de Cronbach con la alternativa ‘si se elimina el elemento’. Pudo observarse que en todos los casos se mantuvo el valor obtenido al principio, o una estimación muy similar. Debido a estos resultados se decidió mantener la estructura obtenida (Tabla 35).

Tabla 35

*Inventario de Perspectiva Temporal. Coeficientes alfa de Cronbach con opción ‘si se elimina el elemento’.*

Pasado Negativo		Pasado Positivo		Presente Fatalista		Futuro Positivo		Futuro Neutro		Presente Hedonista		Futuro Negativo	
Ítem	$\alpha$	Ítem	$\alpha$	Ítem	$\alpha$	Ítem	$\alpha$	Ítem	$\alpha$	Ítem	$\alpha$	Ítem	$\alpha$
13	.79	<b>2</b>	.71	<b>17</b>	.73	<b>11</b>	.60	<b>5</b>	.73	<b>31</b>	.77	<b>6</b>	.74
19	.71	<b>20</b>	.70	<b>45</b>	.66	<b>16</b>	.62	<b>7</b>	.72	<b>37</b>	.71	<b>8</b>	.77
30	.71	<b>23</b>	.69	<b>46</b>	.69	<b>32</b>	.60	<b>24</b>	.75	<b>38</b>	.75	<b>56</b>	.74
33	.71	<b>39</b>	.72	<b>47</b>	.75	<b>48</b>	.61	<b>51</b>	.75	<b>50</b>	.73		
41	.70	<b>43</b>	.70			<b>54</b>	.61						
44	.72					<b>55</b>	.68						
59	.71					<b>62</b>	.69						
63	.71												

También, en lo referido a la consistencia interna, se realizó una división por mitades, con la fórmula Spearman-Brown, y el resultado da cuenta de una relación estadísticamente significativa ( $p < .05$ ), con un coeficiente de correlación fuerte ( $p = .00$ ;  $\rho = .94$ ).

Para determinar la estabilidad temporal de las puntuaciones se realizó una comparación pre – post test (o procedimiento de test / re-test), con prueba  $t$  para muestras relacionadas, en función de la cual se pudo establecer que no hubo diferencias estadísticamente significativas entre las administraciones, lo que se vio corroborado en las medias y desvíos de cada par (Tabla 36).

Tabla 36

*Inventario de Perspectiva Temporal. Prueba t de muestras relacionadas para estabilidad de las puntuaciones por ítem.*

Reactivo	Pre test		Post test		Valores Estadísticos	
	Media	Desvío	Media	Desvío	<i>t</i>	<i>p</i>
Ítem2	4.09	.78	3.94	.96	1.40	.16
Ítem5	3.14	1.06	3.17	1.09	-.18	.85
Ítem6	2.69	1.07	2.54	.91	1.00	.32
Ítem7	2.69	1.15	2.86	1.21	-1.52	.13
Ítem8	2.77	.91	2.57	.91	1.74	.09
Ítem11	4.03	.74	4.06	.76	-.22	.82
Ítem13	3.69	1.05	3.57	1.14	.94	.35
Ítem16	3.91	.98	3.63	1.11	1.61	.11
Ítem17	2.09	1.06	1.97	.89	.61	.54
Ítem19	2.60	1.00	2.54	1.17	.32	.74
Ítem20	4.00	.76	3.57	1.00	3.11	.05
Ítem23	3.43	1.19	3.40	1.24	.11	.90
Ítem24	3.94	.83	3.63	1.11	1.72	.09
Ítem30	2.51	1.04	2.54	1.01	-.20	.83
Ítem31	4.23	.59	4.11	.71	.94	.35
Ítem32	4.09	.74	4.14	.64	-.49	.62
Ítem33	2.86	1.03	2.60	1.09	2.49	.05
Ítem37	3.23	1.03	3.31	1.23	-.47	.63
Ítem38	3.46	1.01	3.66	1.13	-1.15	.25
Ítem39	4.06	.87	3.94	.87	.94	.35
Ítem41	2.37	1.19	2.26	1.19	.89	.37
Ítem43	3.89	.90	3.66	1.25	1.43	.16
Ítem44	2.69	1.20	2.63	1.03	.36	.72
Ítem45	3.14	1.03	3.06	1.11	.51	.60
Ítem46	2.37	1.14	2.14	1.00	1.54	.13
Ítem47	2.03	1.07	2.03	1.22	.00	.10
Ítem48	3.66	.87	3.77	.84	-.84	.40
Ítem50	2.83	1.09	3.26	1.19	-2.67	.06
Ítem51	2.80	1.18	2.71	1.31	.62	.53
Ítem54	3.54	.91	3.71	.92	-1.06	.29

Tabla 36

*Inventario de Perspectiva Temporal. Prueba t de muestras relacionadas para estabilidad de las puntuaciones por ítem.*

Reactivo	Pre test		Post test		Valores Estadísticos	
	Media	Desvío	Media	Desvío	<i>t</i>	<i>p</i>
Ítem55	3.06	.96	3.17	.85	-1.00	.32
Ítem56	2.43	1.11	2.40	1.14	.14	.88
Ítem59	2.63	1.11	2.43	.94	1.55	.12
Ítem62	2.09	.98	2.37	1.16	-1.96	.05
Ítem63	2.63	1.06	2.63	.94	.00	.99

Además, se realizaron análisis de correlación de Pearson, entre las versiones pre y post para cada dimensión, y se obtuvo para cada caso un *p* valor estadísticamente significativo, con coeficientes altos –mayores a .50 según lo sugerido por Cohen y Cohen (1983) -Tabla 37-.

Tabla 37

*Inventario de Perspectiva Temporal. Correlación de Pearson entre las dimensiones para versiones pre y post.*

	<i>r</i>	<i>p</i>
Pasado Negativo	.87	.00
Pasado Positivo	.79	.00
Presente Fatalista	.71	.00
Futuro Positivo	.66	.00
Futuro Neutro	.85	.00
Presente Hedonista	.75	.00
Futuro Negativo	.69	.00

A modo de resumen de los resultados se obtuvo un instrumento que da cuenta de una adecuada calidad psicométrica, tanto en sus evidencias de validez como en la confiabilidad de sus puntuaciones. Se halló una solución final de 35 ítemes, distribuidos en siete factores: 1- Pasado Negativo (PN), 2- Pasado Positivo (PP), 3- Presente Fatalista (PF), 4- Futuro Positivo

(FP), 5- Futuro Neutro (FNe), 6- Presente Hedonista (PH) y 7- Futuro Negativo (FN). Esto fue trabajado, en primera instancia, a partir del juicio experto y luego corroborado mediante análisis factorial exploratorio. Una vez obtenida la dimensionalidad se profundizaron los análisis de consistencia interna y estabilidad temporal de las puntuaciones.

### **5.1.2 Resultados Objetivo 2. Analizar la relación entre la perspectiva temporal, la personalidad y las estrategias de aprendizaje y estudio.**

Para responder a este objetivo se realizaron correlaciones  $r$  de Pearson. Los resultados del análisis entre las escalas de PT y las escalas de EA dan cuenta de una asociación significativa entre la mayoría de ellas.

Las asociaciones significativas resultaron débiles y se hallaron entre:

- I. Pasado Negativo y dos de las dimensiones de estrategias: Motivación y Habilidades para Jerarquizar la Información. En ambos casos se trata de asociaciones negativas.
- II. Pasado Positivo y las cinco dimensiones de estrategias: Aprendizaje Colaborativo, Motivación, Habilidades para Jerarquizar la Información, Recursos para el Aprendizaje y Competencias para el Manejo de la Información. En todos los casos se trata de asociaciones positivas.
- III. Futuro Negativo y dos dimensiones de estrategias; en este caso, igual que en el análisis de Pasado Negativo, se trata de asociaciones inversas con Motivación y Habilidades para Jerarquizar la Información.
- IV. Futuro Positivo y cuatro dimensiones de estrategias: Motivación, Habilidades para Jerarquizar la Información, Recursos para el Aprendizaje y Competencias para el Manejo de la Información. Las correlaciones fueron directas.
- V. Futuro Neutro y tres dimensiones de estrategias: Motivación, Recursos para el Aprendizaje y Competencias para el Manejo de Información. Las asociaciones fueron positivas.

- VI. Presente Hedonista y dos de las dimensiones de estrategias: Recursos para el Aprendizaje y Competencias para el Manejo de Información. Se trata de asociaciones directas.
- VII. Presente Fatalista y dos dimensiones de estrategias: Motivación y Habilidades para Jerarquizar la Información. También se hallaron asociaciones negativas.

En la Tabla 38 se presentan los estadísticos, indicando con tipografía negrita las asociaciones estadísticamente significativas.

Tabla 38  
*Asociaciones entre perspectiva temporal y estrategias de aprendizaje y estudio*

		Pasado Negativo	Pasado Positivo	Futuro Negativo	Futuro Positivo	Futuro Neutro	Presente Hedonista	Presente Fatalista
<b>Aprendizaje</b>	<i>r</i>	-.07	<b>.14</b>	-.04	.05	-.05	.02	-.00
<b>Colaborativo</b>	<i>p</i>	.17	<b>.00</b>	.47	.36	.31	.59	.89
<b>Motivación</b>	<i>r</i>	<b>-.19</b>	<b>.16</b>	<b>-.12</b>	<b>.47</b>	<b>.19</b>	.05	<b>-.13</b>
	<i>p</i>	<b>.00</b>	<b>.00</b>	<b>.01</b>	<b>.00</b>	<b>.00</b>	.28	<b>.01</b>
<b>Habilidades para</b>	<i>r</i>	<b>-.12</b>	<b>.19</b>	<b>-.12</b>	<b>.31</b>	.06	.10	<b>-.11</b>
<b>Jerarquizar la</b>	<i>p</i>	<b>.02</b>	<b>.00</b>	<b>.02</b>	<b>.00</b>	.27	.06	<b>.03</b>
<b>Información</b>								
<b>Recursos para el</b>	<i>r</i>	-.09	<b>.23</b>	.06	<b>.24</b>	<b>.18</b>	<b>.16</b>	-.05
<b>Aprendizaje</b>	<i>p</i>	.07	<b>.00</b>	.21	<b>.00</b>	<b>.00</b>	<b>.00</b>	.35
<b>Competencias</b>	<i>r</i>	-.07	<b>.16</b>	-.03	<b>.23</b>	<b>.16</b>	<b>.12</b>	-.07
<b>para el Manejo de</b>	<i>p</i>	.18	<b>.00</b>	.54	<b>.00</b>	<b>.00</b>	<b>.02</b>	.17
<b>la Información</b>								

Luego, se correlacionaron las dimensiones correspondientes a PTF con Personalidad (Tabla 39). En esta oportunidad, la cantidad de asociaciones estadísticamente significativas fue menor, pero acordes a lo planteado por la teoría. Las correlaciones se detectaron entre:

- I. Pasado Negativo y dos de las dimensiones de personalidad: Extraversión y Agradabilidad. Las mismas fueron negativas.
- II. Pasado Positivo y cuatro dimensiones de personalidad: Neuroticismo, Extraversión, Apertura a la Experiencia y Responsabilidad. Solo con respecto a Neuroticismo fue negativa y positivas para el resto.

- III. Futuro Positivo y las cinco dimensiones de personalidad: Neuroticismo, Extraversión, Apertura a la Experiencia, Agradabilidad y Responsabilidad. La correlación fue negativa en cuanto al Neuroticismo y positiva en el resto de los casos.
- IV. Futuro Neutro y una dimensión de personalidad: Neuroticismo. La asociación fue positiva.
- V. Presente Hedonista y cuatro de las dimensiones de personalidad: Neuroticismo, Extraversión, Apertura a la Experiencia y Responsabilidad. La correlación fue negativa respecto del Neuroticismo y positivas en el resto.
- VI. Presente Fatalista y dos dimensiones de personalidad: Neuroticismo (positiva) y Agradabilidad (negativa).

Tabla 39  
*Asociaciones entre perspectiva temporal y personalidad*

		<b>Pasado Negativo</b>	<b>Pasado Positivo</b>	<b>Futuro Negativo</b>	<b>Futuro Positivo</b>	<b>Futuro Neutro</b>	<b>Presente Hedonista</b>	<b>Presente Fatalista</b>
<b>Neuroticismo</b>	<i>r</i>	.03	<b>-.16</b>	.07	<b>-.32</b>	<b>.13</b>	<b>-.11</b>	<b>.10</b>
	<i>p</i>	.50	<b>.00</b>	.20	<b>.00</b>	<b>.01</b>	<b>.04</b>	<b>.04</b>
<b>Extraversión</b>	<i>r</i>	<b>-.18</b>	<b>.11</b>	-.01	<b>-.16</b>	.09	<b>.12</b>	-.04
	<i>p</i>	<b>.00</b>	<b>.03</b>	.80	<b>.00</b>	.09	<b>.02</b>	.37
<b>Apertura a la Experiencia</b>	<i>r</i>	-.04	<b>.20</b>	-.06	<b>.18</b>	.02	<b>.12</b>	-.02
	<i>p</i>	.45	<b>.00</b>	.22	<b>.00</b>	.59	<b>.02</b>	.64
<b>Agradabilidad</b>	<i>r</i>	<b>-.27</b>	.06	-.09	<b>.17</b>	.10	.03	<b>-.17</b>
	<i>p</i>	<b>.00</b>	.25	.09	<b>.00</b>	.06	.53	<b>.00</b>
<b>Responsabilidad</b>	<i>r</i>	-.04	<b>.11</b>	-.08	<b>.25</b>	.09	<b>.17</b>	-.04
	<i>p</i>	.38	<b>.03</b>	.11	<b>.00</b>	.09	<b>.00</b>	.44

Respecto de las asociaciones entre personalidad y las EA (Tabla 40), al igual que en los anteriores análisis, se esperaba que aquellas dimensiones de valoración positiva en personalidad se asociasen en un sentido directo con las escalas de EA y que Neuroticismo obtuviese una correlación negativa.

Las asociaciones estadísticamente significativas fueron débiles:

- I. Neuroticismo y cuatro de las dimensiones de estrategias: Motivación, Habilidades para Jerarquizar la Información, Recursos para el aprendizaje y Competencias para el Manejo de la Información.
- II. Apertura a la Experiencia y dos dimensiones de estrategias: Aprendizaje Colaborativo y Motivación.
- III. Responsabilidad y todas las dimensiones de estrategias: Aprendizaje Colaborativo, Motivación, Habilidades para Jerarquizar la Información, Recursos para el Aprendizaje y Competencias para el Manejo de la Información.

Tabla 40

*Asociaciones entre Personalidad y Estrategias de Aprendizaje y Estudio.*

		<b>Aprendizaje Colaborativo</b>	<b>Motivación</b>	<b>Habilidades para Jerarquizar Información</b>	<b>Recursos para el Aprendizaje</b>	<b>Competencias para el Manejo de la Información</b>
<b>Neuroticismo</b>	<i>r</i>	.05	<b>-.25</b>	<b>-.16</b>	<b>-.15</b>	<b>-.20</b>
	<i>p</i>	.35	<b>.00</b>	<b>.00</b>	<b>.00</b>	<b>.00</b>
<b>Extraversión</b>	<i>r</i>	.08	.04	.06	.02	.02
	<i>p</i>	.12	.37	.25	.66	.63
<b>Apertura a la Experiencia</b>	<i>r</i>	<b>.17</b>	<b>.17</b>	.11	.02	-.00
	<i>p</i>	<b>.00</b>	<b>.00</b>	.03	.62	.98
<b>Agradabilidad</b>	<i>r</i>	-.07	.08	-.06	-.03	.03
	<i>p</i>	.18	.10	.22	.53	.48
<b>Responsabilidad</b>	<i>r</i>	<b>.15</b>	<b>.21</b>	<b>.16</b>	<b>.12</b>	<b>.13</b>
	<i>p</i>	<b>.00</b>	<b>.00</b>	<b>.00</b>	<b>.02</b>	<b>.01</b>

### **5.1.3 Resultados Objetivo 3. Examinar diferencias en la perspectiva temporal, la personalidad y las estrategias de aprendizaje y estudio según facultad y rendimiento académico.**

Para responder a este objetivo se calcularon análisis multivariantes de la varianza (MANOVA).

El primer análisis se realizó para indagar las diferencias en las dimensiones de perspectiva temporal según las categorías de Facultad. Se calcularon estadísticos descriptivos para cada dimensión según cada categoría de la variable de agrupación y se analizaron los supuestos, a partir de lo cual se determinó que la distribución no era normal en todas las variables, pero si se observó homocedasticidad en todos los casos (Tabla 41). Posteriormente se calculó un MANOVA (Perspectiva Temporal= 7 x Facultad= 5), no detectándose diferencias estadísticamente significativas ( $F(7, 318) = 3.15, p = .06, \eta^2 = .06, M\text{-Box} = 161.44, p = .00$ ) -Tabla 41-; los análisis de contraste de comparaciones múltiples se presentan en el Anexo 1.

Tabla 41  
*Perspectiva temporal según Facultad. MANOVA.*

Variable dependiente	Facultad	M(DE)	KS	Levene	MANOVA			
			p	p	F	n <sup>2</sup>	p	
<b>Pasado Negativo</b>	Psicología y Relac. Humanas	20.46(5.46)	.20					
	Medicina y Cs. de la Salud	21.43(5.60)	.16					
	Comunicación y Cs Sociales	20.41(5.10)	.07	.74	1.71	.02	.13	
	Tecnología. Informática	22.48(5.96)	.20					
	Derecho y Cs. Políticas	19.69(5.88)	<b>.02</b>					
<b>Pasado Positivo</b>	Psicología y Relac. Humanas	19.59(2.64)	<b>.00</b>					
	Medicina y Cs. de la Salud	18.93(3.05)	<b>.00</b>					
	Comunicación y Cs Sociales	18.95(3.09)	<b>.00</b>	.34	.86	.01	.81	
	Tecnología. Informática	18.92(3.41)	.08					
	Derecho y Cs. Políticas	19.63(2.58)	<b>.00</b>					
<b>Presente Fatalista</b>	Psicología y Relac. Humanas	10.00(3.37)	<b>.03</b>					
	Medicina y Cs. de la Salud	10.51(3.24)	<b>.04</b>					
	Comunicación y Cs Sociales	9.55(3.22)	<b>.02</b>	.91	1.68	.02	.27	
	Tecnología. Informática	9.48(3.30)	<b>.00</b>					
	Derecho y Cs. Políticas	9.09(2.96)	.20					
<b>Futuro Positivo</b>	Psicología y Relac. Humanas	24.07(2.84)	<b>.02</b>					
	Medicina y Cs. de la Salud	24.32(3.03)	<b>.04</b>					
	Comunicación y Cs Sociales	23.75(2.57)	<b>.01</b>	.23	2.34	.02	.15	
	Tecnología. Informática	23.25(3.73)	.20					
	Derecho y Cs. Políticas	24.66(2.58)	.20					
<b>Futuro Neutro</b>	Psicología y Relac. Humanas	12.56(3.21)	.20					
	Medicina y Cs. de la Salud	12.48(3.28)	<b>.01</b>					
	Comunicación y Cs Sociales	11.46(3.16)	<b>.01</b>	.49	3.03	.03	.07	
	Tecnología. Informática	12.07(2.85)	.07					
	Derecho y Cs. Políticas	10.81(2.57)	<b>.00</b>					
<b>Presente Hedonista</b>	Psicología y Relac. Humanas	13.52(2.94)	<b>.01</b>					
	Medicina y Cs. de la Salud	13.79(2.64)	.09					
	Comunicación y Cs Sociales	13.87(2.84)	<b>.00</b>	.55	.33	.00	.92	
	Tecnología. Informática	13.38(2.46)	.17					
	Derecho y Cs. Políticas	13.87(2.42)	.10					
<b>Futuro Negativo</b>	Psicología y Relac. Humanas	7.14(2.06)	<b>.00</b>					
	Medicina y Cs. de la Salud	7.14(2.33)	<b>.00</b>					
	Comunicación y Cs Sociales	7.12(1.89)	<b>.00</b>	.10	2.23	.02	.08	
	Tecnología. Informática	8.20(2.65)	.20					
	Derecho y Cs. Políticas	7.03(1.70)	<b>.00</b>					

Nota. KS=Kolmogorov Smirnov

En lo referido la variable personalidad, también se examinaron diferencias en las dimensiones según Facultad. Igualmente, se calcularon estadísticos descriptivos para cada dimensión según cada categoría de la variable de agrupación, se analizaron los supuestos, a partir

de lo cual se verificó que la distribución de los datos no era normal en todos los casos y se observó homocedasticidad en todas las variables (Tabla 42). Se calculó un MANOVA (Personalidad= 5 x Facultad= 5). A partir de los resultados obtenidos se puede verificar que no existen diferencias estadísticamente significativas ( $F(5, 319)= 1.18, p= .08, \eta^2= .02, M\text{-Box}= 73.95, p= .15$ ) -Tabla 42-; los análisis de contraste se presentan en el Anexo 2.

