
*Perspectiva de futuro, patrones de aprendizaje
y rendimiento académico en estudiantes
universitarios mexicanos*

*Time Perspective, Learning Patterns and
Academic Achievement in Mexican University
Students*

MARTHA LETICIA GAETA GONZÁLEZ

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
marthaleticia.gaeta@upaep.mx
<https://orcid.org/0000-0003-1710-217x>

MARÍA DE LOURDES REYES VERGARA

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
mariadelourdes.reyes@upaep.mx
<https://orcid.org/0000-0002-7746-428x>

**MARIELA LOURDES GONZÁLEZ
RABINO**

Universidad Nacional de Cuyo
gonzalezmariela04@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2649-1579>

LIGIA GARCÍA-BÉJAR

Universidad Panamericana, Guadalajara
ligarcia@up.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0002-2980-0314>

MARGARITA ESPINOSA JIMÉNEZ

Universidad Panamericana
mejimene@up.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0001-7147-5802>

MARÍA ISABEL GUTIÉRREZ NIEBLA

Universidad Panamericana
mniebla@up.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0002-6586-9263>

YURIKO TERESA BENÍTEZ RÍOS

Universidad Panamericana, Aguascalientes
ybenitez@up.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0002-8266-1982>

Resumen: Este estudio tuvo como propósito analizar la relación entre la perspectiva de futuro, la dominancia de distintos patrones de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Participaron 175 estudiantes, con edad media de 20 años, que respondieron al Inventario de Perspectiva Temporal (ZTPI) y al Inventario de Estilos de Aprendizaje (ILS). Los resultados muestran que existe un papel mediador de los patrones de aprendizaje entre la perspectiva de futuro y el rendimiento académico. Se sugiere generar contextos de enseñanza que incidan en la adopción del patrón de aprendizaje dirigido a la comprensión de significados.

Palabras clave: Perspectiva futura, Patrones de aprendizaje, Aprendizaje, Educación Superior.

Abstract: The purpose of this study was to analyze the relationship between future perspective, the adoption of different learning patterns, and academic performance of university students. Participants were 175 students, average age 20, who responded to the Time Perspective Inventory (ZTPI) and the Inventory of Learning Styles (ILS). Results show that learning patterns play a mediating role between future perspectives and academic performance. We suggest the promotion of more equitable teaching contexts that affect the adoption of learning patterns aimed at understanding of meanings.

Keywords: Future perspective, Learning patterns, Self-regulated learning, Higher Education.

INTRODUCCIÓN

Los modelos educativos actuales, que plantean el aprendizaje a lo largo de toda la vida, enfatizan la necesidad de que los estudiantes reflexionen sobre la relevancia de trazarse metas académicas a corto, mediano y largo plazo, que les permitan mejorar su desempeño presente y ampliar su perspectiva de futuro. Como plantea Nuttin (1985), las personas ubican las metas o proyectos futuros en relación al sentido que otorgan a sus experiencias pasadas, lo cual les permite construir una perspectiva temporal que, a su vez, incide en su conducta presente.

En el contexto universitario, en concreto, resulta innegable que los estudiantes deben adquirir mayor responsabilidad y compromiso hacia el estudio que posibilite el desarrollo de distintos proyectos académicos en el corto y mediano plazo para un mejor rendimiento académico y desarrollo psicosocial. Así, Zimbardo y Boyd (1999) destacan el papel de la interpretación, la valoración y los sentimientos de los estudiantes respecto de sus metas futuras con relación a sus logros pasados. En tal sentido, se defiende una estrecha relación entre la valoración de sí mismos y la actuación académica presente y futura. Esto plantea la relevancia de analizar las metas de futuro que los estudiantes se establecen a partir de sus experiencias pasadas, así como de sus desempeños presentes.

La actuación de los universitarios, establecida por la forma en que conciben y se aproximan al aprendizaje a través de las actividades cognitivas, motivacional-afectivas y de regulación, esto es, sus patrones de aprendizaje (Vermunt, 1996, 1998), ha demostrado tener una estrecha relación con el desempeño académico.

Asimismo, como plantean algunos estudios recientes (Gutiérrez-Braojos, 2015; Gutiérrez-Braojos, Salmerón-Pérez y Muñoz-Cantero, 2014), las estrategias de regulación y las metas de aprendizaje propias de los patrones de aprendizaje, en vínculo con la orientación de futuro, son determinantes en el desempeño académico en la universidad.

No obstante, diversos estudios han evidenciado que dichos factores pueden variar respecto a los patrones de aprendizaje, de acuerdo con el contexto socio-cultural, en países asiáticos (Ajisuksmo y Vermunt, 1999; Marambe, Vermunt y Boshuizen, 2012), europeos (Donche y van Petegem, 2009; Endedijk, Vermunt, Verloop y Brekelmans, 2012; Martínez-Fernández y García-Ravidá, 2012; Martínez-Fernández y Vermunt, 2015) y latinoamericanos (Abalde Paz, Barca Lozano, Muñoz-Cantero y Ziemer, 2009; Alves de Lima, Betatti, Baratta, Falconi, Sokn, Galli, Barrero, Cagide e Iglesias, 2006; de la Barrera, Donolo y Rinaudo, 2010; Vázquez, 2009; González, 2015). Asimismo, el estudio de Sircova *et al.* (2014), que abarca 64 países de los cinco continentes, muestra que la perspectiva temporal está claramente influenciada por distintos factores socioculturales. Por esa razón se considera relevante analizar la perspectiva de futuro y los patrones de aprendizaje de los universitarios, para una mayor comprensión de sus procesos de aprendizaje y de sus efectos en el éxito académico, en el caso concreto del contexto mexicano.

En México, como en otros países de América Latina, la relevancia del estudio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la universidad ha tenido un creciente interés, acaso porque son muy elevados los índices de deserción y reprobación en este nivel educativo (OCDE, 2017). Sin embargo, las investigaciones se han desarrollado, en su mayoría, en el contexto universitario público, lo que invita a profundizar en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en las universidades privadas.

Los esfuerzos investigativos realizados en la educación universitaria privada se han concentrado en procesos de competencias y evaluación docente (Olavarrieta, Gómez Zermeño y García Vázquez, 2015; Romero, Gleason, Rubio y Arriola, 2016) y gestión educativa (Larios Gómez, 2016), por mencionar algunos; de ahí que aún se requieran investigaciones enfocadas a estudiar procesos de aprendizaje del alumnado en universidades privadas.

Hablar de educación superior privada en México es un tema relativamente nuevo en la literatura, en principio, porque no es un ámbito dominante para quienes estudian la educación superior nacional y, en segundo lugar, porque existen diversas percepciones sobre el papel de la educación privada en el contexto educativo mexicano. Estas instituciones, al igual que las públicas, están normadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y en la actualidad son numerosas y diversas.

