

Referencia para citar este artículo: Durán-Aponte, E. & Pujol, L. (2013). Manejo del tiempo académico en jóvenes que inician estudios en la Universidad Simón Bolívar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), pp. 93-108.

Manejo del tiempo académico en jóvenes que inician estudios en la Universidad Simón Bolívar*

EMILSE DURÁN-APONTE**
Universidad Simón Bolívar, Venezuela.

LYDIA PUJOL***
Universidad Simón Bolívar, Venezuela.

Artículo recibido en agosto 8 de 2012; artículo aceptado en noviembre 13 de 2012 (Eds.)

Resumen: La investigación tuvo por objetivo evaluar las características psicométricas del *Time Management Behavior Questionary (TMBQ)*, y describir el perfil de manejo del tiempo en jóvenes de Venezuela de reciente ingreso a la Universidad Simón Bolívar. Participaron 209 estudiantes pertenecientes a 10 carreras universitarias a nivel de técnico superior, con edades entre 17 y 20 años. Los estudios psicométricos apoyan la estructura del instrumento. Los resultados sugieren puntajes altos en las dimensiones percepción de control y establecimiento de objetivos y prioridades. Esto puede ser indicativo de un perfil adecuado de manejo del tiempo, asociado a una conducta racional y consciente del joven estudiante, coherente con la entrada a una etapa de madurez y desarrollo al enfrentar retos académicos cada vez más complejos.

Palabras clave (Thesaurus de la Unesco): Tiempo escolar.

Palabras clave autoras: validez, confiabilidad, transición universitaria.

Time management in young people starting academic studies at the Simón Bolívar University

Abstract: The research objective was to evaluate the psychometric properties of the *Time Management Behavior Questionary (TMBQ)* and to describe the profile of time management in young Venezuelans newly commencing studies at Simon Bolivar University. 209 university students, aged between 17 and 20 years, participated from 10 different higher-technical level courses. Psychometric studies support the structure of the instrument. The results suggest high scores on 'perceived control' dimensions and 'setting goals and priorities'. This may be indicative of a suitable time management

* Este artículo de investigación científica y tecnológica se deriva de la investigación denominada "Estilos de aprendizaje, manejo del tiempo académico y atribuciones causales en la predicción del rendimiento académico de estudiantes universitarios", presentada por la primera autora para optar al título de Magister en Psicología de la Universidad Simón Bolívar 2012, siendo asesorada por la segunda autora. Proyecto aprobado por la Coordinación de Postgrado en Psicología de la Universidad Simón Bolívar, 18 de enero de 2011 y culminado el 17 de enero de 2012, código: CPP-028-2011

** Licenciada en Educación (Universidad Simón Rodríguez). Magister en Psicología (Universidad Simón Bolívar). Estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades, (Universidad Simón Bolívar). Profesora de la Universidad Simón Bolívar. Responsable del Ciclo de Iniciación Universitaria USB-Sede Litoral. Correo electrónico: emilseaponte@usb.ve

*** Licenciada en Psicología (Universidad Central de Venezuela), Especialista en Programas de Asesoramiento y Desarrollo Humano, Magister en Psicología (Universidad Simón Bolívar, Venezuela), Doctora en Educación (Nova Southeastern University, USA), Profesora de la Universidad Simón Bolívar. Correo electrónico: lpujol@usb.ve

profile associated with conscious, rational behavior by the young student, consistent with entering a stage of maturity and development in the face of increasingly complex academic challenges.

Keywords (Unesco Thesaurus): school time.

Authors Keywords: validity, reliability, university transition.

A gestão do tempo acadêmicos em jovens que começar os estudos no Universidade Simón Bolívar

• **Resumo:** *A pesquisa teve como objetivo avaliar as propriedades psicométricas do Time Management Behavior Questionary (TMBQ) e descrever o perfil da gestão do tempo na Venezuela jovens e recém-chegados à Universidade Simon Bolívar. Foram 209 estudantes pertencentes a 10 graus nível técnico superior, com idade entre 17 e 20 anos. Estudos psicométricos suportar a estrutura do instrumento. Os resultados sugerem altos escores em dimensões controle percebido e estabelecer metas e prioridades. Isto pode ser indicativo de um adequado perfil de gestão a tempo coerente com um comportamento consciente e racional do jovem estudante, de acordo com a entrada de um estágio de maturidade e desenvolvimento em atender desafios acadêmicos cada vez mais complexos.*

Palavras-chave (Thesaurus Unesco): tempo lectivo.