Tabla 42  
*Personalidad según Facultad. MANOVA.*

Variable dependiente	Facultad	M(DE)	KS	Levene	MANOVA		
			p	p	F	$\eta^2$	p
<b>Neuroticismo</b>	Psicología y Relac. Humanas	29.12(3.05)	<b>.04</b>	.30	2.21	.02	.13
	Medicina y Cs. de la Salud	28.11(3.40)	<b>.00</b>				
	Comunicación y Cs. Sociales	27.96(3.86)	<b>.00</b>				
	Tecnología. Informática	27.46(2.54)	<b>.01</b>				
	Derecho y Cs. Políticas	28.75(3.55)	.08				
<b>Extraversión</b>	Psicología y Relac. Humanas	31.42(3.22)	.19	.13	.34	.00	.84
	Medicina y Cs. de la Salud	31.06(3.38)	<b>.01</b>				
	Comunicación y Cs Sociales	31.48(4.04)	.05				
	Tecnología. Informática	31.28(3.72)	<b>.00</b>				
	Derecho y Cs. Políticas	31.87(2.85)	.15				
<b>Apertura a la Experiencia</b>	Psicología y Relac. Humanas	32.39(3.14)	<b>.01</b>	.52	2.43	.02	.05
	Medicina y Cs. de la Salud	32.63(3.54)	.20				
	Comunicación y Cs Sociales	33.40(3.89)	<b>.00</b>				
	Tecnología. Informática	32.89(3.97)	<b>.00</b>				
	Derecho y Cs. Políticas	34.54(3.65)	.20				
<b>Agradabilidad</b>	Psicología y Relac. Humanas	24.60(2.99)	<b>.03</b>	.50	1.08	.01	.27
	Medicina y Cs. de la Salud	25.26(3.00)	<b>.01</b>				
	Comunicación y Cs. Sociales	25.15(3.59)	<b>.00</b>				
	Tecnología. Informática	25.10(3.35)	.20				
	Derecho y Cs. Políticas	26.03(3.04)	.20				
<b>Responsabilidad</b>	Psicología y Relac. Humanas	36.68(4.35)	<b>.02</b>	.39	1.07	.01	.70
	Medicina y Cs. de la Salud	35.53(4.68)	<b>.02</b>				
	Comunicación y Cs Sociales	35.43(4.09)	.06				
	Tecnología. Informática	36.05(4.95)	.20				
	Derecho y Cs. Políticas	36.36(3.68)	.18				

Nota. KS=Kolmogorov Smirnov

En cuanto a las estrategias de aprendizaje y estudio también se indagaron diferencias acerca según Facultad. Se analizaron los estadísticos descriptivos para cada dimensión según las categorías de la variable de agrupación y se analizaron los supuestos, a partir de lo cual nuevamente se determinó la distribución no normal y la homocedasticidad (Tabla 43). Se calculó un MANOVA (Estrategias de Aprendizaje y Estudio= 5 x Facultad= 5). Se observaron diferencias estadísticamente significativas ( $F(5, 322)= 1.72, p= .00, \eta^2= .11, M\text{-Box}=108.15, p= .00$ ) para las dimensiones Motivación y Competencias para el Manejo de la Información (Tabla 43). En la primera variable se halló que los estudiantes la Facultad de Tecnología Informática presentaron medias menores que en las restantes facultades. Respecto de las Competencias para el Manejo de la Información también los alumnos de la Facultad de Tecnología Informática exhibieron puntajes significativamente menores respecto de las demás, excepto con la Facultad de Comunicación y Ciencias Sociales, grupo con el cual no evidenció diferencias (Tabla 44). Para el resto de las dimensiones no se verificaron diferencias entre los grupos (Anexo 3).

Tabla 43  
Estrategias de Aprendizaje y Estudio según Facultad. MANOVA.

Variable dependiente	Facultad	M(DE)	KS	Levene	MANOVA		
			p	p	F	$\eta^2$	p
Aprendizaje Colaborativo	Psicología y Relac. Humanas	27.55(5.64)	.20	.45	.81	.01	.51
	Medicina y Cs. de la Salud	27.12(6.75)	.07				
	Comunicación y Cs.Sociales	28.09(5.79)	.17				
	Tecnología Informática	29.05(5.67)	.20				
	Derecho y Cs. Políticas	27.33(6.11)	.20				
Motivación	Psicología y Relac. Humanas	26.64(3.48)	<b>.04</b>	.44	6.99	.07	<b>.00</b>
	Medicina y Cs. de la Salud	25.97(3.76)	.09				
	Comunicación y Cs.Sociales	25.73(4.07)	<b>.03</b>				
	Tecnología Informática	22.76(4.48)	.20				
	Derecho y Cs. Políticas	26.48(3.41)	.20				
Habilidades para Jerarquizar Información	Psicología y Relac. Humanas	19.02(2.69)	<b>.00</b>	.81	3.03	.03	.07
	Medicina y Cs. de la Salud	18.67(3.18)	<b>.00</b>				
	Comunicación y Cs.Sociales	18.46(2.85)	.06				
	Tecnología Informática	17.71(3.22)	.13				
	Derecho y Cs. Políticas	19.54(2.67)	.20				
Recursos para el Aprendizaje	Psicología y Relac. Humanas	14.71(3.45)	<b>.01</b>	.38	1.37	.01	.24
	Medicina y Cs. de la Salud	14.73(3.18)	<b>.01</b>				
	Comunicación y Cs Sociales	13.80(3.47)	<b>.04</b>				
	Tecnología Informática	13.89(2.97)	<b>.00</b>				
	Derecho y Cs. Políticas	14.03(3.33)	.18				
Competencias para el Manejo de la Información	Psicología y Relac. Humanas	10.56(2.34)	<b>.01</b>	.50	3.16	.03	<b>.01</b>
	Medicina y Cs. de la Salud	10.46(2.14)	<b>.00</b>				
	Comunicación y Cs Sociales	10.17(2.29)	<b>.00</b>				
	Tecnología Informática	9.20(1.82)	<b>.03</b>				
	Derecho y Cs. Políticas	10.69(1.86)	.05				

Nota. KS=Kolmogorov Smirnov

Tabla 44  
Motivación y Competencias para el Manejo de la Información según Facultad: diferencias según Scheffé. MANOVA.

Dimensión	Facultad	Contraste	Dif. de medias	p	IC 95 %	
					LI	LS
Motivación	Tecnología Informática	Psicología y Relac. Humanas	-3.87	<b>.00</b>	<b>-6.29</b>	<b>-1.45</b>
		Medicina y Cs. de la Salud	-3.20	<b>.00</b>	<b>-5.54</b>	<b>-.86</b>
		Comunicación y Cs. Sociales	-2.96	<b>.00</b>	<b>-5.20</b>	<b>-.72</b>
		Derecho y Cs. Políticas	-3.71	<b>.00</b>	<b>-6.55</b>	<b>-.87</b>
Competencias para el Manejo de la Información	Tecnología Informática	Psicología y Relac. Humanas	-1.36	<b>.01</b>	<b>-2.56</b>	<b>-.15</b>
		Medicina y Cs. de la Salud	-1.25	<b>.02</b>	<b>-2.42</b>	<b>-.09</b>
		Comunicación y Cs. Sociales	-.96	<b>.12</b>	<b>-2.08</b>	<b>.14</b>
		Derecho y Cs. Políticas	-1.49	.03	-2.90	-.07

Nota. LI= Límite inferior; LS= Límite superior.

En lo que refiere a la segunda parte del objetivo, que busca determinar si existen diferencias en las mismas variables psicológicas, pero en función del RA, también se realizaron análisis para las diferencias entre grupos (MANOVA).

Para realizar esta tarea, en primera instancia se calcularon dos nuevas variables para dar 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), 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.

De esta manera, el primer análisis realizado fue para la variable perspectiva temporal (Perspectiva= 7 x Avance= 3), en función del que se detectaron diferencias estadísticamente significativas ( $F(7, 320) = 5.09, p = .00, n^2 = .05, M\text{-Box} = 63.43, p = .28$ ) para las dimensiones Pasado Negativo, Presente Fatalista y Futuro Neutro (Tabla 45). El tamaño del efecto fue medio para la primera dimensión, mientras que se exhibió bajo para las dos restantes (Cohen, 1988).

Tabla 45  
*Perspectiva Temporal según Avance. MANOVA.*

<b>Variable dependiente</b>	<b>Avance</b>	<b>M(DE)</b>	<b>KS P</b>	<b>Levene p</b>	<b>F</b>	<b>n<sup>2</sup></b>	<b>MANOVA p</b>
<b>Pasado Negativo</b>	Bajo	22.06(5.54)	<b>.00</b>	.67	8.76	.05	<b>.00</b>
	Medio	21.36(5.28)	.20				
	Alto	19.14(5.33)	<b>.00</b>				
<b>Pasado Positivo</b>	Bajo	19.12(3.22)	<b>.00</b>	.36	.07	.00	.92
	Medio	19.23(3.08)	<b>.00</b>				
	Alto	19.08(2.65)	<b>.00</b>				
<b>Presente Fatalista</b>	Bajo	10.57(3.12)	.06	.57	4.35	.02	<b>.01</b>
	Medio	9.54(3.21)	<b>.00</b>				
	Alto	9.38(3.33)	<b>.01</b>				
<b>Futuro Positivo</b>	Bajo	23.57(3.23)	<b>.01</b>	.10	3.01	.01	.05
	Medio	24.28(2.60)	<b>.00</b>				
	Alto	24.50(2.88)	<b>.03</b>				
<b>Futuro Neutro</b>	Bajo	12.26(3.26)	<b>.03</b>	.49	4.34	.02	<b>.01</b>
	Medio	12.35(2.99)	<b>.03</b>				
	Alto	11.23(3.11)	<b>.02</b>				
<b>Presente Hedonista</b>	Bajo	13.99(2.88)	.05	.70	1.04	.00	.35
	Medio	13.45(2.61)	<b>.00</b>				
	Alto	13.74(2.66)	<b>.00</b>				
<b>Futuro Negativo</b>	Bajo	7.36(2.34)	<b>.00</b>	.20	2.77	.01	.06
	Medio	7.52(2.05)	<b>.00</b>				
	Alto	6.87(1.98)	<b>.00</b>				

*Nota.* KS=Kolmogorov Smirnov

A partir de los contrastes se pudo observar que para Pasado Negativo los estudiantes con avance medio y alto exhibieron mayores medias que aquellos que tienen un grado bajo de avance; asimismo, los del grupo de avance alto obtuvieron las puntuaciones más altas. 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 46).

Tabla 46

*Comparaciones múltiples entre los grupos para cada dimensión de perspectiva temporal según las categorías de Avance (con prueba de Scheffé).*

	Avance	Contraste	Dif. Medias	p	IC 95%	
					LI	LS
<b>Pasado Negativo</b>	Bajo	Medio	.69	.63	-1.09	2.48
		Alto	2.91	<b>.00</b>	<b>1.12</b>	<b>4.71</b>
	Medio	Alto	2.22	<b>.01</b>	<b>.44</b>	<b>4.00</b>
<b>Pasado Positivo</b>	Bajo	Medio	-.11	.96	-1.11	.88
		Alto	.03	.99	-.96	1.03
	Medio	Alto	.15	.93	-.83	1.14
<b>Presente Fatalista</b>	Bajo	Medio	1.02	.06	-.04	2.09
		Alto	1.19	<b>.02</b>	<b>.11</b>	<b>2.26</b>
	Medio	Alto	.16	.92	-.89	1.23
<b>Futuro Positivo</b>	Bajo	Medio	-.71	.19	-1.68	.25
		Alto	-.92	.06	-1.89	.04
	Medio	Alto	-.21	.86	-1.17	.75
<b>Futuro Neutro</b>	Bajo	Medio	-.08	.98	-1.12	.95
		Alto	1.03	.05	-.00	2.07
	Medio	Alto	1.11	<b>.03</b>	<b>.08</b>	<b>2.14</b>
<b>Presente Hedonista</b>	Bajo	Medio	.53	.35	-.37	1.43
		Alto	.24	.80	-.66	1.15
	Medio	Alto	-.28	.73	-1.18	.61
<b>Futuro Negativo</b>	Bajo	Medio	-.16	.85	-.87	.54
		Alto	.48	.24	-.22	1.19
	Medio	Alto	.64	.07	-.05	1.35

Nota. LI= Límite inferior; LS= Límite superior.

En lo referido a la variable personalidad (Personalidad= 5 x Avance= 3) no se detectaron diferencias estadísticamente significativas ( $F(5, 321)= 1.04, p= .40, n^2= .01, M-Box= 30.56, p= .47$ ). Los resultados se presentan a continuación en la Tablas 66 (los contrastes se presentan en el Anexo 7).

Tabla 47  
*Personalidad según Avance. MANOVA.*

<b>Variable dependiente</b>	<b>Avance</b>	<b>M(DE)</b>	<b>KS p</b>	<b>Levene p</b>	<b>F</b>	<b>n<sup>2</sup></b>	<b>MANOVA p</b>
<b>Neuroticismo</b>	Bajo	28.11(3.26)	.12	.90	2.09	.00	.56
	Medio	27.89(3.61)	.10				
	Alto	28.80(3.43)	.08				
<b>Extraversión</b>	Bajo	31.79(3.45)	.10	.69	1.13	.01	.06
	Medio	31.10(3.88)	.08				
	Alto	31.24(3.50)	.09				
<b>Apertura a la Experiencia</b>	Bajo	33.00(3.35)	.10	.43	.12	.00	.68
	Medio	32.98(4.14)	.09				
	Alto	33.21(3.53)	.10				
<b>Agradabilidad</b>	Bajo	25.55(3.17)	.12	.24	1.28	.00	.33
	Medio	24.87(3.12)	.10				
	Alto	25.03(3.46)	.09				
<b>Responsabilidad</b>	Bajo	35.68(4.43)	.08	.82	.16	.00	.82
	Medio	35.92(4.35)	.09				
	Alto	36.01(4.34)	.08				

*Nota.* KS=Kolmogorov Smirnov

En cuanto a las dimensiones estrategias de aprendizaje y estudio, los resultados del análisis MANOVA (Estrategias= 5 x Avance= 3) dieron cuenta de diferencias estadísticamente significativas ( $F(5, 324)= 4.13, p= .00, n^2= .03, M\text{-Box}= 45.63, p= .00$ ) para las dimensiones Motivación y Competencias para el Manejo de la Información (Tablas 48). No obstante, el tamaño del efecto resultó bajo para cada uno de los casos (Cohen, 1988).

Tabla 48  
Estrategias de aprendizaje y estudio según Avance. MANOVA.

Variable dependiente	Avance	M(DE)	KS P	Levene p	F	n <sup>2</sup>	MANOVA p
<b>Aprendizaje Colaborativo</b>	Bajo	27.42(6.27)	<b>.00</b>	.20	2.09	.00	.72
	Medio	27.84(5.58)	.20				
	Alto	28.06(6.25)	.20				
<b>Motivación</b>	Bajo	24.68(4.25)	.13	.65	1.13	.03	<b>.00</b>
	Medio	26.21(3.64)	<b>.00</b>				
	Alto	26.19(3.97)	<b>.01</b>				
<b>Habilidades para Jerarquizar la Información</b>	Bajo	18.42(3.22)	<b>.00</b>	.44	.12	.00	.42
	Medio	18.58(2.72)	<b>.01</b>				
	Alto	18.93(2.90)	<b>.00</b>				
<b>Recursos para el Aprendizaje</b>	Bajo	14.37(3.25)	<b>.01</b>	.24	1.28	.00	.80
	Medio	14.10(3.11)	<b>.04</b>				
	Alto	14.35(3.61)	<b>.00</b>				
<b>Competencias para el Manejo de la Información</b>	Bajo	9.85(2.32)	<b>.00</b>	.47	.16	.03	<b>.00</b>
	Medio	10.15(2.13)	<b>.00</b>				
	Alto	10.78(2.09)	<b>.00</b>				

Nota. KS=Kolmogorov Smirnov

Con los contrastes se pudo corroborar que las diferencias encontradas son a favor de quienes tienen mayor avance en la carrera (Tabla 49).

Tabla 49

Comparaciones múltiples entre los grupos para cada dimensión de estrategias de aprendizaje y estudio según las categorías de Avance (con prueba de Scheffé).

	Avance	Contraste	Dif. Medias	p	IC 95 %	
					LI	LS
<b>Aprendizaje Colaborativo</b>	Bajo	Medio	-.42	.87	-2.42	1.57
		Alto	-.64	.73	-2.65	1.36
	Medio	Alto	-.21	.96	-2.21	1.77
<b>Motivación</b>	Bajo	Medio	-1.52	<b>.01</b>	<b>-2.83</b>	<b>-.21</b>
		Alto	-1.50	<b>.02</b>	<b>-2.82</b>	<b>-.18</b>
	Medio	Alto	.02	.99	-1.28	1.33
<b>Habilidades para Jerarquizar la Información</b>	Bajo	Medio	-.16	.91	-1.14	.81
		Alto	-.51	.43	-1.49	.46
	Medio	Alto	-.34	.68	-1.32	.62
<b>Recursos para el Aprendizaje</b>	Bajo	Medio	.26	.83	-.83	1.37
		Alto	.02	.99	-1.08	1.12
	Medio	Alto	-.24	.85	-1.34	.85
<b>Competencias para el Manejo de la Información</b>	Bajo	Medio	-.29	.59	-1.02	.42
		Alto	-.92	<b>.00</b>	<b>-1.65</b>	<b>-.20</b>
	Medio	Alto	-.63	<b>.10</b>	<b>-1.35</b>	<b>.09</b>

Nota. LI= Límite inferior; LS= Límite superior.

Una vez exploradas las diferencias entre las variables psicológicas y el Avance en la carrera, se procedió a repetir los análisis, pero en este caso usando como variable de agrupación la segunda creada respecto del rendimiento: Éxito.

Se calculó MANOVA para la variable perspectiva temporal (Perspectiva= 7 x Éxito= 3), y se observaron diferencias estadísticamente significativas ( $F(7, 320)= 2.57, p= .01, n^2=.03, M\text{-Box}= 95.94, p= .00$ ) para las dimensiones Pasado Negativo, Presente Fatalista y Futuro Negativo (Tabla 50). En todos los casos el tamaño del efecto fue bajo, según los criterios de Cohen (1988) para el eta cuadrado.

Tabla 50  
*Perspectiva Temporal según Éxito. MANOVA.*

Variable dependiente	Éxito	<i>M(DE)</i>	<b>KS <i>P</i></b>	Levene <i>p</i>	F	<i>n</i> <sup>2</sup>	<b>MANOVA <i>p</i></b>
<b>Pasado Negativo</b>	Bajo	22.24(5.60)	<b>.00</b>	.58	6.51	.03	<b>.00</b>
	Medio	19.63(5.27)	.07				
	Alto	20.68(5.38)	.17				
<b>Pasado Positivo</b>	Bajo	18.90(3.34)	<b>.00</b>	.11	.73	.00	.47
	Medio	19.13(2.57)	<b>.00</b>				
	Alto	19.40(3.00)	<b>.00</b>				
<b>Presente Fatalista</b>	Bajo	10.08(3.26)	.07	.97	3.34	.02	<b>.03</b>
	Medio	9.18(3.13)	<b>.03</b>				
	Alto	10.23(3.30)	<b>.01</b>				
<b>Futuro Positivo</b>	Bajo	23.83(3.27)	.07	.13	.81	.00	.44
	Medio	24.30(2.59)	<b>.01</b>				
	Alto	24.23(2.88)	<b>.02</b>				
<b>Futuro Neutro</b>	Bajo	12.22(3.23)	<b>.00</b>	.47	.63	.00	.53
	Medio	11.80(3.09)	<b>.04</b>				
	Alto	11.82(3.14)	.06				
<b>Presente Hedonista</b>	Bajo	13.63(2.93)	<b>.00</b>	.50	.16	.00	.85
	Medio	13.83(2.55)	<b>.00</b>				
	Alto	13.71(2.68)	<b>.00</b>				
<b>Futuro Negativo</b>	Bajo	7.67(2.64)	<b>.00</b>	<b>.00</b>	4.06	.02	<b>.01</b>
	Medio	6.86(1.86)	<b>.00</b>				
	Alto	7.21(7.21)	<b>.00</b>				

*Nota.* KS=Kolmogorov Smirnov

Los contrastes realizados permitieron determinar que, en los casos en que hubo diferencias, aquellos quienes obtuvieron valores altos en estas dimensiones se encontraban en el grupo más bajo (Tabla 51).

Tabla 51

Comparaciones múltiples entre los grupos para cada dimensión de perspectiva temporal según las categorías de Éxito (con prueba de Scheffé).

	Éxito	Contraste	Dif. Medias	p	IC 95 %	
					LI	LS
<b>Pasado Negativo</b>	Bajo	Medio	2.61	<b>.00</b>	<b>.82</b>	<b>4.40</b>
		Alto	1.56	.10	-.24	3.36
	Medio	Alto	-1.05	.36	-2.85	.75
<b>Pasado Positivo</b>	Bajo	Medio	-.22	.85	-1.21	.76
		Alto	-.49	.48	-1.48	.50
	Medio	Alto	-.26	.80	-1.26	.73
<b>Futuro Negativo</b>	Bajo	Medio	.89	.12	-.17	1.95
		Alto	-.15	.94	-1.23	.92
	Medio	Alto	-1.04	<b>.04</b>	<b>-2.12</b>	<b>.03</b>
<b>Futuro Positivo</b>	Bajo	Medio	-.46	.49	-1.43	.49
		Alto	-.39	.60	-1.37	.58
	Medio	Alto	.07	.98	-.90	1.04
<b>Futuro Neutro</b>	Bajo	Medio	.42	.60	-.61	1.46
		Alto	.40	.64	-.64	1.45
	Medio	Alto	-.02	.99	-1.07	1.03
<b>Presente Hedonista</b>	Bajo	Medio	-.20	.85	-1.10	.69
		Alto	-.08	.97	-.99	.82
	Medio	Alto	.11	.95	-.79	1.02
<b>Presente Fatalista</b>	Bajo	Medio	.81	<b>.01</b>	<b>.10</b>	<b>1.51</b>
		Alto	.46	.27	-.24	1.16
	Medio	Alto	-.35	.47	-1.05	.35

Nota. LI= Límite inferior; LS= Límite superior.

De igual forma se procedió con las dimensiones de personalidad: el MANOVA realizado (Personalidad= 5 x Éxito= 3) permitió determinar que no hay evidencias de diferencias estadísticamente significativas ( $F(5, 321) = 1.11, p = .347, \eta^2 = .02, M\text{-Box} = 45.05, p = .047$ ). Los resultados se presentan a continuación, en la Tabla 52 (y los contrastes en el Anexo 8).

Tabla 52  
Personalidad según Éxito. MANOVA.

