



## PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

## ANÁLISIS DE LA GESTIÓN DEL TIEMPO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO EN LA TITULACIÓN DE PSICOLOGÍA: CAPACIDAD PREDICTIVA Y ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE DOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Rafael García Ros  
Universitat De Valéncia  
Francisco Pérez González  
Isabel Talaya González  
Estefanía Martínez Diaz  
Universitat de Valéncia

### RESUMEN

El objetivo de este estudio, enmarcado en el proyecto de innovación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Valencia, es analizar y comparar la utilidad de dos instrumentos de evaluación de la gestión del tiempo académico -Time Management Questionnaire TMQ (Britton y Tesser, 1991) y Time Management Behavior Scale TMBS (Macan, Shahani, Dipboye, & Phillips, 1990)- en la predicción del rendimiento académico de los estudiantes de nuevo ingreso de la titulación de Psicología. En el estudio ha participado un total de 211 estudiantes de nuevo ingreso en esta titulación (de la Universidad de Valencia (UVEG) en el curso académico 2006-2007. Los resultados constatan niveles de asociación significativos entre el rendimiento académico obtenido al finalizar el primer año de estudios y todas las subescalas del TMQ (Planificación a Largo Plazo, Planificación a Corto Plazo y Actitudes hacia la gestión del tiempo), así como con tres de las subescalas del TMBS (Establecimiento de Objetivos y Prioridades, Herramientas para la gestión del tiempo y Percepción del Control del Tiempo). Posteriores análisis de regresión múltiple constatan la adecuación de ambos instrumentos para predecir el rendimiento, aunque se manifiesta una clara superioridad del TMBS respecto al TMQ, especialmente provocada por la elevada capacidad predictiva de la subescala Establecimiento de Objetivos y Prioridades.

**Palabras Clave:** gestión tiempo académico, TMQ, TMBS, capacidad predictiva, rendimiento académico

### INTRODUCCIÓN

Cuántas veces hemos oído como profesores a alguno de nuestros estudiantes exclamaciones del tipo "Siento que, a menudo, no tengo suficiente tiempo para finalizar mis tareas" o "Por más horas



## ANÁLISIS DE LA GESTIÓN DEL TIEMPO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO EN LA TITULACIÓN DE PSICOLOGÍA: CAPACIDAD PREDITIVA Y ANÁLISIS ENTRE DOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

que tenga el día creo que no llego". Esta es una queja muy común entre nuestros estudiantes y refleja como el uso del tiempo y las dificultades asociadas con la percepción del control del mismo se sitúan en el centro de sus preocupaciones en relación con el estudio. Esta cuestión no resulta ajena a la problemática diaria de las aulas, ya que una de las quejas más habituales que los estudiantes dirigen hacia sus profesores es que no disponen de tiempo suficiente para realizar todas las tareas que les asignan en las distintas materias académicas, tanto en la Educación Secundaria como en la Universidad. Los estudiantes suelen destacar que son muchas las asignaturas, los trabajos, las lecturas, el tiempo necesario para preparar los exámenes, etc. que exigen una dedicación constante a lo largo de un periodo de tiempo prolongado. Por otra parte, a través del contacto con los estudiantes en las aulas hemos constatado cómo, a menudo, una gran parte de ellos piensan que la clave del éxito para obtener un buen rendimiento consiste en estudiar cuantas más horas mejor; sin embargo, la evidencia empírica muestra que la manera en cómo éstos emplean/utilizan su tiempo de estudio es tan importante, o incluso más, que el tiempo que emplean en el mismo (Delucchi, Rohwer, & Thomas, 1987; Levin & Levin, 1991; Joyner & Pinkney, 1994; Wilhite, 1990).

Por ello, queremos resaltar como, tanto desde el punto de vista de la investigación como de la práctica profesional, la consideración e intervención en la mejora de las habilidades de gestión del tiempo académico se ha convertido en un ámbito de intervención de gran relevancia. La forma en cómo los estudiantes gestionan el tiempo de estudio resulta significativa en cuanto a su relación con el aprendizaje y resulta esencial que éstos aprendan a gestionar y planificar su tiempo de manera efectiva.

