

**RELACIÓN ENTRE PERSPECTIVA TEMPORAL Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE,
EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CUBANOS**
*RELATIONSHIP BETWEEN TIME PERSPECTIVE AND LEARNING STRATEGIES
IN A SAMPLE OF CUBAN UNIVERSITY STUDENTS*

Daniela Escobar-Magariño

Brando Mesa Cabrera

Klency González Hernández

Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba.

Recibido: 24-11-2023

Aceptado: 20-12-2023

Publicado: 31-1-2024

Cómo citar este artículo:

Escobar-Magariño D, Mesa Cabrera B, González Hernández K (2024). Relación entre perspectiva temporal y estrategias de aprendizaje en una muestra de estudiantes universitarios cubanos. Revista Cubana de Psicología, 6 (9), 40-61. <http://www.psicocuba.uh.cu>

RESUMEN

La perspectiva temporal es una variable psicológica fundamental por su influencia dinámica sobre la motivación, la cognición y el aprendizaje. La investigación correlaciona las estrategias de aprendizaje y la perspectiva temporal en una muestra de 31 (F = 28) estudiantes de segundo año de la Facultad de Psicología, de la Universidad de La Habana (edad $X = 20,097$; $DE = 1,248$). Para ello, se tuvieron en cuenta los resultados académicos en una asignatura tomada como referencia, los resultados en el Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo y los resultados en el cuestionario de estrategias motivadas para el aprendizaje. El análisis de conglomerados permitió agrupar a los estudiantes de la muestra en tres grupos. El primero, denominado de bajo rendimiento, con altas puntuaciones en pasado negativo y presente fatalista, que también tiene los niveles más bajos en las estrategias de aprendizaje medidas, y los resultados académicos más bajos en la asignatura tomada como referencia. El segundo grupo, denominado de medio rendimiento, está compuesto por estudiantes que presentan altas

puntuaciones en pasado positivo y presente hedonista, con una calificación media en comparación con los otros dos grupos, cuyo comportamiento hacia la actividad de estudio no está movido por la calificación, sino por motivos intrínsecos, que preponderan el aprendizaje cooperativo en el proceso. Por último, el tercer grupo, denominado de alto rendimiento, presenta altas puntuaciones en futuro, y se muestra como un grupo de estudiantes con altas calificaciones y elevados niveles de autoexigencia, motivados en gran medida por la nota y con los resultados académicos más altos en la asignatura tomada como referencia.

Palabras clave: perspectiva temporal, estrategias de aprendizaje, estudiantes universitarios.

ABSTRACT

Time perspective is a fundamental psychological variable because of its dynamic influence on motivation, cognition and learning. This study correlated learning strategies and time perspective in a sample of 31 ($F = 28$) second-year students of the Faculty of Psychology of Havana University (age $X = 20,097$; $SD = 1,248$). To do this, we collected the academic results in a subject that was taken as a reference, the results in the Zimbardo Temporal Perspective Inventory and the results in the Motivated Learning Strategies Questionnaire. The cluster analysis allowed us to group the students in the sample in three groups. The first group, called low performance group, got high scores in Negative Past and Fatalistic Present, and also has the lowest levels in the learning strategies measured, and the lowest academic results in the subject taken as reference. The second group, called medium performance groups, was made up of students who have high scores in Positive Past and Hedonistic Present, with an average grade compared to the other two groups, whose behavior towards the study activity is not motivated by the grade, but for intrinsic reasons, and that privilege cooperative learning in the learning process. Finally, the third group, called high performance group, presents high scores in Future, and is presented as a group of students with high grades, high levels of self-demand, motivated largely by the grade and with the highest marks in the subject taken as reference.

Key words: *Time perspective, learning strategies, university students.*

INTRODUCCIÓN

La manera en la que percibimos el tiempo influye significativamente en nuestra vida cotidiana. Por eso, este constructo ha sido estudiado desde diferentes perspectivas por la comunidad científica. El estudio actual de la perspectiva temporal se basa en la investigación seminal de Zimbardo y Boyd (1999). Ellos

definen la existencia de tres marcos temporales: pasado, presente y futuro. El énfasis que la persona hace en cada uno de estos constructos puede influir sobre su vida y su proceso de toma de decisiones, en contextos diferentes, por ejemplo, salud, finanzas o relaciones interpersonales (Mello & Worrell, 2006; Strathman *et al.*, 1994; Zimbardo & Boyd, 1999). Si bien la perspectiva temporal tiende a ser relativamente estable en la vida de un individuo, se ha documentado que esta puede variar en el tiempo (Cosenza *et al.*, 2023; Kübel & Wittmann, 2020; Löckenhoff & Rutt, 2015; Mikels *et al.*, 2015; Nigro *et al.*, 2016; Strough *et al.*, 2016; Toepoel, 2010).

Para el estudio de este fenómeno, Zimbardo y Boyd (1999) proponen el Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo (Zimbardo Time-Perspective Inventory). El cuestionario original incluye 56 ítems, que responden a cinco factores u orientaciones temporales: pasado negativo, pasado positivo, presente hedonista, presente fatalista y futuro. El primer factor, pasado negativo, se refiere a una actitud negativa hacia el pasado, ya sea por la vivencia de eventos traumáticos y la reconstrucción negativa de eventos neutros, o ambos. El pasado positivo, por su parte, se refiere a una actitud positiva hacia los eventos del pasado, especialmente asociada a sentimientos placenteros y satisfactorios con relación a los eventos pasados. El presente hedonista alude a una visión hedonista de la vida y el tiempo, propensa a comportamientos de riesgo y sin grandes preocupaciones por las consecuencias futuras de los comportamientos presentes. El presente fatalista, sin embargo, se caracteriza por una visión desesperanzadora y fatalista de la vida y del futuro. Por último, el futuro se asocia a un comportamiento orientado a lo porvenir, guiado por metas y recompensas futuras (Zimbardo & Boyd, 1999).

El Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo ha sido aplicado y validado en múltiples contextos: Francia (Apostolidis & Fieulaine, 2004), Brasil (do Rego Leite & Pasquali, 2008; Milfont *et al.*, 2008), Portugal (Ortuño & Gamboa, 2009), Lituania (Liniauskaitė & Kairys, 2009), Grecia (Anagnostopoulos & Griva, 2012), Japón (Shimojima *et al.*, 2012), Estonia (Seema & Sircova, 2013), Israel (Orkibi, 2014), República Checa (Kostpa'1 *et al.*, 2015), Suecia (Carelli *et al.*, 2011), Italia (Alessio *et al.*, 2003), entre otros. Estas investigaciones han empleado tanto la versión original como versiones reducidas o ampliadas. Un efecto interesante fue descrito por Sobol *et al.* (2018), quienes describieron una mediación de la cultura en la validez del test: el Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo describe con mayor certeza la perspectiva temporal en individuos que viven en sociedades occidentales, cuya organización temporal está mediada por el reloj en contraposición a sociedades en las que la organización temporal está mediada por eventos (Sobol *et al.*, 2018).