Las universidades privadas acogen casi al 30% de la población universitaria; esto es, poco más de un millón cien mil alumnos de un total de casi cuatro millones de jóvenes mexicanos que estudian en la universidad (SEP, 2018). Cifra que complementa, pero que aún hace insuficiente la cobertura de la educación universitaria en México, donde según la OCDE, sólo 21 de cada 100 jóvenes pueden ingresar a la universidad (OCDE, Panorama de la Educación, 2017).

La educación superior privada ha formado parte de un proceso de transformación para la democratización y promoción del acceso a la universidad con el fin de contribuir a remediar la desigualdad social y económica de la población mexicana, sobre todo para aquellos jóvenes que no tienen un lugar asegurado en instituciones públicas (Buendía Espinosa, 2016). Las instituciones del sector privado tienen la capacidad de contribuir positivamente a las metas generales de la educación superior, a partir de una combinación entre una demanda creciente de ingreso y la falta de habilidad de los gobiernos federales y estatales para proveer una cobertura más amplia.

En México hay 3.205 instituciones de educación privada (SEP, 2018). Del total, 114 instituciones se encuentran afiliadas a la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES); órgano regulador de la educación superior privada. Este número de universidades contempla las instituciones que cumplen con la regulación básica no sólo de la Secretaría de Educación Pública, sino de criterios mínimos con un estándar nacional e internacional de acuerdo con acreditadoras nacionales. Esta cifra es reveladora para este estudio, pues sitúa el foco de atención en la calidad de la educación privada en México.

La presente investigación se sitúa en este contexto, por lo que se considera relevante contribuir al estudio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en población universitaria de instituciones privadas en México. Consideramos que la percepción de los estudiantes respecto a sus oportunidades académicas futuras, a partir del sentido dado a sus experiencias pasadas y presentes, en vínculo con sus patrones de aprendizaje, podría estar relacionada con su rendimiento académico (Gutiérrez-Braojos, 2015). Bajo esa premisa, y con la finalidad de contribuir a la optimización de los procesos de aprendizaje y de los resultados académicos de los estudiantes en universidades privadas, se ha propuesto este estudio, enfocado en relacionar la perspectiva de futuro, los patrones de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes universitarios mexicanos.

PERSPECTIVA DE FUTURO

La capacidad del ser humano de percibir el tiempo es fundamental para dar sentido a las experiencias vividas (James, 1980), así como a las metas y proyectos futuros

(Lewin, 1942; Fraise, 1967, Roberts, 2002). Desde hace años, diversos investigadores del campo de la psicología han dedicado sus esfuerzos a la comprensión de la forma en que las personas articulan presente, pasado y futuro, enfatizando distintos aspectos de la conducta humana. Al respecto, Nuttin (1985) estableció la noción de perspectiva temporal al señalar que se trata de la distancia cognitiva respecto a la cual, desde el presente (el aquí temporal), las personas sitúan y dan sentido a las experiencias pasadas y ubican las metas o proyectos futuros. De esta forma, los eventos pasados y la visualización de los sucesos futuros inciden en la conducta presente, al situarse en el funcionamiento cognitivo.

Posteriormente, Zimbardo y Boyd (1999) utilizaron el término “perspectiva” al referirse a la orientación temporal y la definieron como la tendencia de la persona a centrarse en el pasado, presente o futuro, así como a la valencia afectiva que le otorgan. Estos marcos temporales (presente, pasado y futuro), como bien señalan Díaz-Morales (2006) y González y Daura (2012), son fundamentales para dar sentido y coherencia al flujo de la conducta, ya que permiten a la persona codificar, organizar y recordar experiencias pasadas y presentes, y generar expectativas y metas futuras.

En el presente trabajo partimos del enfoque teórico de Zimbardo y Boyd (1999), quienes consideran la perspectiva temporal como una variable cognitivo-motivacional de base temporal que supone la representación mental del futuro en el presente y comprende las metas que se establecen, así como su ubicación temporal. Para estos autores, la perspectiva temporal constituye un estilo disposicional relativamente estable que se encuentra conectado con el momento pasado, presente y futuro.

De acuerdo con Zimbardo y Boyd (1999) las orientaciones o perspectivas temporales estarían integradas en cinco dimensiones generales:

- *Pasado negativo*, que indica una visión pesimista y desfavorable del pasado.
- *Presente hedonista*, que refleja una actitud hacia el tiempo y la vida basada en el disfrute y la realización de experiencias arriesgadas y excitantes.
- *Futuro*: se encuentra constituido por elementos que involucran la responsabilidad, la orientación a metas, el cumplimiento del deber y, en general, la preocupación por las consecuencias posteriores a la conducta.
- *Pasado positivo*: constituye la valoración nostálgica del pasado y permite considerar la reconstrucción positiva de las experiencias vividas.
- *Presente fatalista*: implica la ausencia de una orientación temporal; esto es, denota una actitud desesperanzada, indefensa y negativa hacia el futuro y la vida en general.

Cabe señalar que la importancia dada a cada período temporal puede variar de acuerdo con cada etapa del ciclo vital, por lo que se podría pensar que los jóvenes dan una mayor importancia al futuro que aquella que otorgan al pasado (Martínez, 2004). Al respecto, diversos investigadores, desde distintos enfoques, coinciden en que las representaciones cognitivas de eventos futuros son fundamentales motivadores de la conducta, de la misma forma que el conocimiento de los resultados de una acción lo son para el establecimiento de nuevas metas (Ames, 1992; Kauffman y Husman, 2004; Lens y Vansteenkiste, 2008; Nuttin, 1973; Pintrich, 2000).

En este mismo sentido, Corica (2012) señala que las expectativas académicas se basan en las experiencias previas, que se toman como punto de partida para construir el horizonte hacia aquello que se espera como posible, lo cual tiene un papel relevante en nuestra conducta. Así pues, la perspectiva de futuro permite al estudiante plantearse metas en un futuro más o menos lejano (dimensión cognitiva) y generar la intencionalidad para alcanzarlas, a través del valor otorgado a éstas (en su dimensión dinámica) (Nuttin, 1982). De ahí que la perspectiva de futuro se considere un motivador fundamental para la consecución de mejores desempeños académicos.

En este sentido, diversos estudios llevados a cabo en el contexto universitario han puesto de manifiesto la estrecha relación que guarda la perspectiva temporal de los estudiantes con su implicación académica (Horstmanshof y Zimitat, 2007), con el rendimiento (Barrera-Hernández, Sotelo-Castillo, Vales-García y Ramos-Estrada 2018; Gutiérrez-Braojos, 2015; Gutiérrez-Braojos *et al.*, 2014), con el género (Ely y Mercurio, 2011) y con los estilos de personalidad (Kayris, 2010); entre otras variables.