Autores Palavras-chave: validade, confiabilidade, transição o universidade.

-1. Introducción. -2. Manejo del tiempo. -2.1. Manejo de tiempo y género. -2.2. Dimensiones de manejo del tiempo. -3. Método. -4. Discusión de resultados. -4.1. Fase de validación. -4.2. Fase de estudio de la confiabilidad. -4.3. Análisis descriptivos para el perfil de manejo del tiempo. -5. Conclusiones. -Lista de Referencias.

1. Introducción

Durante las últimas décadas, los estudios sobre la adaptación y uso de estrategias metacognitivas de los jóvenes y las jóvenes estudiantes en transición de la etapa de secundaria a la etapa universitaria, se han convertido en un área de interés para la investigación dentro del contexto educativo (Rodríguez, Fita & Torrado, 2004; Bethencourt, Cabrera, Hernández, Álvarez & González, 2008; García-Ros & Pérez, 2009; García-Ros & Pérez-González, 2012; Valdés & Pujol, 2012).

Huie, Winsler y Kitsantas (2012), al evaluar distintas variables en estudiantes estadounidenses, identifican que la motivación y la autorregulación disminuyen al finalizar el primer semestre en la universidad, y recomiendan el apoyo e intervención de las universidades con la idea de reducir estos problemas.

Harvey, Drew y Smith (2006) presentan una amplia revisión de investigaciones del Reino Unido y sugieren que la persistencia en los estudiantes y en las estudiantes de primer año no es una simple relación entre las variables, sino que es el resultado de una

compleja combinación entre las características del estudiante o la estudiante, las presiones externas e institucionales y la satisfacción y expectativas del sujeto. Dicha persistencia se relaciona con estudiar para cumplir con las demandas académicas, y según Barrera, Donolo y Rinaudo (2008), estudiar requiere que el alumno o alumna posea, además de las habilidades y la predisposición, el tiempo necesario para ello.

Peña (2009) afirma que las conductas esperadas a nivel de estudiantes universitarios es que sean críticos, autónomos y comprometidos. Específicamente la autorregulación en el manejo del tiempo académico se ha estudiado como un factor determinante para medir la autonomía en el sujeto estudiante y su adaptación a la universidad (Soares, Almeida & Guisandes, 2011), debido a que muchas veces el sistema universitario, a diferencia de la secundaria, se caracteriza, entre otras cosas, por contenidos y asignaciones académicas de mayor demanda y complejidad que requieren variados grupos de estudio, horarios complicados y en muchos casos cambios de residencia para poder atender con éxito los retos académicos.

Al respecto, Elvira-Valdés y Pujol (2012) en su estudio con estudiantes de reciente ingreso a la Universidad Simón Bolívar, sugieren que ellos y ellas despliegan mayor uso de acciones para evaluar el contexto y la conducta académica, y menor uso en actividades para establecer sus metas, para planificar el tiempo, el esfuerzo, y para manejar el contexto.

Estos alumnos y alumnas deben afrontar las demandas académicas propias del sistema universitario, y en muchos casos sucede sin haber desarrollado en los niveles de educación previos las competencias necesarias para manejar la transición a un nuevo sistema educativo. Unido a esto, para los períodos 2009-2010 y 2010-2011, los niveles de abandono, suspensión o deserción en los alumnos y alumnas de nuevo ingreso en la Universidad Simón Bolívar, alcanzaron en promedio hasta un 32% en carreras cortas (USB, DAE-SL), lo que representa una baja significativa durante el primer año de estudiantes que no culminarán sus estudios en dicha institución.

Para Romero y Salicetti (2011), el tiempo es un indicador del trabajo personal en jóvenes universitarios y universitarias; por lo tanto, manejar dicho tiempo resulta una tarea reflexionada y planificada que demanda en el sujeto responsabilidad. Durán-Aponte y Pujol (2012), en su estudio con estudiantes universitarios de Venezuela, advierten que existe una relación entre estilos de aprendizaje relacionados con la reflexión y meditación y el establecimiento de objetivos y prioridades, lo cual estaría dando cuenta de un perfil orientado hacia la reflexión y la responsabilidad.