En el caso del idioma español, la primera adaptación fue realizada en España (Díaz, 2006), y posteriormente se han realizado investigaciones en otros países de habla hispana: México (Corral *et al.*,

2006), Chile (Oyanadel *et al.*, 2014), Argentina (Brenlla *et al.*, 2019; Germano & Brenlla, 2019) y Colombia (González Lomelí *et al.*, 2018). La población involucrada en estos estudios ha sido mayormente estudiantes universitarios y adultos; pero también se han realizado algunos estudios con adolescentes (Bowles, 2008; Nunes *et al.*, 2017; Peetsma, 2000).

Los estudios sobre perspectiva temporal han correlacionado los cinco factores descritos con determinados patrones de comportamiento. Por ejemplo, se han descrito correlaciones entre la perspectiva presente hedonista y tendencias agresivas y depresivas (Zimbardo & Boyd, 1999). La perspectiva pasado negativo y presente fatalista han sido positivamente correlacionadas con rasgos de ansiedad y depresión (Anagnostopoulos & Griva, 2012), se han asociado a la morosidad, al bajo rendimiento y podrían vincularse con la deserción en el nivel superior (Grasso & Stover, 2023) y han mostrado correlaciones negativas con la felicidad y satisfacción con la vida (Anagnostopoulos & Griva, 2012). Mientras, la perspectiva futuro ha sido correlacionada con optimismo y satisfacción con la vida (Allemand *et al.*, 2012; Boniwell *et al.*, 2010), y ha sido considerada la más adaptativa (Difabio de Anglat *et al.*, 2018).

Los estudios con jóvenes han descrito consistentemente altas puntuaciones en la perspectiva futura (Barber *et al.*, 2009; Barnett *et al.*, 2018; Bembenutty & Karabenick, 2004; Bowles, 2008; Fang & Zhang, 2019; Mello & Worrell, 2006; Peetsma, 2000; Zimbardo & Boyd, 1999). Los estudios que han correlacionado la perspectiva temporal con el rendimiento académico en estudiantes, han encontrado una correlación positiva entre el rendimiento académico de manera general y una perspectiva temporal orientada al futuro (Bilde *et al.*, 2011; Bowles, 2008; King, 2015; King & Gaerlan, 2015; Nunes *et al.*, 2017; Peetsma, 2000; Shell, 2001). Asimismo, determinados factores que influyen en el rendimiento académico han sido evaluados en su relación con la perspectiva temporal. Por ejemplo, se han descrito correlaciones positivas entre una orientación al futuro y el compromiso académico (Horstmanshof & Zimitat, 2007; Zimbardo & Boyd, 1999) la actividad de estudio y la preparación para las evaluaciones (Bowles, 2008; Peetsma, 2000; Shell, 2001; Zimbardo & Boyd, 1999), y el manejo eficiente del tiempo y la asistencia a clases (Harber *et al.*, 2003).

Por el contrario, una perspectiva presente hedonista se ha correlacionado negativamente con la cantidad de horas de estudio y la orientación académica positiva (Horstmanshof & Zimitat, 2007; Zimbardo & Boyd, 1999), así como con el rendimiento académico (Guthrie *et al.*, 2009). Igualmente, el presente fatalista se ha asociado con mayor cantidad de emociones negativas hacia la actividad académica (ira, ansiedad o aburrimiento) (King & Gaerlan, 2014), bajas creencias de autoeficacia (Robles *et al.*, 2017) y compromiso académico (Horstmanshof & Zimitat, 2007).

Además, se ha evaluado la perspectiva temporal en su relación con la procrastinación académica. Jackson *et al.* (2003) describieron que los estudiantes con una perspectiva temporal orientada al futuro tienden a mostrar niveles más bajos de procrastinación académica. Por el contrario, una perspectiva temporal presente fatalista se constituyó un predictor positivo de este comportamiento.

También, algunas investigaciones han estudiado la perspectiva temporal en su relación con las estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes universitarios. Bilde *et al.* (2011) estudiaron la relación entre la perspectiva temporal futura y los resultados del aprendizaje en estudiantes preuniversitarios y universitarios. Los principales resultados sugieren que los estudiantes con altas puntuaciones en la perspectiva temporal futura regulan su comportamiento ante el estudio sobre la base de diferentes motivos internos (que denominan «regulación introyectada»), convicciones personales (que denominan «regulación identificada») y sus intereses («motivación intrínseca»).

Las estrategias de aprendizaje han sido definidas de múltiples maneras (Barca *et al.*, 2013; Gagné, 1985; López, 1996; Monereo *et al.*, 1999). Una definición muy general plantea que son un conjunto de actividades que posibilitan el aprendizaje y su autocontrol por la persona que aprende (Vivas Lopez, 2010). Sin embargo, Costa Román & García Gaitero (2013) las definen como un conjunto de procedimientos cognitivo-conductuales intencionales, que son guiados por la necesidad de solucionar un problema y que le permiten a la persona adquirir, retener, comprender, sintetizar y transferir información sobre un tema específico.

Las clasificaciones de las estrategias también varían entre los autores del tema. Entre ellas se incluyen la metacognición, estrategias de búsqueda y adquisición, memorización o recuperación de la información, de organización y de elaboración de respuestas (Costa Román & García, 2013). López (1996) define tres tipos generales de estrategias: estrategias de apoyo (que incluye motivación, actitudes y afectos), estrategias de procesamiento (selección, organización y procesamiento de la información) y estrategias de conocimiento personalizadas (que incluye pensamiento creativo y crítico, recuperación y transferencia). Adicionalmente, Vivas (2010) distingue entre las estrategias cognitivas —cuando la persona que aprende puede adoptar en función de sus niveles de desarrollo— y las estrategias de aprendizaje de naturaleza interactiva —aquellas que la persona que aprende adopta durante la interacción con otros, ya sean sus iguales o quienes tienen un nivel de capacitación mayor—.

El estudio de las estrategias de aprendizaje cobra particular relevancia a partir de los resultados de investigaciones que sugieren una correlación entre estas y el rendimiento académico (Barca *et al.*, 2013; Loret, 2011; Winne, 2010; Zimmerman, 2010; Zimmerman & Martínez, 1988). Valle *et al.* (2009) describen que, a mayor uso de estrategias de aprendizaje y autorregulación, mejores resultados en las

áreas académicas evaluadas. Asimismo, Muelas & Navarro (2015) encontraron que las estrategias de aprendizaje correlacionan con el rendimiento académico de los estudiantes, específicamente con el rendimiento en tareas de lenguaje.

De interés resultan también las investigaciones que han estudiado la influencia de la perspectiva temporal en la motivación, la autorregulación y la capacidad para posponer gratificaciones en el contexto académico. Los estudios sobre la motivación han demostrado que la perspectiva temporal puede influenciar la motivación de los estudiantes (Hendrie *et al.*, 2019; Horstmanshof & Zimitat, 2007). Roed (2005) plantea que la dimensión temporal de las metas puede actuar como motivadores a largo plazo. Consecuentemente, Peetsma (2000) encontró que una perspectiva temporal futura puede ser un predictor positivo de la motivación escolar en estudiantes de 11 a 20 años. Un estudio más actual (Grasso & Stover, 2023) demuestra que los alumnos con mejor rendimiento académico presentaron mayores puntajes en motivación.