PATRONES DE APRENDIZAJE

Los patrones de aprendizaje, analizados en el presente trabajo, de acuerdo con el modelo de Vermunt (1987, 1998), constituyen un constructo dinámico e integrador para explicar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, mediante el análisis de las actividades cognitivas, motivacional-afectivas y de regulación, así como las creencias sobre el aprendizaje, en un contexto y período de tiempo específicos. Cabe señalar que este autor pionero sustituye el término “estilos” usado al inicio de sus investigaciones, que pudiera considerarse como un rasgo inmutable de la personalidad, por el de “patrones” (*patterns*, en inglés) para dar cuenta de la condición dinámica de la actividad de aprendizaje (Vermunt, 1996).

De acuerdo con Vermunt (1998), los patrones de aprendizaje involucran procesos personales –de autorregulación– y del contexto –de regulación exter-

na-, mediante los cuales los estudiantes muestran ciertas disposiciones y preferencias “para acceder, procesar, regular, producir y orientar motivacionalmente sus acciones de aprendizaje” (Martínez-Fernández y García-Ravidá, 2012, p. 168), los cuales se consideran elementos clave para el estudio y óptimo desarrollo de los aprendizajes.

La implicación de los alumnos para autorregular su comportamiento ha sido ampliamente documentada (Zimmerman, 2008). Así también se ha determinado que involucra una serie de procesos cognitivos y afectivos recíprocamente relacionados, incluyendo la capacidad de establecer metas, monitorear el progreso, la autoevaluación y la autorreacción (Gaskill y Woolfolk, 2002). De manera análoga, los patrones de aprendizaje comprenden las distintas maneras específicas en que los estudiantes acceden, procesan, regulan y orientan motivacionalmente sus acciones de aprendizaje (Martínez-Fernández y García-Ravidá, 2012).

Los patrones de aprendizaje están conformados por las siguientes dimensiones (Vermunt; 1998; Vermunt y Donche, 2017):

- *Las concepciones de aprendizaje*, que aluden a la construcción cognitiva de los estudiantes acerca del conocimiento y las formas de aprender. Esto es, la naturaleza del conocimiento y los roles que deberían asumir los profesores, compañeros y los propios estudiantes.
- *Las orientaciones académicas*, que refieren al conjunto de intenciones, propósitos, actitudes y preocupaciones de los estudiantes en relación con sus estudios.
- *Las estrategias de procesamiento* integran una combinación de actividades cognitivas destinadas a procesar los contenidos de aprendizaje, comprensión y desarrollo de habilidades. También han sido referidas como aproximaciones al aprendizaje.
- *Las estrategias de regulación* constituyen el conjunto de estrategias metacognitivas que usan los estudiantes para guiar, controlar y revisar su proceso y los resultados de su aprendizaje.

A partir de las distintas combinaciones de las sub-categorías que integran las dimensiones antes mencionadas, se han identificado cuatro patrones de aprendizaje (Vermunt, 1996, 1998): dirigido al significado; dirigido a la aplicación; dirigido a la reproducción y no dirigido.

Los estudiantes con un *patrón dirigido al significado* consideran el aprendizaje como la propia construcción de conocimiento del cual son los principales responsables, se encuentran intrínsecamente motivados, adoptan un enfoque hacia el

procesamiento profundo, aprenden de forma autorregulada y desarrollan el pensamiento crítico hacia una perspectiva personal.

Los estudiantes que tienen un *patrón dirigido a la aplicación* tienden a considerar de mayor valor el conocimiento aplicable a otras situaciones y, generalmente, tratan de encontrar una vinculación entre lo que aprenden y la realidad. Además, usan estrategias de elaboración, a fin de construir aprendizajes concretos, y combinan los procesos de autorregulación con los de regulación externa. Los motivos vocacionales a menudo son los que subyacen a este patrón.

En el *patrón dirigido a la reproducción* los estudiantes conciben el aprendizaje como un conjunto de conocimientos que hay que “absorber”, su motivación principal es aprobar y demostrar su competencia, tratan de memorizar los contenidos y centran su atención en la regulación externa.

Los estudiantes con un *patrón no dirigido* generalmente conciben el aprendizaje como algo que debe ser estimulado por el docente o un compañero, tienen una orientación motivacional ambivalente, presentan escaso procesamiento y a menudo experimentan una falta de autorregulación.

En esta línea, los patrones de aprendizaje que adoptan los universitarios y su relación con el desempeño académico ha sido documentada en diversos estudios (Donche y van Petegem, 2009; Law y Meyer 2011; Marambe, Vermunt y Boshuizen, 2012; Martínez-Fernández y García-Ravidá, 2012; Martínez-Fernández y Vermunt, 2015; Vázquez, 2009), que han llegado a la conclusión de que no existe una sola vía para lograr el aprendizaje, pero las concepciones que los estudiantes tengan sobre el aprendizaje, y con ello la preocupación e intención hacia los estudios, así como el uso de estrategias de autorregulación y de procesamiento profundo, contribuyen de manera sustancial a la obtención de un mejor rendimiento académico. Estos pensamientos y comportamientos dependen, a su vez, de diferentes características socio-culturales.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS

A partir de lo anteriormente expuesto, consideramos que aún se requieren investigaciones científicas orientadas al estudio de la relación que guardan la perspectiva de futuro, los patrones de aprendizaje y el rendimiento académico en los estudiantes universitarios, y de manera concreta en universidades privadas mexicanas. Por ello, en el presente trabajo se plantea responder a los siguientes interrogantes: ¿qué tipo de relación se observa entre estos tres constructos en el alumnado universitario?, ¿existe un papel mediador de la adopción de distintos patrones de aprendizaje entre la perspectiva de futuro y el rendimiento académico de los universitarios?

Para dar respuesta a estos cuestionamientos, se plantearon los siguientes objetivos:

- Analizar la relación que guardan la perspectiva de futuro, los patrones de aprendizaje y el rendimiento académico en los estudiantes universitarios.
- Identificar el papel mediador de los patrones de aprendizaje entre la perspectiva de futuro y el rendimiento académico de los universitarios.

MÉTODO

El presente estudio se desarrolló desde un enfoque cuantitativo, mediante un diseño de corte transversal, con alcance correlacional. Para recopilar la información se recurrió al método de encuesta.

Participantes

En este estudio han participado 175 estudiantes provenientes de dos universidades privadas mexicanas, matriculados en las licenciaturas de pedagogía (44%) y psicopedagogía (56%). La primera universidad (A; n = 99) cuenta con campus en la ciudad de México, Aguascalientes y Guadalajara. La segunda universidad (B; n = 76) tiene campus en la ciudad de Puebla. Del total de participantes, 167 (95%) son mujeres y 8 (5%) son varones, con una edad comprendida entre 17 y 28 años (media 20 años; D.T. = 1.88). La mayoría de los estudiantes (61%) tienen como única actividad el estudio, mientras que sólo el 39% también trabajan. Para el desarrollo de la investigación los participantes fueron seleccionados mediante muestreo por conveniencia, su participación fue voluntaria y no recibieron ninguna retribución o incentivo a cambio.