Variable dependiente	Éxito	M(DE)	KS <i>p</i>	Levene <i>p</i>	F	<i>n</i> <sup>2</sup>	ANOVA <i>p</i>
Neuroticismo	Bajo	28.24(3.42)	.00	.30	1.21	.00	.89
	Medio	28.18(3.81)	.12				
	Alto	28.39(3.09)	.00				
Extraversión	Bajo	31.26(3.54)	.03	.96	.34	.00	.82
	Medio	31.34(3.66)	.03				
	Alto	31.55(3.53)	.20				
Apertura a la Experiencia	Bajo	32.57(3.82)	.00	.89	5.00	.01	.20
	Medio	33.19(3.70)	.01				
	Alto	33.44(3.49)	.01				
Agradabilidad	Bajo	24.96(3.31)	.00	.64	1.64	.00	.19
	Medio	24.89(3.35)	.02				
	Alto	25.62(3.07)	.00				
Responsabilidad	Bajo	35.75(4.16)	.12	.33	1.28	.00	.08
	Medio	35.30(4.70)	.20				
	Alto	36.60(4.15)	.00				

Nota. KS=Kolmogorov Smirnov

Para las dimensiones de estrategias de aprendizaje y estudio los resultados del análisis MANOVA (Estrategias= 5 x Avance= 3) mostraron diferencias estadísticamente significativas ( $F(5, 324)= 4.41, p= .00, n^2= .03, M\text{-Box}= 50.84, p= .01$ ) para las dimensiones Motivación y Competencias para el Manejo de la Información (Tabla 53). En todos los casos el tamaño del efecto fue bajo, según los criterios de Cohen (1988) para el eta cuadrado.

Tabla 53  
Estrategias de Aprendizaje y Estudio según Éxito. MANOVA.

Variable dependiente	Éxito	M(DE)	KS <i>p</i>	Levene <i>p</i>	F	<i>n</i> <sup>2</sup>	ANOVA <i>p</i>
Aprendizaje Colaborativo	Bajo	26.95(6.16)	.20	.57	2.49	.01	.08
	Medio	27.64(6.20)	.19				
	Alto	28.74(5.62)	.00				
Motivación	Bajo	24.63(4.45)	.01	.06	6.08	.03	.00
	Medio	26.16(3.77)	.00				
	Alto	26.31(3.58)	.05				

Tabla 53  
Estrategias de Aprendizaje y Estudio según Éxito. MANOVA.

Variable dependiente	Éxito	M(DE)	KS <i>p</i>	Levene <i>p</i>	F	<i>n</i> <sup>2</sup>	ANOVA <i>p</i>
<b>Habilidades para Jerarquizar la Información</b>	Bajo	18.38(3.37)	<b>.01</b>	.04	.65	.00	.52
	Medio	18.78(2.83)	<b>.00</b>				
	Alto	18.78(2.61)	<b>.00</b>				
<b>Recursos para el Aprendizaje</b>	Bajo	14.23(3.41)	<b>.00</b>	.24	.08	.00	.92
	Medio	14.21(3.49)	<b>.00</b>				
	Alto	14.38(3.08)	<b>.03</b>				
<b>Competencias para el Manejo de la Información</b>	Bajo	9.82(2.36)	<b>.00</b>	.27	4.28	.02	<b>.01</b>
	Medio	10.69(2.06)	<b>.00</b>				
	Alto	10.27(2.12)	<b>.00</b>				

Nota. KS=Kolmogorov Smirnov

Para ambas dimensiones se obtuvieron valores mayores para quienes se encuentran en el grupo alto de éxito, lo que daría cuenta que quienes tienen más éxito tienen una motivación mayor, así como un mejor manejo de la información (Tabla 54).

Tabla 54  
Comparaciones múltiples entre los grupos para cada dimensión de estrategias de aprendizaje y estudio según las categorías de Avance (con prueba de Scheffé).

	Éxito	Contraste	Dif. Medias	<i>p</i>	IC 95 %	
					LI	LS
<b>Aprendizaje Colaborativo</b>	Bajo	Medio	-.69	.69	-2.67	1.29
		Alto	-1.79	.08	-3.77	.19
	Medio	Alto	-1.10	.39	-3.09	.89
<b>Motivación</b>	Bajo	Medio	-1.52	<b>.01</b>	<b>-2.83</b>	<b>-.21</b>
		Alto	-1.67	<b>.00</b>	<b>-2.98</b>	<b>-.36</b>
	Medio	Alto	-.15	.95	-1.46	1.15
<b>Habilidades para Jerarquizar la Información</b>	Bajo	Medio	-.39	.61	-1.37	.58
		Alto	-.39	.61	-1.37	.58
	Medio	Alto	.00	1.00	-.98	.98
<b>Recursos para el Aprendizaje</b>	Bajo	Medio	.01	.99	-1.08	1.11
		Alto	-.14	.94	-1.25	.95
	Medio	Alto	-.16	.93	-1.26	.94
<b>Competencias para el Manejo de la Información</b>	Bajo	Medio	-.86	<b>.01</b>	<b>-1.58</b>	<b>-.13</b>
		Alto	-.44	.32	-1.16	.28
	Medio	Alto	.41	.36	-.30	1.14

Nota. LI= Límite inferior; LS= Límite superior.

#### **5.1.4 Resultados Objetivo 4. Analizar un modelo predictivo del Rendimiento Académico considerando como variables predictoras la Perspectiva Temporal, la Personalidad y las Estrategias de Aprendizaje y Estudio.**

Para responder a este objetivo se llevaron a cabo análisis de regresiones múltiples, con pasos hacia atrás, para cada instancia: Avance y Éxito. En cuanto a la primera, la estimación de la regresión de las dimensiones de perspectiva temporal, personalidad y estrategias de aprendizaje y estudio sobre el Avance en la carrera da cuenta de una asociación lineal entre las variables, que resultó estadísticamente significativa, con tamaño del efecto fuerte ( $F(5,324)= 6.08$ ,  $p= 2.088e-05$ ,  $R^2= .35$ ). Los resultados sugieren que las dimensiones Pasado Negativo, Presente Fatalista, Futuro Positivo y Futuro Neutro (de perspectiva temporal), así como la dimensión Responsabilidad (de la variable personalidad) y las dimensiones Motivación y Competencias para el Manejo de la Información (de estrategias de aprendizaje y estudio) explicarían parte del Avance en la carrera. En ese sentido, las dimensiones que mejor lo predicen son la Competencia para el Manejo de la Información y la Motivación, en un sentido directo, y le siguen Futuro Neutro, en un sentido positivo, y Presente Fatalista, con sentido indirecto. Las dimensiones restantes son Responsabilidad y Futuro Positivo, con sentidos directos, y Pasado Negativo, con sentido indirecto (Tabla 55).

Tabla 55

*Análisis de regresión múltiple para Avance en la carrera.*

Variable	Dimensión	$\beta$	$t$	$p$	IC 95 %		VIF
					LI	LS	
	(Constante)	.54	4.42	.00	.30	.78	---
<b>Perspectiva temporal</b>	Pasado Negativo.	-.01	-3.47	.00	-.01	-.00	1.03
	Presente Fatalista	-.08	2.21	.02	-.00	-.16	1.12
	Futuro Positivo.	.01	2.52	.01	.00	.02	1.09
<b>Personalidad</b>	Futuro Neutro.	.08	2.13	.03	.00	.17	1.12
	Responsabilidad	.06	.99	.04	.00	.15	1.21
<b>Estrategias de aprendizaje y estudio</b>	Motivación	.10	3.10	.00	.00	.16	1.55
	Competencias para el Manejo de Información	.13	2.20	.02	.014	.24	1.08
	<b><math>p</math> valor del Modelo (ANOVA)</b>	.00	$F= 6.08$	$gl= (5, 324)$	$R^2= .35$		

*Nota.* LI= Límite inferior; LS= Límite superior.

En lo referido a Éxito, la estimación de la regresión de las dimensiones de perspectiva temporal, personalidad y estrategias de aprendizaje y estudio sobre el Éxito en la carrera mostró una asociación lineal entre las variables, que resultó estadísticamente significativa, con tamaño del efecto medio ( $F(5,324)= 5.79, p= .000, R^2= .26$ ). Se pudo verificar que las dimensiones Pasado Negativo y Presente Hedonista (de perspectiva temporal), así como las dimensiones Agradabilidad y Responsabilidad (de la variable personalidad) y las dimensiones Aprendizaje Colaborativo, Motivación y Recursos para el Aprendizaje (de estrategias de aprendizaje y estudio) explicarían parte del Éxito en la carrera. En esa línea, las dimensiones que mejor predicen el éxito serían Motivación y Recursos para el Aprendizaje, siguiéndoles Agradabilidad, Aprendizaje Colaborativo, Presente Hedonista, Pasado Negativo y, finalmente, Responsabilidad. En este modelo, el sentido de las asociaciones es directo para la mayoría de las dimensiones, excepto para Pasado Negativo (Tabla 56).

Tabla 56

*Análisis de regresión múltiple para Éxito en la carrera.*

Variable	Dimensión	$\beta$	$t$	$p$	IC 95 %		VIF
					LI	LS	
	(Constante)	.672	7.183	.000	.488	.857	---
<b>Perspectiva</b>	Pasado Negativo	-.004	-2.170	.031	-.001	-.008	1.033
<b>Temporal</b>	Presente Hedonista	.004	1.111	.033	.003	.012	1.066
<b>Personalidad</b>	Agradabilidad	.005	1.399	.041	.003	.011	1.117
	Responsabilidad	.007	1.279	.026	.003	.009	1.318
<b>Estrategias de Aprendizaje y Estudio</b>	Aprendizaje Colaborativo	.004	2.124	.031	.001	.007	1.128
	Motivación	.009	3.282	.001	.004	.015	1.233
	Recursos para el Aprendizaje	.008	2.360	.019	.001	.015	1.326
<b><math>p</math> valor del Modelo (ANOVA)</b>		.000		$F= 5.79$	$gl= (5, 324)$		$R^2= .261$

*Nota.* LI= Límite inferior; LS= Límite superior.

## **DISCUSIÓN**

---

## **Capítulo 6. Discusión**

En este apartado se retoman, en un primer momento, las conclusiones para cada uno de los objetivos y se presentan las interpretaciones respecto de las hipótesis que estructuran esta investigación, a la luz de la teoría en este trabajo desarrollada, de las investigaciones que lo sustentan. Luego, se presenta una integración de todas estas partes (en vista de responder y justificar la relevancia de realizar trabajos sobre esta temática), las limitaciones y las consideraciones finales.

### **6.1 Discusión Objetivo 1**

Retomando los resultados del objetivo 1, que tuvo como propósito la validación del Inventario de Perspectiva Temporal (Zimbardo & Boyd, 1999), se obtuvo un instrumento con adecuadas propiedades psicométricas. En cuanto a los aspectos éticos y émicos se realizó la triple traducción del inventario original, llegando a un acuerdo respecto de los significados de la consigna de los ítems; luego se presentó la versión traducida a 30 voluntarios, que participaron de la prueba piloto, para ajustar aspectos idiomáticos contextuales. Además, un grupo de cinco jueces expertos mostraron acuerdo respecto de la distribución de los ítems en las dimensiones planteadas, lo que aporta evidencias de validez de contenido. En cuanto a las evidencias de validez de constructo, mediante un análisis factorial exploratorio se halló una solución final de 35 ítems, distribuidos en siete factores: 1) Pasado negativo (PN), 2 Pasado positivo (PP), 3- Presente fatalista (PF), 4) Futuro positivo (FP), 5) Futuro neutro (FNe), 6) Presente hedonista (PH) y 7) Futuro negativo (FN). La estructura, si bien difiere del inventario original, así como de la mayoría de las validaciones que lleva hasta el momento en lo referido a la cantidad de ítems y dimensiones (e.g. Apostolidis & Fieulaine, 2004; Díaz Morales, 2006; Leite & Pascuali, 2008; Oyanadel et al., 2014; Sircova et al., 2014), fue planteada retomando lo propuesto por otras validaciones que incluían una ampliación teórica novedosa,

contemplando otras dimensiones, como son los casos de Suecia, en la cual se tuvo en cuenta el Futuro Negativo (Carelli et al., 2011), y en la República Checa, quienes consideraron el Futuro Positivo (Kostal et al., 2015).

De esta forma, la posibilidad de adicionar nuevas dimensiones fue considerada ya que hasta el momento solo Pasado y Presente estaban divididos, mientras que Futuro en la versión original estaba entendido como una entidad unitaria, sin embargo los estudios mencionados detectaron que no era un constructo único. Cabe destacar que tales estudios las tuvieron en cuenta en validaciones diferentes, pero en este caso se pudo obtener una estructura que incluya a todas. En este punto, dado que el tiempo regula las actividades de las personas, y la perspectiva temporal involucra las valoraciones sobre estas acciones, ampliar las posibilidades de análisis permite tener información más minuciosa sobre la dinámica del individuo y los diferentes procesos involucrados, teniendo en cuenta la orientación temporal (Boniwell, 2009; Crespi, 2010; Crespi & Mikulic, 2011; Gjesme, 1981; Husman & Lens, 1999; Nurmi, 1991; Thiébaud, 1998; Vázquez et al., 2016, Webster, 2011).

En lo referido a las correlaciones entre las dimensiones del inventario pudo observarse que las mismas mantuvieron coherencia teórica, dado que los sentidos de éstas son congruentes. Es decir, las dimensiones de carácter positivo mantuvieron entre ellas una correlación positiva, al igual que negativas. Cuando fueron entre dimensiones positivas y negativas, las correlaciones fueron negativas. De esta manera, podría esbozarse que lo encontrado se corrobora con lo planteado teóricamente, ya que lo esperado es que la covarianza entre las variables adopte tal dinámica. Por lo tanto, se trata de un factor que aportaría evidencia de congruencia teórica entre las dimensiones del instrumento.

Por último se analizó la confiabilidad de las puntuaciones, y los resultados mostraron valores adecuados tanto para la estabilidad temporal como para la consistencia interna.

## 6.2 Discusión Objetivo 2

Este objetivo tuvo como propósito indagar acerca de las asociaciones entre las diferentes variables de este trabajo (perspectiva temporal, personalidad, estrategias de aprendizaje y estudio) para poder responder a los diferentes aspectos de la Hipótesis 1, la cual afirmaba que las dimensiones Pasado Positivo, Futuro Positivo, Futuro Neutro y Presente Hedonista se asociarán de manera directa a las Estrategias de Aprendizaje y Estudio, al igual que a los rasgos de Personalidad Extraversión, Apertura a la Experiencia, Agradabilidad y Responsabilidad. Por el contrario, se espera que Neuroticismo se asocie de forma negativa a las dimensiones de Perspectiva Temporal nombradas anteriormente, así como a las Estrategias de Aprendizaje, y de manera positiva al Pasado Negativo, Futuro Negativo y Presente Hedonista. La evidencia es a favor de la hipótesis, dado que en la mayoría de los casos los resultados dieron cuenta de la asociación esperada para tales variables, así como del sentido de las mismas, lo que amplía la evidencia previa sobre la articulación teórica entre ellas.

Los análisis realizados entre perspectiva temporal y estrategias de aprendizaje y estudio mostraron asociaciones que fueron positivas cuando las dimensiones de perspectiva lo eran, y que fueron negativas cuando las dimensiones de perspectiva también lo eran; esto sigue la línea de lo expuesto en parte de la hipótesis. En ese sentido, varios autores explican que los procesos exitosos en cuanto a la realización de metas y proyectos requieren tener una perspectiva temporal futura que sea, por una parte, realista, y, por otra, estructurada, para poder dar orden a las conductas a seguir. Estas características se observan como denominador común en las definiciones de las dimensiones positivas de la perspectiva temporal, ya que en cada caso se requiere de una habilidad cognitiva, de valoración positiva, que permita retomar las experiencias y enfocarlas de manera productiva (Boniwell & Zimbardo, 2004; Boyd & Zimbardo, 2005; Gutiérrez Borajos et al., 2014; Lens & Herrera, 2005; Vázquez et al., 2016; Zimbardo & Boyd, 1999; Zimbardo, 2002). De la misma forma las orientaciones más negativas se asocian a la morosidad y al bajo rendimiento

(González Lomelí et al., 2006; Lens & Herrera, 2005). Esto es congruente con lo explicado en el apartado teórico, ya que la tendencia es asociar estas estrategias a las cuestiones motivacionales que, a la vez, se asocian a la ideación que el sujeto tenga respecto de su futuro. En suma, Doméneche Bertoret et al. (2014), por un lado, y Stover et al. (2014), por otro, dieron cuenta de la relación entre la motivación y las estrategias, explicando que si la motivación se asocia al uso de estrategias. En ese sentido, dado que diferentes investigaciones muestran asociación directa entre las dimensiones positivas de la perspectiva y la realización de metas y proyectos (e.g. González Lomelí et al., 2006; Gutiérrez Broajos et al., 2014; Herrera et al., 2015; Simons et al., 2001), y entre las dimensiones de carácter negativo de la perspectiva con la morosidad o con las metas menos adaptativas (e.g. Difabio de Anglat et al., 2018; Fernández & Macbeth, 2018; González & Difabio de Anglat, 2019; Herrera & Lens, 2005), y teniendo en cuenta que la motivación es un factor cognitivo articulador, resulta un aspecto relevante al momento de determinar la ubicación temporal de un sujeto; así, los resultados aquí obtenidos siguen la línea de lo señalado respecto a Doméneche Bertoret et al. (2014) y Stover et al. (2014), que a su vez respaldaría lo hallado en el resto de las investigaciones. En adición, si se tiene en cuenta lo desarrollado por Rivera Aguilar (2010), quien explica que las estrategias de aprendizaje son una secuencia de procedimientos integrados, que se orientan a lograr un resultado de antemano esperado, este carácter procedimental debe dar cuenta de un ajuste temporal que le permita al sujeto ubicarse en el tiempo para poder aplicar sus procedimientos.

Respecto de la correlación entre perspectiva temporal y personalidad, algunos de los resultados coinciden con lo planteado por Vázquez et al. (2016), quienes sostienen que las categorías más positivas de la perspectiva temporal, como Presente Hedonista y Pasado Positivo, se asocian de forma positiva a los rasgos más positivos de personalidad, y de igual forma sucede entre los rasgos menos adaptativos, como Neuroticismo, y las categorías temporales de Pasado Negativo y Presente Fatalista. Esto concuerda con otra parte de la Hipótesis 1, que explicaba que

las dimensiones positivas de personalidad se asocian de manera directa a las dimensiones positivas de la perspectiva temporal, y lo mismo sucede entre las negativas. Siguiendo esta idea, González y Daura (2012) explican que quienes pueden integrar estos aspectos, es decir una perspectiva de futuro sujeta a la dinámica del funcionamiento personal, en lo cotidiano de sus actividades pueden establecer metas como valores integrados, al tiempo que esto les permite orientar sus vidas. Por su parte, Zhang y Howell (2011) pudieron determinar que altos niveles de Extraversión se asocian de manera positiva al Pasado Positivo y al Presente Hedonista, mientras que el Neuroticismo se relaciona al Pasado Negativo. Sin embargo, en esta investigación hubo otros hallazgos respecto de las asociaciones entre perspectiva temporal y personalidad, de los cuales aún no se han encontrado antecedentes, tales como las asociaciones entre Neuroticismo y Pasado Positivo, Futuro Positivo, Futuro Neutro y Presente Hedonista, siendo las mismas de carácter negativo. En ese sentido, si bien no hay antecedentes que coincidan con estos resultados, sí fue planteado en la hipótesis de trabajo, dado que se esperaba que las correlaciones entre las dimensiones negativas de la personalidad fueran negativas respecto de las dimensiones positivas de la perspectiva temporal. Esto pudo ser planteado en esos términos por las características teóricas de cada una de estas dimensiones, y proyectando la evidencia previa referida al resto de éstas. Igualmente, un estudio realizado por Kelly y Johnson (2006) destacó la importancia de la conciencia que es requerida en el caso de las características positivas de personalidad, así como los aspectos impulsivos en lo que refiere a los rasgos más desadaptativos, y cómo ambas formas de proceder afectan directamente en la conciencia temporal, ubicando al sujeto en alguna de sus dimensiones. Por otro lado, en cuanto a la perspectiva temporal, diferentes autores resaltan algunos componentes como centrales, tales como la motivación, la planificación y la evaluación prospectiva (Crespi, 2010; Galarraga, 2016; Nurmi, 1991; Zamora Menéndez et al., 2020); estos son comportamientos que requieren cierta reflexión, y por lo tanto conciencia. De esta forma,

teniendo en cuenta estos aspectos señalados, se espera que la asociación entre tales dimensiones resultase en dicho sentido.

En lo que refiere al cruce entre personalidad y estrategias de aprendizaje y estudio se observó que el Neuroticismo está asociado a la mayoría de las dimensiones de las estrategias, excepto al Aprendizaje Colaborativo, y en todos los casos la asociación fue negativa. Además, Apertura a la Experiencia mostró relación con Aprendizaje Colaborativo y Motivación, y Responsabilidad con cada una de las dimensiones de estrategias; en estos últimos casos todas fueron asociaciones directas. Esto coincide con las investigaciones previas, que señalan que la Responsabilidad es un predictor del buen desempeño académico, además de estar asociada de forma positiva a las estrategias, y lo mismo sucede con la Apertura a la experiencia y Agradabilidad. Por su parte, los antecedentes sostienen que el Neuroticismo se asocia de manera negativa a las estrategias (Contreras et al., 2009, 2010; Diseth, 2003; Domínguez Lara et al., 2019; Poropat, 2014; Torres Acosta et al., 2013).

### **6.3 Discusión Objetivo 3**

Este objetivo se realizó con el propósito de responder a la hipótesis 2 que planteaba que no se hallarán diferencias significativas para la perspectiva temporal, personalidad y estrategias de aprendizaje y estudio según la facultad, pero sí se observarán según el rendimiento. En este punto se trató de establecer las diferencias entre las variables psicológicas según la facultad a la que el sujeto pertenece, e indagar sobre el rendimiento académico en las mismas variables.