Los estudios relacionados con la autorregulación apuntan a una relación positiva entre una perspectiva temporal futura y altos niveles de autorregulación y autocontrol en estudiantes universitarios (Bilde *et al.*, 2011; Guthrie *et al.*, 2009). Zebardast *et al.* (2011) describen que individuos con altas habilidades de autocontrol tienen perspectivas temporales menos orientadas hacia el pasado y, consecuentemente, más orientadas hacia el futuro. De igual manera, encontraron una correlación negativa estadísticamente significativa entre autocontrol y presente fatalista.

La capacidad para posponer gratificaciones ha sido descrita como la esencia de la perspectiva temporal futuro, mientras que personas con altas puntuaciones en presente hedonista no prestan atención a las consecuencias futuras de sus acciones (Zimbardo & Boyd, 1999). Kim *et al.* (2020) describen correlaciones negativas entre la perspectiva temporal presente hedonista y la habilidad para posponer gratificaciones, así como correlaciones positivas entre esa habilidad y la perspectiva temporal futuro. Sus resultados sugieren que estas correlaciones están mediadas más por la posibilidad percibida de obtener una recompensa en el futuro, que por la distancia psicológica temporal hacia el futuro.

La capacidad para posponer gratificaciones en el contexto académico se ha definido como la habilidad de un estudiante de posponer oportunidades inmediatas de satisfacción de impulsos durante el proceso de aprendizaje, para favorecer la consecución de metas que son temporalmente remotas pero mucho más valiosas (Bembenutty & Karabenick, 2004). Las investigaciones disponibles sugieren una correlación entre la perspectiva temporal y esta habilidad (Fang & Zhang, 2019; Zhuang, 2011). Bembenutty & Karabenick (2004) describen que los estudiantes con metas a largo plazo escogen posponer las gratificaciones, porque perciben que aumenta el valor y la capacidad de obtener esas metas. Zhuang

(2011) encontró una correlación positiva entre la perspectiva temporal futuro y la capacidad para posponer gratificaciones en estudiantes universitarios. Sin embargo, la información disponible sugiere una influencia cultural en esta relación. Fang & Zhang (2019) encontraron que la perspectiva temporal futuro tenía un impacto significativo en la capacidad de posponer gratificaciones en el contexto académico para estudiantes universitarios chinos, pero no para estudiantes universitarios tailandeses.

Es evidente entonces la utilidad del estudio de la influencia de la perspectiva temporal sobre las estrategias de aprendizaje, principalmente por su vínculo estrecho con el rendimiento académico y su relevancia para el diseño de estrategias curriculares efectivas. Además, este tema ha sido muy poco investigado en el contexto cubano. El estudio de esta perspectiva en nuestro contexto no solo aporta conocimiento teórico sobre el tema, sino que puede ser de utilidad en múltiples ámbitos de actuación. Es por eso que este estudio se propone caracterizar la relación entre perspectiva temporal y estrategias de aprendizaje de estudiantes de la Facultad de Psicología, de la Universidad de La Habana. Se espera encontrar una relación entre el desarrollo de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes y los niveles de puntuación en las perspectivas temporales.

MATERIALES Y MÉTODOS

Muestra

Participaron 31 ($F = 28$) estudiantes de segundo año de la Facultad de Psicología, de la Universidad de La Habana, que se encontraban cursando el primer período docente durante el año 2023. Estos se encontraban en un rango de edad de 19 a 22 años ($X = 20,097$; $DE = 1,248$).

Instrumentos

- Cuestionario de estrategias motivadas para el aprendizaje (Duncan & McKeachie, 2015): instrumento de autorreporte para estudiantes tipo escala Likert, que permite medir aspectos motivacionales y el uso de diferentes estrategias de aprendizaje para un curso académico. Cuenta con una sección de motivación de 31 ítems, que evalúa: motivación intrínseca y extrínseca, valoración de la tarea, autoeficacia, locus de control y ansiedad por las pruebas. Una segunda sección relacionada con estrategias cognitivas de aprendizaje incluye: ensayo, elaboración, organización, pensamiento crítico y autorregulación metacognitiva. Además, se presentan 19 ítems sobre estrategias del manejo de recursos: tiempo y ambiente de estudio, regulación del esfuerzo, aprendizaje en grupo y búsqueda de ayuda.
- Inventario de perspectiva temporal de Zimbardo-Versión abreviada para Buenos Aires (Germano & Brenlla, 2019): versión abreviada de 29 ítems del inventario de perspectiva temporal de

Zimbardo & Boyd (1999), la cual ha sido confeccionada y validada en Buenos Aires. Evalúa la perspectiva temporal en cinco factores correspondientes a las 5 perspectivas temporales propuestas por los autores originales (pasado negativo, presente hedonista, futuro, pasado positivo y presente fatalista). Es un cuestionario autoaplicado con cinco opciones de respuesta en escala de tipo Likert.

Procedimiento

Los cuestionarios fueron aplicados de manera online, mediante el uso de formularios de Google. Adicionalmente, se recopilaron las calificaciones obtenidas por los estudiantes en la materia de Procesos Cognitivos I, durante el primer período docente de 2023, para ser tomada como variable de referencia. El procesamiento de los datos se realiza empleando los software STATISTICA (StatSoft; versión 12.0, www.statsoft.com) y SPSS (IBM; versión 22.0; <http://www.spss.com>). Se utilizan estadígrafos descriptivos y análisis de varianzas (ANOVA) de un factor, para la caracterización de las variables estudiadas. Se realizaron, además, análisis de conglomerados no jerárquicos para profundizar en la existencia de posibles perfiles en el manejo de las estrategias de aprendizaje. Adicionalmente, se utilizan correlaciones para analizar la existencia de relaciones entre las variables analizadas.

RESULTADOS

Características generales de las estrategias de aprendizaje y la perspectiva temporal

Primeramente, es importante destacar que en cuanto a las calificaciones académicas, encontramos un grupo con una calificación promedio de $X = 4,2903$ ($DS = 0,74717$) puntos, en una escala de 2 a 5, pudiéndose considerar una calificación promedio media-alta.

En cuanto a los resultados en el Cuestionario de Estrategias Motivadas para el Aprendizaje, la figura 1 describe las puntuaciones obtenidas en cada una de las variables medidas. Nótese que las estrategias menos desarrolladas en la muestra se relacionan con el ensayo, el manejo de la ansiedad ante los test, la motivación extrínseca y el pensamiento crítico. Las estrategias de mayor desarrollo se relacionan a una motivación intrínseca, el valor de la tarea, la organización y elaboración.