Instrumentos

Para medir la perspectiva de futuro de los estudiantes se utilizó el Inventario de Perspectiva Temporal (ZTPI; *Zimbaro Time Perspective Inventory*) diseñado por Zimbaro y Boyd (1999) para muestras universitarias y traducido al español por Díaz-Morales (2006). El cuestionario consta de 56 ítems agrupados en cinco dimensiones temporales (pasado negativo, presente hedonista, futuro, pasado positivo y presente fatalista) que refieren a creencias, preferencias y valores asignados a una orientación temporal determinada: (1) *Pasado negativo*, refleja una visión pesimista del pasado (p. ej. Pienso en las cosas malas que me han ocurrido en el pasado); (2) *Presente hedonista*, alude a una actitud ante la vida y el tiempo basada

en el disfrute de los placeres del momento actual (p.ej. Me dejo llevar por la excitación del momento); (3) *Futuro*, entendido como la tendencia a planificar y plantear metas futuras distantes en el tiempo (p. ej., Creo que el día de una persona debería planificarse por la mañana); (4) *Pasado positivo*, evalúa una actitud nostálgica y feliz del pasado (p. ej., Me divierten las historias sobre cómo eran las cosas en los viejos tiempos); y (5) *Presente fatalista*, hace referencia a la ausencia de orientación temporal; sin énfasis en el momento presente, sin nostalgia del pasado ni interés por el futuro (p. ej., el camino de mi vida está controlado por fuerzas en las que no puedo influir).

El cuestionario se responde mediante una escala tipo Likert de cinco puntos que van de (1) “totalmente en desacuerdo” a (5) “totalmente de acuerdo”. La fiabilidad de los factores (índice alpha) en el presente estudio oscila entre 0.60 y 0.76. Los resultados de estos análisis, en general, son inferiores a los obtenidos por Díaz-Morales (2006), entre 0.64 y 0.80, y a los del instrumento original, entre 0.74 y 0.82 (Zimbardo y Boyd, 1999).

Para identificar los patrones de aprendizaje de los estudiantes se utilizó el inventario de Estilos de Aprendizaje (ILS; *Inventory of Learning Styles*) también diseñado por Vermunt (1998) para muestras universitarias y traducido al español por Martínez-Fernández, García-Ravidá, González-Velázquez, Gutiérrez-Braojos, Poggioli, Ramírez-Otálvaro y Tellería (2009). El ILS es un cuestionario de 120 ítems que se agrupan en cuatro categorías: (1) concepciones de aprendizaje (40 ítems); (2) orientación motivacional para aprender (25 ítems); (3) estrategias de procesamiento (27 ítems) y (4) estrategias de regulación del aprendizaje (28 ítems). Para las dimensiones Concepciones de aprendizaje y Orientación motivacional para aprender, el cuestionario se responde siguiendo una escala Likert de cinco puntos que van de (1) “totalmente en desacuerdo” a (5) “totalmente de acuerdo”. En el caso de las Estrategias de procesamiento y las Estrategias de regulación, el cuestionario se responde siguiendo una escala tipo Likert de cinco puntos que van de (1) “nunca” a (5) “casi siempre”.

Las cuatro categorías anteriormente mencionadas se agrupan, a su vez, en cuatro dimensiones que integran a los patrones de aprendizaje: (1) *Patrón orientado al significado*, con elementos característicos de un procesamiento profundo, paso a paso y de procesamiento concreto, así como de estrategias de autorregulación y de regulación externa; (2) El *Patrón de orientación múltiple* integra los cuatro patrones propuestos por Vermunt (1998); concepciones de aprendizaje dirigidas al conocimiento, estrategias de aprendizaje cooperativo y de regulación externa, de orientaciones motivacionales de aprendizaje y hacia el rendimiento y de búsqueda de obtención de títulos; (3) El *Patrón orientado a la reproducción* integra elementos de

procesamiento paso a paso y de regulación externa; (4) El *Patrón no orientado* se caracteriza por la orientación motivacional ambivalente y la ausencia de regulación.

En el presente estudio, los resultados respecto a las dimensiones que integran a los patrones de aprendizaje coinciden en número con los propuestos inicialmente por Vermunt (1998), aunque su configuración varió y es más similar a la de Martínez-Fernández *et al.* (2009). Los resultados detallados de estos análisis son reportados por los autores de este trabajo a partir de la adaptación del ILS al contexto mexicano (publicación en prensa). De manera sintética, la fiabilidad de los factores (índice alpha) en el presente estudio oscila entre 0.64 y 0.88, y el instrumento en su totalidad tiene un índice de fiabilidad alpha de .934. Estos datos son comparables con los reportados en otros estudios (Law y Meyer, 2011; Vermunt, 1998).

Para medir el rendimiento académico recurrimos al promedio académico actual de los estudiantes, codificando los promedios de la siguiente forma: (1) -7.4 suspenso; (2) 7.5-8.0 aprobado; (3) 8.1-9.0 bien; (4) 9.1-10.0 sobresaliente.

Procedimiento

La recolección de datos se llevó a cabo de manera grupal, dentro del horario académico, después de disponer de la autorización del equipo directivo y del profesorado de las facultades en ambas universidades. La aplicación de los cuestionarios se realizó en formato electrónico, en presencia del profesor, con una duración aproximada de 45 minutos. Los estudiantes fueron informados del propósito del estudio, su participación fue voluntaria y se garantizó la confidencialidad de la información.

Análisis de datos

El análisis de la información se realizó con el apoyo del programa estadístico SPSS, versión 22. En primer lugar se estimaron las propiedades psicométricas de los instrumentos; estructura factorial, calculada mediante un análisis exploratorio de componentes principales (con rotación varimax), y fiabilidad de los factores, a través del índice alpha de Cronbach. Además de los supuestos de normalidad de los datos, mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Posteriormente se llevaron a cabo los estadísticos descriptivos de la muestra, así como el análisis de correlación entre la perspectiva de futuro, los patrones de aprendizaje y el rendimiento académico, realizado mediante análisis de correlación de Pearson. Finalmente se realizaron análisis de regresión lineal que permitieran identificar el papel mediador de los patrones de aprendizaje, entre la perspectiva temporal futura y el rendimiento académico, siguiendo la metodología propuesta por Baron y Kenny (1986), que

ha demostrado ser una de las mejores para analizar la mediación de variables en el campo de la investigación psicológica (Frazier, Tix y Barron, 2004).