Respecto de la primera parte, la evidencia es a favor de la hipótesis 2, ya que no se detectaron diferencias estadísticamente significativas en función de las distintas facultades para la mayoría de los casos; sólo se observaron diferencias en dos dimensiones de las estrategias de aprendizaje: Motivación y Competencias para el Manejo de la Información. En el caso de la primera, las diferencias fueron a favor de los estudiantes de la Facultad de Psicología y

Relaciones Humanas, para la segunda dimensión las diferencias fueron a favor de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. En estos casos en particular, podría explicarse a partir de características específicas de la muestra, ya que estas facultades están estructuradas a partir de determinadas formas de proceder. A su vez, estas formas mantienen semejanzas con las descripciones de las dimensiones. Así, en cuanto a las diferencias halladas para Motivación, a favor de la Facultad de Psicología y Relaciones Humanas, se observa que esta facultad tiene una fuerte disposición en instruir para generar competencias, haciendo hincapié en la constancia y autodisciplina (Fernández Liporace et al., 2010; Stover et al., 2012; Uriel et al., 2009; Weinstein et al., 1987). Por su parte, algo parecido sucede con la dimensión Competencias para el Manejo de la Información y la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, ya que en dicha facultad existe una actividad fuertemente orientada a la capacidad de elaborar, organizar e integrar información (Fernández Liporace et al., 2010; Stover et al., 2012; Uriel et al., 2009; Weinstein et al., 1987).

En el resto de las dimensiones trabajadas no hubo diferencias. Si bien algunas investigaciones muestran la asociación de diversas variables en este contexto, como el hecho de poder determinar qué rasgos de la personalidad se asocian a la elección de la carrera, en cuanto a las comparaciones según facultad tampoco se encontraron diferencias entre los grupos (e.g. Cariaga Siracusa & Casari Cobos, 2014; Ruiz, Loreto, Gómez & León, 2016). Esto podría explicarse a partir del hecho que todas las variables trabajadas tienen que ver con habilidades cognitivas, que responden a desarrollos personales. Esto podría ser congruente con las investigaciones que sostienen que el desarrollo de estas habilidades cognitivas (en este caso observadas a partir de la perspectiva temporal y las estrategias de aprendizaje y estudio), tanto como las características de la personalidad, están asociadas a factores intrínsecos, favoreciendo el desempeño de los individuos y por lo tanto incrementando el logro académico, y no a

cuestiones externas; así, entendiendo a la facultad como un factor ajeno al individuo, es esperable que no se hallaran diferencias significativas.

A diferencia de lo anterior, en lo referido a la segunda parte de esta hipótesis se verifica parcialmente, ya que solo se detectaron diferencias en algunas dimensiones de perspectiva temporal (Pasado Negativo, Presente Fatalista y Futuro Neutro) y otras de las estrategias de aprendizaje y estudio (Motivación y Competencias para el Manejo de la Información) y, en el caso de personalidad, ninguna mostró diferencias en los grupos.

En cuanto a perspectiva temporal pudieron registrarse diferencias en las dimensiones Pasado Negativo, Presente Fatalista y Futuro Neutro en función de la variable Avance en la carrera; en cuanto a la variable Éxito, las diferencias se detectaron para Pasado Negativo y Presente Fatalista. En todos los casos los resultados son coherentes con lo predicho en la Hipótesis, ya que se mantiene la orientación de la misma; esto quiere decir que se 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) que sostienen que la alta morosidad se asocia a las dimensiones negativas de la perspectiva temporal, como por ejemplo el Pasado Negativo y el Presente Fatalista, tanto como al bajo rendimiento, y que estos factores aseguran la deserción en el nivel superior. En la misma línea, Difabio de Anglat et al. (2018) explican que las categorías temporales menos adaptativas se asocian a metas vitales también menos adaptativas.

En cuanto 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), por ejemplo, cuando explican que si el logro académico se obtiene a partir del aprendizaje autorregulado entonces tiene un patrón temporal proactivo, y

esto explica el cambio cualitativo en el aprendizaje, ya que hay una internalización de la experiencia. De igual modo, Herrera et al. (2015) sostienen que la representación subjetiva del futuro afecta de forma considerable las conductas y el desempeño, y de esa manera si la representación es positiva las conductas se orientan al logro de metas; en este caso no se obtuvo evidencia de esto. La falta de diferencias significativas halladas en este trabajo podría explicarse a partir de lo observado por Simons et al. (2001), en Bélgica, ya que estos autores sostienen que los patrones más adaptativos y positivos aparecen cuando los sujetos dan cuenta de valores intrínsecos, que les permiten estar conscientes acerca de la utilidad de esto en las tareas futuras. Así, la actividad futura se ve motivada y reforzada, y el sujeto no siente la diferencia con el presente. De igual forma, la percepción positiva que hace que el sujeto se mueva en lo cotidiano con conductas proactivas. De esta manera, y dado que los sujetos de esta investigación obtuvieron valores altos en lo referido a la motivación, pudiera considerarse posible que este aspecto refuerce las conductas proactivas, lo que implicaría que no sientan diferencias entre las tareas asociadas al futuro y al presente, y por tal motivo no se hallaron diferencias.

Otro factor a tener en cuenta es la forma en la cual fue medido el rendimiento académico, ya que se tuvo en cuenta la operacionalización que realizaron Cuadra Peralta et al. (2015), quienes entendieron que el rendimiento académico no podía ser reducido a un valor, aunque fuese un promedio, ya que matienen presente la idea de los múltiples determinantes. Por este motivo, tuvieron en cuenta el recorrido académico, y plasmaron una forma de medirlo: por un lado teniendo en cuenta el avance en la carrera y por otro el éxito académico. Los autores señalan que les resulta llamativo que en las diferentes formas de definir el rendimiento no se hubiese contemplado el avance, ya que lo entienden como un buen indicador de éste. Explican esto en el sentido de tener en cuenta que un buen avance implicaría obtener la certificación en los tiempos establecidos por la institución, y esto también daría cuenta de las estrategias y la

motivación respecto del desempeño. Asimismo, esto no contradice los resultados que exhibieron diferencias en las dimensiones negativas, dado que las diferencias mostraron que aquellos que obtuvieron puntuaciones más altas en estas mismas se encontraban en los grupos de valores más bajos, tanto en el caso de avance como de éxito

Para la variable personalidad no se han hallado diferencias estadísticamente significativas tanto en Avance en la carrera como en lo referido al Éxito. En parte esto difiere con lo existente en la literatura respecto de este tema (e.g. Niño de Guzmán et al., 2003; Repetto, 1984; Sánchez de Tagle Herrera, 2010), que permite entender que la personalidad muestra un papel importante respecto del tránsito académico, ya que los rasgos más positivos de la personalidad muestran mayor rendimiento académico, mientras que los más negativos se observan en quienes dan cuenta de un bajo rendimiento. En este caso los resultados no coincidieron, y son congruentes con los obtenidos por Morán Astorga y Ramos Campos (2007), quienes explican que no son los rasgos de personalidad los que se asocian a los resultados académicos. De manera parecida, Cupani et al. (2013) explican que no encontraron asociaciones precisas en cuanto a la relación entre el rendimiento y los rasgos de personalidad, a excepción de responsabilidad, ya que mostró una mejor asociación significativa, aunque débil. Por su parte, Cuadra Peralta et al. (2015) explican que esto podría deberse a las características de la institución. En ese sentido, hay que tener en cuenta que la muestra fue solo de una institución, y que esta misma tiene su sistema pedagógico (VANEDUC), que usan para estandarizar la forma en la que se realiza el recorrido, y que pone énfasis en el apoyo y seguimiento personalizado de cada estudiante. Esto se realiza con el fin específico de disminuir la deserción. De esta forma resulta probable que para esta muestra no hubiera habido diferencias en este sentido, dado que las características de la personalidad quedarían enmarcadas entre otros aspectos, y no tanto como los más relevantes.

En lo que refiere a las estrategias de aprendizaje y estudio, los análisis de contraste exhibieron diferencias entre los grupos de Éxito para las dimensiones Motivación y Competencias para el Manejo de la Información; sin embargo, no se hallaron diferencias en cuanto al resto de las dimensiones, así como tampoco en los grupos de Avance en la carrera. 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, que los sujetos que estaban en los grupos de menor éxito. 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 (Cazán, 2012; Gargallo López et al., 2007, 2014; Hendrie Kupczyszyn & Bastacini, 2020; Morales Cadena et al., 2019; Serra Olivares et al., 2017; Salazar Malerva & Heredia Escorza, 2019; Stover et al., 2014). En esta línea, Doménech Bertoret et al. (2014) también pudieron determinar que utilizar las estrategias adecuadas eleva la motivación, lo que mejora el rendimiento.

En adición, los resultados coinciden con lo planteado por otras investigaciones (e.g. Ackerman et al, 2011; Conard, 2006; Gray & Watson, 2002; Nofle & Robins, 2007; Poropat, 2009; Premuzic & Furnham, 2008; Rae, 2003; Wagerman & Funder, 2007) que, además de las estrategias y el rendimiento, tienen en cuenta a la personalidad y cómo ésta media en este proceso, explicando que algunas tendencias del comportamiento, que se reflejan en los rasgos de la personalidad, intervienen sobre determinados hábitos (que se pueden traducir luego en estrategias) y esto tiene relación con el éxito académico (O'Connor & Paunonen, 2007).

Por otro lado, que no se hallaron diferencias para el resto de las dimensiones, así como tampoco para los grupos de avance, esto es congruente con los resultados obtenidos en una investigación llevada a cabo en España, por Martínez y Galán (2000), en la cual tampoco se

encontraron diferencias estadísticamente significativas en el resto de las dimensiones. Los autores explicaron dichos hallazgos a partir de una diferencia en la práctica instruccional; en el caso de su investigación explicaron que dicha práctica no se centraba en los preceptos constructivistas, sino más bien en las características expositivas y pasivas del docente. Al mismo tiempo, resaltaron el hecho de la incongruencia en los tipos de evaluación, así como la idea de centrarse en resultados y no en los procesos. En la misma línea, Paredes Ayrac (2019) no encontró relación entre el rendimiento académico y las estrategias de aprendizaje, y lo atribuyó al rol docente, es decir al desempeño del mismo como factor influyente en los procesos de enseñanza – aprendizaje. Lo explicado en estos casos resulta de especial relevancia para esta investigación, ya que si bien la universidad tiene un sistema pedagógico que estimula los desarrollos constructivistas, también es cierto que aún permanece en el claustro docente una parte de educadores que se centran en estas prácticas más antiguas y que, dado los nuevos contextos, van quedando desactualizadas y no pueden acompañar en el proceso de aprendizaje.

#### **6.4 Discusión Objetivo 4**

El objetivo 4 se elaboró con el propósito de dar cuenta de la Hipótesis 3: *Los rasgos de Personalidad Extraversión, Apertura a la Experiencia, Agradabilidad y Responsabilidad, así como las dimensiones Pasado Positivo, Futuro Positivo y Presente Hedonista, de la variable Perspectiva temporal, y las Estrategias de Aprendizaje y Estudio, serán predictoras de un adecuado Rendimiento Académico; por el contrario, las dimensiones Neuroticismo (de Personalidad), Pasado Negativo, Futuro Negativo (de Perspectiva Temporal), serán predictoras de un bajo Rendimiento Académico.*

Los resultados obtenidos permiten dar cuenta, aunque no ha pasado con todas las dimensiones, que para cada variable se hallaron dimensiones que predicen tanto un adecuado rendimiento académico como uno bajo, y esto referido tanto al avance como al éxito. En lo que

refiere al avance en la carrera, el modelo muestra como dimensiones predictoras Pasado Negativo, Presente Fatalista, Futuro Positivo, Futuro Neutro (de perspectiva temporal), Responsabilidad (de personalidad), Motivación y Competencias para el Manejo de la Información (de estrategias de aprendizaje y estudio). En cuanto al éxito, las dimensiones que aparecieron como predictivas fueron Pasado Negativo, Presente Hedonista (de Perspectiva Temporal), Agradabilidad y Responsabilidad (de Personalidad), y Aprendizaje Colaborativo, Motivación y Recursos para el Aprendizaje (de Estrategias de Aprendizaje y Estudio). Para cada caso las dimensiones positivas predicen un rendimiento adecuado, mientras que las negativas mostraron un sentido negativo, lo que muestra que predicen un rendimiento bajo para esos casos. Se observó que las dimensiones que mejor predicen el avance son la Competencia para el Manejo de la Información y la Motivación, en un sentido directo, y le siguen Futuro Neutro, en un sentido positivo, y Presente Fatalista, con sentido indirecto. Las restantes son Responsabilidad, con sentido directo, Pasado Negativo y Futuro Positivo, con sentidos indirecto y directo respectivamente. En lo referido a Éxito, las dimensiones que mejor lo explicarían son Motivación y Recursos para el Aprendizaje, siguiéndoles Agradabilidad, Aprendizaje Colaborativo, Presente Hedonista, Pasado Negativo y, finalmente, Responsabilidad. En este modelo, el sentido de las asociaciones es directo para la mayoría de las dimensiones, excepto para Pasado Negativo.

Como fuera señalado antes, estos resultados son congruentes con el resto de los obtenidos en esta investigación, dado que se observó, para el caso de las correlaciones, que entre las dimensiones positivas de cada variable las asociaciones eran directas, igual sucedió cuando era entre dimensiones negativas; asimismo, para las asociaciones entre dimensiones positivas y negativas dichas asociaciones fueron indirectas (objetivo 2). Respecto de aquellos análisis en los cuales se registraron diferencias, cuando las dimensiones de las variables eran positivas las medias más elevadas se encontraban en los grupos de mayor avance y mayor éxito;

de igual manera, cuando las dimensiones fueron negativas las medias más altas las tenían quienes se encontraban en los grupos de menor avance y menor éxito (objetivo 3). Tal como se explicó en cada caso, los resultados coinciden con lo encontrado en diferentes investigaciones, que dieron cuenta de las diversas asociaciones entre estas variables y sus dimensiones (Cazán, 2012; Conard, 2006; Doménech Bertoret et al., 2014; Gargallo López et al., 2007, 2014; Gray & Watson, 2002; Nofle & Robins, 2007; O'Connor & Paunonen, 2007; Poropat, 2009; Premuzic & Furnham, 2008; Rae, 2003; Serra Olivares et al., 2017; Stover et al., 2014; Wagerman & Funder, 2007). Teniendo en cuenta esto, es coherente que se obtuvieran dos modelos que explicasen cómo las dimensiones señaladas al principio resultan en aspectos que pueden predecir tanto al avance como al éxito académico.

Tal como se viene advirtiendo, la representación subjetiva del tiempo afecta de manera considerable las conductas y desempeño académico. Si la representación es positiva la satisfacción es mayor y las conductas orientadas al logro son proactivas (Herrera et al., 2015). En adición, Difabio de Anglat et al. (2018) explican que las metas vitales más adaptativas, entre las cuales se encuentra la elección vocacional y los logros respecto de ésta, se asocian a las categorías temporales positivas. De una manera más minuciosa, Lens y Herrera (2005) sostienen que garantizar procesos exitosos en cuanto al desempeño 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; al mismo tiempo, se observa que estas ideas se cumplen en el ámbito académico también.

En lo referido a la personalidad, las dimensiones que mostraron asociación fueron Agradabilidad y Responsabilidad, ambas en un sentido positivo. A partir de esto, se puede afirmar que quienes muestren valores elevados en esas dimensiones podrán mostrar también un mejor rendimiento académico. Entre las investigaciones que apoyaron esta hipótesis se encuentra la realizada por Niño de Guzmán et al. (2003), quienes se apoyan en el modelo de

los cinco factores, y corroboraron una relación positiva entre el rendimiento académico y los aspectos positivos de la personalidad, como conciencia y perseverancia, y negativa cuando dichos aspectos también lo eran, como impulsividad y agresión.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje y estudio se observó que fue la variable que más dimensiones se asociaron como predictoras del rendimiento académico. Aquí, Aprendizaje colaborativo, Motivación, Recursos para el aprendizaje y Competencias para el manejo de la información resultaron ser predictoras del rendimiento en un sentido positivo, lo que implica que un adecuado uso de las mismas optimizaría dicho rendimiento. En este caso sucedió lo mismo que con las variables anteriores, y la idea se sustentó en los desarrollos de otros trabajos, como por ejemplo el de Gargallo López et al. (2007), que obtuvieron evidencia sobre la asociación entre el rendimiento académico y estrategias de aprendizaje, así como de que quienes tienen mejores estrategias también tienen un mejor rendimiento. En la misma línea, Cazán (2012) observó una correlación moderada entre el desempeño académico y las estrategias de autorregulación emocional; por su parte, Gargallo López et al. (2014) pudieron mostrar que el uso de metodologías centradas en el aprendizaje permiten mejorar las estrategias de aprendizaje, y esto –a su vez- mejorar las calificaciones. También Stover et al. (2014) dieron cuenta que la motivación explica el rendimiento académico a través del uso de estrategias de aprendizaje, es decir que se puede dar cuenta de la asociación entre estas variables.

Es decir, en términos generales, puede afirmarse que lo pronosticado en función de tomar los resultados de investigaciones previas se verificó en su mayoría.

## **6.5 Limitaciones**

A continuación se señalan las limitaciones de este trabajo con el objetivo de realizar una mirada crítica que contribuya a pensar posibles líneas de trabajo e investigaciones futuras.

El primer aspecto a señalar en este caso está relacionado a la muestra, ya que no solo fue no probabilística e intencional, sino que solamente se trabajó con estudiantes del nivel superior de una sola universidad (Abierta Interamericana). Y en este punto hay que destacar de sobre manera que los datos solo pueden ser generalizados a población de estudiantes de universidades privadas, sino que es poco probable que pudieran ser tomados en cuenta en otras instituciones de estas características, ya que no todas cuentan con el sistema pedagógico que allí se profesa. En esta línea, otro punto a 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. Otro aspecto de carácter metodológico es que tanto las encuestas sociodemográfica y académica, como los inventarios, fueron instrumentos de autoreporte, y, siguiendo a Fernández Liporace (2015), 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. Igualmente, se descartaron protocolos porque no habían sido respondidos de manera completa. 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 (Stover, 2012).

En lo referente a la adaptación del Inventario de Perspectiva Temporal (Zimbardo & Boyd, 1999), la sugerencia principal es realizar análisis factorial confirmatorio. Aunque se han efectuado variados procedimientos para cuenta de la calidad psicométrica de la escala, y ampliar y corroborar estos resultados sería óptimo. Además, podría ampliarse lo referido a la validez de criterio con variables recuentemente utilizadas en la literatura, tales como Motivación y Toma de decisiones (Difabio de Anglat et al., 2018; Fernández & Macbeth, 2017,2018; González Lomelí et al., 2006; Gutiérrez Braojos et al., 2014; Herrera et al., 2015;

Lens & Herrera, 2005; Simons et al., 2001). En ese sentido, podrían realizarse estudios que amplíen los ya existentes con respecto a este constructo, pero con esta nueva estructura factorial, además de una nueva validación en población general de adultos.

## **6.6 Consideraciones finales**

Para finalizar pueden señalarse la transferencia de tecnología y conocimientos realizados en este trabajo. En relación al primer punto, la validación del Inventario de Perspectiva Temporal Futura (Zimbardo & Boyd, 1999) tuvo como finalidad poner a disposición de profesionales e investigadores una escala de propiedades psicométricas para evaluar la orientación temporal, adaptada a la idiosincracia de estudiantes universitarios. Esto resulta importante, dado que las estandarizaciones existentes para evaluar la orientación temporal en este contexto no fueron realizadas específicamente para estudiantes del nivel superior, y ya se ha comentado la importancia de este constructo en la vida académica (Difabio de Anglat et al., 2018; González Lomelí et al., 2006; Gutiérrez Broajos et al., 2014; Herrera et al., 2015; Lens & Herrera, 2005; Simons et al., 2001). A su vez el mismo resulta de fácil administración (dada la cantidad final de ítems), y responde a una mayor cantidad de dimensiones, lo que permite evaluar de una forma más minuciosa las características temporales de los sujetos. Estos aspectos son relevantes considerando la importancia de la evaluación de la población universitaria, retomándose la mencionada situación de la educación en el nivel superior (Fernández Lamarra, 2009; García de Fanelli, 2014; Goldenhersh et al., 2011; Soria & Dalfaro, 2012). Además, hay que considerar el cambio de paradigma en lo que a la educación superior refiere, ya que los modelos más antiguos de enseñanza no alcanzan a dar cuenta de estos resultados esperados, y si bien hay en la actualidad mayores posibilidades de ingreso al nivel superior de enseñanza, esto no garantiza el poder completarlo (García de Fanelli &

Jacinto, 2010). En este punto, generar instrumentos que colaboren en la tarea estudiar la dinámica de los procesos en este ámbito parece apropiada, y por eso esta validación resulta relevante, ya que varios estudios señalaron la importancia de la perspectiva temporal en el ámbito académico (Difabio de Anglat et al., 2018; Fernández & Macbeth, 2017, 2018; González Lomelí et al., 2006; Gutiérrez Broajos et al., 2014; Herrera et al., 2015; Lens & Herrera, 2005; Simons et al., 2001). Además se trata de un constructo que aún carece de acuerdo respecto de una definición unificada, motivo por el cual es importante sumar evidencias que aporten a su teorización. En ese sentido, articular los aportes propuestos en otros trabajos, como son los ejemplos de Suecia, en la cual se tuvo en cuenta el Futuro Negativo (Carelli et al., 2011), y en la República Checa, quienes consideraron el Futuro Positivo (Kostal et al., 2015), apoya la propuesta de ampliar el conocimiento en esta área. En este punto, se retoma la idea de que el tiempo regula las actividades de las personas, y la perspectiva temporal involucra las valoraciones sobre estas acciones, por lo tanto, ampliar las posibilidades de análisis permite tener información más minuciosa sobre la dinámica del individuo y los diferentes procesos involucrados (Boniwell, 2009; Crespi, 2010; Crespi & Mikulic, 2011; Gjesme, 1981; Husman & Lens, 1999; Nurmi, 1991; Thiébaud, 1998; Vázquez et al., 2016, Webster, 2011).

