



Revista Electrónica de Psicología Iztacala



Universidad Nacional Autónoma de México

Vol. 20 No. 2

Junio de 2017

ORIENTACIÓN TEMPORAL, AUTORREGULACIÓN Y APROXIMACIÓN AL APRENDIZAJE EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Francisco Javier Robles Ojeda¹, Iris Xóchitl Galicia Moyeda² y Alejandra Sánchez Velasco³.

Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Universidad Nacional Autónoma de México

RESUMEN

El panorama educativo actual requiere alumnos con conductas proactivas hacia el aprendizaje. La autorregulación y la aproximación profunda al aprendizaje se han identificado como elementos trascendentales para un óptimo aprendizaje y la obtención de metas académicas. Un elemento de recién estudio en la educación es la orientación temporal, que ha mostrado indicios de facilitar conductas autorregulatorias y el rendimiento académico. El objetivo de la presente investigación fue identificar el perfil en orientación temporal, autorregulación y aproximación al aprendizaje en una población de estudiantes universitarios, así como las diferencias descriptivas en el rendimiento escolar, autorregulación y aproximación al aprendizaje en las orientaciones temporales del modelo de Zimbardo y Boyd. Los resultados muestran que los participantes tienden a presentar un perfil óptimo de orientación temporal, además de identificarse que puntajes altos en la orientación hacia el futuro y puntajes bajos en la orientación al pasado negativo se asocian a mayor rendimiento escolar, uso de estrategias de autorregulación y una aproximación profunda al aprendizaje.

¹ Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM. Correo Electrónico: solucion20@hotmail.com

² Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM. Correo Electrónico: iris@unam.mx

³ Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM. Correo Electrónico: aavale@unam.mx

Palabras clave: características del estudiante, desempeño académico, enfoques de aprendizaje, estrategias de aprendizaje, técnicas de estudio.

TEMPORAL ORIENTATION, SELF-REGULATION AND APPROACH TO LEARNING IN ACADEMIC PERFORMANCE IN UNIVERSITY STUDENTS

ABSTRACT

The current educational landscape requires proactive behavior towards students with learning. Self-regulation and deep approach to learning have been identified as transcendental elements for optimal learning and obtaining academic goals. A new study element in education is time orientation, which has shown signs of facilitating self-regulatory behavior and academic achievement. The aim of this research was to identify the profile in time orientation, self-regulation and learning approach in a population of university students as well as the descriptive differences in school performance, self-regulation and approach to learning in temporary guidance model and Zimbardo Boyd. The results show that participants tend to have an optimal time orientation profile, as well as identify that high scores on the future orientation and low scores on negative past orientation are associated with higher educational attainment, use of self-regulation strategies and a deep approach to learning.

Keywords: student characteristics, academic achievement, learning approaches, learning strategies, study skills

El factor temporal es importante en el aprendizaje escolar. Los estudiosos del tiempo y el aprendizaje sostienen que el grado de aprendizaje de una tarea está en función de la relación existente entre la cantidad de tiempo que ocupa realmente el estudiante en ella, y el tiempo necesario para aprender. Sostienen que ello depende, por ejemplo, de la motivación de los estudiantes, del compromiso con la tarea y de la calidad de la enseñanza de los profesores, entre otros aspectos (Zabalza, 2013).

Existen distintos conceptos del tiempo entre los cuales se pueden ubicar dos vertientes: la objetiva y la subjetiva. En la primera se toma en cuenta la cantidad del tiempo, pues el tiempo es concebido como externo e instrumental; en tanto que en la subjetiva, se concibe como un tiempo con significado, producto de las experiencias y de los sentidos que los individuos construyen en el contexto social

en que se encuentran (Rodríguez, 2009). Los estudios referidos anteriormente sobre la relación entre el tiempo y el aprendizaje se ubican en la concepción objetiva del tiempo (Broc, 2011; Vázquez, 2007). Otros investigadores han optado por estudiar el tiempo subjetivo analizando la orientación temporal, concibiendo a ésta como una actitud, relativamente estable, que un individuo asume para centrarse en un estado temporal determinado: pasado, presente o futuro (Díaz-Morales, 2008; Oyanadel, 2013).