RESULTADOS

Como se observa en la Tabla 1, el análisis de dimensionalidad del ZTPI indicó la presencia de cinco factores (a partir del gráfico de sedimentación), tal y como proponen Zimbardo y Boyd (1999): (a) *Pasado negativo*; (b) *Presente hedonista*; (c) *Futuro*; (d) *Pasado positivo*; (e) *Presente fatalista*. Sin embargo, la configuración varió y es más similar a la de Díaz-Morales (2006) con muestras españolas; los resultados detallados de estos análisis no son reportados en este trabajo. De manera sintética, se eliminaron 2 ítems por presentar comunalidad y/o correlación ítem total inferior a .3. El porcentaje de varianza explicada de los cinco factores en el presente estudio es de 38%.

Tabla 1. Dimensiones del ZTPI, número de ítems, consistencia interna, y ejemplos de ítems

DIMENSIÓN TEMPORAL	NÚMERO DE ÍTEMS	ALPHA	EJEMPLOS DE ÍTEMS
1. Pasado negativo	11	.76	Pienso sobre las cosas malas que me han ocurrido en el pasado. Las experiencias dolorosas del pasado siguen en mi memoria.
2. Presente hedonista	10	.75	Me arriesgo para poner énfasis en mi vida. Me dejo llevar por la énfasis del momento.
3. Futuro	15	.68	Soy capaz de resistirme a las tentaciones cuando sé que hay trabajo que hacer. Me molesta mucho llegar tarde a mis citas o compromisos.
4. Pasado positivo	11	.60	Los recuerdos felices de los buenos tiempos están muy presentes en mi mente. Me gusta pensar en el pasado.
5. Presente fatalista	7	.64	El destino determina mucho de mi vida. No tiene sentido preocuparme por el futuro ya que de todos modos no puedo hacer nada.

Un segundo análisis factorial, de acuerdo con el procedimiento de Vermunt (1998), permitió identificar cuatro patrones de aprendizaje, aunque su composición en el interior varió (Tabla 2):

(a) *Patrón orientado al significado*: quedó integrado por categorías de procesamiento profundo (relación y estructuración), pensamiento crítico, procesamiento paso a paso (análisis), procesamiento concreto, autorregulación de procesos y de aprendizajes, regulación externa (de resultados);

(b) *Patrón de orientación múltiple*, se conformó por categorías que integran los cuatro patrones de aprendizaje: construcción de aprendizaje, aumento y uso del conocimiento, aprendizaje cooperativo, estimulación educativa por parte del docente, interés personal;

(c) *Patrón orientado a la reproducción*: quedó integrado por categorías de procesamiento paso a paso (memorización y ensayo) y procesos de regulación externa;

(d) *Patrón no orientado*: integrado por la orientación motivacional ambivalente y la ausencia de regulación.

El porcentaje de varianza explicada en el presente estudio (61%) es mayor al obtenido por Martínez-Fernández y García-Ravidá (2012) (55%).

Tabla 2. Dimensiones del ILS, número de categorías, consistencia interna, y ejemplos de ítems

DIMENSIÓN (PATRÓN DE APRENDIZAJE)	NÚMERO DE CATEGORÍAS	ALPHA	EJEMPLOS DE ÍTEMS
6. Orientado al significado	7	.88	Comparo las conclusiones de diferentes módulos del curso entre sí. Adicional a los materiales del curso, estudio literatura relacionada con los contenidos.
7. Orientación múltiple	9	.79	Tengo que establecer vínculos entre el material de estudio por mí mismo. El profesor debe orientarme a encontrar mis propias soluciones cuando encuentro problemas.
8. Orientado a la reproducción	2	.73	Me aprendo las definiciones de memoria lo más literalmente posible. Estudio de acuerdo con las instrucciones dadas en el curso.
9. No orientado	2	.64	Confirmando lo que me resulta difícil aprender aunque no haya dominado el material del curso.

El análisis de correlación (Tabla 3) mostró que el patrón de aprendizaje orientado al significado tiene una relación significativa positiva con el rendimiento académico ($r = .213$). Por otro lado, mantener una perspectiva presente hedonista y un patrón no dirigido se relacionan de manera significativa negativa con el rendimiento académico ($r = -.173$ y $r = -.161$, respectivamente). Por su parte, la perspectiva de fu-

turo no se relaciona de manera significativa con el rendimiento académico, pero sí existe una relación significativa positiva entre la primera y el patrón de aprendizaje orientado al significado ($r = .328$).

Tabla 3. Correlación entre Perspectiva temporal futura, Patrones de aprendizaje y Rendimiento académico (n = 175)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Pasado Negativo										
2. Presente Hedonista	.217**									
3. Futuro	-.018	.413**								
4. Pasado Positivo	-.236**	.448**	.621**							
5. Presente Fatalista	.407**	.581**	.246**	.090						
6. Patrón de Significado	-.037	.014	.328**	.114	-.009					
7. Patrón no dirigido	.319**	.435**	.159	.069	.468**	.029				
8. Patrón múltiple	.289**	.382**	.387**	.280**	.302**	.310**	.202**			
9. Patrón de Reproducción	.050	.171*	.250**	.204**	.130	.410**	.194*	.342**		
10. Rendimiento académico	-.061	-.173*	.062	-.110	-.020	.213**	-.161*	-.066	.126	

* $p < .05$; ** $p < .01$

Los análisis de regresión (Tabla 4), realizados mediante tres modelos, indicaron lo siguiente:

En el modelo 1, que incluye a las dimensiones de la perspectiva temporal (variable predictora) y al rendimiento académico (variable resultado), se buscaba analizar la posible relación entre ambas variables. Los resultados muestran que el rendimiento académico tiene una relación significativa positiva con la perspectiva de futuro y una relación significativa negativa con el presente hedonista.

En el modelo 2 (a, b, c y d), que incluye las dimensiones de la perspectiva temporal (variable predictora) y las dimensiones de los patrones de aprendizaje (variable mediadora), se buscaba analizar la relación entre estas dos variables. Se encontró que la perspectiva de futuro se relaciona de manera significativa positiva con el patrón orientado al significado, el patrón de orientación múltiple y el patrón orientado a la reproducción, y de manera negativa con el patrón no orientado. Por su parte el pasado negativo, el presente hedonista y el presente fatalista se relacionan de manera significativa positiva con el patrón no orientado.