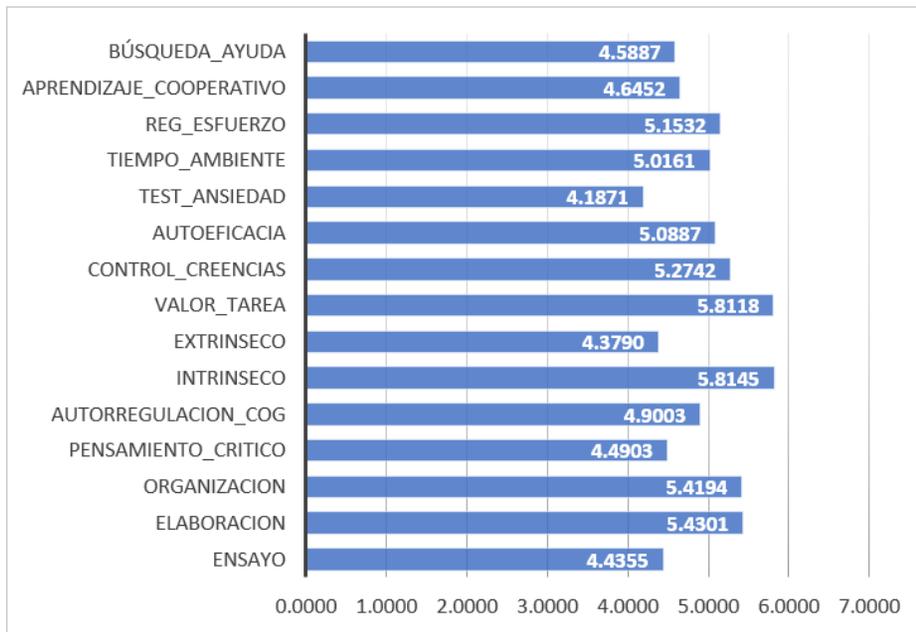


Fig. 1 Puntuaciones medias obtenidas en cada una de las variables medidas por el Cuestionario de Estrategias Motivadas para el Aprendizaje.

En cuanto a las perspectivas temporales, en la tabla 1 se presentan los valores promedio obtenidos por la muestra en cada perspectiva temporal. Se aprecia un mayor desarrollo de una perspectiva futuro y pasado positivo, mientras los menores puntajes están relacionados al presente fatalista y el pasado negativo.

Tabla 1. Valores promedio obtenidos por la muestra en cada perspectiva temporal, por el Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo

Presente fatalista	Pasado negativo	Presente hedonista	Pasado positivo	Futuro
X= 2,0081	X= 2,9124	X=3,0699	X= 3,4839	X=4,0699
DS = 0,663	DS= 1,041	DS=0,835	DS= 0,857	DS=0,614

Análisis de relaciones de las estrategias de aprendizaje, rendimiento académico y perspectiva temporal
 A partir de un análisis de conglomerados no jerárquicos sobre los resultados del Cuestionario de Estrategias Motivadas para el Aprendizaje, se conformaron tres subgrupos dentro de la muestra. Al realizar un ANOVA sobre las calificaciones académicas, tomando como factor la pertenencia a estos subgrupos, se encuentran diferencias significativas entre estos [$F(2,28) = 8,049$; $p = 0,002$; $\eta^2 = 0,365$; $\beta = 0,935$]. El análisis posthoc mostró diferencias significativas entre los grupos 1 y 3 ($p = 0,001$),

mientras que el grupo 2 no presenta diferencias significativas con estos y muestra un comportamiento intermedio que se solapa con los dos extremos. A partir de estos resultados se considera el grupo 1 como de bajo rendimiento académico, el grupo 2 como de medio rendimiento y el grupo 3 como de alto rendimiento (a continuación se realizará la referencia a estos en esos términos). En la tabla 2 se ofrece la conformación de los grupos y la media de calificaciones de cada uno.

Tabla 2. Cantidad de participantes y calificaciones medias de cada uno de los conglomerados conformados

Conglomerado	Cantidad de participantes	de Calificaciones medias
1 - Bajo Rendimiento	10	X=3,76 (DS= 0,594)
2 - Medio Rendimiento	13	X=4,303 (DS= 0,705)
3 - Alto Rendimiento	8	X=4,932 (DS= 0,460)

Para caracterizar mejor las estrategias de aprendizaje en cada grupo se realiza un ANOVA, tomando los conglomerados como factor y las variables del Cuestionario de Estrategias Motivadas para el Aprendizaje como dependientes. En este se obtiene un efecto significativo de la pertenencia a los subgrupos sobre el comportamiento de las estrategias [$F(30,28) = 8,049$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,828$; $\beta = 0,999$]. Mediante análisis posthoc se puede identificar que las variables que diferencian significativamente el comportamiento entre grupos son: elaboración ($p < 0,001$), autorregulación cognitiva ($p < 0,001$), motivación intrínseca ($p = 0,033$), motivación extrínseca ($p = 0,003$), autoeficacia ($p = 0,014$), tiempo-ambiente ($p < 0,001$), regulación del esfuerzo ($p < 0,001$) y búsqueda de ayuda ($p < 0,001$). En el resto de las variables se da un comportamiento similar entre los tres subgrupos.

A continuación se describe el comportamiento entre grupos con más detalle. El grupo de bajo rendimiento (conglomerado 1) obtiene los puntajes más bajos en elaboración ($X = 4,633$; $DS = 0,820$) y autorregulación cognitiva ($X = 4,036$; $DS = 0,551$). De manera general se obtienen los valores más bajos en las variables de la sección de estrategias cognitivas, del Cuestionario de Estrategias Motivadas para el Aprendizaje. En la sección de estrategias afectivas, los resultados son similares: también presentan valores bajos. Obtienen los valores más bajos con respecto a los otros grupos en motivación intrínseca ($X = 5,425$; $DS = 0,842$), un valor medio en motivación extrínseca ($X = 4,625$; $DS = 0,930$) y valores más bajos en la autoeficacia percibida ($X = 4,500$; $DS = 0,943$). En cuanto a las estrategias de manejo de

recursos, se muestran puntuaciones bajas en la organización tiempo-ambiente ($X = 4,063$; $DS = 0,705$), regulación del esfuerzo ($X = 4,633$; $DS = 0,820$) y búsqueda de ayuda ($X = 3,525$; $DS = 1,320$).

El grupo de medio rendimiento (conglomerado 2) tiende a un rendimiento más variable, que se solapa en algunos casos con los otros grupos. Se obtienen los puntajes medios en elaboración ($X = 5,668$; $DS = 0,687$) y autorregulación cognitiva ($X = 4,972$; $DS = 0,464$). Obtiene los valores más altos en motivación intrínseca ($X = 6,154$; $DS = 0,451$), los valores más bajos en motivación extrínseca ($X = 3,654$; $DS = 0,881$) y valores medios en la autoeficacia percibida ($X = 5,221$; $DS = 0,538$), con respecto a los otros grupos. En cuanto a los aspectos relacionados al manejo de recursos, se encuentran puntuaciones medias en la organización tiempo-ambiente ($X = 5,087$; $DS = 0,506$), valores medios en regulación del esfuerzo ($X = 4,981$; $DS = 0,826$) y los valores más altos en búsqueda de ayuda ($X = 5,250$; $DS = 0,500$).

El grupo de alto rendimiento (conglomerado 3) obtiene los puntajes más altos en elaboración ($X = 6,041$; $DS = 0,582$) y autorregulación cognitiva ($X = 5,864$; $DS = 0,692$). De manera general tienden a obtener los valores más altos en cuanto a estrategias cognitivas. En cuanto a aspectos emocionales, obtienen valores medios en motivación intrínseca ($X = 5,750$; $DS = 0,567$), un valor alto en motivación extrínseca ($X = 5,250$; $DS = 1,134$) y valores más altos en la autoeficacia percibida ($X = 5,609$; $DS = 0,838$), con respecto a los otros grupos. En la organización tiempo-ambiente obtienen puntajes altos ($X = 6,0934$; $DS = 0,467$), al igual que en regulación del esfuerzo ($X = 6,313$; $DS = 0,578$) y valores medios en la búsqueda de ayuda ($X = 4,844$; $DS = 0,626$).