Esta información es valiosa pues permite estar conscientes de las estrategias metacognitivas que utilizan los estudiantes y las estudiantes en cuanto al manejo responsable del tiempo, con miras a intervenir apropiadamente en su orientación hacia la prosecución de sus estudios y el logro de sus objetivos académicos.

Debido a todo lo anteriormente expuesto, consideramos conveniente definir lo que entendemos por manejo del tiempo y los aspectos asociados a este constructo, con la finalidad de identificar aquellos elementos que caracterizan un perfil orientado al manejo adecuado del tiempo, y posteriormente evaluarlo en jóvenes

universitarios y universitarias de reciente ingreso en la universidad Simón Bolívar, específicamente en estudiantes de carreras cortas.

2. Manejo del tiempo

García y Santizo (2010, p. 4) definen el manejo del tiempo como “actos sucesivos en que se divide la ejecución de algo para el logro de metas”, planteamiento que enfatiza en el alcance de una meta pero deja de lado la posibilidad de una autoevaluación del sujeto estudiante para hacer ajustes cuando sea necesario, lo cual, según García-Ros y Pérez-González (2012), debe ser propio de un comportamiento autorregulado.

Por su parte García-Ros, Pérez-González, Talaya y Martínez (2008), definen el manejo del tiempo como un proceso en donde se establecen metas claras, se tiene en cuenta el tiempo disponible y se verifica el uso que se le da al tiempo con relación al estudio. Estos autores toman en cuenta la posibilidad de autorregular la forma en la que se maneja el tiempo; por lo tanto, esta definición regirá la investigación pues su contenido delega en el alumno o alumna la capacidad de evaluar cómo actúa con relación a su tiempo y cómo adaptarse a las demandas académicas.

2.1 Manejo del tiempo académico y género

Al detallar la relación entre el manejo del tiempo y el género, Caso-Niebla y Hernández-Guzmán (2007) en su investigación sobre variables relacionadas con la predicción del rendimiento académico de estudiantes de bachillerato, reportan que las mujeres presentaron mayor establecimiento de metas y organización de las actividades de estudio que los hombres. Del mismo modo Soares, *et al.* (2011), en su investigación con alumnos y alumnas del primer año de estudios universitarios, concluyen que las mujeres muestran mejores indicadores en las dimensiones de organización del estudio y gestión del tiempo que los hombres.

Resultados similares de Vega y Melim (2007), en su estudio con estudiantes de primaria y secundaria, reportan que las mujeres obtuvieron los valores más altos en las dimensiones de la gestión del tiempo académico en comparación con los varones, y Elvira-Valdés y Pujol (2012), en su estudio sobre niveles de autorregulación con estudiantes de reciente ingreso a la universidad, identificaron una mejor programación en las mujeres que en los hombres en lo que respecta al tiempo y al esfuerzo en función de las tareas.

Sin embargo, en un estudio con cursantes de primer año de educación universitaria, Sariisik, Guclu y Ergun (2010) describieron el uso del tiempo y la forma en que se desenvolvían con el estrés diario, pero concluyen que no se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres en cuanto al manejo del tiempo.

2.2. Dimensiones del manejo del tiempo

Al considerar las dimensiones que puede abordar el manejo del tiempo, Britton y Tesser (1991) plantean que esta competencia incluye tres factores importantes: *la planificación*, que se refiere al uso de distintas estrategias de planificación del tiempo a corto plazo a lo largo del día, en un período de una semana o menos. El segundo factor: *actitudes de tiempo*, se refiere a la percepción de uso del tiempo de forma constructiva y sentirse responsable de la manera en que se utiliza; es decir, sentir que se tiene control sobre cómo se gasta el tiempo y si es utilizado eficientemente; y el tercero, *planificación a largo plazo*, que contempla establecer y seguir objetivos propios de estudio cuando la entrega de actividades y/o la realización de evaluaciones no son inminentes, por lo tanto responde a períodos de tiempo mayores a una semana.

A partir de este modelo resulta un instrumento para la evaluación de la gestión del tiempo llamado *Time Management Behavior (TMB)*, que incluye los mencionados factores. Posteriormente Macan, Shahani, Dipboye y Phillips (1990), proponen una adaptación del TMB, y la denominan *Time Management Behavior Scale (TMBQ)*, en la

que se reorganizan las dimensiones y resultan en cuatro: establecimiento de objetivos y prioridades, herramientas para la gestión del tiempo, preferencia por la desorganización y percepción de control del tiempo, las cuales son definidas por los autores así:

-*Establecer objetivos y prioridades*: involucra la predisposición para seleccionar y priorizar las tareas que precisa hacer el individuo para alcanzar sus objetivos.