Cuando hablamos de "gestión del tiempo" parece existir un cierto nivel de acuerdo al considerarlo como un proceso dirigido a determinar necesidades, establecer metas para dar respuesta a estas necesidades, priorizar y planificar las tareas requeridas para conseguirlas (Claessens, van Verde & Rutte, 2007). Dicho de otro modo, hablamos de "un proceso dirigido al establecimiento y logro de metas claras teniendo en cuenta el tiempo disponible así como la verificación del uso que hacemos del tiempo" (García-Ros y Pérez-González, 1996, 1999, 2004; Pérez-González, García-Ros & Talaya, 2003).

Gestionar de una manera efectiva el tiempo de estudio exige tomar en consideración una serie de conductas entre las que destacan: (1) la evaluación de tiempo – pasado, presente y futuro-, así como la percepción del uso del mismo lo cual contribuye a plantearnos tareas y responsabilidades que se ajusten a nuestras propias capacidades y tiempo disponible; (2) planificación, tales como establecer metas, planificar tareas, priorizar, elaborar listas de cosas para hacer, agrupar tareas (p.e., Britton and Tesser, 1991; Macan, 1994, 1996) que contribuyen a un uso efectivo del tiempo, y (3) monitorización, las cuales ayudan a observar el uso que hacemos del tiempo mientras llevamos a cabo las actividades, generar un feedback que nos permite poner límites a las interrupciones de otros, etc.

Un indicador relevante del interés en la gestión del tiempo de estudio es la proliferación de instrumentos diseñados para evaluar el modo en que los estudiantes estructuran su tiempo, los procedimientos que utilizan para planificarlo, qué tipo de prácticas son las más frecuentes a la hora de gestionarlo, etc. La revisión llevada a cabo por Claessens, van Eerde, Rutte, & Roe (2007) permite identificar hasta diez tipos diferentes de cuestionarios utilizados para evaluar las conductas de gestión del tiempo, aunque dos de ellos son los más utilizados: (a) The Time Management Behaviour Scale (TMBS, Macan et al., 1990); y (b) The Time Management Questionnaire (TMQ, Britton & Tesser, 1991). En nuestra investigación hemos seleccionado ambos instrumentos, entre otras razones, porque presentan un número considerable de estudios con población universitaria y por disponer de las adaptaciones de los mismos a población española (p.e., García-Ros y Pérez-González, 2004). El primero de ellos, el TMBS, plantea la existencia de cuatro dimensiones implicadas en la gestión del tiempo, que son (a) establecer objetivos y prioridades; (b) herramientas para la gestión del tiempo; (c) preferencia



## PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

por la desorganización, y (d) control percibido del tiempo. El segundo, el TMQ, nos permite analizar la gestión del tiempo a partir de tres subescalas: (a) Planificación a corto plazo, (b) Actitudes de tiempo y (c) Planificación a largo plazo.

Adicionalmente, existe una considerable evidencia de que los componentes de la gestión del tiempo, están correlacionados con el rendimiento académico en los contextos universitarios (Britton & Tesser, 1991; García-Ros y Pérez-González, 2004; Gortner & Zulauf, 2000; Hall y Hursch, 1992; Macan, 1994, 1996; Macan et al., 1990). Estos resultados sugieren que la gestión del tiempo de estudio académico, entendida como los esfuerzos que realiza el sujeto para planificar, establecer metas, priorizar sus tareas y regular su tiempo de estudio con efectividad, es una precondición necesaria para el éxito académico.

En nuestro contexto más próximo, la puesta en funcionamiento de la Reforma Universitaria y las nuevas exigencias en las formas de abordar el aprendizaje tanto para estudiantes como profesores – p.e., autorregulación, exigencia de una mayor autonomía en el aprendizaje, gestión efectiva del tiempo, coordinación con otros compañeros, etc.-, exige disponer de instrumentos fiables y válidos que puedan servir de herramientas útiles para abordar las demandas de asesoramiento que se producirán en estos temas. Por este motivo, el objetivo de este trabajo, enmarcado en el proyecto de innovación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Valencia, es analizar y comparar la utilidad de dos instrumentos de evaluación de la gestión del tiempo académico -Time Management Questionnaire TMQ (Britton y Tesser, 1991) y el Time Management Behavior Scale TMBS (Macan et al., 1990)- en la predicción del rendimiento académico de los estudiantes de nuevo ingreso de la titulación. La consideración de estos efectos positivos sobre el rendimiento académico nos lleva a la consideración de la importancia de la mejora de estas habilidades gestión del tiempo de nuestros estudiantes porque redundará de forma positiva en la mejora de sus niveles de rendimiento.