En la figura 2 se describe el comportamiento de los grupos en todas las variables.

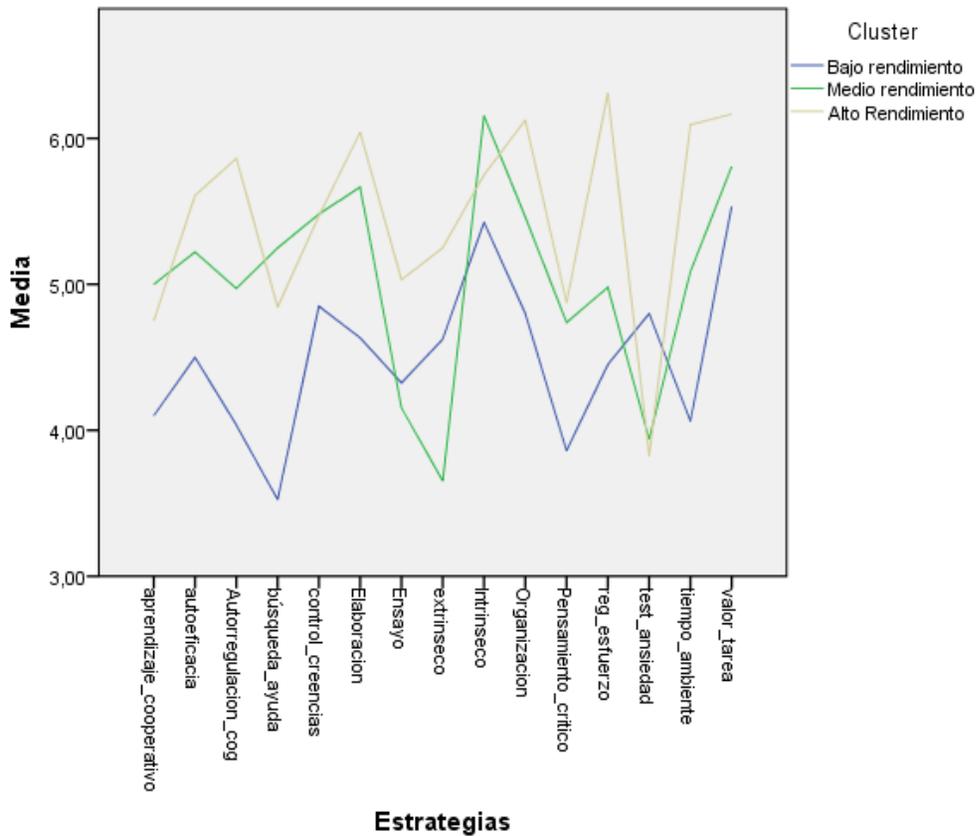


Fig. 2 Valores medios de cada conglomerado para las variables medidas por el Cuestionario de Estrategias Motivadas para el Aprendizaje.

Relaciones con la perspectiva temporal

Para analizar las relaciones entre las estrategias de aprendizaje evaluadas en el Cuestionario de Estrategias Motivadas para el Aprendizaje y la perspectiva temporal de los participantes, se realiza un ANOVA, tomando como factor la pertenencia a los conglomerados, para verificar si existen diferencias en cuanto a las perspectivas temporales entre los grupos. Si bien se obtiene un efecto significativo [$F(10,48) = 2,341; p = 0,024; \eta^2 = 0,328; \beta = 0,881$], los análisis posthoc reflejan que las diferencias significativas entre los grupos están en la perspectiva futuro y pasado positivo. En cuanto a la perspectiva temporal futuro, encontramos mayores puntajes en el grupo de alto rendimiento ($X = 4,604; DS = 0,235; p < 0,05$), y no existen diferencias estadísticamente significativas ($p = 0,791$) entre el grupo de bajo ($X = 3,800; DS = 0,565$) y medio rendimiento ($X = 3,949; DS = 0,636$). En cuanto al pasado positivo, las diferencias son estadísticamente significativas ($p = 0,035$) entre el grupo de bajo rendimiento ($X = 3,033; DS = 0,842$) y el de medio rendimiento ($X = 3,910; DS = 0,568$), y no existen diferencias estadísticamente significativas con el grupo de alto rendimiento ($X = 3,354; DS = 1,017$).

Adicionalmente, se realizó un análisis correlacional para comprobar la existencia de relaciones entre las perspectivas temporales y el nivel de desarrollo de las estrategias de aprendizaje. Ese análisis mostró que no existen correlaciones significativas entre las perspectivas temporales presente hedonista y pasado positivo con ninguna de las estrategias, mientras que sí se dan correlaciones significativas con la perspectiva temporal futuro. En la tabla 3 se pueden apreciar esas correlaciones, que reflejan valores moderados.

Tabla 3. Resultados de las correlaciones entre las perspectivas temporales y el nivel de desarrollo de las estrategias de aprendizaje (los valores corresponden a rho de Spearman y se resaltan en rojo las correlaciones significativas)

	Pasado negativo	Futuro	Presente fatalista
Ensayo	-0,0480743	,399*	-0,01051169
Elaboración	0,10501235	,498**	-0,32735629
Pensamiento Crítico	-0,15417342	,420*	-,398*
Autorregulación Cognitiva	-0,08791992	,549**	-0,3334044
Motivación Extrínseca	,487**	,415*	0,14339759
Autoeficacia	-0,2958947	0,14375792	-,479**
Ansiedad ante las pruebas	,453*	0,0618967	,423*
Manejo de Tiempo y ambiente de estudio	-0,21514631	,628**	-0,34647287
Regulación del esfuerzo	0,0504764	,510**	-0,25302741
Aprendizaje cooperativo	-0,25241614	,396*	-0,00134
Búsqueda ayuda	-0,148604	,430*	-0,17416074

DISCUSIÓN

Este estudio se enfoca en explorar la relación entre la perspectiva temporal y las estrategias de aprendizaje de un grupo de estudiantes de la Facultad de Psicología, de la Universidad de La Habana. Los resultados muestran una correlación positiva entre el desarrollo de una perspectiva temporal futuro y el desarrollo de estrategias de aprendizaje. Igualmente, un análisis de conglomerados arrojó la existencia de tres grupos distinguibles con características propias en cuanto al rendimiento de una asignatura tomada como referencia (Procesos Cognitivos I), el desarrollo de las estrategias de aprendizaje y la perspectiva temporal. Estos resultados están en concordancia con lo reportado por otras investigaciones antecedentes. Por ejemplo, Bilde *et al.* (2011) encontraron que una orientación temporal futura en una muestra de jóvenes de enseñanza preuniversitaria y universitaria, regulaba el comportamiento ante el estudio sobre

la base de motivaciones internas. Asimismo, las regulaciones intrínseca y extrínseca actuaron como mediadores de la asociación entre la perspectiva temporal futura y el procesamiento cognitivo. También describen correlaciones negativas entre orientaciones temporales hacia el presente fatalista y hedonista y los componentes motivacionales.