-*Herramientas para la gestión del tiempo*: se refiere al uso que el sujeto hace de las conductas asociadas usualmente con la gestión eficaz del tiempo, tales como técnicas donde se planifica un horario, listado para descartar tareas realizadas, uso de agenda.

-*Preferencias por la desorganización*: consiste en las formas en que el sujeto aborda sus tareas y el mantenimiento de un entorno de estudio planificado.

-*Percepción de control sobre el tiempo*: se refiere al grado en el que las percepciones del sujeto acerca del control del tiempo, afectan de forma directa al modo como lo utiliza.

Es conveniente resaltar que esta nueva distribución de las dimensiones incorpora el tema del uso del tiempo en forma inapropiada, lo que permite identificar tendencias hacia la desorganización o el desorden, lo cual es importante, pues según Whetten y Cameron (2005) una forma de mejorar el manejo eficiente del tiempo es estar alerta ante las propias tendencias a utilizar el tiempo inapropiadamente.

Recientemente García-Ros y Pérez-González (2012), realizaron la adaptación y validación del TMBQ al contexto universitario español, pero ahora se desconoce la validez y confiabilidad de dicho instrumento en el contexto de estudiantes universitarios y universitarias de Venezuela, lo cual nos permitirá evaluar el perfil de manejo del tiempo en estudiantes de reciente ingreso y desarrollar programas de intervención dirigidos a contribuir con su adaptación y aprendizaje, pues no bastan solo

las capacidades del sujeto, sino su posibilidad de afrontar cualquier reto, tanto personal como académico. Además, tal como lo afirma Durán-Aponte (2012), el manejo del tiempo resulta una competencia esencial en todo futuro profesional pues asegura la adaptación al ambiente laboral (Huie, *et al.*, 2012) y el manejo del estrés (Kearns & Gardiner, 2007), entre otras ventajas.

En resumen pretendemos, en primer lugar, evaluar las características psicométricas del Time Management Behavior Questionnaire adaptado por García-Ros y Pérez-González (2012) al español; en segundo lugar, describir el perfil de manejo del tiempo en jóvenes de Venezuela de reciente ingreso a la Universidad Simón Bolívar. Más específicamente evaluaremos la confiabilidad del instrumento por el coeficiente del Alfa de Cronbach, y analizaremos la validez a través de: el análisis factorial exploratorio, el análisis de los reactivos en función del planteamiento teórico que subyace al instrumento, la validez concurrente comparando su correspondencia con variables similares, y el análisis de su comportamiento al evaluar diferencias individuales por género.

3. Método

Esta investigación es de tipo no experimental, descriptivo y correlacional, con un diseño transversal (Kerlinger & Lee, 2002). De un total de 482 estudiantes de nuevo ingreso en el año 2010, participaron de forma voluntaria 209 alumnos y alumnas (43,36%), que se encontraban en el primer trimestre de sus carreras universitarias a nivel de técnico superior en la Universidad Simón Bolívar, para el período enero-marzo de 2011, las cuales son: Tecnología Eléctrica, Tecnología Electrónica, Tecnología Mecánica, Mantenimiento Aeronáutico, Administración de Aduanas, Comercio Exterior, Administración del Transporte, Organización Empresarial, Administración del turismo y Administración Hotelera. Sus edades estaban comprendidas entre los 17 y los 20 años, con una media de 18,10 años y una Desviación Típica de 1,46. En relación con el género, 105 eran mujeres (50,2%) y 104 hombres (49,8%).

Instrumentos

Estructuramos el cuadernillo en dos partes: en la primera de ellas, los estudiantes y las estudiantes colocaron sexo, edad, área de estudio, y firmaron el consentimiento para utilizar su información en la investigación; y en la segunda parte respondieron los reactivos del *Time Management Behavior Questionnaire (TMBQ)* y la Escala de Aprendizaje Autorregulado (PCR), esta última para fines de validez criterial.