## MÉTODO

## Sujetos

En el estudio han participado 146 estudiantes de nuevo acceso a la titulación de Psicología de la Universitat de València en el curso académico 2006-07. La distribución por sexo corresponde a 123 mujeres (83.7%) y 23 varones (15.6%), con una edad promedio de 19.8 años y una desviación típica de .37. Del total de estudiantes, diez sujetos accedieron a la licenciatura a través de la prueba de acceso a mayores de 25 años (rango de edad de 26 a 48 años).

## Instrumentos y variables

Se utilizó, en primer lugar, la adaptación española del TMBS (Escala de Conductas de Gestión del Tiempo). La escala consta de 34 ítems que, utilizando una escala de respuesta tipo Likert de cinco niveles, evalúan dimensiones conductuales y actitudinales relacionadas con la gestión del tiempo académico:

- Establecer objetivos y prioridades (11 ítems). Evalúa la predisposición del estudiante para seleccionar y priorizar las tareas que precisa hacer para alcanzar sus objetivos.



## ANÁLISIS DE LA GESTIÓN DEL TIEMPO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO EN LA TITULACIÓN DE PSICOLOGÍA: CAPACIDAD PREDITIVA Y ANÁLISIS ENTRE DOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

- b) Herramientas para la gestión del tiempo (7 ítems). Mide el uso que el sujeto hace de las conductas asociadas usualmente con la gestión eficaz del tiempo, tales como confeccionar listas, horarios y planificar.
- c) Preferencias por la desorganización (4 ítems). Evalúa las formas en que el sujeto aborda sus tareas y el mantenimiento de un entorno de estudio planificado.
- d) Percepción de control sobre el tiempo (6 ítems). Evalúa el grado en el que las percepciones del estudiante acerca del control del tiempo afectan de forma directa al modo en cómo lo utiliza.

En segundo lugar, se aplicó la adaptación española del TMQ (García-Ros y Pérez-González, 2004) integrada por 15 ítems que evalúan tres dimensiones relacionadas con la gestión del tiempo académico:

- a) Planificación a corto plazo (6 ítems). Evalúa la utilización de distintas estrategias de planificación del tiempo a lo largo del día.
- b) Actitudes hacia la gestión del tiempo (5 ítems). Evalúa el grado en que cada sujeto percibe que utiliza el tiempo de forma constructiva y se siente responsable de la manera en que lo utiliza y,
- c) Planificación a largo plazo (4 ítems). Evalúa las capacidades del estudiante para establecer y seguir objetivos propios de estudio cuando la entrega de actividades y/o la realización de las evaluaciones no son inminentes.

Adicionalmente, obtuvimos a través del servicio de informática de la Universidad el rendimiento académico de los estudiantes promediando las calificaciones finales obtenidas en las materias del primer curso de la Licenciatura en Psicología durante el curso académico 2006/2007.

### Procedimiento

Los sujetos cumplimentaron voluntariamente el Time Management Questionnaire (TMQ) y el Time Management Behaviours Scale (TMBS) dentro del horario académico durante la primera semana del mes de mayo. En una sesión dirigida por uno de los componentes del grupo de investigación, se explicaban los cuestionarios y se motivaba a los estudiantes para su adecuada cumplimentación (al tiempo que se les pedía que respondieran con sinceridad a cada uno de los ítems). Todas las dudas surgidas en el proceso de aplicación de los instrumentos se atendieron individualmente. El rendimiento académico se obtuvo, tal y como hemos comentado con anterioridad, en el mes de septiembre, una vez finalizadas las convocatorias oficiales del curso académico 2006-2007.

## RESULTADOS

### Nivel de convergencia entre las subescalas del TMB y del TMBO

El primer conjunto de análisis se dirigió a analizar el nivel de convergencia entre el TMB y el TMBO al evaluar la gestión del tiempo académico y de estudio. Con este objetivo, se aplicó la prueba de correlación de Pearson bilateral entre las puntuaciones en las subescalas de ambos instrumentos, cuyos valores y nivel de significación de presenta en la tabla 1.



## PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Tabla 1.- Nivel de asociación entre las subescalas del TMQ y del TMBS (\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ )

TMBS	TMQ		
	Largo Plazo	Corto Plazo	Actitudes Gestión
Objetivos y prioridades	,58***	,57***	,39***
Herramientas gestión	,40***	,65***	,24**
Pref. Desorganización	-,45***	-,31***	-,21*
Percepción control	-,29***	-,37***	-,44***

Los resultados destacan un elevado nivel de asociación entre las subescalas que componen ambos instrumentos en la evaluación de la gestión del tiempo académico y de estudio, presentando correlaciones significativas en el sentido esperado entre todas las subescalas de ambos instrumentos.

De forma más específica, las correlaciones de mayor magnitud se obtienen entre las subescalas "Herramientas para la gestión del tiempo" –TMBS- y "Planificación a corto plazo" –TMQ- ( $r = .65$ ,  $p < .001***$ ), "Preferencias por la desorganización" (TMBS) y "Planificación a largo plazo" (TMQ) ( $r = -.45$ ,  $p < .001$ ), "Percepción de control del tiempo" –TMBS- con "Actitudes hacia la gestión del tiempo" ( $r = -.44$ ,  $p < .001$ ) y, por último, la subescala "Establecimiento de objetivos y prioridades" –TMBS- con las tres subescalas del TMQ, aunque de mayor magnitud con "Planificación a largo plazo" ( $r = .58$ ,  $p < .001***$ ) y "Planificación a corto plazo" ( $r = .57$ ,  $p < .001***$ ).

Nivel de asociación entre las subescalas del TMBS y TMQ y capacidad predictiva sobre el rendimiento académico

El segundo conjunto de análisis se dirigió a evaluar el nivel de asociación de las subescalas de ambos instrumentos con el rendimiento académico al finalizar el primer curso de la licenciatura y a comprobar su capacidad predictiva sobre el mismo.

En primer lugar, se aplicó de nuevo la técnica de correlación de Pearson bilateral entre las puntuaciones en las subescalas de ambos instrumentos y el rendimiento académico. Los valores obtenidos y el nivel de significación de los mismos se presentan en la tabla 2.

Tabla 2.- Nivel de asociación con el rendimiento académico (\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ )

Instrumentos	Rendimiento académico
TMQ	
Plan. Corto Plazo	,25**
Plan. Largo Plazo	,18*
Actitudes tiempo	,22*
TMBS	
Objetivos y prioridades	,41***
Herramientas gestión	,19**
Pref. Desorganización	-,11
Percepción control	-,16*

Los resultados señalan que todas las subescalas del TMQ y del TMBS, a excepción de "Preferencias por la desorganización" ( $r = -.11$ ,  $p < .10$ ), presentan correlaciones significativas y, en el sentido esperado, con el rendimiento académico al finalizar el primer curso de los estudios universitarios. Sin embargo, en general, los valores alcanzados señalan un nivel de asociación bajo (correlaciones por debajo de .26). Sólo la subescala "Establecimiento de objetivos y prioridades" del TMBS presenta un nivel de asociación medio ( $r = .41$ ,  $p < .001$ ), seguida a distancia muy considerable por "Planificación a corto plazo" ( $r = .25$ ,  $p < .01$ )



## ANÁLISIS DE LA GESTIÓN DEL TIEMPO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO EN LA TITULACIÓN DE PSICOLOGÍA: CAPACIDAD PREDITIVA Y ANÁLISIS ENTRE DOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

A continuación, y con el objetivo de analizar la capacidad predictiva individual de cada uno de los instrumentos de gestión del tiempo sobre el rendimiento académico, se efectuaron sendos análisis de regresión lineal múltiple considerando, como variables predictoras, las puntuaciones en las subescalas de cada una de las pruebas y, como criterio, el rendimiento académico (obtenido al finalizar el primer curso en la licenciatura).

En lo que respecta al TMQ, los resultados constatan la significatividad del modelo obtenido a través de la regresión múltiple ( $F_{3/131} = 3.9$ ;  $p < .01$ ), presentando una correlación múltiple de .29 con el criterio y explicando un 8.1% de la varianza sobre el rendimiento académico al finalizar primer curso. En la ecuación de regresión sólo se ve introducida la puntuación en la subescala de "Planificación a Largo Plazo" ( $\beta = 2.1$ ,  $p < .05$ ).