Un modelo sobre la orientación temporal con mayor influencia en los últimos años es el propuesto por Zimbardo y Boyd (Oyanadel, 2013), quienes postulan cinco dimensiones principales de la orientación personal: a) Pasado Positivo: se recuerda con añoranza y alegría el pasado; b) Pasado Negativo: predominan actitudes pesimistas del pasado; c) Presente Hedonista o Placentero: se satisfacen deseos en el aquí y el ahora, en ocasiones sin tomar en cuenta riesgos; d) Presente Fatalista: visión pesimista del futuro asociada a incertidumbre del momento actual; y e) Futuro: planificación y realización de acciones para alcanzar metas en un futuro que se prevé esperanzador (Díaz-Morales, 2008; Oyanadel y Buela-Casal, 2010; Zimbardo y Boyd, 2009). De acuerdo a Zimbardo y Boyd (2009), existe un perfil equilibrado de la orientación temporal, el cual estaría caracterizado por un nivel alto del Pasado Positivo, niveles moderados en el Presente Hedonista y Futuro y bajos niveles del Pasado Negativo y Presente Fatalista. La tendencia temporal puede modificarse, ya sea de manera inconsciente, a lo largo del ciclo vital por el que transcurre un sujeto, o de manera intencional, haciendo modificaciones cognitivas y conductuales, después de ser consciente del patrón temporal habitual que se tiene (Oyanadel, 2013; Oyanadel et al., 2014). En los últimos años se han empezado a plantear y aplicar propuestas para modificar la orientación temporal –la mayoría de ellas, enfocadas a fomentar aspectos de la tendencia temporal al futuro- a través de intervenciones de tipo individual y grupal.

Existen investigaciones que demuestran la existencia de relaciones entre la orientación temporal y diferentes aspectos relacionados al ámbito educativo. González et al. (2006), realizaron una investigación con estudiantes universitarios, donde encontraron que la falta de orientación temporal favorece la postergación de deberes académicos, lo que a su vez, afecta de manera negativa el rendimiento escolar. Por su parte, Gutiérrez, Salmeron y Muñoz (2014), destacan en especial la perspectiva temporal del futuro, la cual está asociada con altas creencias de autoeficacia académica e influye como recurso motivacional para mantener conductas proactivas que posibilitan alcanzar metas académicas a largo plazo, tomar decisiones. Esto implica, que un estudiante con tendencia al futuro, presenta un perfil correspondiente a la autorregulación, lo cual, a su vez, facilita tener un mejor aprovechamiento académico. Por el contrario, estudiantes con tendencia al pasado negativo y al presente fatalista y hedonista presentarían características contrarias –bajas creencias de autoeficacia, tendencia a posponer conductas para alcanzar metas académicas a largo plazo, escaso uso de estrategias de autorregulación- lo cual incide de manera negativa en su rendimiento escolar. Estas apreciaciones llevan a considerar que puede existir una interrelación entre la orientación temporal, la autorregulación académica y el rendimiento escolar, lo que de alguna manera no se ha corroborado empíricamente y por ello constituye uno de los objetivos de este trabajo.

La autorregulación académica implica la competencia de un sujeto para controlar y generar de manera activa un conjunto de conductas, emociones y pensamientos, que le favorecerán para el logro de un aprendizaje significativo (Mejía, 2014; Monrroy, 2013). Esta tríada de elementos –acciones, emociones y cogniciones-, de acuerdo a Zimmerman (citado en Monrroy, 2013), serán planeados, generados, adaptados y aplicados de manera sistemática y consciente por un estudiante, con el fin de alcanzar de manera satisfactoria una meta de aprendizaje. La autorregulación académica, comprende tres fases: a) fase previa, de activación o planificación; b) fase de realización; c) fase de autorreflexión. Es de especial atención para este trabajo, la fase de realización, pues algunos elementos

importantes en ella son el control del entorno del lugar de estudio, el autoregistro, la búsqueda de ayuda y la gestión del tiempo.