Horstmanshof & Zimitat (2007) encontraron que estudiantes universitarios con una orientación temporal al futuro eran más probables de presentar altos niveles de orientación académica y reportar comportamientos productivos hacia la actividad de estudio. Los estudiantes de la muestra fueron divididos en dos grupos: menores de 25 años y mayores de 25 años. Para los menores de 25 años, mayores puntuaciones en las dimensiones de pasado y presente fueron reportadas, comparadas con las del grupo de mayores de 25 años. Al mismo tiempo, este grupo puntuó, en general, significativamente más bajo en aplicación y orientación académica, tiempo de estudio y acercamiento significativo. Todos estos datos sugieren un comportamiento menos productivo hacia la actividad de estudio que el de sus pares mayores, lo cual pudiera estar influenciado por las diferencias en la perspectiva temporal. En el caso de la muestra utilizada aquí, el promedio de edad se situó en los 20,097 años, con lo cual no sorprende que los resultados se acerquen a aquellos descritos para la muestra de menores de 25 años de Horstmanshof & Zimitat (2007).

Como se mencionó anteriormente, el análisis de conglomerados permitió identificar tres grupos con características distinguibles. El primer conglomerado, que se denomina grupo de bajo rendimiento, está compuesto por los estudiantes que en general puntúan más bajo que el resto de la muestra en la perspectiva temporal futuro y pasado positivo, mientras que sus puntuaciones en pasado negativo y presente fatalista, son más altas que el resto de la muestra. En cuanto al test de estrategias de aprendizaje, tienen puntajes más bajos en los aspectos cognitivos del *test* (elaboración y autorregulación). En los aspectos afectivos, los resultados son similares: valores bajos, aunque existe una tendencia a la motivación intrínseca sobre la extrínseca; asimismo, valores bajos en autoeficacia percibida, y altos en la ansiedad ante los *test*. En cuanto a los aspectos de manejo de recursos que mide el *test*, también se muestran bajas puntuaciones en la capacidad de organizar y regular su ambiente, sus tiempos para estudiar y su esfuerzo durante la actividad de estudio. Esto se acompaña de bajas puntuaciones en la capacidad para buscar ayuda.

Zimbardo & Boyd (1999) encontraron que altas puntuaciones en pasado negativo en una muestra de estudiantes universitarios, estaban fuertemente correlacionadas con altos valores de ansiedad, depresión y baja autoestima, así como bajos valores de comportamientos orientados a la búsqueda de recompensas. King & Gaerlan (2015) encontraron que la perspectiva temporal presente fatalista se asocia con mayor

cantidad de emociones académicas negativas. Precin (2017) describe una asociación negativa entre la perspectiva temporal pasado negativo y el rendimiento académico en general. Grasso & Stover (2023) revelan que las dimensiones negativas de la perspectiva temporal, como por ejemplo el pasado negativo y el presente fatalista, se asocian tanto a la morosidad como al bajo rendimiento. Los resultados de este estudio se alinean con los ya descritos, en tanto se tiene un primer grupo con altas puntuaciones en pasado negativo y presente fatalista, que también tiene los niveles más bajos en las estrategias de aprendizaje medidas, y los resultados académicos más bajos en la asignatura tomada como referencia. Esto pudiera sugerir la hipótesis de que este grupo puede presentar niveles más bajos de rendimiento académico de manera general.

El segundo conglomerado, que denominamos grupo de medio rendimiento, está compuesto por estudiantes cuyas puntuaciones en pasado positivo y presente hedonista son mayores comparadas con el resto de la muestra, mientras que los otros tres factores presentan puntuaciones medias. En cuanto a las estrategias de aprendizaje, presentan puntuaciones medias-altas en los aspectos cognitivos del test. En cuanto a los aspectos afectivos, se observan mayores puntajes en la motivación intrínseca y más bajos en la extrínseca. En cuanto a los aspectos de manejo de recursos, las puntuaciones son mayores en la búsqueda de ayuda, el aprendizaje cooperativo y el control de creencias de aprendizaje. Estos resultados indican un mayor locus de control interno: mis esfuerzos influyen en mis resultados.

Zimbardo & Boyd (1999) plantean que el factor pasado positivo se relaciona con una perspectiva de la vida más sana y feliz. Consecuentemente, encontraron que altas puntuaciones en este factor correlacionaron con bajos niveles de ansiedad y depresión, y altos niveles de autoestima. Puntuaciones altas en el factor presente hedonista han sido relacionadas por ellos a bajos niveles de control de impulsos y poca consideración por las consecuencias futuras de los comportamientos del presente. La combinación de ambos factores en los estudiantes agrupados en el segundo conglomerado podría explicar las puntuaciones encontradas en los aspectos cognitivos.

Nuestros resultados para este conglomerado también se relacionan con lo encontrado por Horstmanshof & Zimitat (2007), que ya fue explicado anteriormente: estos autores describen que el grupo de estudiantes con puntuaciones más altas en pasado positivo y presente hedonista, mostraron en general un comportamiento hacia la actividad de estudio más desorganizado, en comparación con aquellos estudiantes de más altas puntuaciones en futuro. Asimismo, Bilde *et al.* (2011) reportaron que mayores puntuaciones en presente hedonista correlacionaron con puntajes más bajos en variables motivacionales. Entonces, de manera general, podemos decir que este conglomerado está compuesto por estudiantes con una calificación media en comparación con los otros dos grupos, cuyo comportamiento hacia la actividad

de estudio no está movido por la calificación, sino por motivos intrínsecos, y que preponderan el aprendizaje cooperativo en el proceso. Con estos datos nos atrevemos a pensar hipotéticamente que este grupo podría presentar un rendimiento académico general mejor que el del conglomerado 1.

El tercer conglomerado, que se denomina grupo de alto rendimiento, está compuesto por un grupo de estudiantes cuyas puntuaciones en la perspectiva temporal futuro son mayores que las del resto de la muestra, mientras que las puntuaciones en presente fatalista y hedonista son bajas. Las puntuaciones en los aspectos cognitivos del test son altas. En cuanto a los aspectos afectivos, se destacan mayores puntuaciones en la motivación extrínseca y en la autoeficacia. También, los aspectos de manejo de recursos presentan puntuaciones altas: mayor control del tiempo, ambiente y regulación para el estudio. Estos resultados están en línea con un alto número de investigaciones que han correlacionado altas puntuaciones en la perspectiva temporal futuro con mayores niveles de desarrollo de las estrategias de aprendizaje (Adelabu, 2008; Barber *et al.*, 2009; Barnett *et al.*, 2018; Bilde *et al.*, 2011; Bowles, 2008; King, 2015).

Zimbardo & Boyd (1999) describen que los estudiantes con altas puntuaciones en la perspectiva temporal futuro tienden a tomar decisiones que consideran las consecuencias futuras de los comportamientos presentes y que buscan las recompensas. Asimismo, reportan una correlación positiva entre las puntuaciones en este factor y la cantidad de horas reportadas dedicadas a la actividad de estudio. Barnett *et al.* (2018) encontraron, además, una correlación significativa entre la perspectiva temporal futuro y el promedio de calificaciones semestrales de una muestra de estudiantes universitarios, en tanto mayores puntuaciones en este factor se correlacionaron con mayores calificaciones. También se ha descrito que mayores puntuaciones en este factor contribuyen a una mejor capacidad de retrasar la gratificación inmediata en el contexto académico, lo que se relaciona con la capacidad de autocontrol y regulación del esfuerzo (Bilde *et al.*, 2011; Zebardast *et al.*, 2011; Zhuang, 2011).