Por otra parte, en cuanto al resto de los objetivos, todos han tenido como denominador común la asociación de las variables, para poder estructurar un entramado teórico que permitiese sostener una idea integrada de aquellas habilidades que colaboran (o no) a optimizar el rendimiento de los estudiantes. En ese sentido, puede decirse que los resultados permiten dar cuenta de dichas asociaciones, para la mayoría de los casos. Además, pareciera importante tener en cuenta el sentido de las asociaciones, porque la evidencia muestra el sentido que tomaron, y esto mantiene la línea de lo pronosticado. Se verificó, para el caso de las correlaciones, que entre las dimensiones positivas de cada variable las asociaciones eran

directas, igual sucedió cuando era entre dimensiones negativas; asimismo, para las asociaciones entre dimensiones positivas y negativas dichas asociaciones fueron indirectas. Respecto de aquellos análisis en los cuales se registraron diferencias, cuando las dimensiones de las variables eran positivas las medias más elevadas se encontraban en los grupos de mayor avance y mayor éxito; de igual manera, cuando las dimensiones fueron negativas las medias más altas las tenían quienes se encontraban en los grupos de menor avance y menor éxito. Tal como se explicó en cada caso, los resultados coinciden con lo encontrado en diferentes investigaciones, que dieron cuenta de las diversas asociaciones entre estas variables y sus dimensiones (Cazán, 2012; Conard, 2006; Doménech Bertoret et al., 2014; Gargallo López et al., 2007, 2014; Gray & Watson, 2002; Nofle & Robins, 2007; O'Connor & Paunonen, 2007; Poropat, 2009; Premuzic & Furnham, 2008; Rae, 2003; Serra Olivares et al., 2017; Stover et al., 2014; Wagerman & Funder, 2007).

En conclusión se ha logrado un desarrollo que permite, por una parte, el aporte de tecnología para la evaluación psicológica en el ámbito de la Educación Superior (a partir de la validación de la técnica) y, por otra, lograr la transferencia de conocimiento (en cuanto las interpretaciones y articulaciones explicadas). Además, debido a que el estudio de los factores que predicen el rendimiento académico en el ámbito universitario no resulta simple es de gran importancia realizar aportes que se orienten a brindar claridad conceptual en cuanto a esta temática, así como evidencia teórica que aporte en el sentido de lo que se viene trabajando. En ese sentido, detectar cuáles son las estrategias que optimizan el desempeño académico, así como detectar cuáles son las variables que se asocian al bajo rendimiento resulta central para elaborar dispositivos que colaboren en mejorar la vida académica, así como los resultados de este recorrido.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Aguilar Rivera, M.C. (2010). Estilos y estrategias de aprendizaje en jóvenes ingresantes a la universidad. *Revista de Psicología*, 28(2), 208-226.
- Aguilera Pupo, E. & Ortiz Torres, E. (2009). Las investigaciones sobre los estilos de aprendizaje y sus modelos explicativos. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 2(4), 22-35
- Aguilera Pupo, E. & Ortiz Torres, E. (2010). La caracterización de perfiles de estilos de aprendizaje en la educación superior, una visión integradora. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 3(5), 26-41
- Ackerman P.L., Bowen, K.R., Beier, M.E. & Kanfer, R. (2001) Determinants of individual differences and gender differences in knowledge. *Journal of Educational Psychology*, 93, 797-825.
- Allport, G.W. (1937). *Personalidad: una interpretación psicológica*. Oxford, Inglaterra: Holt.
- Allport, G.W. (1966). Rasgos revisados. *Psicólogo Estadounidense*, 21(1), 1-10. doi: 10.1037/h0023295
- Allport, G. (1970 a). *La personalidad*. Barcelona: Herder.
- Allport, G. (1970 b). *Psicología de la personalidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Alonso, C., Gallego, D. & Honey, P. (1995). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero
- Alonso, C.M. (2008). Estilos de aprendizaje, presente y futuro. *Revista Estilos de Aprendizaje*. 1(1).4-15
- Álvaro, T. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid: Centro de Publicaciones
- Anagnostopoulos, F. & Griva, F. (2012). Exploring time perspective in Greek young adults: Validation of the Zimbardo Time Perspective Inventory and relationships with mental

- health indicators. *Social Indicators Research*, 106, 41-59. doi: 10.1007/s11205-011-9792-y
- Anderson, J. (2001). *Aprendizaje y memoria. Un enfoque integral*. México: Mc Graw Hill.
- Apostolidis, T. & Fieulaine, N. (2004). Validation française de l'échelle de temporalité [French validation of the time perspective inventory]. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 54, 207-217.
- Aranda, D.P. (1998). *La educación en la sociedad de la información*. Asesor del Centro del Profesorado de Jean Paraje El Neveral, s/n. Apdo. 494. Jaén
- Aristóteles. (1995). *Física*. Madrid: Gredos.
- Ayçaguer, S. L. C. & Barroso Utra, I.M. (2001). Selección algorítmica de modelos en las aplicaciones biomédicas de la regresión múltiple. *Medicina Clínica*, 116, 741-745.
- Azzollini, C., González, F. & Gómez, M. (2004). La relación entre la capacidad de atención dividida y la estimación prospectiva del tiempo. *Interdisciplinaria*, 21(2), 195-212.
- Bandura, A. (1965). Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1(6), 589-595.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliff: Prentice Hall.
- Bandura, A. & Locke, E. (2003). Negative Self-efficacy and goal effect re-visited. *Journal of Applied Psychology*, 8, 87-99.
- Beck, A., Freeman, A., Pretzer, J., Davis, D., Fleming, B. & Ottaviani, R. (1995). *Terapia cognitiva de los trastornos de personalidad*. Barcelona: Paidós.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Beltrán, J. (1996). Estrategias de aprendizaje. En J. Beltrán y C. Genovard (Eds.), *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos*. Madrid: Síntesis.
- Beltrán, J. (2003). El aprendizaje: nuevas aportaciones. *Revista de Educación*, 332, 55-73.

- Ben Eliyahu, A., & Linnenbrink Garcia, L. (2015). Integrating the regulation of affect, behavior, and cognition into self-regulated learning paradigms among secondary and post-secondary students. *Metacognition and Learning*, 10(1), 15-42. doi: 10.1007/s11409-014-9129-8
- Bermúdez, J. (1999). Personality and health protective behaviour. *European Journal of Personality*, 13, 83-103.
- Bermúdez Morris, R. & Pérez Martí, L. (2004). *Aprendizaje formativo y crecimiento personal*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Bernado, J. (2000). *Como aprender mejor. Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Ediciones RIALP S.A.
- Bleger, J. (1963) *Psicología de la conducta*. Buenos Aires: Paidós.
- Bolaños, F. (1997). *Propuesta de un sistema de soporte para la evaluación académica en la UNED de Costa Rica*. VIII Congreso Internacional sobre Tecnología y Educación a Distancia. La educación a distancia como una solución de calidad para el Siglo XXI. San José, Costa Rica: UNED
- Boniwell, I. (2009). Perspectives on time. En C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.), *The Oxford Handbook of Positive Psychology* (2da. ed., pp. 295-302). New York: Oxford University Press.
- Boniwell, I. & Zimbardo, P. (2004). Balancing one's time perspective in pursuit of optimal functioning. En P.A. Linley & S. Joseph (Eds.), *Positive psychology in practice* (Cap. X, pp. 165-178). Hoboken, NJ: Wiley.
- Boyd, J.N. & Zimbardo, P.G. (2005). Time perspective, health, and risk taking. En A. Strahman & J. Joireman (Eds.), *Understanding behavior in the context of time: Theory, research and applications* (pp. 85-107). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Brenlla, M. E. (1996). Evaluación objetiva de la personalidad: obtención de normas regionales para el Inventario Multifacético de la Personalidad de Minnesota – 2. *Revista Argentina de Clínica Neuropsiquiátrica*, 3.
- Brenlla, M.E., Willis, B. & Germano, G. (2017). Estimación del tiempo y perspectiva temporal en etapas de la adultez. *Investigaciones en Psicología*, 21(1), 27-34.
- Broadbent, J. & Poon, W.L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: a systematic review. *Internet and Higher Education*, 27, 1-13.
- Carelli, M. G., Wiberg, B., & Wiberg, M. (2011). Development and construct validation of the Swedish Zimbardo Time Perspective Inventory. *European Journal of Psychological Assessment*, 27, 220-227.
- Cariaga Siracusa, M.L. & Casari Cobos, L. (2014). La incidencia de los rasgos de personalidad en estudiantes avanzados de psicología hacia la elección de una línea teórica. *Psicogente*, 17(32), 379-396.
- Cascón, I. (2000). *Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico*. Consultado el 18 de enero de 2018 de: <http://www3.usal.es./inico/investigacion/jornadas/jornada2/comunc/cl7.html>
- Cassaretto, M. (2011). Relaciones entre la personalidad y el afrontamiento en estudiantes preuniversitarios. *Vanguardia Psicológica*, 1(2), 202-225.
- Castañeda, S. (2004). Competencias del recién egresado de la Licenciatura en Psicología. *Psicología desde el Caribe*, 14, 27-52
- Castro Solano, A. (2015). La aproximación teórico-racional: el modelo de T. Millon en M. Fernández Liporace y A. Castro Solano (Comp.), *Evaluación de la personalidad normal y sus trastornos* (pp.15-47). Buenos Aires: Lugar.

- Castro Solano, A. & Casullo, M.M. (2001). Rasgos de personalidad, bienestar psicológico y rendimiento académico en adolescentes argentinos. *Interdisciplinaria*, 18(1), 65-85.
- Cattell, R.B. (1979). *Personality and learning theory, Vol. 1: The structure of personality in its environment*. Nueva York: Springer.
- Cazan, A.M. (2012). Self regulated learning strategies – predictors of academic adjustment. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 33, 104-108. Doi: 10.1016/j.sbspro.2012.01.092
- Cerchiaro, E., Paba, C., Tapia, E. & Sánchez, L. (2006). Nivel de pensamiento, rasgos de personalidad y promedios académicos en estudiantes universitarios. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud*, 6(1), 81-89.
- Cerda, E. (1985). *Una psicología de hoy*. Barcelona: Herder.
- Chamorro Premuzic, T. & Furnham, A. (2008). Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance. *Personality and Individual Differences*, 44, 1596–1603.
- Chance, P. (2001). *Aprendizaje y conducta*. México: Manual Moderno.
- Chico Librán, E. (2015). *Manual de Psicología de la Personalidad*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Claxton C.S. y Ralston Y. (1978). Learning styles. En Claxton C.S. y Ralston Y. (eds.): *Learning styles: their impact on teaching and administration*. Washington: American Association for Higher Education.
- Cloninger, S.C. (2003). *Teorías de la personalidad*. México: Pearson Educación.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Second Edition. Hillsdale, NJ: LEA.

- Coll, C. (2001a). Concepciones y tendencias actuales en Psicología de la Educación, en Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (comps.): *Desarrollo psicológico y educación escolar 2*. Madrid: Alianza Editorial
- Coll, C. (2001b). *Psicología y Currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. México: Paidós
- Contreras Torres, F.V., Espinosa Méndez, J.C. & Esguerra Pérez, G.A. (2009). Personalidad y afrontamiento en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica Bogotá*, 8(2), 311-322
- Contreras, F., Barbosa, D. & Espinosa, J.C. (2010). Personalidad, inteligencia emocional y afectividad en estudiantes universitarios de áreas empresariales Implicaciones para la formación de líderes. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6(1), 65-79
- Corral Ruso, R. (2003). *Historia de la Psicología. Apuntes para su estudio*. La Habana: Félix Varela.
- Corral Verdugo, V., Fraijo Sing, B. & Pinheiro, J. Q. (2006). Sustainable behavior and time perspective: Present, past, and future orientations and their relationship with water conservation behavior. *Interamerican Journal of Psychology*, 40, 139- 147.
- Costa, P. T., Jr., & McCrae, R.R. (1985). *The NEO Personality Inventory manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Costa, P.T., Jr., & McCrae, R.R. (1992). Four ways five factors are basic. *Personality and Individual Differences*, 13, 653–665.
- Costa, P. & McCrae, R. (1995). Primary traits of Eysenck´s P-E-N system: Three-and Five factor solutions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 308-317.
- Costa, P. y McCrae, R. (1999). *NEO-PI-R: Inventario de la personalidad NEO revisado (NEOPI-R) e Inventario NEO Reducido de Cinco Factores (NEO-FFI)*. Manual profesional. Madrid: TEA Ediciones.

- Crespi, M. (2010). Estudio de la perspectiva temporal futura en una muestra de liberados condicionales. *II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII. Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2010.
- Crespi, M. & Mikulic, I.M. (2011). Reinserción social: estudio de la perspectiva temporal futura en sujetos que han recobrado su libertad. *Anuario de Investigaciones*, 18(1), 401-408.
- Cross, S.E. & Markus, H.R. (1994). Self – schemes, possible selves, and competent performance. *Journal of Educational Psychology*, 86, 423-438
- 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.
- Cupani, M., Garrido, S. & Tavella, J. (2013). El modelo de los cinco factores de personalidad: contribución predictiva al rendimiento académico. *Revista de Psicología*, 9(17), 67-86.
- 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.
- Dansereau, D. (1985). Learning strategy research, en Segal, J., Chipman, S. & Glaser, R. (Eds.): *Thinking and learning skills*. New Jersey: Erlbaum
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre educación para el Siglo XXI*. México: Ediciones UNESCO
- De la Fuente, J. & Justicia, F. (2003). Regulación de la enseñanza para la autorregulación del aprendizaje en la universidad. *Aula Abierta*, 82, 161-171

- De Miguel, M. & Arias, J.M. (1999). La evaluación del rendimiento inmediato en la enseñanza universitaria. *Revista de Educación*, 320, 353-377.
- De Vincenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Pedagogía Universitaria*, 12(2), 87-101
- De Vincenzi, A. (2012). La formación pedagógica del profesor universitario. Un desafío para la reflexión y revisión de la práctica docente en el nivel superior. *Aula*, 18, 111-122
- De Vincenzi, A. & De Ángelis, P. (2008). *La evaluación de los aprendizajes de los alumnos*. Curricular pedagógica, Carrera de Especialización en Docencia Universitaria, UAI.
- De Zubiría, M & De Zubiría, J. (1996). *Biografía del pensamiento, estrategias para el desarrollo de la inteligencia*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Del Mastro, C. (2003). *El aprendizaje estratégico en la educación a distancia*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2).
- Díaz Barriga, F. (2005). El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. *Perfiles Educativos*, 27(108).
- Díaz Barriga, F., Hernández, G., Rigo, M.A., Saad, E. & Delgado, G. (2006). Retos actuales en la formación y práctica profesional del psicólogo educativo. *Revista de la Educación Superior*, 35(137), 11-24
- Díaz Morales, J.F. (2006-a). Estructura factorial y fiabilidad del Inventario de perspectiva Temporal de Zimbardo. *Psicothema*, 18(3), 565-571.
- Díaz Morales, J.F. (2006-b). 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. Doi: 10.18800/psico.201802.010
- Diseth, A. (2003). Personality and approaches to learning as predictor of academic achievement. *European Journal of Personality*, 17, 143-155. Doi: 10.1002/per.469
- Doménech Betoret, F., Gómez Artíga, A. & Lloret Segura, S. (2014). Personal variables, motivation and avoidance learning strategies in undergraduate students. *Learning and Individual Differences*, 35, 122-129. Doi: 10.1016/j.lindif.2014.06.007
- Domínguez Lara, S., Merino Soto, C., Zamudio, B. & Guevara Cordero, C. (2018). Big Five Inventory en universitarios peruanos: resultados preliminares de su validación. *Psykhé*, 27(2), 1-12. Doi: 10.7764/psykhe.27.2.1052
- Domínguez Lara, S., Navarro Loli, J.S. & Prada Chapoñan, R. (2019). Ítem único de autoeficacia académica: evidencias adicionales de validez con el modelo Big Five en estudiantes universitarios. *Avaliação Psicológica*, 18(2), 210-217. Doi: 10.15689/ap.2019.1802.16070.12
- Domínguez Pino, M. & Martínez Mendoza, F. (2001). *Principales modelos pedagógicos de la educación preescolar*. La Habana: Pueblo y Educación
- Dunn, R., Dunn, K. y Price, G.E. (1979). Identifying Individual Learning Styles. En National Association of Secondary School Principals (US). *Student learning styles: Diagnosing and prescribing programs*. Reston, Virginia: Natl Assn of Secondary School
- Duru, M. y Mingat, A. (1986). Las disparidades de carreras individuales en la Universidad: una dialéctica de la selección y de la autoselección, en Latiesa, M. (Comp.): *Demanda de educación superior y rendimiento académico en la Universidad* (pp. 339-378). Madrid: CIDE, Secretaria del Consejo de Universidades.
- Engel, B. (1996). *Teorías de la personalidad*. México: Mc Graw Hill.

- Entwistle, N.J. y Marton, F. (1991). Knowledge objects: Understandings constituted through intensive academic study. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 161-178.
- Errasti Pérez, J (1998). Usos y abusos de la Psicología de Eysenk. *Psicothema*, 10(3), 517-533.
- Escudero Escorza, T. (1987). Buscando una mejor se lección de universitarios. *Revista de Educación*, 283, 249-283.
- Esguerra Pérez, G. & Guerrero Ospina, P. (2010). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Psicología. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6(1), 97-101.
- Espinosa, L., Gómez, D.P., Arriaga, D.L., Mercado, M., Sepúlveda, J., Caudillo, C., Manríquez, P. & Márquez, S. (2008). Habilidades intelectuales de los estudiantes de Psicología al ingreso y término de la licenciatura. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1(13), 5-13
- Esteban, M. & Ruiz, C. (1996). Estilos y estrategias de aprendizaje. *Anales de Psicología*, 12(2), 121-122
- Esteban, M., Ruiz, C. & Cerezo, F. (1996). Validación del cuestionario ILP-R, versión española. *Anales de Psicología*, 12(2), 133-151
- Esteban Albert, M. & Zapata Ros, M. (2016). Estrategias de aprendizaje y eLearning. Un apunte para la fundamentación del diseño educativo en los entornos virtuales de aprendizaje. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (50). Doi: 10.6018/red/50/15
- Eysenck, H. (1947). *Dimensions of Personality*. Londres: Routledge & Ke-gan Paul.
- Eysenck, H.J. (1991). Dimensions of personality: 16, 5, 3? *Personality and Individual Differences*, 12, 773-790.
- Fabri dos Anjos, M. (1999). Juventud y crisis de valores morales. *REB, Revista de Educación Bioquímica*, 59, 530-550.

- Fallas, J. (2012). *Análisis de la varianza. Comparando tres o más medias*. Material de cátedra, curso de Análisis de la varianza (parte 2).
- Fernández Lamarra, N. (2009). La educación superior en América Latina. Interrogantes y desafíos para el debate. *Sociedad y Discurso*, 21, 94-113.
- Fernández Liporace, M.M. (2015a). Instrumentos de evaluación de la personalidad. En M.M. Fernández Liporace & A. Castro Solano (eds.), *Evaluación de la personalidad normal y sus trastornos, teoría e instrumentos* (pp. 107-127). Buenos Aires: Lugar.
- Fernández, H. & Macbeth, G. (2017). Riesgo y arrepentimiento en la toma de decisiones: rol de la perspectiva de tiempo futuro y el contenido de la meta. *Revista de Psicología*, 13(26), 65-76.
- 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). DOI: 10.5872/psiencia/10.2.23
- Flores, R. (2010). *Acceso y Permanencia en una educación de calidad: El pensamiento crítico como una competencia transversal para la calidad de la educación*. Congreso Iberoamericano de Educación, Metas 2011. Buenos Aires, Argentina.
- Forteza Méndez, J. (1975). Modelo instrumental de las relaciones entre variables motivacionales y rendimiento. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 132, 75-91.
- 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.
- Fraisse, P. (1963). *The psychology of time*. Westport: Greenwood.
- Fraisse, P. (1967). *Psychologie du temps*. Paris: PUF
- Fraisse, P. (1984). Perception and estimation of time. *Annual Review of Psychology*, 35, 1-36.

- Freud, S. (1913-1915). *Sigmund Freud. Obras completas (Volumen XIV)*. Buenos Aires: Amorrortu Editores (1976).
- Freud, S. (1920-1922). *Sigmund Freud. Obras completas (Volumen XVIII)*. Buenos Aires: Amorrortu Editores (1976).
- Funder, D.C. (2001). Personality. *Annual Review of Psychology*, 52, 197-221.
- Furneaux, W.D. (1986). La predicción del rendimiento académico: algunas complicaciones, en Latiesa, M. (Comp.): *Demanda de educación superior y rendimiento académico en la Universidad* (pp. 283-292). Madrid: CIDE, Secretaría del Consejo de Universidades.
- Gagné, R. (1985). *The Conditions of Learning and Theory of Instruction*. New York: CBS College Publishing.
- Galarraga, M.L. (2016). *Perspectiva temporal futura, apoyo social y afrontamiento al estrés en alumnos de escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires* (Tesis de Maestría en Psicodiagnóstico y Evaluación Psicológica). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Galarraga, M.L. & Stover, J.B. (2016). Inventario de perspectiva temporal de Zimbardo: adaptación en estudiantes de nivel medio de Buenos Aires. *Psicodebate*, 16(1), 109-128
- Gallego, D. & Ongallo, C. (2003). *Conocimiento y gestión*. Madrid: Pearson.
- Garbanzo Vargas, G.M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Educación*, 31(1), 43-63
- García de Fanelli, A.M. (2014). Rendimiento académico y abandono universitario: modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior*, 6(8), 9-38.
- 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.