En el modelo 3, que incluye las dimensiones de la perspectiva temporal (variable predictora), los patrones de aprendizaje (variable mediadora) y el rendimiento académico (variable resultado), se buscó analizar el papel mediador de los patrones de aprendizaje entre la perspectiva de futuro y el rendimiento académico. Se encontró que el rendimiento académico se relaciona de manera significativa positiva con el patrón orientado al significado y de manera negativa con el patrón de orientación múltiple. Asimismo, la fuerza de relación (β) entre el presente hedonista y el rendimiento académico disminuye significativamente (de $-.25$ a $-.17$) cuando los patrones de aprendizaje son introducidos en el modelo, y se vuelve no significativa. Además, la fuerza de relación (β) entre futuro y el rendimiento académico disminuye (de $.26$ a $.19$) y también pierde la significancia, lo cual indica una mediación total en ambos casos.

Tabla 4. Análisis del efecto mediador de los patrones de aprendizaje, entre la perspectiva de futuro y el rendimiento académico (n = 175)

MODELO 1	RESULTADO	PREDICTOR	β	t	Sig.
	Rendimiento académico	Pasado negativo	-.10	-1.18	.238
		Presente hedonista	-.25	-2.45	.015
		Futuro	.26	2.70	.008
		Pasado positivo	-.11	-1.11	.267
		Presente fatalista	.07	0.70	.485
R ² = .04; F(5, 174) = 2.54, p = .03					
MODELO 2a	Patrón orientado al significado	Pasado negativo	-.052	-0.63	.532
		Presente hedonista	-.13	-1.38	.170
		Futuro	.524	5.78	.000
		Pasado positivo	-.046	-.49	.627
		Presente fatalista	-.168	-1.80	.073
R ² = .16; F(5, 174) = 7.74, p = .000					
MODELO 2b	Patrón de orientación múltiple	Pasado negativo	.09	1.22	.223
		Presente hedonista	.04	0.49	.626
		Futuro	.45	5.62	.000
		Pasado positivo	.14	1.73	.085
		Presente fatalista	.03	0.35	.720
R ² = .35; F(5, 174) = 19.60, p = .000					

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

Tabla 4. Análisis del efecto mediador de los patrones de aprendizaje, entre la perspectiva de futuro y el rendimiento académico (n = 175)

MODELO 1	RESULTADO	PREDICTOR	β	t	Sig.
MODELO 2c	Patrón orientado a la reproducción	Pasado negativo	.01	0.06	.955
		Presente hedonista	.12	1.18	.241
		Futuro	.30	3.15	.002
		Pasado positivo	-.07	-0.66	.507
		Presente fatalista	-.05	-0.55	.562
R ² = .07; F(5, 174) = 3.61, p = .004					
MODELO 2d	Patrón no orientado	Pasado negativo	.22	2.88	.004
		Presente hedonista	.44	5.15	.000
		Futuro	-.19	-2.36	.020
		Pasado positivo	-.00	-.011	.991
		Presente fatalista	.24	2.85	.005
R ² = .32; F(5, 174) = 16.97, p = .000					
MODELO 3	Rendimiento académico	Pasado negativo	-0.05	-0.54	.592
		Presente hedonista	-0.17	-1.56	.120
		Futuro	0.19	1.718	.088
		Pasado positivo	-0.07	-0.68	.495
		Presente fatalista	0.15	1.45	.150
		Patrón de significado	0.18	2.04	.043
		Patrón de orientación múltiple	-0.19	-2.06	.041
		Patrón de reproducción	0.12	1.45	.148
Patrón no orientado	-0.14	-1.58	.116		
R ² = .09; F(9, 174) = 2.84, p = .004					

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir de los objetivos de esta investigación: a) analizar la relación que guardan la perspectiva de futuro, los patrones de aprendizaje y el rendimiento académico en los estudiantes universitarios y b) identificar el papel mediador de la adopción de distintos patrones de aprendizaje entre la perspectiva de futuro y el rendimiento

académico de los universitarios, a continuación se recuerdan y discuten los resultados más destacados.

En lo que se refiere a la relación entre las variables, los resultados obtenidos muestran que el patrón de aprendizaje orientado al aprendizaje tiene una relación significativa positiva con el rendimiento académico. Por su parte, mantener una perspectiva presente hedonista y un patrón de aprendizaje no dirigido se relacionan de manera significativa negativa con el rendimiento académico. Estos resultados parecen indicar que adoptar un enfoque de procesamiento profundo y autorregular el aprendizaje conducen a un mejor desempeño académico. Sin embargo, mantener una actitud de disfrute y evidenciar ausencia de regulación o regulación externa en el trabajo académico, mostrando una motivación ambivalente, no conduce a un buen rendimiento académico. Estos hallazgos son coincidentes en general con otras investigaciones con estudiantes universitarios (Busato, Prins, Elshout y Hamaker, 1998; Gutiérrez-Braojos *et al.*, 2014; Vázquez, 2009, Law y Meyer, 2011), que han encontrado una relación significativa positiva entre el patrón dirigido al significado y el rendimiento académico, pero una relación significativa negativa entre este último y el patrón orientado a la reproducción o el patrón no dirigido.

En este sentido, diversos estudios han encontrado que a mayor edad se observa con más frecuencia un patrón orientado al significado (Busato *et al.*, 1998; Martínez-Fernández y García-Ravidá, 2012) y una mayor orientación de futuro (Díaz-Morales, 2006), característicos de una mayor implicación o compromiso en el estudio, así como de cierta racionalidad para planificar y anticipar el futuro, respectivamente. Lo anterior nos orienta a indagar sobre posibles diferencias en estas variables en función de la edad y el curso académico del alumnado universitario mexicano en investigaciones futuras.

Por otra parte, aunque no se encontró una relación significativa entre el rendimiento académico y la perspectiva de futuro, esta última mostró una relación significativa positiva con el patrón de aprendizaje orientado al significado. El hallazgo anterior nos orientó a avanzar en el análisis sobre el posible papel mediador de los patrones de aprendizaje, entre la perspectiva de futuro y el rendimiento académico.

A partir de los análisis de regresión, se observó que una perspectiva temporal de disfrute y riesgo (presente hedonista) no promueve un mejor rendimiento académico. Por su parte, una perspectiva temporal en la que se visualizan las consecuencias de la propia conducta y se actúa en consecuencia (perspectiva futura) incentiva el rendimiento académico de manera significativa. Estos datos coinciden con otros estudios previos (Gutiérrez-Braojos *et al.*, 2014; Lennings, Burns y Cooney, 1998) en cuanto a que una perspectiva temporal positiva se relaciona con variables como alto desempeño y autocontrol.

Conforme a lo esperado, los resultados hallados señalan que, por lo menos para la muestra mexicana, existe un papel mediador de los patrones de aprendizaje entre la perspectiva de futuro y el rendimiento académico (Modelo 3). De manera específica, el patrón orientado al significado se relaciona positivamente con el rendimiento académico, mientras que un patrón de orientación múltiple presenta una relación negativa con el rendimiento académico de los alumnos. En línea con los trabajos de Martínez-Fernández y García-Ravidá (2012) y Martínez-Fernández y Vermunt (2015), al parecer el rendimiento académico se explica más a partir del esfuerzo que los estudiantes realizan. Además, las estrategias de autorregulación son el mejor predictor de un procesamiento de aprendizaje profundo. De ahí que resulte relevante profundizar en el estudio de los distintos motivos que los estudiantes tienen para aprender, así como en los procesos de autorregulación del aprendizaje en los universitarios.