En resumen, este conglomerado se presenta como un grupo de estudiantes con altas calificaciones, altos niveles de auto exigencia, motivados en gran medida por la nota y con altas probabilidades de presentar los niveles de rendimiento académico general más altos de la muestra. Las elevadas puntuaciones en la perspectiva temporal futuro indican que son los estudiantes que más orientados están hacia la actividad de estudio, y cuyos comportamientos son más productivos, de ahí que presenten las calificaciones más altas de la muestra en la asignatura tomada como referencia.

De manera general, esta investigación muestra cómo se relacionan la perspectiva temporal y las estrategias de aprendizaje en un grupo de universitarios cubanos. Si bien la falta de experiencias precedentes sobre el tema en el contexto cubano, lo convierten en un estudio valioso, este presenta varias

limitaciones: la muestra es relativamente pequeña para un estudio de este tipo (próximas experiencias similares deben considerar una muestra mayor en su estudio) y no se incluyó en la evaluación ninguna medida de rendimiento académico, solo se empleó el puntaje de una asignatura como referencia. Se considera que esta medida no necesariamente es representativa del rendimiento académico general de los estudiantes de la muestra. Dada la influencia que tiene el desarrollo de estrategias de aprendizaje y la perspectiva temporal en el rendimiento académico, que está ampliamente documentada, es necesario, para investigaciones futuras, incluir medidas objetivas de rendimiento académico que permitan correlacionarlo con las dos variables anteriores.

El estudio de estos temas en el contexto cubano universitario es de gran importancia para el diseño de estrategias de trabajo educativo en la educación superior. Una mejor comprensión de la relación entre la perspectiva temporal y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios cubanos contribuirá a un mejor diseño de estrategias curriculares y sistemas de trabajo en las diferentes carreras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adelabu D H (2008). Future Time Perspective, Hope, and Ethnic Identity Among African American Adolescents. *Urban Education*, 43 (3), 347-360.
- Alessio M D, Guarino A, Pascalis V de, & Zimbardo P G (2003). Testing Zimbardo's Stanford Time Perspective Inventory (STPI)-Short Form An Italian study. *Time & Society*, 12 (2), 333-347.
- Allemand M, Hill P L, Ghaemmaghani P, & Martin M (2012). Forgiveness and subjective well-being in adulthood : The moderating role of future time perspective q. *Journal of Research in Personality*, 46 (1), 32-39. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2011.11.004>
- 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. *Soc Indic Res*, 106, 41-59. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9792-y>
- Apostolidis T, & Fieulaine N (2004). Validation française de l'échelle de temporalité The Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI). *Revue Européenne de Psychologie Appliquée* 54, 54, 207-217. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2004.03.001>
- Barber L K, Munz D C, Bagsby P G, & Grawitch M J (2009). When does time perspective matter ? Self-control as a moderator between time perspective and academic achievement. *Personality and Individual Differences*, 46 (2), 250-253. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.10.007>

- Barca Lozano A, Peralbo Uzquiano M, Porto Rioboo A M, Barca Enríquez E, Santorum Paz R, & Castro F V (2013). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico en la adolescencia. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 21 (1), 195-211.
- Barnett M D, Melugin P R & Hernández J (2018). Time Perspective, Intended Academic Engagement, and Academic Performance.
- Bembenutty H, & Karabenick S A (2004). Inherent Association Between Academic Delay of Gratification, Future Time Perspective, and Self-Regulated Learning Hefer. *Educational Psychology Review*, 16 (1), 35-57.
- Bilde J de, Vansteenkiste M, & Lens W (2011). Understanding the association between future time perspective and self-regulated learning through the lens of self-determination theory. *Learning and Instruction*, 21 (3), 332-344. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.03.002>
- Boniwell I, Osin E, Linley P A, & Ivanchenko G V (2010). A question of balance : Time perspective and well- being in British and Russian samples. *The Journal of Positive Psychology: Dedicated to Furthering Research and Promoting Good Practice*, 5 (1), 24-40. <https://doi.org/10.1080/17439760903271181>
- Bowles T (2008). The relationship of time orientation with perceived academic performance and preparation for assessment in adolescents. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 28 (5), 551-565. <https://doi.org/10.1080/01443410701880134>
- Brenlla M E, Zapater J, & Germano G (2019). Adaptación lingüística, estructura factorial y fiabilidad del Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo para Buenos Aires. *Interdisciplinaria*, 36 (2), 111-127.
- 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 (4), 220-227. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000076>
- 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 (2), 139-147.
- Cosenza M, Ciccarelli M, Matarazzo O, Griffiths M D, & Nigro G (2023). The Role of Aging, Time Perspective, and Gambling - Related Cognitions in Affective Decision- Making. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 0123456789. <https://doi.org/10.1007/s11469-023-01046-6>
- Costa Román Ó, & García Gaitero Ó (2013). El aprendizaje autorregulado y las estrategias de aprendizaje. *Tendencias Psicológicas*, 30, 117-130.

- Díaz-Morales J F (2006). Estructura factorial y fiabilidad del Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo. *Psicothema*, 18 (3), 565-571.
- Difabio de Anglat H, Vázquez S M, & Noriega Biggio M (2018). Orientación temporal y metas vitales en estudiantes argentinos. *Revista de Psicología*, 36 (2), 661-700. <https://doi.org/10.18800/psico.201802.010>
- Do Rego Leite U, & Pasquali L (2008). Estudo de validação do inventário de perspectiva de tempo do Zimbardo. *Avaliação Psicológica*, 7 (3), 301-320.
- Duncan T, & Mckeachie W J (2015). *Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) Manual*.
- Fang C, & Zhang R (2019). The Impacts of Future Time Perspective on the Academic Delay of Gratification among Chinese and Thai University Students. 18(11), 87-101.
- Gagné R (1985). The Conditions of Learning and Theory of Instruction. In *Elementary Education Online* (Vol. 9, Issue 3).
- Germano G, & BRenlla M E (2019). Versión Abreviada del Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo para Buenos Aires. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 1600.
- González Lomelí D, Maytorena M D L Á, Cárdenas-niño, L., & Tapia-Fonllem, C. O. (2018). Perspectiva Temporal de Estudiantes Universitarios Mexicanos y Colombianos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 1 (46), 133-145.
- Grasso P & Stover J B (2023). Estrategias de aprendizaje y estudio, perspectiva temporal y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *Revista Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 27 (1), 27-44. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8974131>
- Guthrie L C, Butler S C, & Ward M M (2009). Social Science & Medicine Time perspective and socioeconomic status: A link to socioeconomic disparities in health ? q. *Social Science & Medicine*, 68 (12), 2145-2151. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2009.04.004>
- Harber K D, Zimbardo P G, & Boyd J N (2003). Participant Self-Selection Biases as a Function of Individual Differences in Time Perspective. *Basic and Applied Social Psychology*, 25 (3), 37-41. <https://doi.org/10.1207/S15324834BASP2503>.
- Hendrie Kupczynszyn K N, & Bastacini M del C (2019). Autorregulación en estudiantes universitarios: Estrategias de aprendizaje, motivación y emociones. *Revista Educación*, 44 (1), 190-207. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.37713>
- Horstmanshof L, & Zimitat C (2007). Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students. 7250, 703-718. <https://doi.org/10.1348/000709906X160778>

Jackson T, Fritch A, Nagasaka T, & Pope L (2003). Procrastination and Perceptions of Past, Present, and Future. *Individual Differences Research*, 1 (1), 17-28.