- García, R., Clemente, A. y Pérez, E. (1992). Evolución y desarrollo de las estrategias de aprendizaje en Psicología de la Educación. Un estudio a través del "Psychological Literature" (1984-1992). *Revista de Historia de la Psicología*, 13, 1-17.
- García, F. & justicia, F. (1993). Factores académicos, estrategias y estilos de aprendizaje. *Revista de Psicología General y Aplicada*. 46(1), 89-99
- Gargallo, B. (2007). Los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad. *Revista Educación y Pedagogía*, 47, 121-138
- Gargallo López, B., Suárez Rodríguez, J. & Ferreras Remesal, A. (2007). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 421-441.
- Gargallo López, B., Morera Bertomeu, I., Iborra Chornet, S., Climent Olmedo, M.J., Navalón Oltra, S. & García Félix, E. (2014). Metodología centrada en el aprendizaje. Su impacto en las estrategias de aprendizaje y en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 72(259), 415-435.
- Giménez, S. (2013). El quiebre de la escuela moderna. De la promesa de futuro a la contención social. *Contextos de Educación*, 10-17. Consultado el 18 de enero de 2018 en: [www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos](http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos)
- Gjesme, T. (1981). Is there any future in achievement motivation? *Motivation and Emotion*, 2, 115-138.
- Gjjesme, T. (1982). Psychological goal distance: the lost dimensión in achievement motivation research. En W. Hacker, W. Volpert & M. von Cranach (Eds.), *Cognitive and motivational aspects of action* (pp. 86-98). Amsterdam: North-Holland.
- 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, D., Castañeda, S., Maytorena, A. & González, N. (2008). Comprensión de textos en estudiantes universitarios: dos contextos de recuperación de información. *Revista de la Educación Superior*, 2(37), 41-51
- 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. Doi: 10.17227/rce.num77-9597
- González Clavero, M.V. (2011). Estilos de aprendizaje: su influencia para aprender a aprender. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 7(7).
- González Fernández, D. (1975). Procesos escolares inexplicables. *Aula Abierta*, 11(12).
- González, M.L. & Daura, F.T. (2012). El aprendizaje autorregulado y su vinculación con la perspectiva de futuro. *Revista de Orientación Educativa*, 26(50), 47-72.
- 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 Tirados, R.M. (1985). El fracaso escolar en jóvenes universitarios: un método para su análisis. *Studia Pedagógica*, 15(16), 237-259
- González, M. & Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: Ediciones de la Universidad de Navarra.
- Gray, E.K. & Watson, D. (2002) General and specific traits of personality and their relation to sleep and academic performance. *Journal of Personality*, 70,177-206.
- Gregorc, A.F. (1979). Learning/teaching Styles: Potent Forces Behind Them. *Educational Leadership*, 36(4).

- 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. Doi: 10.1387/RevPsicodidact.10066
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1999). *Análisis multivariante*. Madrid: Prentice Hall.
- Hambleton, R. K., & Zenisky, A. L. (2011). Translating and adapting tests for cross-cultural assessments. En Matsumoto, D. & van de Vijver, F.J.R. (Eds.), *Cross-cultural research methods in psychology*. Nueva York: Cambridge University Press (pp. 46-70).
- Hederich, C. y Camargo, A. (2000). Estilo cognitivo en la Educación. *Itinerario Educativo*, (36), 43 -74.
- Heidegger, M. (1924). *El concepto de tiempo*. Madrid: Editorial Trotta.
- Heidegger, M. (1964). *The hermeneutic tradition*. New York: State University of New York.
- Hendrie Kupczynszyn, K.N. & Bastacini, M.C. (2020). Autorregulación en estudiantes universitarios: estrategias de aprendizaje, motivación y emociones. *Revista Educación*, 44(1). Doi: 10.15517/revedu.v44i1.37713
- Hernández Más, M., Bueno Velazco, C., González Viera, T. & López Llerena, M. (s.f). Estrategias de aprendizaje-enseñanza e inteligencias múltiples: ¿Aprendemos todos igual. *Instituto Superior de Ciencias Médicas Carlos J. Finlay*, 1(1).
- Herrera, D., Matos, L., Martínez, P. & Lens, W. (2015). Perspectiva de tiempo futuro y satisfacción con la vida en adolescentes: un estudio transcultural (Dedicado al Prof. Dr. Willy Lens). *Revista de Orientación Educativa*, 29(55), 37-54
- Hilgard, E. (1979). *Teorías del aprendizaje*. México: Trillas.
- Hunt, D. E. (1979). *Student learning styles: diagnosis and prescribing program*. Virginia: Reston.

- Husman, J. & Lens, W. (1999). The Role of the Future in Student Motivation. *Educational Psychologist*, 34, 113-125.
- Instituto Nacional de Ciencias de la Educación. (1976). *Determinantes del rendimiento académico*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York: Holt.
- Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*, 24, 21-48.
- John, O.P. (1990). The “Big Five” factor taxonomy: Dimensions of personality in the natural language and in questionnaires. En L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 66–100). New York: Guilford.
- John, O.P., & Srivastava, S. (1999). The Big Five Trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. En L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 102-138). New York, NY, US: Guilford Press.
- Juárez Lugo, C.S., Rodríguez Hernández, G. & Luna Montijo, E. (2012). El cuestionario de estilos de aprendizaje CHAEA y la escala de estrategias de aprendizaje ACRA como herramienta potencial para la tutoría académica. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 10(5), 148-171
- Jung, C.G. (1954). Marriage as a psychological relationship. In C. G. Jung, *The development of personality* (pp. 187–201) (W. McGuire, Ed.; R. F. C. Hull, Trans.). Princeton, NJ: Princeton University Press. (Original work published 1931).
- Keefe, J.W. (1988). *Profiling and utilizing learning style*. Reston Virginia: EE.UU. NASSP
- Kelly, W.E. & Johnson, J.L. (2006). Time use efficiency and The Five Factor Model of personality. *Education*, 125(3), 511-515

- Keough, K.A., Zimbardo, P.G. & Boyd, J.N. (1999). Who's smoking, drinking and using drugs? Time perspective as a predictor of substance use. *Basic and Applied Social Psychology, 21*(2), 149-164
- Kesici, S., Sahin, I. & Akturk, A.O. (2009). Analysis of cognitive learning strategies and computer attitudes, according to college students' gender and locus of control. *Computers in Human Behavior, 25*, 529-534.
- Klein, M. (1946). Notes on some schizoid mechanisms. In M. Klein, P. Heimann, S. Issacs, & J. Riviere (Eds.), *Developments in psychoanalysis*. London: Hogarth Press.
- Knowles, M. (2001). *Andragogía. El aprendizaje de los adultos*. México: Oxford.
- Kolb, D. (1976). *Learning style inventory. Technical manual*. Boston: McBer
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall
- Kostal, J., Klicperová-Baker, M., Lukavská, K. & Lukavsky, J. (2015). Short version of the Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI–short) with and without the Future-Negative scale, verified on nationally, representative samples. *Time & Society, 0*(0) 1–24.
- Kruger, J.K., Reischl, T. & Zimmerman, M.A. (2008). Time perspective as mechanism for functional developmental adaptation. *Journal of Social, Evolutionary an Cultural Psychology, 2*(1), 1-22.
- Laplanche, J. (1966). *La prioridad del otro en psicoanálisis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Latiesa, M. (1992). *La deserción universitaria. Desarrollo de la escolaridad en la enseñanza superior. Éxitos y fracasos*. Madrid: C.I.S., en coedición con Siglo XXI de España Editores.
- Leal, I. Vidales, F. & Vidales, I. (1997). *Psicología General*. México: Limusa.

- Ledesma, R., Macbeth, G. & Cortada de Kohan, N. (2008). Tamaño del efecto: revisión teórica y aplicaciones con el sistema estadístico ViSta. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(3), 425-439.
- Leite, U. R., & Pasquali, L. (2008). Estudo de validação do Inventário de Perspectiva de Tempo do Zimbardo [Zimbardo time perspective inventory validation study]. *Avaliação Psicológica*, 7, 301-320.
- Lens, W. (1998). El rol de la perspectiva de tiempo futuro en la motivación estudiantil. *Persona*, 1, 67-94.
- 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.
- Lersch, P.H. (1966). *Aufbau der person*. Munchen: Johann Ambrosius Barth.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New York: Publisher McGraw - Hill Book.
- Lewin, K. (1942). Time perspective and morale. En G. Watson (eds.), *Civilian morale*. Boston Houghton Mifflin.
- Liniauskaite, A. & Kairys, A. (2009). The Lithuanian version of the Zimbardo time perspective inventory. *Psichologija*, 40, 66-87.
- Lluís Font, J.M. (2002). Personalidad: esbozo de una teoría integradora. *Psicothema*, 14(4), 693-701.
- López, A.D. (2007). Establecimiento de una metaestrategia de aprendizaje en la formación del psicólogo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1(12), 51-63
- López Martín, R. (2013). Historia de la escuela y cultura escolar: dos décadas de fructíferas relaciones. La emergente importancia del estudio sobre el patrimonio escolar. *Cuestiones Pedagógicas*, 22, 17-41

- 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
- Madueño Ruiz, S. (2017). Perspectiva temporal futura en mujeres sentenciadas por el delito de terrorismo en un establecimiento penitenciario de Lima (Perú). *Investigación y Desarrollo*, 25(2), 61-81. Doi: 10.14482/indes.25.2.10959
- Markus, H.R. (1977). Self – schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 63-78
- Markus, H.R. & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969
- Martínez Arias, M. R., Hernández Lloreda, M. J., & Hernández Lloreda, M. V. (2006). *Psicometría*. Madrid: Alianza.
- Martínez, J.R. & Galán, F. (2000). Estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en alumnos universitarios. *REOP*, 2(19), 35-50.
- Martínez, R. (2007). Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de Psicología. *Anales de Psicología*, 1, 7-16
- Martínez Arias, M. R. (1999). *El análisis multivariante en la investigación científica*. Madrid: La Muralla.
- Martínez Otero, S. (1997). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, (51), 67-85.
- Martínez Uribe, P. & Cassaretto Bardales, M. (2011). Validación del Inventario de los Cinco Factores NEO-FFI en español en estudiantes universitarios peruanos. *Revista Mexicana de Psicología*, 28(1), 63-74.
- McCrae, R.R., y Costa, P.T. Jr. (1987). Validation of the Five-Factor model of personality across Instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 81-90.

- Mikulic, I.M. (s/f). *Inventario Multifacético de Personalidad de Minnesota: guía para la administración e interpretación del MMPI-2*. Material de cátedra: Teoría y Técnica de Exploración y Diagnóstico. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
- Milfont, T. L., Andrade, P. R., Belo, R. P. & Pessoa, V. S. (2008). Testing Zimbardo time perspective inventory in a Brazilian sample. *Interamerican Journal of Psychology*, 42, 49-58.
- Millon, T. & Everly, G. (1994). *La personalidad y sus trastornos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Mischel, W. (1973). Toward a cognitive social learning reconceptualization of Personality. *Psychological Review*, 80, 252-283.
- Mischel, W. (1988). *Teorías de la personalidad*. México: Mc Graw Hill
- Moldasheva, G. & Mahmood, M. (2014). Personality, learning strategies, and academic performance: Evidence from post Soviet Kazakhstan. *Education & Training*, 56(4), 343-359. doi: 10.1108/ET-10-2012-0101
- Monereo, C. (1990). La estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y Aprendizaje*, 50, 3-25
- Monereo, C. (2002). *Estrategias de aprendizaje*. España: Antonio Machado Libros
- Monereo, C. (2007). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. España: Grao
- Montaño Sinisterra, M., Palacios Cruz, J. & Gantiva Díaz, C. (2009). Teorías de la personalidad. Un análisis histórico del concepto y su medición. *Psychologia. Avances de la Disciplina*, 3(2), 81-107.
- Montes, H. (1996). *Factores que predicen el rendimiento universitario*. Bogotá: San Juan de Pasto, Universidad de Nariño
- Morales Cadena, G.M., Valenzuela Siqueiros, A.M., Fonseca Chávez, G.M. & Valente Costa, B. (2019). Análisis del inventario de estrategias de aprendizaje y estudio en médicos de

- pregrado y posgrado. *Investigación en Educación Médica*, 9(34), 16-30. Doi: 10.22201/facmed.20075057e.2019.32.18132
- Morán, C., Méndez, L.M., González Ramírez, M.T., Landero Hernández, R. & Menezes, E. (2014). Evaluación de las propiedades psicométricas del Brief COPE, su relación con el NEO PI-R y diferencias de género en Brasil. *Universitas Psychological*, 13(4), 15-30. Doi: 10.11144/Javeriana.UPSY13-4.eppb
- Morazán Murillo, S.Y. (2013). *Competencias docentes y su relación con el rendimiento académico en la asignatura de matemáticas en las instituciones de educación media del municipio de Danlí* (Tesis de Maestría en Investigación Educativa). Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, República de Honduras.
- Morris, G. & Maisto, A. (2005). *Psicología*. México: Prentice Hall.
- Muelas Plaza, A. (2013). Influencia de la variable personalidad en el rendimiento académico de los estudiantes cuando finalizan la educación secundaria obligatoria (ESO) y comienzan bachillerato. *Historia y Comunicación Social*, 8(Esp), 115-126. Doi: 10.5209/rev\_HICS.2013.v18.44230
- Muñiz, J., Elosua, P., & Hambleton, R. K. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los tests: segunda edición. *Psicothema*, 25(2), 151-157.
- Muñoz, J.A. (2003). *Nuevos rumbos de la pedagogía. El constructivismo, módulo III, estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Lima: Editorial San Marcos
- Nadal Vivas, B. (2015). Las inteligencias múltiples como una estrategia didáctica para atender a la diversidad y aprovechar el potencial de todos los alumnos. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 8(3), 121-136
- Niño de Guzmán, I., Calderón, A. & Cassaretto, M. (2003). Personalidad y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología de la PUCP*, 21 (1), 119-143.

- Nisbet, J. & Schucksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana
- Noftle, E. & Robins, W. (2007) Personality predictors of academic outcomes Big Five correlates of GPA and SAT scores. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93, 116-130.
- Nurmi, J. (1989). Development of orientation to the future during early adolescence: A four-year longitudinal study and two crosssectional comparisons. *International Journal of Psychology*, 24(1), 195-214.
- Nurmi, J.E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*, 11(1), 1-59.
- Nurmi, J.E. (1994). The development of future orientation in life-span context. En Z. Zaleski (Ed.), *Psychology of future orientation*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Nuttin, J. (1964). The future time perspective in human motivation and learning. *In proceedings of the 17th international Congress of Psychology* (pp. 60-82). Amsterdam: North-Holland.
- Nuttin, J. (1985). *Future time perspective and Motivation*. Louvain: Leuven University Press y Lawrence Erlbaum Associates.
- Nuttin J. & Lens, W. (1985) *Future Time Perspective and Motivation: theory and research method*. Leuven & Hillsdale, NJ: Leuven University Press & Erlbaum.
- O'Connor, M.C. & Paunonen, S.V. (2007) Big Five personality predictors of post-secondary academic performance. *Personality Individual Differences*, 43, 971-990
- Ontoria, A., Gómez, R. & Molina, A. (2002). Potenciar la capacidad de aprender a pensar. Madrid: Narcea S.A.
- Orengo Caus, T., González Abolafio, M., Benito Delegido, A., Ballester Sánchez, F., Cervera Martínez, C. & Haro Cortez, Y. G. (2007). El modelo psicobiológico de Cloninger en dependientes de Opiáceos. *Trastornos Adictivos*, 9(2), 108-115.

- Orkibi, H. (2014). Psychometric Properties of the Short Version of the Zimbardo Time Perspective Inventory. *Evaluation & the Health Professions*, 1-27. doi: 10.1177/0163278714531601
- Ortuño, V. & Gamboa, V. (2009). Estrutura factorial do Zimbardo Time Perspective Inventory—ZTPI numa amostra de estudantes universitários portugueses [Factorial structure of Zimbardo Time Perspective Inventory-ZTPI in a sample of Portuguese university students]. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27, 21-32.
- Oyandel, C., Buela Casal, G. & Pérez-Fortis, A. (2014). Propiedades Psicométricas del Inventario de Orientación Temporal de Zimbardo en una muestra chilena. *Terapia Psicológica*, 32(1), 47-55.
- Page, A. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid: CIDE.
- Pajares, F. (2001). Self – efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4) 543-578.
- Paredes Ayrac, D.M. (2019). Estrategias cognitivas, metacognitivas y rendimiento académico de estudiantes de ingeniería de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, Perú. *Sciéndo*, 22(4), 307-314. Doi: 10.17268/sciando.2019.038
- Pask, G. (1976). Styles and strategies of learning. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 128-148
- Peñaloza Castro, E., Landa Durán, P. & Vega Valero, C.Z. (2006). Aprendizaje autorregulado: una revisión conceptual. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(2).
- Pérez, L. (2001). Estrategias de aprendizaje, género y rendimiento académico. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educacion*, 7(5), 203-216.
- Pérez, E., Cupani, M. & Ayllón, S. (2005). Predictores de rendimiento académico en la escuela media: habilidades, autoeficacia y rasgos de personalidad. *Avaliação Psicológica*, 4(1), 1-11.

- Pervin, L & John, O. (1998). *Personalidad: teoría e investigación*. México: Manual Moderno.
- Piers, C. (1998). Contemporary trauma theory and its relation to character. *Psychoanalytic Psychology, 15*, 14–33.
- Pintrich, P.R. (1991). Editor's comment: current issues and new directions in motivational theory and research. *Educational Psychologist, 26*, 199-205
- Poropat, A.E. (2014). Other – rated personality and academic performance: evidence and implications. *Learning and Individual Differences, 34*, 24-32. Doi: 10.1016/j.lindif.2014.05.013
- Pozo, J. (1989). Adquisición de estrategias de aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía, 175*, 8-11.
- Pozo, J. & Monereo, C. (1999). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Aula XXI, Santillana
- Quezada, R. (1988). ¿Por qué formar profesores en estrategias de aprendizaje? *Perfiles Educativos, 39*, 28-38
- Rae, S. (2003). *Big Five Personality Traits and Work Drive as Predictors of Adolescent Academic Performance* (Tesis de doctorado en Psicología), Universidad de Tennessee. EEUU.
- Real Academia Española (2017). *Definición de personalidad*. Recuperado de: <http://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=personalidad>
- Real Academia Española (2017). *Definición de rendimiento*. Recuperado de: <https://dle.rae.es/?id=VwxnN6O>
- Requena, F. (1998). Género, redes de amistad y rendimiento académico. *Papers, 56*, 233-242. Consultado el 18 de enero de 2018 en: <http://ddd.uab.es/pub/papers/02102862n56p233.pdf>
- Riechmann, S.W. (1979). *Learning Styles. Their Role in Teaching Evaluation and Course Design*. Michigan: ERIC

- Rivas, F. (1997). *El proceso de enseñanza – aprendizaje en la situación educativa*. Barcelona: Ariel Planeta
- Rivas Moya, T., González Valenzuela, M.J. & Delgado Ríos, M. (2010). Descripción y propiedades psicométricas del Test de Evaluación del Rendimiento Académico (TERA). *Revista Interamericana de Psicología*, 44 (2), 279-290.
- Roces, C., Tourón, J. y González, M.C. (1995). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento en alumnos universitarios. *Bordón*, 41(1), 107-119.
- Rodríguez Espinar, S. (1981). *El orientador y su práctica profesional. (Cuaderno de casos)*. Barcelona: Oikos-Tau
- Rodríguez Espinar, S. (1982). *Factores de rendimiento escolar*. Barcelona: Oikos-Tau
- Rodríguez Espinar, S. (2015). Los estudiantes universitarios de hoy: una visión multinivel. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 91-124
- Rodríguez, S., Fita, E. & Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria – universidad. *Revista de Educación*, (334), 391-414.
- Roeckelin, J.E. (2000). *The concept of time in Psychology*. Wesport, Conecticut: Greenwood Press.
- Rogers, C.R. (1954). Towards a theory of creativity. *ETC: A Review of General Semantics*, 11, 249–260.
- Rogers, C.R. (1964). Toward a modern approach to values: The valuing process in the mature person. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 68, 160–167
- Román, M. & Díez, E. (2000). El currículo como desarrollo de procesos cognitivos y afectivos. *Revista Enfoques Educativos*, 2.
- Román, J.M. & Gallego, S. (1994). *Escalas de estrategias de aprendizaje*. Madrid: TEA Ediciones S.A.

- Romero, E. (2002). Investigación en Psicología de la Personalidad. Líneas de evolución y situación actual. *Boletín de Psicología*, 74, 39-77.
- Ruiz Ruiz, B.L., Trillos Gamboa, J. & Morales Arrieta, J. (2006). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 13(11-12), 441-457
- Ruiz Zabala, J., Loreto Enríquez Sandoval, M., Gómez Sánchez, E.A. & León Hernández, S.R. (2016). Relación entre rasgos y tipos de personalidad con la especialidad médica elegida por un grupo de médicos residentes. *Investigación en Educación Médica*, 5(20). Doi: 10.1016/j.riem.2016.03.002
- Rutter, M. (1970). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Londres: Open Books.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. & Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours*. Londres: Open Books.
- Salazar Malerva, I. & Heredia Escorza, Y. (2019). Estrategias de aprendizaje y desempeño académico en estudiantes de Medicina. *Educación Médica*, 20(4), 256-262. doi:10.1016/j.edumed.2018.12.005
- Salgado, E., Vargas Trujillo, E., Schmutzler, J. & Wills Herrera, E. (2016). Uso del Inventario de los Cinco Grandes en una muestra colombiana. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34(2), 365-382. Doi: 10.12804/apl34.2.2016.10
- Sánchez, R.O. & Ledesma, R. (2007). Los cinco grandes factores: cómo entender la personalidad y cómo evaluarla. En A. Mojeau (Ed.), *Conocimiento para la transformación. Serie Investigación y Desarrollo* (pp. 131-160). Argentina: Ediciones Universidad Atlántida.
- Sánchez Gómez, M.C. (1996). *Determinantes del rendimiento académico* (tesis doctoral en el área de Psicología Educativa). Universidad de Salamanca, Salamanca.