Un aspecto importante en el concepto de autorregulación, es la de ser una competencia la cual es activada y regulada de manera consciente por un alumno a través de un autoconocimiento de lo que el propio alumno conoce y hace para aprender –metacognición. Esto implica que es posible identificar el nivel de autorregulación académica que tiene un alumno y si es necesario entrenar a éste para mejorar esta competencia (García-Ros y Pérez-González, 2011).

En las investigaciones realizadas con estudiantes de bachillerato se ha encontrado que las estrategias de autorregulación –en especial, las relacionadas a la fase de planeación- presentan una correlación con el rendimiento escolar (Elvira-Valdés y Pujol, 2012), además de incrementar la motivación a estudiar y a afrontar objetos de aprendizaje complejos después de realizarse un entrenamiento en autorregulación (Monroy, 2013). En lo que toca a estudiantes universitarios (García-Ros y Pérez-González, 2011), se encontró que aspectos relacionados a la autorregulación académica, como lo son la autoeficacia y la gestión del tiempo, fueron buenos predictores para el rendimiento académico. De manera general, se ha encontrado que los estudiantes que muestran un óptimo nivel de competencia para autorregularse académicamente presentan mejores resultados académicos y tienden a asumir aproximaciones más profundas hacia el aprendizaje (Panadero y Alonso-Tapia, 2014b). De estas evidencias no sólo se desprende la relación entre los aspectos temporales, la autorregulación y el rendimiento académico, sino también con el aprendizaje profundo. Para hablar sobre este último es necesario abordar los enfoques de aprendizaje.

Un enfoque de aprendizaje se caracteriza por la manera en que un alumno aborda un objeto de aprendizaje a partir de la percepción que tiene de éste. Esta percepción, surge a partir tanto de factores de índole personal y motivacional, o factores internos, así como de características del propio objeto de aprendizaje y

del contexto en que se encuentre el alumno, también denominados factores externos. A partir de esta percepción, el alumno despliega un determinado conjunto de estrategias de aprendizaje, y le interesará o no apropiarse de manera significativa de dicho objeto de estudio (Beltrán y Díaz-Barriga, 2011; Recio, 2008).

Se han identificado dos principales tipos de enfoques de aprendizaje: profundo y superficial. El superficial está caracterizado por un escaso interés de los alumnos por comprender un objeto de estudio, lo que se refleja en una escasa motivación hacia el estudio -primordialmente de tipo extrínseca-, un mínimo esfuerzo para realizar actividades de aprendizaje y la adopción de estrategias de aprendizaje de tipo mecánico, reproductivo y memorístico. (Esquivel, Rodríguez y Padilla, 2009; Herrera y Díaz-Barriga, 2011). Por su parte, el enfoque de aprendizaje profundo corresponde a aquellos alumnos que muestran alto interés para comprender un objeto de estudio, encontrándose además de motivos extrínsecos para aprender, también motivos de tipo intrínseco, una predisposición para invertir tiempo en actividades de aprendizaje y la adopción de estrategias complejas de aprendizaje que permitan no solamente memorizar sino integrarlo a conocimientos previos, facilitando su comprensión y aplicación a diversas tareas. (Herrera y Díaz-Barriga, 2011; Pérez et al., 2011). Se ha identificado que cada tipo de aproximación al aprendizaje se caracteriza por el uso de determinadas estrategias de aprendizaje, que facilitan esta aproximación profunda o superficial. En el caso de la aproximación profunda al aprendizaje, los alumnos usan de manera consistente las denominadas estrategias de autorregulación (Nieto, Padilla y Cruz, 2007).

Existen diversos modelos que describen los enfoques de aprendizaje como procesos interactivos entre los factores internos y externos, entre ellos destaca el Modelo Presagio-Proceso-Producto (3P) de Biggs (citado en López y López, 2013). En él se asume que un enfoque hacia el aprendizaje no es estático, sino que puede presentarse de manera diferente, debido a variaciones del objeto de aprendizaje y los aspectos contextuales en torno a éste. Por ejemplo, un alumno

podría mostrar una aproximación profunda para aprender una determinada materia, mientras que en otra materia diferente podría mostrar una aproximación superficial (Bhear, 2007; Recio, 2008). Esta característica dual de los enfoques de aprendizaje, posibilita el planteamiento de propuestas dirigidas no solamente a los alumnos, para modificar estos factores internos, sino también a los profesores y las instituciones educativas para adecuar los factores externos a aquellos que faciliten una aproximación profunda del aprendizaje. (Beltrán y Díaz-Barriga, 2011; López y López, 2013).