El análisis de regresión múltiple considerando las subescalas del TMBS también muestra su adecuación como predictor del rendimiento al finalizar el primer curso de los estudios universitarios ( $F_{3/131} = 10.4$ ;  $p < .001$ ), alcanzando una correlación múltiple con el criterio de .416 y explicando un 17.2% de varianza del mismo. En la ecuación de regresión se ve introducida la variable "Establecimiento de objetivos y prioridades" ( $\beta = 5.5$ ,  $p < .001$ ).

Una vez determinada la capacidad predictiva de cada una de las escalas individualmente sobre la variable criterio rendimiento, los análisis se centran en analizar la capacidad conjunta de ambas pruebas y la aportación diferencial de una sobre la otra. Con este objetivo se efectúa un análisis de regresión múltiple jerárquica en dos bloques introduciendo, en primer lugar, las variables correspondientes a las subescalas del TMBS –dado el mayor nivel de asociación y capacidad predictiva sobre el criterio constatada en los análisis de regresión previos– y, en segundo lugar, las subescalas del TMQ. Los resultados del análisis jerárquico constatan que, al considerar conjuntamente ambas pruebas, se obtiene una correlación múltiple con el criterio de .432, con lo que se explica un 18.7% de la varianza del mismo. De este modo, considerar el TMQ de forma adicional al TMBS supone incrementar tan sólo en .014 el porcentaje de varianza explicado sobre el criterio, con lo cual no proporciona explicación adicional significativa sobre la variable dependiente (cambio en  $R^2 = .014$ ,  $F_{3/127} = .71$ ;  $p = .54$ ). La tabla 3 ofrece los resultados del análisis de regresión jerárquico, constatando que sólo se ve introducida en la ecuación de regresión la subescala "Establecimiento de objetivos y prioridades" ( $\beta = .40$ ,  $p < .001$ ).

Tabla 3.- Síntesis del análisis de regresión jerárquica en dos bloques sobre el rendimiento académico al finalizar el primer curso.

Modelo		Beta	t	Sig.
1	(Constante)		-1,000	,319
	Objetivos y prioridades TMBS	,403	4,376	,000
	Herramientas gestión TMBS	,021	,233	,816
	Pref. Desorganización TMBS	,128	1,539	,126
	Percepción control TMBS	-,031	-,367	,714
2	(Constante)		-1,162	,247
	Objetivos y prioridades TMBS	,402	3,638	,000
	Herramientas gestión TMBS	-,022	-,201	,841
	Pref. Desorganización TMBS	,112	1,230	,221
	Percepción control TMBS	,015	,162	,871
	Plan. Corto Plazo TMQ	,114	,883	,379
	Plan. Largo Plazo TMQ	-,117	-,967	,335
	Actitudes tiempo TMQ	,098	1,010	,314



## PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

## DISCUSIÓN

Los resultados han permitido constatar un elevado nivel de asociación entre las subescalas del TMBS y del TMQ, evidenciando su validez convergente para evaluar la gestión del tiempo académico. De forma más específica, destacan las correlaciones entre la subescala de "Establecimiento de objetivos y prioridades" (TMBS) con las dos primeras dimensiones del TMQ – "Planificación a largo plazo" y "Planificación a corto plazo"-, así como la relación entre "Herramientas para la gestión del tiempo" (TMBS) y "Planificación a corto plazo"(TMQ). Estos resultados son coherentes con la significación psicológica de las subescalas de ambos instrumentos.

En segundo lugar, de forma congruente la literatura científica relativa a la capacidad predictiva de las habilidades de gestión del tiempo sobre el rendimiento académico, los resultados de los análisis de regresión múltiple efectuados muestran que ambas escalas de gestión del tiempo son "razonablemente" buenos predictores del rendimiento al finalizar el primer curso de los estudios universitarios. Sin embargo, hemos observado algunas diferencias importantes en relación a los dos instrumentos utilizados – TMQ y TMBS-: (1) la capacidad predictiva del Time Management Behavior Scale sobre el rendimiento académico es superior a la del Time Management Questionnaire (en nuestro caso, el TMBS explica el 17.2 % de la varianza frente al 8.1 % del TMQ); (2) las dimensiones que manifiestan ser mejores predictoras del rendimiento académico con los estudiantes universitarios son "Establecimiento de objetivos y prioridades" (TMBS) y "Planificación a Corto Plazo" (TMQ). Es decir, los análisis de regresión múltiple constatan la adecuación de ambos instrumentos para predecir el rendimiento, aunque se manifiesta una clara superioridad del TMBS respecto al TMQ, especialmente provocada por la elevada capacidad predictiva de la subescala "Establecimiento de Objetivos y Prioridades".