A partir de los presentes resultados se pone de manifiesto la relevancia de que los estudiantes mantengan una perspectiva temporal orientada al futuro como impulso motivador para la obtención de un mayor rendimiento académico ya que, como señalan distintos investigadores (Gutiérrez-Braojos *et al.*, 2014; Kauffman y Husman, 2004), la perspectiva de tiempo es un constructo multidimensional, de tal forma que los objetivos a más largo plazo relacionados con su futuro educativo y profesional influyen en las metas a corto plazo y, por ende, en las actividades y procesos de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, también es necesario que adopten un patrón de aprendizaje dirigido al significado para su consecución y logro. Consideramos que, a partir de ello, los estudiantes estarán más abiertos a la experiencia de aprender y es más probable que establezcan metas en el corto, mediano y largo plazo.

Con base en los hallazgos de este y otros estudios previos (Gutiérrez-Braojos, 2015; Gutiérrez-Braojos *et al.*, 2014), creemos que es necesario promover en la universidad pedagogías activas que susciten patrones de aprendizaje dirigidos al significado, a partir del pensamiento crítico, la autonomía y la autorregulación de los estudiantes, lo que a su vez potenciará en mayor medida una perspectiva de futuro, mediante la planificación y el establecimiento de metas futuras, así como un mayor rendimiento académico de los universitarios, tomando en consideración las particularidades de cada contexto. Como bien señalan Gutiérrez-Braojos (2015) y Sircova *et al.* (2016), los patrones de aprendizaje pueden manifestarse de distintas maneras en el contexto educativo, en función de la influencia de las características histórico-culturales de las prácticas de aprendizaje.

Somos conscientes de las limitaciones del presente estudio, como el que los participantes fueran en su mayoría mujeres (95%), dada la naturaleza de la disciplina de estudio. En futuras investigaciones sería pertinente buscar una muestra

proporcional respecto al género (Gutiérrez-Braojos, 2015; Gutiérrez-Braojos *et al.*, 2014), puesto que en algunos trabajos se han encontrado diferencias significativas en cuanto a los patrones de aprendizaje (Law y Meyer, 2011) y a la perspectiva temporal (Ely y Mercurio, 2011) en función de esta variable. También Oyanadel, Buela-Casal y Pérez-Fortis (2014) encuentran la orientación temporal –pasado positivo– a favor de las mujeres. Asimismo, es conveniente ampliar la muestra hacia distintas áreas del conocimiento porque, como se ha encontrado en otros estudios previos (Martínez-Fernández y García-Ravidá, 2012), existen diferencias en las formas de estudiar en las distintas disciplinas; mientras que en algunas de ellas se orienta hacia la obtención de significado, en otras se privilegia la reproducción y el aprendizaje memorístico.

No obstante, consideramos que los resultados del presente estudio constituyen un avance en el estudio de la perspectiva de futuro en universitarios mexicanos y ponen de relieve el papel mediador de los patrones de aprendizaje dirigidos al significado para una mejor consecución académica, dado que, como hemos visto, generar expectativas y metas futuras no es suficiente si los estudiantes no se comprometen con el estudio, son estratégicos, autorregulan sus aprendizajes y orientan motivacionalmente sus acciones de aprendizaje. En suma, los hallazgos de la presente investigación sugieren la pertinencia de generar contextos de enseñanza más distributivos que incidan en la adopción de patrones de aprendizaje dirigidos a la comprensión de significados.

Fecha de recepción del original: 17 de marzo 2019

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 4 de marzo 2020

REFERENCIAS

- Abalde Paz, E., Barca Lozano, A., Muñoz-Cantero, J. M. y Ziemer, M. F. (2009). Rendimiento académico y enfoques de aprendizaje: una aproximación a la realidad de la enseñanza superior brasileña en la región norte. *Revista de Investigación Educativa*, 27(2), 303-319.
- Ajisuksmo, C. y Vermunt, J. (1999). Learning styles and self-regulation of learning at university: An Indonesian study. *Asia Pacific Journal of Education*, 19(2), 45-59.
- Alves de Lima, A., Betatti, M. I., Baratta, S., Falconi, M., Sokn, F., Galli, A., Barreiro, C., Cagide, A. e Iglesias, R. (2006). Learning Strategies used by Cardiology Residents: Assessment of Learning Styles and their correlations. *Education for Health*, 19(3), 289-297.

- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Baron, R. M. y Kenny, D. A. (1986). The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Barrera-Hernández, L. F., Sotelo-Castillo, M. A., Vales-García, J. J. y Ramos-Estrada, D. Y. (2018). Perspectiva temporal hacia el futuro y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Educación y ciencia*, 7(49), 37-44.
- Buendía Espinosa, M. A. (2016). Configuración del mercado de la educación superior privada en México: un acercamiento a su complejidad. *Revista Argentina de Educación Superior*, 13, 32-59.
- Busato, V., Prins, F., Elshout, J. y Hamaker, C. (1998). Learning styles: A cross-sectional and longitudinal study in higher education. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 427-441.
- Corica, A. (2012). Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria: entre lo posible y lo deseable. *Última década*, 36, 71-95. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v20n36/art04.pdf>
- de la Barrera, M. L., Donolo, D. y Rinaudo, M. C. (2010). Estilos de aprendizaje de los alumnos: peculiaridades al momento de aprender. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 6(6), 1-25.
- Díaz-Morales, J. (2006). Estructura factorial y fiabilidad del Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo. *Psicothema*, 18(3), 564-570.
- Donche, V. y van Petegem, P. (2009). The development of learning patterns of student teachers: a cross-sectional and longitudinal study. *Higher Education*, 57(4), 463-475.
- Ely, R. y Mercurio, A. (2011). Time perspective and autobiographical memory: Individual and gender differences in experiencing time and remembering the past. *Time y Society*, 20(3), 375-400.
- Endedijk, M., Vermunt, J., Verloop, N. y Brekelmans, M. (2012). The nature of student teachers' regulation of learning in teacher education. *British Journal of Educational Psychology*, 82(3), 469-491.
- Fraisse, P. (1967). *Psychologie du temps*. París: PUF.
- Frazier, P. A., Tix, A. P. y Barron, K. E. (2004). Testing Moderator and Mediator Effects in Counseling Psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 51(1), 115-134.
- Gaskill, P. J. y Woolfolk, A. H. (2002). Self-Efficacy and Self-Regulated Learning: The Dynamic Duo in School Performance. En J. Aronson (Ed.), *Improving*