La mayoría de las investigaciones concuerdan en que el enfoque hacia el aprendizaje de tipo profundo está asociado a mejores resultados en el ámbito académico, en contraste con aquellos alumnos que asumen una aproximación superficial, quienes presentan más problemáticas en su desempeño académico, por ejemplo, se ha encontrado una correlación entre la adopción del enfoque profundo y el desempeño escolar, lo que se refleja en calificaciones más altas, a diferencia de quienes asumen un enfoque superficial (Beltrán y Díaz-Barriga, 2011; Recio, 2008). No obstante se ha reportado que hay variaciones de esta relación entre diferentes instituciones (López y López, 2013).

Una variable que influye en que un alumno se distinga por un tipo de enfoque de aprendizaje, es la edad y el nivel educativo. López y López (2013), sugieren que tanto los alumnos de mayor edad, como aquellos que cursan estudios de niveles superiores o universitarios tienden a adoptar más fácilmente un enfoque profundo del aprendizaje. Por otra parte, Pérez et al. (2011), reportan que los enfoques de aprendizaje predicen el desempeño de actividades continuas, más que el desempeño en exámenes o exposiciones. Así mismo refieren que los alumnos que adoptan un enfoque profundo, tienden a usar un mayor número de estrategias de autorregulación, en especial las de tipo metacognitivo, de planificación, control y ejecución.

Los incipientes hallazgos acerca de la relevancia de determinados factores de la orientación temporal en el ámbito educativo alientan la realización de estudios que ayuden a comprender la conexión entre estas variables. El propósito de la presente investigación es identificar el perfil en orientación temporal, autorregulación y aproximación al aprendizaje en una población de estudiantes universitarios. También se busca identificar las diferencias en el rendimiento escolar, autorregulación y aproximación al aprendizaje en cada una de las cinco orientaciones temporales propuestas por Zimbardo y Boyd.

Método

Participantes

La muestra fue seleccionada de manera no probabilística y estuvo conformada por 84 estudiantes universitarios de la carrera de psicología de la ciudad de México, de los cuales 64 eran mujeres y 20 hombres, 50 de primer año y 34 del último año de la carrera profesional. La edad de los participantes osciló entre los 17 y los 48 años de edad. La investigación tiene un diseño no experimental de tipo transversal.

Instrumentos

Adaptación al español del cuestionario *Enfoques de Aprendizaje* de Biggs, Kemper y Leus (citado en Muñoz, Prieto y Torre, 2012). El instrumento evalúa dos áreas con 10 afirmaciones cada una. La primera área evalúa la aproximación superficial al aprendizaje y la segunda se centra en la aproximación profunda. A su vez, cada área está dividida en dos partes: motivación y estrategia. Al adoptar el cuestionario una formato tipo Likert, los sujetos evaluados deben elegir para cada afirmación alguna de las cinco opciones de respuesta, que van desde 'nunca o casi nunca es verdad en mi caso' hasta 'siempre o casi siempre es verdad'.

Cuestionario *Autorregulación para el Aprendizaje Académico en la Universidad* (Torre, 2006). Este instrumento está conformado por 20 afirmaciones, divididas en cuatro factores: 1) Conciencia metacognitiva activa: conocimiento que se tiene

acerca de los propios procesos mentales, sobre lo que sabe, sobre cómo aprende, y al control del dominio cognitivo; 2) Control y verificación: uso de estrategias para alcanzar metas de aprendizaje, como planificación, revisión y análisis de los trabajos que se llevan a cabo; 3) Esfuerzo diario en la realización de las tareas: vigor o actividad del ánimo para conseguir algo venciendo dificultades cada día; 4) Procesamiento activo durante las clases: aplicación sistemática de una serie de operaciones sobre un conjunto de datos o conocimientos, para explotar la información que estos mismos representan (Mejía, 2014). El instrumento está construido como una escala tipo Likert, donde se tiene que elegir para cada afirmación una de cinco opciones, que van desde ‘nunca, rara vez’ hasta ‘siempre, casi siempre’.

Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo (ZTPI, por sus siglas en inglés) (Zimbardo y Boyd, 2009). Este instrumento asume un formato tipo Likert y está conformado por 56 ítems, que evalúan cinco dimensiones temporales: a) pasado positivo; b) pasado negativo; c) presente fatalista; d) presente placentero; y e) futuro. El sujeto debe elegir para cada ítem una de cinco opciones de respuesta, que van desde ‘nunca es verdadero’ hasta ‘siempre es verdadero’.

Rendimiento escolar. Para la medición de esta variable se solicitó a los alumnos la información de dos calificaciones de una de las materias que estaban cursando, la primera de ellas correspondía al promedio de calificación de las tareas y actividades de clase planteadas por su profesor y la segunda correspondía al promedio final de la materia que cursaban, donde además de actividades y tareas se contemplaba los resultados de los exámenes aplicados por el profesor a lo largo de sus materias. Debido a las características de cada calificación, la primera de ellas se denominó “rendimiento escolar continuo” y a la segunda “rendimiento escolar final”.

Procedimiento

Previa explicación a los participantes acerca de los objetivos de la investigación se solicitó su autorización para la aplicación de los instrumentos, la cual se realizó de manera colectiva en un aula donde estudiaban los participantes. Posteriormente se capturaron los datos y se procedió al análisis estadístico con el software estadístico IBM-SPSS-21.

Resultados

En la variable de rendimiento escolar, el promedio que presenta la muestra en la calificación de tareas es de 7.19 y en calificación final es de 7.04.

En la variable de Perspectiva Temporal, los participantes muestran mayores puntajes promedios en las dimensiones asociadas a aspectos positivos: a) Pasado Positivo; b) Futuro; y c) Presente Placentero. Mientras que se presentaron puntajes menores en las dimensiones asociadas a aspectos negativos: a) Pasado Negativo; y b) Presente Fatalista (ver Tabla 1).

	Pasado Positivo	Futuro	Presente Placentero	Pasado Negativo	Presente Fatalista
Promedio	3.49	3.35	3.28	2.70	2.66

Tabla 1. Promedio de las Dimensiones de orientación temporal.

En la variable de Autorregulación, el promedio de los participantes osciló entre 3.34 y 3.77 (ver Tabla 2), lo que significa que los alumnos participantes tienden a identificarse de manera moderada con los enunciados asociados los diversos factores de autorregulación evaluados.

	Control y Verificación	Conciencia Metacognitiva	Esfuerzo diario	Procesamiento Activo	Autorregulación (Total)
Promedio	3.77	3.63	3.45	3.34	3.59

Tabla 2. Promedio de los Factores de Autorregulación.

Con respecto a la variable de aproximación de aprendizaje, la muestra presenta un promedio que oscila entre el 3.01 y el 3.36 en los factores referentes a la aproximación profunda de aprendizaje, mientras que el promedio correspondiente a los factores relacionados a la aproximación superficial de aprendizaje oscila entre el 1.93 y el 2.22 (ver Tabla 3).

	Motivación Profunda	Estrategia Profunda	Aproximación Profunda	Estrategia Superficial	Motivación Superficial	Aproximación Superficial
Promedio	3.36	3.01	3.18	2.52	1.93	2.22

Tabla 3. Promedio de los Factores de Aproximación de Aprendizaje.

Para cada una de las orientaciones temporales del modelo de tiempo de Zimbardo y Boyd, se dividió a los participantes en dos grupos: aquellos que tenían un puntaje bajo (2.99 o menos en promedio) y un puntaje alto (3 o más).