El *Time Management Behavior Questionnaire (TMBQ)* en su versión al español de García-Ros y Pérez-González (2012), se compone de 34 reactivos con una escala de respuesta tipo likert del 1 al 5. Lo integran cuatro dimensiones denominadas:

- Establecimiento de Objetivos y Prioridades: promedio ponderado de la sumatoria en las puntuaciones de los reactivos 1,5,7,9,13,17,21,24, 27,31.
- Herramientas de Gestión: promedio ponderado de la sumatoria en las puntuaciones de los reactivos 3, 6,11, 14, 18, 22, 24, 25, 28, 32, 33.
- Preferencia por la desorganización: promedio ponderado de la sumatoria en las puntuaciones de los reactivos 2, 8, 12, 16, 20, 23, 26, 30.
- Percepción de control: promedio ponderado de la sumatoria en las puntuaciones de los reactivos (4, 10, 15, 19, 29).

La Escala de Aprendizaje Autorregulado (PCR) de Lezama (2005) adaptada por Elvira-Valdés y Pujol (2012), está conformada por 15 reactivos que se responden según categorías que van de 1 (*Total Acuerdo*) a 6 (*Total Desacuerdo*), arrojando una calificación general que oscila entre 15 y 90 puntos, así como una puntuación que varía entre 5 y 30 puntos por cada subescala. La integran tres dimensiones denominadas:

- Planificación: actividades como el establecimiento de metas, la activación de conocimiento previo y metacognitivo, la programación de tiempo y esfuerzo, y las percepciones en cuanto a creencias motivacionales y contexto (7,4, 11, 1, 8).

- Control: comprende la selección y utilización de estrategias para chequear la regulación de tiempo y esfuerzo, así como de las diversas tareas académicas y clima de estudio (6, 12, 3, 9, 10).
- Reflexión: abarca los juicios y evaluaciones acerca de la ejecución en las tareas, estableciendo comparaciones entre los objetivos previamente establecidos y los resultados que se van obteniendo, además de la elección de comportamientos a llevar a cabo en el futuro (5, 15, 2, 13, 14).

Procedimiento

En principio tres (3) profesores universitarios del área de Educación y Psicología, familiarizados con la muestra, colaboraron en la evaluación a la redacción de los reactivos de la escala, tal como lo sugiere Hogan (2004, p. 168), pues se debe asegurar que “el vocabulario mantenga su sencillez en función del grupo de estudiantes que se someterá a prueba”, quienes determinaron que la forma en la que se redactaron los reactivos es apropiada y no encontraron dificultades en este sentido para la población que participaría en el estudio.

Una vez recibidos los permisos de las diferentes instancias universitarias para administrar los instrumentos, realizamos un muestreo de tipo no probabilístico e intencional (Kerlinger & Lee, 2002), contactando a aquellos profesores y profesoras de estudiantes que cursaban el primer trimestre del ciclo básico de las carreras técnicas en la Universidad Simón Bolívar. Posteriormente, los estudiantes y las estudiantes fueron informados de los objetivos y alcances del estudio, por lo que en forma voluntaria procedieron a completar el cuadernillo en las mismas aulas de clase y en los horarios regulares de actividades, y firmaron una hoja de *Consentimiento Informado* ubicada al inicio del cuadernillo. Una vez obtenidos los datos los procesamos a través del paquete estadístico SPSS PAW 18.

4. Discusión de resultados

4.1 Fase de validación

Validez factorial

Con la finalidad de ordenar los datos y facilitar la interpretación de las correlaciones posteriores, realizamos el análisis factorial de componentes principales siguiendo los criterios metodológicos habituales. Antes de realizar el análisis factorial obtuvimos el índice de KMO (0,791) y test de esfericidad de Bartlett ($X = 1681,61$ $p = 0,0000$). En vista de que los resultados de KMO son cercanos a la unidad y el $p < 0,05$, estos se consideran indicadores favorables y por tanto, hacen factible la aplicación del AFC.

Para realizar el análisis factorial de componentes principales con rotación *varimax*, tomamos autovalores superiores a 1,5 como criterio mínimo para la extracción de ítems, y obtuvimos una matriz de componentes rotados que convergen después de 5 iteraciones, y tomamos en cuenta aquellos reactivos donde la saturación fuese $\pm 0,35$, siguiendo los criterios establecidos en la reciente validación realizada por García-Ros y Pérez-González (2012), por lo cual resultan eliminados los ítems 4 y 11.