Kim S, Kim H, & Kim K (2020). Time Perspectives and Delay of Gratification – The Role of Psychological Distance Toward the Future and Perceived Possibility of Getting a Future Reward. 653-663.

King R B (2015). Does your approach to time matter for your learning? The role of time perspectives on engagement and achievement. *Educational Psychology An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 3410 (March 2016). <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1045835>

King R B, & Gaerlan M J M (2014). High self-control predicts more positive emotions , better engagement , and higher achievement in school. *Eur J Psychol Educ*, 29, 81-100. <https://doi.org/10.1007/s10212-013-0188-z>

King R B, & Gaerlan M J M (2015). The Role of Time Perspectives in the Use of Volitional Strategies. *Psychol Stud*, 60 (1), 1-6. <https://doi.org/10.1007/s12646-014-0278-2>

Kostpa'1 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. <https://doi.org/10.1177/0961463X15577254>

Kübel S L, & Wittmann M (2020). A German Validation of Four Questionnaires Crucial to the Study of Time Perception: BPS, CFC-14, SAQ, and MQT. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17 (8477).

Liniauskaitė A, & Kairys A (2009). The Lithuanian Version of the Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI). *Psichologija*, 40, 66-87.

Löckenhoff C E, & Rutt J L (2015). Perception and Their Implications for Decision Making Across the Life Span. In *Aging and Decision Making*. Elsevier Inc. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-417148-0.00011-X>

López Beltrán F (1996). Representaciones sociales y formación de profesores. El caso de la UAS. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1 (2), 391-407.

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. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 8 (8), 1-40.

Mello Z R, & Worrell F C (2006). The Relationship of Time Perspective to Age, Gender, and Academic Achievement Among Academically Talented Adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 29 (3), 271-289.

- Mikels J A, Shuster M M, & Thai S T (2015). Aging, Emotion, and Decision Making. In *Aging and Decision Making*, 169-188. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-417148-0.00006-6>
- 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 (1), 49-58.
- Monereo C, Castelló M, Clariana M, Palma M, & Pérez M L (1999). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. *Formación del profesorado y aplicación en la escuela*.
- Muelas A, & Navarro E (2015). Learning Strategies and Academic Achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 165 (1985), 217-221. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.625>
- Nigro G, Cosenza M, Ciccarelli M, & Joireman J. (2016). An Italian translation and validation of the Consideration of Future Consequences-14 Scale. *PAID*, 101, 333-340. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.014>
- Nunes I, Manuel A, Araújo A M, & Inocêncio A (2017). Time perspective, approaches to learning, and academic achievement in secondary students. *Learning and Individual Differences*, 55, 61-68. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.007>
- Orkibi H (2014). Psychometric Properties of the Short Version of the Zimbardo Time Perspective Inventory. *Evaluation & the Health Professions*, 1-27. <https://doi.org/10.1177/0163278714531601>
- Ortuño V, & Gamboa V (2009). Estrutura factorial do Zimbardo Time Perspective Inventory-ZTPI numa amostra de estudantes universitários portugueses. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 27 (1), 21-32.
- Oyanadel C, Buena-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.
- Peetsma T T D (2000). Future Time Perspective as a Predictor of School Investment. 44 (2).
- Precin P J (2017). Past Negative Time Perspective as a Predictor of Grade Point Average in Occupational Therapy Doctoral Students. *The Open Journal of Occupational Therapy*, 5 (2). <https://doi.org/10.15453/2168-6408.1264>
- Robles Ojeda F J, Galicia Moyeda I X, & Sánchez Velasco A (2017). Orientación temporal, autorregulación y aproximación al aprendizaje en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica De Psicología Iztacala*, 20 (2). Recuperado a partir de <https://revistas.unam.mx/index.php/rep/rep/article/view/60812>
- Seema R, & Sircova A (2013). Mindfulness-a Time Perspective ? Estonian Study. *Baltic Journal of Psychology*, 14 (1999), 4-21.

- Shell D F (2001). The Multivariate Dimensionality of Personal Control and Future Time Perspective Beliefs in Achievement and Self-Regulation. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 481-506. <https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1073>
- Shimajima Y, Koichi S, & Keita O (2012). Factor Structure of a Japanese Version of the Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI). *Japanese Journal of Personality*, 21 (1), 1348-8406.
- Sobol-Kwapinska M, Jankowski T, Przepiorka A, Oinyshi I, Sorokowski P, & Zimbardo P G (2018). What Is the Structure of Time ? A Study on Time Perspective in the United States, Poland, and Nigeria. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02078>
- Strathman A, Gleicher F, Boninger D S, & Edwards C S (1994). The Consideration of Future Consequences: Weighing Immediate and Distant Outcomes of Behavior. *Journal of Personality and Psychology*, 66 (4), 742-752.
- Strough J, Bruine de Bruin W, Parker A M, Lemaster P, & Pichayayothin Nipat Delaney R (2016). Hour Glass Half Full or Half Empty ? Future Time Perspective and Preoccupation With Negative Events Across the Life Span. *Psychology and Aging*, 31 (6), 558-573.
- Toepoel V (2010). Is consideration of future consequences a changeable construct ? *Personality and Individual Differences*, 48 (8), 951-956. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.02.029>
- Valle A, Rodríguez S, Cabanach R G, Núñez J C, González-Pienda J A, & Rosario P (2009). Metas Académicas : Perspectiva Histórica y Conceptual e Implicaciones Educativas. *Education & Psychology*, 7 (3), 1073-1106.
- Vivas Lopez N A (2010). Estrategias de aprendizaje. *Gondola*, 5 (1), 27-37.
- Winne, P. H. (2010). Self-regulation is ubiquitous but its forms vary with knowledge. *Educational Psychologist*, 30 (4), 37-41. <https://doi.org/10.1207/s15326985ep3004>
- Zebardast A, Ali M, & Hghighatgoo M (2011). Social and The relationship between self-regulation and time perspective in students. 00, 939-943. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.182>
- Zhuang Y (2011). Research into the relationship between college students' future time insight and academic delay of gratification. *Theory and Practice of Education*, 31 (1), 42-45.
- 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.
- Zimmerman B J (2010). Self-Regulated Learning and Academic Achievement : An Overview. *Educational Psychologist*, 25 (1), 3-17. <https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501>
- Zimmerman B J, & Martínez-Pons M (1988). Construct Validation of a Strategy Model of Student Self-Regulated Learning. *Journal of Educational Psychology*, 80 (3), 284-290.