Con respecto a las calificaciones, los resultados muestran que aquellos estudiantes que presentan mayores puntajes en la orientación a Futuro presentan mayores puntajes en su calificación final y su calificación de tareas. Mientras que en las restantes orientaciones temporales, los estudiantes que presentan mayores puntajes, tienen menores puntajes en calificación final y de tareas. En los resultados resalta que el grupo que presentó los puntajes más bajos en calificaciones fueron aquellos estudiantes que presentaron bajos puntajes en la orientación al futuro y los promedios más altos de calificación lo presentaron los estudiantes con puntajes bajos en la orientación hacia el presente hedonista (ver Tabla 4).

	Calificación		Aproximación Aprendizaje		Autorregulación			
	Tareas	Final	Profunda	Superficial	Conciencia metacognitiva	Control	Esfuerzo diario	Proactividad
Futuro								

Bajo	5.85	6.05	28.50	<i>23.40</i>	20.10	25.10	12.00	9.55
Alto	<i>7.60</i>	<i>7.34</i>	<i>32.92</i>	21.90	<i>22.30</i>	<i>26.80</i>	<i>14.36</i>	<i>10.15</i>
Pasado								
Positivo								
Bajo	<i>8.07</i>	<i>7.14</i>	31.42	<i>22.42</i>	20.42	25.00	<i>14.28</i>	<i>10.85</i>
Alto	7.11	7.01	<i>31.64</i>	<i>22.28</i>	<i>21.84</i>	<i>26.47</i>	13.69	9.86
Presente								
Hedonista								
Bajo	<i>8.81</i>	<i>7.63</i>	30.68	21.78	<i>21.78</i>	25.21	<i>14.31</i>	9.68
Alto	6.61	6.77	<i>32.06</i>	<i>22.57</i>	21.61	<i>26.62</i>	13.61	<i>10.03</i>
Presente								
Fatalista								
Bajo	<i>7.59</i>	<i>7.33</i>	<i>33.00</i>	20.48	21.37	<i>26.71</i>	<i>13.93</i>	9.93
Alto	6.89	6.79	31.28	<i>23.48</i>	<i>21.91</i>	26.12	13.69	<i>10.02</i>
Pasado								
Negativo								
Bajo	<i>7.31</i>	<i>7.17</i>	<i>32.43</i>	21.41	<i>22.63</i>	<i>26.89</i>	<i>14.13</i>	<i>10.23</i>
Alto	7.01	6.90	31.56	<i>23.18</i>	21.02	26.04	13.45	9.70

Nota: los puntajes en cursivas indican el puntaje más alto entre los grupos alto y bajo de cada orientación temporal.

Tabla 4. Promedio de variables de aprendizaje –calificación, aproximación al aprendizaje y autorregulación- en grupos de puntaje alto y bajo de cada orientación temporal

En cuanto a la aproximación al aprendizaje, se destaca que los alumnos que se sitúan en el grupo de altos puntajes de la orientación hacia el futuro y al pasado positivo, presentan mayores puntajes en la aproximación profunda y menores puntajes en la aproximación superficial, en relación a los alumnos que se encuentran en el grupo de bajos puntajes. Así mismo, también se presentan mayores promedios en aproximación profunda y menores en aproximación superficial en los alumnos que se encuentran en el grupo de bajos puntajes de presente fatalista y pasado negativo con respecto a los que se sitúan en el grupo alto (ver Tabla 4).

Con respecto a los cuatro factores de autorregulación, destaca que aquellos participantes que se situaron en el grupo de altos puntajes de la orientación hacia el futuro presentaron mayores promedios en los cuatro factores de autorregulación a comparación de quienes se situaron en el grupo de puntajes bajos. Asimismo, quienes se situaron en el grupo de puntajes bajos en pasado negativo, también presentaron mayores promedios en todos los factores de autorregulación con respecto a los alumnos del grupo de puntajes bajos (ver Tabla 4).

Discusión

De manera general, los resultados en las dimensiones de la perspectiva temporal corresponden al perfil óptimo sugerido por Zimbardo y Boyd (2009), altos puntajes en Pasado Positivo, Futuro y Presente Placentero y bajos en Pasado Negativo y Presente Fatalista. Este perfil, permite caracterizar a los sujetos de esta muestra como individuos que tienden a tener un sentido de continuidad debido a la valoración de aspectos como la familia, tradiciones o aspectos culturales (relacionado con su alto puntaje en el pasado positivo); a visualizar de manera esperanzada, optimista y empoderada el futuro (por su puntaje alto en el futuro); y a considerarse personas que poseen una energía y alegría por el momento actual y la vida (por su alto puntaje en el presente placentero).