Así obtuvimos cuatro factores que explican el 35,45 % de la varianza total, donde el factor I explica 11,14% saturando en el 11 reactivos que corresponden a la dimensión *Establecimiento de objetivos y prioridades*, el factor II explica 8,43% compuesto por 6 reactivos pertenecientes a la dimensión *Herramientas para la gestión del tiempo*, el factor III explica 8% compuesto por 10 reactivos que describen la dimensión *Preferencias por la desorganización*, y el factor IV explica el 7,87% y se compone de 7 reactivos correspondientes a la dimensión *Percepción de control sobre el tiempo*. Esta distribución de reactivos se muestra en las tablas 1 y 2.

Tabla 1. Resultados del Análisis Factorial (parte I).

Nº de ítem, contenido y alfa por dimensión	Media	Desv. típica	Corr./ total	Alfa supprime
Factor I (Alfa ,781)				
31.- Establezco prioridades para determinar en qué orden haré las tareas cada día.	3,30	1,19	0,458	0,786
34.- Encuentro lugares para trabajar donde puedo evitar interrupciones y distracciones	3,83	1,15	0,433	0,792
24.- Repaso mis actividades diarias para ver donde pierdo el tiempo	2,46	1,14	0,376	0,788
33.- Establezco bloques de tiempo en mis horarios para actividades que hago habitualmente (compras, ocio, navegar por la web, ...)	3,16	1,37	0,276	0,792
27.- Durante un día de trabajo evalúo si estoy cumpliendo con el horario que he pre-establecido	2,85	1,28	0,332	0,788
13.- Me marco fechas límite cuando me propongo realizar una tarea	3,53	1,16	0,288	0,789
32.- Si estoy en algo y sé que voy a tener que esperar un tiempo, preparo alguna tarea para realizar mientras tanto	3,09	1,24	0,413	0,785
6.- Organizo mis actividades con al menos una semana de antelación	3,06	1,11	0,431	0,789
21.- Termino tareas de <i>alta prioridad</i> antes de realizar las menos importantes	3,77	1,12	0,365	0,792
10.- Tengo la sensación de controlar mi tiempo	3,44	1,09	0,273	0,793
9.- Establezco objetivos a corto plazo para lo que quiero conseguir en pocos días o semanas	3,82	0,96	0,371	0,792
Factor II (Alfa ,748)				
18.- Hago una lista de cosas que hacer cada día y pongo una señal al lado de cada tarea cuando la he cumplido	2,56	1,36	0,461	0,786
14.- Escribo notas para recordar lo que necesito hacer	3,07	1,41	0,466	0,788
22.- Llevo una agenda conmigo	2,23	1,39	0,514	0,785
25.- Mantengo un diario de las actividades realizadas	2,15	1,31	0,426	0,784
15.- Tengo que emplear mucho tiempo en tareas sin importancia	2,21	1,15	0,214	0,798
3.- Llevo una libreta para apuntar notas e ideas	2,77	1,54	0,377	0,784

Además, se pueden observar los reactivos de la escala, su media y desviación típica, así como la correlación de cada uno de ellos con el total. Como puede evidenciarse, los coeficientes de correlación son moderados. Es importante mencionar que los reactivos no saturaron en las mismas dimensiones de la versión original, pero se acercan mucho a los resultados obtenidos

en la validación de García-Ros y Pérez-González (2012) en la población de jóvenes de universidades españolas, manteniendo la validez del constructo en función del marco teórico que sustenta el estudio.

Tabla 2. Resultados del Análisis Factorial (parte II).