En tercer lugar, el análisis de regresión jerárquica en dos bloques, nos ha permitido constatar la escasa aportación –incremento del porcentaje de varianza no significativo- del TMQ en la explicación de la variable criterio frente a la consideración individual del TMBS.

Por último, aunque los resultados permiten señalar la adecuación de ambos instrumentos para evaluar la manera como los estudiantes gestionan su tiempo y poder desarrollar propuestas de intervención dirigidas a la mejora de estas habilidades, se constata la superioridad del TMBS como mejor predictor del rendimiento académico de los estudiantes universitarios de nuevo acceso. La constatación de estos efectos positivos sobre el rendimiento abre nuevas posibilidades para el asesoramiento y el diseño de propuestas de intervención con nuestros estudiantes, especialmente los de nuevo acceso, en el proceso de adaptación al "complejo" contexto universitario.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Britton, B.K., & Tesser, A. (1991). Effects of Time-Management Practices on College Grades. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 405-410.
- Claessen, B., van Eerde, W., Rutte, C.G. & Roe, R.A. (2007). A review of the time management literature. *Personnel Review*, 36(2), 255-276.
- Deluchi, J., Rohwer, W., & Thomas, J. (1987). Study-time allocation as a function of grade level and course characteristics. *Contemporary Educational Psychology*, 12, 365-380.



## ANÁLISIS DE LA GESTIÓN DEL TIEMPO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO EN LA TITULACIÓN DE PSICOLOGÍA: CAPACIDAD PREDITIVA Y ANÁLISIS ENTRE DOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

- García-Ros, R. & Pérez-González, F. (1996). Una adaptación española del Learning and Study Strategies Inventory (LASSI): Análisis de su relación y capacidad predictiva sobre el rendimiento académico. *Universitas Tarraconensis*, 13(1), 39-46.
- García-Ros, R. & Pérez-González, F. (1999). Validación de una adaptación española del Inventory of Learning Processes: Un análisis con estudiantes de Enseñanza Secundaria. *Revista Portuguesa de Educação*, 12(2), 261-272.
- García-Ros, R. & Pérez-González, F. (2004). Evaluation of the Time Management Skill of Spanish High School Students: Factorial Structure and Relationship with Academic Achievement. *School Psychology International*, 25(2), 167-184.
- Gortner, A., & Zulauf, C.R. (2000). Factors associated with academic time use and academic performance of College Students: A recursive approach. *Journal of College Student Development*, 41(5), 544-556.
- Hall, B.L. & Hursch, D.E. (1985). An evaluation of the effects of a time management training program on work efficiency. *Journal of Organizational Behavior Management*, 3, 73-96.
- Macan, T.H. (1996). Time-management training: Effects on time behaviors, attitudes, and job performance. *Journal of Psychology*, 130(3), 229-236.
- Macan, T.H. (1994). Time Management: Test of a Process Model. *Journal of Applied Psychology*, 79(3), 381-391.
- Macan, T.H., Shahani, C., Dipboye, R.L., & Phillips, A.P. (1990). College Students' Time Management: Correlations With Academic Performance and Stress. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 760-768.
- Mpofu, E., D'Amico, M., & Cleghorn, A. (1996). Time Management Practices in an African Culture: Correlates with College Academic Grades. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 28(2), 102-112.
- Pérez-González, F.; García-Ros, R. & Talaya, I. (2003). Estilos de Aprendizaje y habilidades de gestión del tiempo en Educación Secundaria. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(1), 59-74.
- Trueman, M., & Hartley, J. (1995). Measuring Time-Management Skills: Cross-cultural observations on Britton and Tesser's Time Management Scale. (ERIC Document Reproduction Service No. 417 667).
- Wilhite, S. (1990). Self-efficacy, locus of control, self-assessment of memory ability, and study activities as predictors of college course achievement. *Journal of Educational Psychology*, 82, 696-700.

Fecha de recepción: 29 Febrero 2008

Fecha de admisión: 12 Marzo 2008