Los resultados presentados en la variable de Autorregulación –cuyos promedios oscilan entre 3.34 y 3.77- muestran de manera general, que los alumnos tienden de manera moderada a identificarse con los diversos factores de autorregulación evaluados. Esta tendencia es coherente con la mayoría de las investigaciones (Elvira-Valdés y Pujol, 2012), las cuales señalan que aunque una buena parte de los estudiantes de educación superior no tienen una competencia óptima para autorregular su aprendizaje, si presentan, de manera general, mayor niveles más altos en estas habilidades con respecto a estudiantes de niveles educativos inferiores.

Los puntajes promedio de la muestra estudiada en la variable de aproximación profunda de aprendizaje, tanto en la escala total como para cada uno de sus factores (que oscilan entre 3.01 y 3.36) indican, que de manera general, los alumnos usan estrategias profundas de aprendizaje y se sienten motivados de manera profunda al aprendizaje aproximadamente la mitad de las veces en sus actividades académicas. En contraste, los promedios mostrados en la escala total de aproximación superficial de aprendizaje y en los factores que la conforman (que oscilan entre 1.93 y 2.22), sugieren que los alumnos sólo en ocasiones se sienten motivados de manera superficial y usan estrategias superficiales en sus actividades de aprendizaje. Esta tendencia muestra un regular involucramiento de los estudiantes en los temas de estudio que afrontan. Esta variación puede ser explicada por la cualidad modificable que tiene la variable de aproximación al aprendizaje, donde se menciona que un mismo alumno puede asumir un involucramiento profundo con un determinado tema de estudio y al mismo tiempo, asumir una aproximación superficial con otro, o incluso asumir una aproximación compuesta, entremezclando aspectos de involucramiento profundo y superficial (Beltrán y Díaz-Barriga, 2011; Recio, 2008). Algunos factores que influyen es este patrón irregular de involucramiento hacia el aprendizaje son las expectativas de logro, actitudes y creencias de autoeficacia hacia cada tema de estudio que tiene que abordar el estudiante (Esquivel, Rodríguez y Padilla, 2009).

Con relación a la comparación descriptiva entre los puntajes de los grupos bajo y alto de cada una de las orientaciones temporales con respecto al rendimiento escolar, la aproximación al aprendizaje y autorregulación se puede destacar los resultados asociados a las orientaciones temporales hacia el futuro y hacia el pasado negativo. En el caso de la orientación futuro, los alumnos que se sitúan en el grupo de puntajes altos, presentan mayores puntajes en las variables relacionadas a aspectos positivos del aprendizaje y menores puntajes en la variable asociada a aspectos negativos. Estos alumnos tienen mayores promedios de calificación final y calificación de tareas, mayores promedios en todos los factores de autorregulación –conciencia metacognitiva, control y verificación,

esfuerzo diario y proactividad-, mayores promedios en aproximación profunda hacia el aprendizaje y menores promedios en aproximación superficial. Este mismo patrón en los promedios de calificaciones, aproximación al aprendizaje y autorregulación se presentó en los alumnos que se ubicaron en el grupo de puntajes bajos del pasado negativo. Estos resultados con respecto a la relevancia que tiene la orientación hacia el futuro concuerdan con hallazgos que señalan la relevancia de esta orientación en el ámbito académico y que posibilitan conductas proactivas y proveen motivación para alcanzar metas académicas, además de también señalarse al pasado negativo como una orientación temporal que disminuiría estos elementos (Gutiérrez, Salmeron y Muñoz, 2014).

De manera general se puede concluir que los resultados muestran que la orientación temporal del futuro muestra un rol consistentemente positivo en el aprendizaje. En aquellos alumnos que tienden a centrarse más en el futuro, se presentan mayores niveles de rendimiento escolar, autorregulación y aproximación al enfoque profundo hacia el aprendizaje. Asimismo, la orientación temporal del pasado negativo muestra un rol consistentemente negativo en el aprendizaje. Los alumnos que tienden a centrarse más en esta orientación temporal, presentan menores niveles de rendimiento escolar, autorregulación y aproximación al enfoque profundo hacia el aprendizaje.