- Academic Achievement: Impact of Psychological Factors on Education* (pp. 185-208). San Diego: Academic Press.
- González, M. L. y Daura, F. T. (2012). El aprendizaje autorregulado y su vinculación con la perspectiva de futuro. *Revista de orientación educacional*, 26(50), 47-72.
- González, M. L. (2015). *Hacia un modelo multidimensional de la motivación orientada al futuro en relación con el aprendizaje autorregulado. Estudio empírico y ciclos de diseño en estudiantes de Ingeniería Agronómica y Ciencias de la Educación* (Tesis doctoral, Universidad Nacional de Cuyo).
- Gutiérrez-Braojos, C. (2015). Future time orientation and learning conceptions: effects on metacognitive strategies, self-efficacy beliefs, study effort and academic achievement. *Educational Psychology*, 35(2), 192-212.
- Gutiérrez-Braojos, C., Salmerón-Pérez, H. y 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.
- Horstmanshof, L. y Zimitat, C. (2007). Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 703-718.
- James, W. (1980). *The principles of psychology*. New York: Holt.
- Kairys, A. (2010). Correlations between time perspectives and personality traits in different age groups. *Tiltai*, 2, 159-172.
- Kauffman, D. F. y Husman, J. (2004). Effects of time perspective on student motivation: Introduction to a special issue. *Educational Psychology Review*, 16(1), 1-7.
- Larios Gómez, E. L. (2016). La Gestión Educativa para la Universidad Pública y Privada en México: Una Comparación Competitiva. *Red Internacional de Investigadores en Competitividad*, 9(1), 1589-1606.
- Law, D. y Meyer, J. (2011). Relationships between Hong Kong students' perceptions of the learning environment and their learning patterns in post-secondary education. *Higher Education*, 62, 27-47.
- Lennings, C., Burns, A. y Cooney, G. (1998). Profiles of time perspective and personality: developmental considerations. *Journal of Psychology*, 132(6), 629-641.
- Lens, W. y Vansteenkiste, M. (2008). Promoting self-regulated learning a motivational analysis. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 141-169). Mahwah: Erlbaum.
- Lewin, K. (1942). Time perspective and morale. En G. Watson (Ed.), *Civilian Morale*. Boston: Houghton Mifflin.

- Marambe, K., Vermunt, J. y Boshuizen, H. P. (2012). A cross-cultural comparison of student learning patterns in higher education. *Higher Education*, 64, 299-316.
- Martínez, P. (2004). *Perspectiva temporal futura y satisfacción con la vida a lo largo del ciclo vital* (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona).
- Martínez-Fernández, J. R. y García-Ravidá, L. (2012). Patrones de aprendizaje en estudiantes universitarios del Master de Educación Secundaria: variables personales y contextuales relacionadas (Learning patterns in university students of the Masters in secondary education: related personal and contextual variables). *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 16(1), 165-182.
- Martínez-Fernández, J. R. y Vermunt, J. (2015). A cross-cultural analysis of the patterns of learning and academic performance of Spanish and Latin-American undergraduates. *Studies in Higher Education*, 40(2), 278-295.
- Martínez-Fernández, J. R., García-Ravidá, L., González-Velázquez, L., Gutiérrez-Braojos, C., Poggioli, L., Ramírez-Otálvaro, P. y Tellería, M. B. (2009). *Inventario de Estilos de Aprendizaje en español* (Learning styles inventory in Spanish). Internal document of the Grup de Recerca PAFIU. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <http://grupsderecerca.uab.cat/pafiu/>
- Marambe, K. N., Vermunt, J. D. y Boshuizen, H. P. A. (2012). A cross-cultural comparison of student learning patterns in higher education. *Higher Education*, 64(3), 299-316.
- Nuttin, J. (1973). La motivación. En J. Nuttin, P. Fraisse y R. Meili, *Motivación, Emoción y Personalidad* (pp. 9-104). Buenos Aires: Paidós.
- Nuttin, J. (1982). *Teoría de la motivación humana. De la necesidad al proyecto de acción*. Barcelona: Paidós.
- Nuttin, J. (1985). *Future time perspective and motivation: theory and research method*. Hilldale: Erlbaum.
- Olavarrieta Fernández, J., Gómez Zermeño, M. G. y García Vázquez, N. J. (2015). Estudio sobre el uso de cuestionarios de opinión de alumnos sobre profesores como método de evaluación docente en una universidad privada de México. *REVALUE*, 3(2).
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2017). Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE, 2017. Fundación Santillana. Recuperado de <https://www.fundacionsantillana.com/PDFs/PANORAMA%20EDUCACION%202017.pdf>
- Oyanadel, C., Buela-Casal, G. y Pérez-Fortis, A. (2014) Propiedades psicométricas del Inventario de Orientación Temporal de Zimbardo en una muestra chilena. *Terapia Psicológica*, 32(1), 47-55.

- Pintrich, P. R. (2000). An Achievement Goal Theory Perspective on Issues in Motivation Terminology, Theory, and Research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Roberts, W. (2002). Are animals stuck in time? *Psychological Bulletin*, 128, 473-489.
- Romero, M. C., Gleason, M., Rubio, J. y Arriola, M. A. (2016). Validación de un modelo de competencias docentes en una universidad privada mexicana. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 10(1), 1-15.
- Secretaría de Educación Pública de México (2018). Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional. Recuperado de https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2017_2018_bolsillo.pdf
- Sircova, A., van de Vijver, F., Osin, E., Milfont, T. L., Fieulaine, N., Kislali, A., Zimbardo, P. & 54 members of the International Time Perspective Research Project (2014). *A Global Look at Time: A 24-Country Study of the Equivalence of the Zimbardo Time Perspective Inventory*. Sage Open, January-March, 1-12.
- SPSS. IBM SPSS Statistics 22. Recuperado de <https://www.ibm.com/analytics/spss-statistics-software>
- Vázquez, S. (2009). Rendimiento académico y patrones de aprendizaje en estudiantes de ingeniería. *Ingeniería y Universidad*, 13(1), 105-136.
- Vermunt, J. (1987). *Learning styles and self-regulation*. Paper presented at the annual Conference of the American Educational Research Association. Washington: ERIC Document ED 285 900 TM 870 481.
- Vermunt, J. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis. *Higher Education*, 31(1), 25-50.
- Vermunt, J. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 149-171.
- Vermunt, J. y Donche, V. (2017). A learning patterns perspective on student learning in higher education: state of the art and moving forward. *Educational Psychology Review*, 29, 269-299.
- Zimbardo, P. G. y Boyd, N. (1999). Putting time in perspective: a valid, reliable, individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17(6), 1271-1288.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 166-183.