- Sánchez de Tagle Herrera, R., Osornio Castillo, L., Valadez Nava, S., Heshiki Nakandakari, L., García Monroe, L. & Zárata Gutiérrez, Z.Y. (2010). Rasgos de personalidad, inteligencia y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Médico Cirujano. *Archivos en Medicina Familiar*, 12(1), 25-31.
- San Agustín (1946). Confesiones. En: *Obras de San Agustín*, Edición bilingüe, Tomo II, B.A.C., Madrid. Edición crítica
- Sarmiento, L.C., Maldonado, L.F., Vargas O.L. & Ortega, N. (2001). *Construyendo la autonomía en el aprendizaje*. Bogotá: UPN – IDEP.
- Savio, S.A. (2009). Imágenes de futuro como proyección hacia el futuro: elemento clave para el estudio de la calidad de vida. *Revista Académica Hologramática*, 1(10), 59-74.
- Schmeck, R.R. (1983). Learning Styles of college students. En Dillon, R.F. & Schmeck, R.R. (Eds.), *Individual differences in cognition: Vol. I*. New York: Academic Press.
- Schmeck, R. (1988). *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press
- Schmitt, D. P., Allik, J., McCrae, R. R. & Bennet Martínez, V.. (2007). The geographic distribution of Big Five Personality traits. Patterns and profiles of human self description across 56 nations. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 38(2), 173-212. DOI: 10.1177/0022022106297299
- Seelbach González, G.A. (2012). *Teorías de la Personalidad*. México: Red Tercer Milenio
- Seema, R. & Sircova, A. (2013). Mindfulness-a time perspective? Estonian study. *Baltic Journal of Psychology*, 14, 1-2.
- Serra Olivares, J., Muñoz Valverde, C.L., Cejudo Armero, C. & Gil Madrona., P. (2017). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico de universitarios de Educación Física chilenos. *Retos*, (32), 62-67.

- Shimojima, Y., Sato, K. & Ochi, K. (2012). Factor structure of the Japanese version of the Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI). *The Japanese Journal of Personality*, 21, 74-83. doi: 10.2132/personality.21.74
- Simons, J., Dewitte, S. & Lens, W. (2001). Efectos de tipo de instrumentalidad sobre variables motivacionales y cognitivas. *Persona*, 4, 161-178.
- 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. Doi: 10.1177/2158244013515686
- Sircova, A., van de Vijver, F.J.R., Osin, E., Milfont, T.L., Fieulaine, N., Kislali Erginbilgic, A. & Zimbardo, P. G. (2015). Time Perspective profiles of cultures. En M. Stolarski, N. Fieulaine & W. van Beek (Eds.), *Time Perspective Theory; Review, Research and Application*. Switzerland: SPRINGER. Doi: 10.1007/978-3-319-07368-2
- Smith, R. M. (1988). *Learning how to learn*. Milton Keynes: Open University.
- Soria, F. H., & Dalfaro, N.A. (2012). *El desgranamiento en la carrera de ingeniería química de la UTN. Memorias de las II Jornadas de Investigación en ingeniería del NEA y Países Limítrofes*. Universidad Tecnológica Nacional. Facultad Nacional Resistencia
- Stolarski, M., Matthews, G., Postek, S., Zimbardo, P.G. & Bitner, J. (2013). How we feel is a matter of time: relationships between Time Perspectives and mood. *Journal of Happiness Studies*. Doi: 10.1007/s10902-013-9450-y
- Stover, J.B. (2012). *Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes medios y universitarios* (Tesis de Doctorado en Psicología). Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires

- 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.
- Stover, J.B., Freiberg Hoffmann, A., de la Iglesia, G. & Fernández Liporace, M. (2014). Predicting academic achievement: the role of motivation and learning strategies. *Problems of Psychology in the 21st Century*, 8(1), 71-84.
- Sullivan, H.S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- Sunddendorf, 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.
- Tabachnick, B. y Fidell, L. (2001). *Using multivariate statistics*. New York: Harper & Row.
- Tejedor, F.J. (1998). *Los alumnos de la Universidad de Salamanca. Características y rendimiento académico*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Tejedor, F.J. (2003). Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 61(224), 5-31.
- Thiebaut, E. (1998). La perspective temporelle, un concept a la recherche d'une définition opérationnelle. *L'Année psychologique*, 98(1), 101-125. Doi: 10.3406/psy.1998.28614
- Tillema, H. & Kremer-Hayon, L. (2005). Enfrentando los dilemas: Formas de los maestros educadores para construir una pedagogía de la formación docente. *Enseñanza en la Educación Superior*, 10, 203-217. Doi: 10.1080/1356251042000337954
- Torres Acosta, N.D., Rodríguez Gómez, J. & Acosta Vargas, M. (2013). Personalidad, aprendizaje y rendimiento académico en medicina. *Investigación en Educación Médica*, 2(8), 193-201

- Tourón, J. (1984). *Factores del rendimiento académico en la Universidad*. Pamplona: Eunsa.
- Tourón, J. (1989). *Métodos de estudio en la Universidad*. Pamplona: Eunsa.
- Uribe Prado, J.F. & Arias Galicia, L.F. (2005). Un estudio de la validez y la confiabilidad del 5FM: cinco factores de la personalidad de la cultura mexicana. *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional*, 24(1 y 2), 16-30.
- Valenzuela, J.R. (1998). *Los tres "autos" del aprendizaje: aprendizaje estratégico en educación a distancia*. México
- Valle, A., González Cabanach, R., Cuevas González, L.M. & Fernández Suárez, A.P. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, (6), 53-68
- Valle, A., González, R., Núñez, J.C., Rodríguez, S. & Piñeiro, I. (1999). Un modelo causal sobre los determinantes cognitivo – motivacionales del rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 52(4), 499-519
- Van Beek, W., Berghuis, H., Kerkhof, A. & Beekman, A. (2010). Time perspective, personality and Psychopatologyc: Zimbardo's Time Perspective Inventory in psychiatry. *Time and Society*, 20(3), 364-374. Doi: 10.1177/0961463X10373960
- Vázquez, C.M., Cavallo, M.A., Aparicio, S.M., Muñoz, B.L., Robson, C.M., Tuiz, L.I., Secreto, M.F., Sepliarsky. P.A. & Escobar, M.E. (2012). Factores de impacto en el rendimiento académico universitario. Un estudio a partir de las percepciones de los estudiantes. *Decimoséptimas Jornadas "Investigaciones en la Facultad" de Ciencias Económicas y Estadística. Instituto de Investigaciones Teóricas y Aplicadas*. Escuela de Contabilidad.
- Vázquez, E. M., Difabio de Anglat, H. E. & Noriega Biggio, M. (2016). Perspectiva temporal y estilos de personalidad en estudiantes argentinos. *Interdisciplinaria*, 33(2).
- Vásquez Echeverría, A. (2011). Experiencia subjetiva del tiempo y su influencia en el comportamiento: Revisión y modelos. *Psicología: Teoría e Pesquisa*, 27(2), 215-223.

- Vergel Ortega, M., Martínez Lozano, J.J. & Zafra Tristancho, S.L. (2016). Factores asociados al rendimiento académico en adultos. *Revisa Científica*, 25, 206-125. Doi: 10.14483/udistrital.jour.RC.2016.25.a4
- Wagerman, S. & Funder, D. (2007). Acquaintance reports of personality and academic achievement: A case for conscientiousness. *Journal of Research in Personality*, 41, 221-229.
- Webster, J.D. (2011). A new measure of time perspective: Initial psychometric findings for the Balanced Time Perspective Scale (BTPS). *Canadian Journal of Behavioural Science*, 43(2), 111-118. Doi: 10.1037/a0022801
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82, 616-622
- Weistein, C.E. & Mayer, R.E. (1986). The teaching of learning strategies, en M.C. Wittrock (Ed): *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan
- Weinstein, C.E., & Meyer, D.K. (1991). Cognitive learning strategies and college teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 45, 15-26. doi: 10.1002/tl.37219914505
- Wilt, J. & Revelle, W. (2015). Afecto, comportamiento, cognición y deseo en los cinco grandes: un análisis del contenido y la estructura del artículo. *European Journal of Personality*, 29(4), 478-497. Doi: 10.1002/per.2002
- Witkin, B. R. (1984). *Assessing needs in educational and social programs: Using information to make decisions, set priorities, and allocate resources*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Zabalza, M. (2000). El papel de los departamentos universitarios en la mejora de la calidad de la docencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 47-66
- Zaleski, Z. (1994). Towards a psychology of the personal future. En Z. Zaleski (Ed.), *Psychology of future orientation*. Lublin, Polonia: Towarzystwo Naukowe KUL.

- Zhang, J.W. & Howell, R.T. (2011). Do time perspective predict unique variance in life satisfaction beyond personality traits? *Personality and Individual Differences*, 50, 1261-1266. doi:10.1016/j.paid.2011.02.021
- Zamora Menéndez, A.; Flores, J.G, & de Besa Gutiérrez, M.R. (2020). Enfoques de aprendizaje, perspectiva temporal y persistencia en estudiantes universitarios. *Educación XXI*, 23(2), 17-39. doi: 10.5944/educXX1.25552
- Zapata, M. (2005). Secuenciación de contenidos y objetos de aprendizaje. *RED: Revista de Educación a Distancia*, (2). Consultado el 18 de febrero de 2019: <https://revistas.um.es/red/article/view/25221/24521>
- Zapata, M. & Lizenberg, N. (2006). Secuencias de contenidos y objetos de aprendizaje (III). *RED. Revista de Educación a Distancia*, (2).
- Zimbardo, P., Keough, K. & Boyd, J.N. (1997). Present time perspective as a predictor of risky driving. *Personality and Individual Differences*, 23(6), 1007-1023. Doi:10.1016/S0191-8869(97)00113-X
- 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.
- Zimbardo, P. (2002). Just think about it: Time to take our time. *Psychology Today*, 35, 62.

## ANEXO 1

*Comparaciones múltiples entre los grupos para cada dimensión de perspectiva temporal según las categorías de Facultad (con prueba de Scheffé).*

	<b>Facultad</b>	<b>Cruce</b>	<b>Dif. Medias</b>	<b>p</b>	<b>LI</b>	<b>IC LS</b>	
<b>Pasado Negativo</b>	Psicología y Relaciones Humanas	Medicina y Ciencias de la Salud	-.97	.88	-3.77	1.82	
		Comunicación y Ciencias Sociales	.04	1.0	-2.59	2.69	
		Tecnología Informática	-2.02	.50	-5.45	1.40	
		Derecho y Ciencias Políticas	.76	.98	-2.85	4.38	
	Medicina y Cs. de la Salud	Comunicación y Ciencias Sociales	1.02	.80	-1.46	3.51	
		Tecnología Informática	-1.04	.91	-4.35	2.26	
		Derecho y Ciencias Políticas	1.74	.66	-1.76	5.24	
	Comunicación y Cs. Soc.	Tecnología Informática	-2.07	.39	-5.24	1.10	
		Derecho y Ciencias Políticas	.71	.97	-2.66	4.10	
	Tecnología Informática	Derecho y Ciencias Políticas	2.79	.33	-1.23	6.81	
	<b>Pasado Positivo</b>	Psicología y Relaciones Humanas	Medicina y Ciencias de la Salud	.65	.77	-.86	2.18
			Comunicación y Ciencias Sociales	.64	.75	-.79	2.08
Tecnología Informática			.67	.86	-1.19	2.54	
Derecho y Ciencias Políticas			-.03	1.00	-2.01	1.93	
Medicina y Cs. de la Salud		Comunicación y Ciencias Sociales	-.01	1.00	-1.37	1.34	
		Tecnología Informática	.01	1.00	-1.78	1.81	
		Derecho y Ciencias Políticas	-.69	.86	-2.60	1.21	
Comunicación y Cs. Soc.		Tecnología Informática	.030	1.00	-1.70	1.76	
		Derecho y Cs. Políticas	-.68	.85	-2.52	1.16	
Tecnología Informática		Derecho y Ciencias Políticas	-.71	.90	-2.90	1.47	

*Comparaciones múltiples entre los grupos para cada dimensión de perspectiva temporal según las categorías de Facultad (con prueba de Scheffé).*

	<b>Facultad</b>	<b>Cruce</b>	<b>Dif. Medias</b>	<b>p</b>	<b>LI</b>	<b>IC LS</b>	
<b>Presente Fatalista</b>	Psicología y Relaciones Humanas	Medicina y Ciencias de la Salud	-.51	.92	-2.16	1.14	
		Comunicación y Ciencias Sociales	.44	.94	-1.11	2.00	
		Tecnología Informática	.51	.96	-1.51	2.53	
		Derecho y Ciencias Políticas	.90	.78	-1.22	3.04	
	Medicina y Cs. de la Salud	Comunicación y Ciencias Sociales	.95	.40	-.51	2.42	
		Tecnología Informática	1.02	.62	-.93	2.98	
		Derecho y Ciencias Políticas	1.42	.34	-.65	3.49	
	Comunicación y Cs. Soc.	Tecnología Informática	.06	1.00	-1.80	1.94	
		Derecho y Ciencias Políticas	.46	.97	-1.53	2.46	
	Tecnología Informática	Derecho y Ciencias Políticas	.39	.99	-1.98	2.77	
	<b>Futuro Positivo</b>	Psicología y Relaciones Humanas	Medicina y Ciencias de la Salud	.37	.96	-1.11	1.85
			Comunicación y Ciencias Sociales	.94	.36	-.45	2.34
Tecnología Informática			1.44	.19	-.36	3.25	
Derecho y Ciencias Políticas			.034	1.00	-1.88	1.95	
Medicina y Cs. de la Salud		Comunicación y Ciencias Sociales	.57	.77	-.74	1.88	
		Tecnología Informática	1.07	.46	-.67	2.82	
		Derecho y Ciencias Políticas	-.33	.98	-2.19	1.51	
Comunicación y Cs. Soc.		Tecnología Informática	.50	.93	-1.17	2.18	
		Derecho y Ciencias Políticas	-.90	.65	-2.69	.88	
Tecnología Informática		Derecho y Ciencias Políticas	-1.41	.38	-3.54	.72	
<b>Futuro Neutro</b>		Psicología y Relaciones Humanas	Medicina y Ciencias de la Salud	.07	1.00	-1.51	1.66
			Comunicación y Ciencias Sociales	1.10	.27	-.39	2.60
	Tecnología Informática		.49	.96	-1.45	2.43	
	Derecho y Ciencias Políticas		1.74	.14	-.30	3.80	
	Medicina y Cs. de la Salud	Comunicación y Ciencias Sociales	1.02	.28	-.38	2.43	

Comparaciones múltiples entre los grupos para cada dimensión de perspectiva temporal según las categorías de Facultad (con prueba de Scheffé).

	Facultad	Cruce	Dif.	p	IC		
			Medias		LI	LS	
<b>Presente Hedonista</b>	Comunicación y Cs. Soc.	Tecnología Informática	.41	.97	-1.46	2.28	
		Derecho y Ciencias Políticas	1.66	.15	-.32	3.66	
		Tecnología Informática	-.61	.89	-2.41	1.18	
		Derecho y Ciencias Políticas	.64	.89	-1.27	2.56	
	Tecnología Informática	Derecho y Ciencias Políticas	1.25	.57	-1.02	3.54	
	Psicología y Relaciones Humanas	Medicina y Ciencias de la Salud	-.24	.99	-1.63	1.15	
		Comunicación y Ciencias Sociales	-.31	.96	-1.63	.99	
		Tecnología Informática	.16	.99	-1.53	1.87	
		Derecho y Ciencias Políticas	-.32	.98	-2.12	1.47	
	Medicina y Cs. de la Salud	Comunicación y Ciencias Sociales	-.07	1.00	-1.31	1.16	
		Tecnología Informática	.40	.96	-1.23	2.05	
		Derecho y Ciencias Políticas	-.08	1.00	-1.83	1.65	
	Comunicación y Cs. Soc.	Tecnología Informática	.48	.92	-1.09	2.06	
		Derecho y Ciencias Políticas	-.00	1.00	-1.69	1.67	
	Tecnología Informática	Derecho y Ciencias Políticas	-.49	.96	-2.49	1.50	
	<b>Futuro Negativo</b>	Psicología y Relaciones Humanas	Medicina y Ciencias de la Salud	.00	1.00	-1.08	1.08
			Comunicación y Ciencias Sociales	.02	1.00	-.99	1.05
			Tecnología Informática	-1.05	.19	-2.38	.27
Derecho y Ciencias Políticas			.11	.99	-1.28	1.52	
Medicina y Cs. de la Salud		Comunicación y Ciencias Sociales	.02	1.00	-.93	.99	
		Tecnología Informática	-1.05	.16	-2.34	.22	
		Derecho y Ciencias Políticas	.11	.99	-1.24	1.47	
Comunicación y Cs. Soc.		Tecnología Informática	-1.08	.11	-2.31	.14	
		Derecho y Ciencias Políticas	.09	1.00	-1.22	1.40	
Tecnología Informática		Derecho y Ciencias Políticas	1.17	.24	-.38	2.73	

## ANEXO 2

*Comparaciones múltiples entre los grupos para cada dimensión de personalidad según la categorías de Facultad (con prueba de Scheffé).*

	Facultad	Cruce	Dif.	p	IC		
			Medias		LI	LS	
<b>Neuroticismo</b>	Psicología y Relaciones Humanas	Medicina y Ciencias de la Salud	1.09	.44	-.66	2.86	
		Comunicación y Ciencias Sociales	1.24	.24	-.40	2.90	
		Tecnología Informática	1.75	.17	-.39	3.89	
		Derecho y Ciencias Políticas	.45	.98	-1.81	2.71	
	Medicina y Cs. de la Salud	Comunicación y Ciencias Sociales	.14	.99	-1.41	1.71	
		Tecnología Informática	.65	.91	-1.42	2.72	
		Derecho y Ciencias Políticas	-.64	.93	-2.84	1.55	
	Comunicación y Cs. Soc.	Tecnología Informática	.50	.96	-1.47	2.48	
		Derecho y Ciencias Políticas	-.79	.85	-2.90	1.31	
	Tecnología Informática	Derecho y Ciencias Políticas	-1.29	.63	-3.80	1.21	
	<b>Extraversión</b>	Psicología y Relaciones Humanas	Medicina y Ciencias de la Salud	.36	.98	-1.48	2.20
			Comunicación y Ciencias Sociales	-.05	1.00	-1.78	1.67
Tecnología Informática			.14	1.00	-2.10	2.38	
Derecho y Ciencias Políticas			-.45	.98	-2.82	1.91	
Medicina y Cs. de la Salud		Comunicación y Ciencias Sociales	-.41	.95	-2.05	1.21	
		Tecnología Informática	-.21	.99	-2.38	1.95	
		Derecho y Ciencias Políticas	-.81	.87	-3.11	1.48	
Comunicación y Cs. Soc.		Tecnología Informática	.19	.99	-1.87	2.27	
		Derecho y Ciencias Políticas	-.39	.98	-2.60	1.80	
Tecnología Informática		Derecho y Ciencias Políticas	-.59	.97	-3.22	2.03	

Comparaciones múltiples entre los grupos para cada dimensión de personalidad según la categorías de Facultad (con prueba de Scheffé).