A partir de estos resultados, se sugiere diseñar programas de intervención para modificar patrones de orientación temporal asociados a factores adversos al aprendizaje eficaz –como lo son altos puntajes del pasado- y maximizar la presencia de orientaciones temporales que inciden de manera positiva en el aprendizaje –como es la orientación al futuro, así como realizar estudios en poblaciones de contextos y niveles educativos diferentes para corroborar o replantear los hallazgos sugeridos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Broc, M. Á. (2011). Voluntad para estudiar, regulación del esfuerzo, gestión del eficaz del tiempo y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 1, (29), 171-185.
- Beltrán, O. y Díaz-Barriga, F. (2011). Enfoques de aprendizaje en el bachillerato de la UNAM. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 13, (1), 115-132.
- Díaz-Morales, J. F. (2008). Estructura factorial y fiabilidad del Inventario de Perspectiva Temporal. *Psicothema*, 18, (3), 565-571.
- Elvira-Valdés, M. A. y Pujol, L. (2012). Autorregulación y rendimiento académico en la transición secundaria–universidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10, (1), 367-378.
- Esquivel, J., Rodríguez, M. C. y Padilla, V. M. (2009). Enfoques hacia el aprendizaje, motivos y estrategias de estudiantes de las carreras de enfermería, ingeniería y organización deportiva. *Revista de Pedagogía*, 30, (87), 309-331.
- García, M. (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario, *Profesorado*, 16, 1, 203-221.
- García-Ros, R. y Pérez-González, F. (2011). Validez predictiva e incremental de las habilidades de autorregulación sobre el éxito académico en la universidad. *Revista de Psicodidáctica*, 16, (2), 231-250.
- Gutiérrez, C., Salmeron, H. y Muñoz, J. (2014). El efecto modulador de los patrones temporales sobre el logro en el aprendizaje autorregulado. *Revista de Psicodidáctica*, 19, (2), 267-287.
- López, M. y López, A. I. (2013). Los enfoques de aprendizaje. Revisión conceptual y de investigación. *Revista Colombiana de Educación*, 64, 131-153.
- Mejía, J. C. (2014). *La autorregulación del alumno-tutor en el plan élite del departamento de arquitectura, año 2013 y primer ciclo 2014*. Tesis de posgrado. Universidad Rafael Saldívar.
- Monrroy, C. P. (2013). Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de educación media superior. *Revista Electrónica en Ciencias Sociales y Humanidades Apoyadas por Nuevas Tecnologías*, 2, (2), 9–36.

Oyanadel, C. (2013). **La percepción del tiempo en la evaluación y tratamiento de los trastornos psiquiátricos graves: depresión mayor, trastorno bipolar y esquizofrenia**. Tesis de doctorado en Psicología de la Salud. Universidad de Granada. Recuperado de:
<http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/32103/1/22807263.pdf>

Oyanadel, C. y Buela-Casal, G. (2011). La percepción del tiempo: influencias en la salud física y mental. **Universitas Psychologica, 10**, (1), 149-161.

Oyanadel, C., Buela-Casal, G., Araya, T., Olivares, C. y Vega, H. (2014). Percepción del tiempo: resultados de una intervención grupal breve para el cambio del perfil temporal. **Suma Psicológica, 21**, (1), 1-7.

Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. A. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. **Psicología Educativa, 20**, (1), 11-22.

Recio, M. (2008). Enfoques de aprendizaje y rendimiento en alumnos de educación a distancia. **Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, 18**, (2), 113-144.

Rodríguez, C. (2009). El sentido del tiempo en las prácticas escolares. **Revista Iberoamericana de Educación, 1**, (49), 1-10.

Zabalza, M. Á. (2013). La variable tiempo en la enseñanza universitaria. **Diálogo educativo, 13**, (38), 21-47.

Zimbardo, P. y Boyd, J. (2009). **La paradoja del tiempo**. Barcelona: Paidós.