Nº de ítem, contenido y alfa por dimensión	Media	Desv. Típica	Corr. / total	Alfa suprime
Factor III (Alfa ,631)				
26.- Tengo algunas de mis ideas más creativas cuando estoy desorganizado(a)	2,48	1,23	0,370	0,799
12.- Puedo encontrar las cosas que necesito más fácilmente cuando mi lugar de trabajo está "patas arriba" y desordenado que cuando está ordenado y organizado	2,07	1,36	0,353	0,808
23.- Cuando estoy desorganizado(a) soy más capaz de adaptarme a acontecimientos inesperados	2,54	1,25	0,281	0,803
20.- Mis jornadas diarias son demasiado impredecibles para planificar y gestionar mi tiempo	2,66	1,17	0,285	0,803
8.- Al final de cada día, dejo mi lugar de trabajo ordenado y bien organizado	3,96	1,10	0,368	0,798
2.- Cuando hago una lista de cosas a realizar, al final del día se me ha olvidado o la he dejado de lado	2,52	0,98	0,226	0,803
19.- Encuentro difícil mantener un horario porque los demás me apartan de mi trabajo	2,33	1,16	0,215	0,799
30.- Noto que puedo hacer un mejor trabajo si aplazo las tareas que no me gustan en lugar de intentar hacerlas por orden de importancia	2,76	1,35	0,272	0,797
16.- El tiempo que invierto en gestionar el tiempo y organizar mi jornada de trabajo es tiempo perdido	1,81	1,10	0,217	0,805
29.- Me doy cuenta de que estoy posponiendo las tareas que no me gustan pero que son necesarias	3,34	1,17	0,252	0,795
Factor IV (Alfa ,642)				
1.- Cuando decido qué es lo que voy a intentar conseguir a corto plazo, tengo en cuenta también mis objetivos a largo plazo	3,87	1,01	0,348	0,793
17.- Busco maneras de incrementar la eficacia con que realizo las actividades en mis estudios	3,90	0,93	0,397	0,790
5.- Repaso mis objetivos para determinar si debo hacer cambios	3,46	1,04	0,377	0,787
7.- Divido proyectos complejos y difíciles en pequeñas tareas más manejables	3,28	1,11	0,337	0,791
28.- Utilizo un sistema de bandejas (archivos o carpetas) para organizar la información	3,29	1,45	0,305	0,790
Reactivos Eliminados				
4.- Calculo menos tiempo del que realmente necesito para cumplimentar mis tareas	2,74	1,09	0,188	0,801
11.- Cuando observo que estaré en contacto frecuentemente con alguien, guardo a la mano su nombre, dirección y número de teléfono en un lugar especial	3,57	1,40	0,153	0,798

Validez de constructo por análisis de los reactivos

Con la finalidad de analizar la validez del constructo con relación al modelo teórico, es decir, si el instrumento mide aquello que se deseaba medir, analizamos los ítems según la distribución resultante del análisis factorial exploratorio que se muestra en las tablas 1 y 2, de donde observamos migraciones que

difieren de la distribución original de Macan *et al.* (1990); sin embargo, esto no compromete ni contradice su modelo pues observamos la presencia de los elementos teóricos que subyacen al instrumento.

A partir del análisis de la validez del constructo, en los análisis posteriores de la investigación describiremos las dimensiones así como se muestra en la tabla 3.

Tabla 3. Descripción de las Dimensiones del TMBQ.

<i>Establecer objetivos y prioridades (factor I)</i>	<i>Herramientas para la gestión del tiempo (factor II)</i>
Esta dimensión se caracteriza por evaluar la preferencia por organizar el tiempo para aprovecharlo al máximo —incluso en los momentos en los que se deba esperar—, identificar tareas importantes o prioritarias, fijar metas de logro a corto plazo, establecer fechas límites de tiempo para cumplir responsabilidades, y chequear o repasar la actuación para identificar cómo aprovechar mejor el tiempo.	Esta dimensión se caracteriza por medir el uso que el sujeto hace de las conductas asociadas usualmente con el manejo eficaz del tiempo, tales como elaborar un listado para descartar tareas realizadas, contar con notas o recordatorios, utilizar una agenda, usar libretas para anotar ideas, diligenciar formatos donde se planifican horarios.
<i>Preferencias por la desorganización (factor III)</i>	<i>Percepción de control sobre el tiempo (factor IV):</i>
Esta dimensión se caracteriza por evaluar las formas en que el sujeto aborda sus tareas y actividades, tomando en cuenta la tendencia a realizar las más fáciles o agradables, privilegiando la improvisación antes que la planificación, adaptándose a un ambiente de trabajo desordenado, con dificultades para decir que no a aquello que lo aparta de sus tareas, y con escepticismo ante lo que son tareas de planificar u organizar sus actividades.	Esta dimensión se caracteriza por evaluar el grado en el que las percepciones del sujeto acerca del control del tiempo, afectan de forma directa al modo como lo utiliza. Mientras el individuo tiene claros sus objetivos, más se ocupa en alcanzarlos, se esfuerza por aprovechar mejor el tiempo para realizar sus tareas y actividades buscando la mejor forma de lograrlo, y establece estrategias para alcanzar tareas difíciles.