	Facultad	Cruce	Dif. Medias	p	IC		
					LI	LS	
Apertura a la Experiencia	Psicología y Relaciones Humanas	Medicina	-.24	.99	-2.12	1.64	
		Comunicación y Ciencias Sociales	-1.00	.53	-2.76	.75	
		Tecnología Informática	-.50	.97	-2.79	1.78	
		Derecho y Ciencias Políticas	-2.15	.10	-4.56	.26	
	Medicina y Cs. de la Salud	Comunicación y Ciencias Sociales	-.76	.73	-2.42	.90	
		Tecnología Informática	-.25	.99	-2.47	1.95	
		Derecho y Ciencias Políticas	-1.90	.17	-4.25	.43	
	Comunicación y Cs. Soc.	Tecnología Informática	.50	.96	-1.60	2.61	
		Derecho y Ciencias Políticas	-1.14	.64	-3.39	1.10	
	Tecnología Informática	Derecho y Ciencias Políticas	-1.64	.46	-4.32	1.03	
	Agradabilidad	Psicología y Relaciones Humanas	Medicina	-.65	.83	-2.33	1.02
			Comunicación y Ciencias Sociales	-.54	.88	-2.12	1.02
Tecnología Informática			-.49	.96	-2.53	1.54	
Derecho y Ciencias Políticas			-1.42	.38	-3.57	.72	
Medicina y Cs. de la Salud		Comunicación y Ciencias Sociales	.10	1.00	-1.37	1.59	
		Tecnología Informática	.15	1.00	-1.81	2.13	
		Derecho y Ciencias Políticas	-.76	.86	-2.85	1.32	
Comunicación y Cs. Soc.		Tecnología Informática	.05	1.00	-1.82	1.93	
		Derecho y Ciencias Políticas	-.87	.76	-2.87	1.12	
Tecnología Informática		Derecho y Ciencias Políticas	-.92	.83	-3.31	1.4	
Responsividad		Psicología y Relaciones Humanas	Medicina	1.14	.64	-1.10	3.39
			Comunicación y Ciencias Sociales	1.24	.50	-.86	3.35

*Comparaciones múltiples entre los grupos para cada dimensión de personalidad según la categorías de Facultad (con prueba de Scheffé).*

Facultad	Cruce	Dif. Medias	p	IC	
				LI	LS
Medicina y Cs. de la Salud	Tecnología Informática	.63	.97	-2.10	3.36
	Derecho y Ciencias Políticas	.31	.99	-2.56	3.20
	Comunicación y Ciencias Sociales	.10	1.00	-1.88	2.08
	Tecnología Informática	-.51	.98	-3.15	2.12
	Derecho y Ciencias Políticas	-.82	.93	-3.62	1.97
	Comunicación y Cs. Soc.	Tecnología Informática	-.61	.96	-3.13
Tecnología Informática	Derecho y Ciencias Políticas	-.92	.88	-3.61	1.75
	Derecho y Ciencias Políticas	-.31	.99	-3.51	2.88

### ANEXO 3

*Comparaciones múltiples entre los grupos para cada una de las dimensiones restantes a estrategias de aprendizaje y estudio según las categorías de Facultad (con prueba de Scheffé)*

	Facultad	Cruce	Dif. Medias	p	IC	
					LI	LS
<b>Aprendizaje Colaborativo</b>	Psicología y Relaciones Humanas	Medicina y Ciencias de la Salud	.43	.99	-2.65	3.51
		Comunicación y Ciencias Sociales	-.53	.98	-3.43	2.36
		Tecnología Informática	-1.49	.82	-5.26	2.26
		Derecho y Ciencias Políticas	.21	1.00	-3.75	4.19
	Medicina y Cs. de la Salud	Comunicación y Ciencias Sociales	-.96	.87	-3.69	1.76
		Tecnología Informática	-1.92	.61	-5.56	1.70
		Derecho y Ciencias Políticas	-.21	1.00	-4.06	3.64
	Comunicación y Cs. Soc.	Tecnología Informática	-.96	.94	-4.44	2.52
		Derecho y Ciencias Políticas	.75	.98	-2.95	4.47
	Tecnología Informática	Derecho y Ciencias Políticas	1.71	.83	-2.70	6.14
<b>Habilidades para Jerarquizar la Información</b>	Psicología y Relaciones Humanas	Medicina y Ciencias de la Salud	.35	.96	-1.13	1.85
		Comunicación y Ciencias Sociales	.56	.81	-.84	1.97
		Tecnología Informática	1.31	.29	-.52	3.14
		Derecho y Ciencias Políticas	-.51	.95	-2.45	1.41
	Medicina y Cs. de la Salud	Comunicación y Ciencias Sociales	.20	.99	-1.12	1.53
		Tecnología Informática	.95	.59	-.81	2.72
		Derecho y Ciencias Políticas	-.87	.72	-2.75	1.00
	Comunicación y Cs. Soc.	Tecnología Informática	.74	.76	-.95	2.44
		Derecho y Ciencias Políticas	-1.08	.48	-2.88	.72
	Tecnología Informática	Derecho y Ciencias Políticas	-1.82	.14	-3.98	.32

Comparaciones múltiples entre los grupos para cada una de las dimensiones restantes c estrategias de aprendizaje y estudio según las categorías de Facultad (con prueba de Scheffé)

	Facultad	Cruce	Dif.	p	IC	
			Medias		LI	LS
<b>Recursos para el Aprendizaje</b>	Psicología y Relaciones Humanas	Medicina y Ciencias de la Salud	-.01	1.00	-1.70	1.67
		Comunicación y Ciencias Sociales	.91	.53	-.67	2.51
		Tecnología Informática	.81	.82	-1.25	2.89
		Derecho y Ciencias Políticas	.41	.98	-1.77	2.60
	Medicina y Cs. de la Salud	Comunicación y Ciencias Sociales	.93	.44	-.56	2.43
		Tecnología Informática	.83	.79	-1.16	2.83
		Derecho y Ciencias Políticas	.42	.98	-1.69	2.54
	Comunicación y Cs. Soc.	Tecnología Informática	-.09	1.00	-2.01	1.81
		Derecho y Ciencias Políticas	-.50	.96	-2.54	1.53
	Tecnología Informática	Derecho y Ciencias Políticas	-.40	.99	-2.83	2.02

## ANEXO 4

*Comparaciones múltiples entre los grupos para las dimensiones de personalidad según las categorías de Avance (con prueba de Scheffé).*

	Avance	Cruce	Dif. Medias	p	IC 95%	
					LI	LS
<b>Neuroticismo</b>	Bajo	Medio	.22	.88	-0.91	1.37
		Alto	-.68	.33	-1.83	.45
	Medio	Alto	-.91	.14	-2.06	.22
<b>Extraversión</b>	Bajo	Medio	.68	.36	-.49	1.87
		Alto	.55	.52	-.63	1.74
	Medio	Alto	-.13	.96	-1.32	1.04
<b>Apertura a la Experiencia</b>	Bajo	Medio	.02	.99	-1.20	1.25
		Alto	-.20	.92	-1.43	1.03
	Medio	Alto	-.22	.90	-1.45	.99
<b>Agradabilidad</b>	Bajo	Medio	.67	.30	-.40	1.76
		Alto	.51	.50	-.57	1.59
	Medio	Alto	-.16	.93	-1.24	.91
<b>Responsabilidad</b>	Bajo	Medio	-.23	.92	-1.69	1.21
		Alto	-.33	.85	-1.78	1.12
	Medio	Alto	-.09	.07	.98	-1.54

## ANEXO 5

*Comparaciones múltiples entre los grupos para las dimensiones de personalidad según las categorías de Éxito (con prueba de Scheffé).*

	Éxito	Cruce	Dif. Medias	<i>p</i>	IC 95%	
					LI	LS
<b>Neuroticismo</b>	Bajo	Medio	.06	.99	-1.08	1.20
		Alto	-.15	.94	-1.30	1.00
	Medio	Alto	-.21	.90	-1.37	.94
<b>Extraversión</b>	Bajo	Medio	-.08	.98	-1.26	1.10
		Alto	-.29	.83	-1.49	.90
	Medio	Alto	-.21	.90	-1.41	.98
<b>Apertura a la Experiencia</b>	Bajo	Medio	-.62	.45	-1.83	.59
		Alto	-.86	.22	-2.09	.36
	Medio	Alto	-.24	.88	-1.47	.98
<b>Agradabilidad</b>	Bajo	Medio	.07	.98	-1.00	1.14
		Alto	-.65	.33	-1.74	.42
	Medio	Alto	-.73	.25	-1.81	.35
<b>Responsabilidad</b>	Bajo	Medio	.45	.74	-.98	1.88
		Alto	-.84	.35	-2.29	.60
	Medio	Alto	-1.29	.09	-2.75	.15

### Consentimiento informado

Al firmar este consentimiento acepto participar de manera voluntaria en este estudio en el marco de la tesis doctoral titulada “Perspectiva temporal, personalidad, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Buenos Aires.”

Se me informó que:

- en cualquier momento puedo desistir de contestar y retirarme de la investigación.
- se resguardará mi identidad como participante y se tomarán los recaudos necesarios para garantizar la confidencialidad de mis datos personales y de mi desempeño.
- se me ha brindado información detallada sobre los procedimientos y propósitos de esta investigación. Esa información podrá ser ampliada una vez concluida mi participación.

Firma: \_\_\_\_\_

Aclaración: \_\_\_\_\_

Lugar y Fecha: \_\_\_\_\_

## ANEXO 7

### Protocolo

Protocolo Nro.

#### ENCUESTA SOCIODEMOGRÁFICA

<b>NOMBRE:</b>	SEXO: Femenino <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/>	EDAD:
<b>GRUPO DE CONVIVENCIA:</b> <i>(Marcar con una cruz)</i>  Familia de Origen (Madre y/o padre) <input type="checkbox"/>  Solo/Amigos <input type="checkbox"/>  Familia Propia (Pareja y/o hijos) <input type="checkbox"/>  Otros <input type="checkbox"/>	<b>ESTADO CIVIL:</b> Soltero <input type="checkbox"/> Casado <input type="checkbox"/> Divorciado <input type="checkbox"/> Viudo <input type="checkbox"/>	<b>SITUACION LABORAL:</b>  Trabaja: Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
	<b>NIVEL SOCIOECONÓMICO:</b>  Bajo <input type="checkbox"/> Medio Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Medio Alto <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/>	
<b>NIVEL EDUCATIVO DE:</b> <i>(Indicar con una X el máximo nivel alcanzado)</i>	<b>MADRE</b>	<b>PADRE</b>
- Sin estudios		
- Primario incompleto		
- Primario completo		
- Secundario incompleto		
- Secundario completo		
- Terciario incompleto		
- Terciario completo		
- Universitario incompleto		
- Universitario completo		

#### DATOS ACADÉMICOS

<b>UNIVERSIDAD:</b>	<b>FACULTAD:</b>	<b>CARRERA:</b>
_____	_____	_____
1. Año y cuatrimestre en el que iniciaste la carrera <i>(Incluyendo el CBC)</i> : _____		
2. Cantidad de materias que tiene tu carrera <i>(Incluyendo el CBC)</i> : _____		
3. Cantidad de materias aprobadas <i>(Incluyendo el CBC)</i> : _____		
4. Cantidad de materias promocionadas <i>(Incluyendo el CBC)</i> : _____		
5. Cantidad de materias aplazadas en el examen final <i>(Incluyendo el CBC)</i> : _____		
6. ¿Alguna vez abandonaste la cursada de alguna/s asignatura/s? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>		¿Cuántas? _____

### ENCUESTA SOCIODEMOGRÁFICA

<b>NOMBRE:</b>	<b>SEXO:</b> Femenino <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/>	<b>EDAD:</b>
<b>GRUPO DE CONVIVENCIA:</b> <i>(Marcar con una cruz)</i>  Familia de Origen (Madre y/o padre) <input type="checkbox"/>  Solo/Amigos <input type="checkbox"/>  Familia Propia (Pareja y/o hijos) <input type="checkbox"/>  Otros <input type="checkbox"/>	<b>ESTADO CIVIL:</b> Soltero <input type="checkbox"/> Casado <input type="checkbox"/> Divorciado <input type="checkbox"/> Viudo <input type="checkbox"/>	<b>SITUACION LABORAL:</b>  Trabaja: Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
	<b>NIVEL SOCIOECONÓMICO:</b>  Bajo <input type="checkbox"/> Medio Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Medio Alto <input type="checkbox"/> Alto <input type="checkbox"/>	
<b>NIVEL EDUCATIVO DE:</b> <i>(Indicar con una X el máximo nivel alcanzado)</i>	<b>MADRE</b>	<b>PADRE</b>
- Sin estudios		
- Primario incompleto		
- Primario completo		
- Secundario incompleto		
- Secundario completo		
- Terciario incompleto		
- Terciario completo		
- Universitario incompleto		
- Universitario completo		

### DATOS ACADÉMICOS

<b>UNIVERSIDAD:</b>	<b>FACULTAD:</b>	<b>CARRERA:</b>
_____	_____	_____
1. Año y cuatrimestre en el que iniciaste la carrera <i>(Incluyendo el CBI<sup>1</sup>)</i> : _____		
2. Cantidad de materias que tiene tu carrera <i>(Incluyendo el CBI)</i> : _____		
3. Cantidad de materias cursadas <i>(Incluyendo el CBI)</i> : _____		
4. Cantidad de materias aprobadas <i>(Incluyendo el CBI)</i> : _____		
5. Cantidad de materias promocionadas <i>(Incluyendo el CBI)</i> : _____		
6. Cantidad de materias aplazadas en el examen final <i>(Incluyendo el CBI)</i> : _____		
7. ¿Alguna vez abandonaste la cursada de alguna/s asignatura/s? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> ¿Cuántas? _____		

<sup>1</sup> CBI: Curso Básico de Ingreso

8. ¿Quedaste libre por inasistencias?	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	¿Cuántas veces? _____
9. ¿Alguna vez quedaste libre por aplazo? ( <i>Libre por nota</i> )	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	¿Cuántas? _____
10. ¿Perdiste la regularidad en algún momento de la carrera ?	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	¿Cuántas veces? _____
11. ¿Recursaste alguna/s materia/s?	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	¿Cuántas? _____
12. ¿Estudiás o estudiaste otra carrera? ¿Cuál? _____	Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	¿La finalizaste? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>

### CUESTIONARIO BFI

Aquí tiene un listado de características que usualmente se utilizan para describir a las personas. Deberá indicar en qué medida la frase lo describe adecuadamente. Si está completamente de acuerdo con la frase marque con una cruz en la columna muy de acuerdo. Si está en completo desacuerdo con la frase coloque una cruz en la columna muy en desacuerdo. Si no está ni en acuerdo ni en desacuerdo coloque una cruz en la columna correspondiente. Recuerde que tiene opciones intermedias.

Yo me veo a mí mismo/a como alguien ...	Muy en Desacuerdo	En parte en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En parte de acuerdo	Muy de Acuerdo
1. A quien le gusta hablar.					
2. Que tiende siempre a encontrar fallas en los demás					
3. Que tiene capacidad para finalizar una tarea					
4. Que es depresivo/a o triste.					
5. Que es original y a quien se le ocurren nuevas ideas					
6. Que es reservado/a.					
7. Que ayuda a los demás y no es egoísta.					
8. Que puede ser un poco descuidado/a.					
9. Que es relajado/a y que maneja bien los problemas					
10. Que es curioso/a respecto de las cosas.					
11. Que está lleno/a de energía.					
12. Que empieza peleas con los demás.					
13. Que es un trabajador/a confiable.					
14. Que puede ser tenso/a.					
15. Que es ingenioso/a.					
16. Que siempre genera mucho entusiasmo.					
17. Que tiene una naturaleza por la cual puede perdonar					

Yo me veo a mí mismo/a como alguien ...	Muy en Desacuerdo	En parte en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En parte de acuerdo	Muy de Acuerdo
18. Que tiende a ser desorganizado/a.					
19. Que se preocupa mucho por todo.					
20. Que tiene una imaginación muy activa.					
21. Que tiende a ser callado/a.					
22. Que generalmente es muy confiable.					
23. Que tiende a ser perezoso/a.					
24. Que es emocionalmente estable y no se altera fácilmente					
25. Que es imaginativo/a.					
26. Que tiene una personalidad asertiva.					
27. Que puede ser frío/a y distante.					
28. Que persevera hasta que las tareas están terminadas					
29. Que puede tener alteraciones en los estados de ánimo					
30. Que tiene valores artísticos y disfruta de las experiencias de la vida					
31. Que a veces es tímido/a e inhibido/a.					
32. Que es muy considerado/a y amable con los demás					
33. Que hace las cosas de modo eficiente.					
34. Que permanece calmo/a en situaciones tensas					
35. Que prefiere el trabajo rutinario.					
36. Que es sociable.					
37. Que a veces puede tratar mal a los demás					
38. Que puede fijarse metas y seguirlas.					
39. Que se pone nervioso/a fácilmente.					
40. A quien le gusta pensar y reflexionar.					
41. Que tiene pocos intereses artísticos.					
42. A quien le gusta cooperar con los demás.					
43. Que se distrae fácilmente.					
44. Que tiene gustos sofisticados en arte, música o literatura					

### INVENTARIO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJES Y ESTUDIO

A continuación encontrarás frases sobre la forma en que estudiás y aprendés. Leelas y marcá tu respuesta con una cruz en la columna que corresponda, según qué tan seguido te pase lo que dice cada oración.

Tratá de elegir la respuesta que mejor describa lo que vos pensás o sentís sobre vos mismo/a. NO ELIJAS lo que los demás piensan que deberías hacer, ni lo que vos pensás que deberías hacer y no hacés. Por favor completá todos los ítems, respondiendo con sinceridad. No hay respuestas correctas o incorrectas.

	Nunca	Pocas veces	Frecuente	Siempre
01. Me organizo bien para poder llegar a estudiar los contenidos de todas las materias.				
02. Puedo diferenciar la información principal de la menos importante.				
03. Cuando necesito buscar información para la facultad, consulto páginas especializadas en los temas académicos por ejemplo, revistas científicas y publicaciones universitarias, entre otras.				
04. Utilizo herramientas digitales (foros, mail, Skype, Whatsapp, redes sociales) cuando tengo que comunicarme con mis compañeros de la facultad.				
05. Me esfuerzo en obtener buenas notas aunque no me guste la materia.				
06. Suelo descargar aplicaciones en el celular o la tablet (calculadoras, manuales, programas) que me ayuden con el estudio.				
07. La información que estudio coincide por lo general con la que se evalúan en los exámenes.				
08. Armo resúmenes que articulen el contenido de varios textos.				
09. Trabajo duro para aprobar todas las materias, aun las que menos me gustan, para poder recibirme lo antes posible.				
10. Sé cuánto tiempo debo dedicar a estudiar cada materia para poder llegar a rendir bien los exámenes.				
11. Repaso lo que estudié tantas veces como sea necesario.				
12. Articulo los conceptos enseñados en las clases con contenidos dictados en otras materias.				
13. Cuando tengo que hacer trabajos en grupo me resulta más fácil usar procesadores de texto alojados en la nube y compartidos con otros usuarios donde todos podemos realizar modificaciones, tales como Google Drive o Google Docs, Wikis y Dropbox entre otros.				
14. Cuando busco información en la web, me aseguro de seleccionar aquella que sea más confiable.				
15. Cuando tengo que memorizar conocimientos difíciles los asocio con cuestiones cotidianas que me ayuden a recordarlos.				
16. Me resulta difícil organizar y planificar cómo estudio, y cumplirlo.				
17. Estudiando, trato de alcanzar metas altas.				
18. Cuando debo preparar un examen comienzo por los temas más importantes y dejo para el final los menos relevantes.				
19. Luego de estudiar un tema me gusta compartir con mis compañeros lo que entendí para corroborar si todos comprendimos lo mismo.				
20. Hago la búsqueda de información académica en la web a través de buscadores especializados, como son Google Académico, ERIC, Science Research y OpenAire, entre otros.				
21. Aun cuando lo que tenga que estudiar sea aburrido, me las arreglo para seguir estudiando hasta terminar.				
22. Busco ejemplos donde se apliquen los conceptos teóricos que estoy estudiando.				

	Nunca	Pocas veces	Frecuentemente	Siempre
23. Puedo identificar las materias que requieren un mayor tiempo de estudio de aquellas que no.				
24. Hago cuadros o dibujos que me ayudan a entender lo que estudio.				
25. Cuando una materia no me gusta dedico tiempo extra a estudiarla para sacármela de encima lo antes posible.				
26. Articulo la información que me dan en clase con la que leo de los textos.				
27. Cuando me va mal en un examen, en lugar de abandonar la materia me esfuerzo para conseguir mejores resultados.				
28. Discutir con mis compañeros los temas que estamos estudiando, nos lleva a reformular las ideas de modo tal que las nuevas son diferentes a las que teníamos inicialmente.				
29. Cuando termino de estudiar para un examen pido a mis compañeros que me hagan preguntas sobre los diferentes temas que se incluyen en el mismo.				
30. Entiendo mejor los temas cuando me reúno con mis compañeros a estudiar.				
31. Tengo dificultades para identificar los puntos importantes en lo que leo.				
32. Al dar un examen me doy cuenta de que estudié un tema equivocado.				
33. Intercambio con mis compañeros opiniones sobre los diferentes temas de estudio.				
34. Cuando sobre un mismo texto entiendo algo diferente que otros compañeros discutimos hasta ponernos de acuerdo y consensuar una interpretación que aceptemos todos.				
35. Hago esquemas o gráficos para resumir los contenidos de una materia.				
36. Cuando una materia no es de mi agrado intento identificar los contenidos que me resulten interesantes y me motiven a estudiarla.				
37. Si tengo alguna duda en relación a un tema, vuelvo a consultar los apuntes y/o textos.				
38. Después de clase releo mis apuntes para comprender mejor la información.				
39. Consulto bases de datos confiables, consideradas relevantes dentro del campo de estudio al que pertenece la carrera que estoy cursando.				
40. Uso bien las horas que dedico a estudiar.				
41. Le explico a los demás los temas que estudié ya que eso me ayuda a fijar los conocimientos.				
42. Aprendo más fácilmente los conceptos cuando me reúno con mis compañeros a estudiar.				
43. Practico ejercicios similares a los que se van a tomar en los exámenes.				
44. Logro identificar en las clases cuales son los temas más importantes y que probablemente serán considerados en el examen.				
45. Durante una clase, puedo distinguir entre una información importante y otra poco importante.				
46. Cuando tengo que preparar un examen estudio primero los conceptos centrales, continuando luego por los menos relevantes.				

	Nunca	Pocas veces	Frecuentemente	Siempre
47. Lo primero que hago antes de comenzar a estudiar para un examen es localizar los conceptos centrales.				
48. Cuando tengo que hacer presentaciones grupales suelo armar con mis compañeros grupos de chat (Facebook - Whatsapp) para poder prepararlas entre todos.				
49. Cuando debo cursar una materia que no me interesa, la estudio pensando en que debo aprobarla para graduarme.				
50. Copio y pego la información que saco de internet a la hora de armar trabajos prácticos.				
51. Suelo quedarme después de clases conversando con mis compañeros sobre los temas que se vieron ese día.				
52. Continúo cursando una materia aun cuando me haya ido mal en la primera instancia de examen.				
53. Puedo deducir de antemano como será un examen y estudiar en función a eso.				
54. Se identificar cuáles textos debo estudiar en profundidad y cuales leer superficialmente.				
55. Cuando busco información en internet para la facultad además de buscar en español, alternativamente busco en inglés.				
56. Intento rendir lo mejor posible en todas las materias para poder alcanzar un buen promedio en la carrera.				
57. Varío mi forma de preparar los exámenes según la modalidad de evaluación empleada por el profesor y los contenidos de las materias.				
58. En mis trabajos prácticos incluyo figuras, tablas o imágenes que acompañen la información textual y ayuden a comprenderla.				
59. Cuando busco información en la web, indago diferentes páginas para comparar la información entre ellas.				
60. Cuando mi interpretación de un tema que acabo de estudiar difiere de la de un compañero/a, lo converso con él/ella, justificando por qué pienso que la mía es la correcta.				
61. Cuando tengo que estudiar para un examen tengo en cuenta la modalidad de evaluación que va a emplear el profesor.				
62. Durante los días previos a un examen me encuentro con mis compañeros para disipar toda clase de dudas.				