Validez concurrente

A fin de identificar si las dimensiones del test se relacionan con otro instrumento que mide un constructo similar, evaluamos las asociaciones entre las cuatro dimensiones con un cuestionario que mide patrones de aprendizaje autorregulado, denominado *La Escala de Aprendizaje Autorregulado (PCR) de Lezama (2005)* en la adaptación de Elvira-

Valdés y Pujol (2012), en población universitaria venezolana; y con sus dimensiones calculamos correlaciones bivariadas usando la *r* de Pearson, cuyos resultados mostramos en la tabla 4.

Tabla 4. Correlaciones entre el Time Management Behavior Questionnaire (TMBQ, 2012) y la Escala de Aprendizaje Autorregulado (PCR, 2012).

VARIABLES CRITERIO	Objetivos y prioridades	Herramientas de Gestión	Preferencias por la desorganización	Percepción de control
Planificación	-0,344**	-0,337**	-0,116	0,047
Control	0,054	-0,085	-0,193	-0,146
Reflexión	-0,319**	-0,124	-0,084	0,152

** = Significativo al 0,00

Para el análisis de estas correlaciones es pertinente resaltar que para la escala PCR, los puntajes bajos significan mayores niveles de autorregulación. La dimensión establecimiento de objetivos y prioridades resultó negativamente correlacionada con dos dimensiones del PCR, lo cual sugiere resultados consistentes con el sustento teórico. Es de entender que esta dimensión correlacione con la dimensión de reflexión ($r = -0,319$) pues ambas consisten en evaluar los objetivos que se van obteniendo según lo planeado para hacer ajustes en caso de que se requieran.

Asimismo, la correlación de la dimensión establecimiento de objetivos y prioridades con la dimensión planificación ($r = -0,344$) viene a confirmar que el establecimiento de metas y fechas límites para entrega de asignaciones constituye, entre otras cosas, una actividad autorregulatoria en el manejo del tiempo, que consiste en planificar cómo y en qué se usa el tiempo. Por último, la dimensión herramientas de gestión correlaciona negativamente con la dimensión planificación ($r = -0,337$), lo cual confirma la pertinencia de esta con la programación y el manejo eficaz del tiempo.

El hecho de no encontrar relaciones entre el resto de las dimensiones confirma, por un lado, que la dimensión preferencia por la desorganización evalúa aspectos contrarios a las fases de la autorregulación; por lo tanto, no existe correlación con las dimensiones del PCR; y, además, que la dimensión percepción de control se asocia más con creencias de autoeficacia que con las dimensiones de la autorregulación.

Análisis por diferencias individuales

Otra forma de evaluar la validez concurrente es a partir de los conocimientos que se tienen del constructo, analizando las posibles diferencias individuales que pone de manifiesto el test en función de las hipótesis que surgen del marco teórico y de estudios anteriores. En la tabla 5 mostramos los estadísticos descriptivos comparados por género en cada dimensión de manejo del tiempo, usando el estadístico *T student*.

En principio tenemos que las mujeres muestran moderadamente mayores puntajes que los hombres en cuanto a la dimensión herramientas de gestión ($t = -0,182$; $gl = 208$; $p < 0,000$), lo cual sugiere que las mujeres prefieren más que los hombres el uso de la agenda, los horarios, el listado de tareas, las notas recordatorias y otros elementos que contribuyan a gestionar su tiempo. Estos resultados son consistentes con investigaciones anteriores que ponen de manifiesto una predominancia de las mujeres por manejar eficazmente el tiempo, en comparación con los hombres.

Tabla 5. Distribución de dimensiones de manejo del tiempo por género.

Manejo del Tiempo	Muestra total	Femenino		Masculino	
	M (DT)	M	(DT)	M	(DT)
Objetivos y prioridades	3,29 (0,639)	3,33	(0,627)	3,24	(0,649)
Herramientas de gestión	2,58 (0,910)	2,75 (0,893) 2,42 (0,900) (DM= ** -0,182 ; p= ,000)			
Preferencias desorganización	2,55 (0,544)	2,53	(0,535)	2,57	(0,554)
Percepción de control	3,60 (0,637)	3,63	(0,602)	3,56	(0,667)

DM.: Diferencia de media. DT: desviación típica. ** = Significativo al 0,00

Para el resto de las dimensiones no encontramos diferencias significativas y esto es comprensible, pues se cree que el uso del tiempo está en función de la demanda y el tipo de tarea, por lo tanto no recae en la diferencia entre hombres y mujeres.

4.2 Fase de estudio de la confiabilidad

Análisis de fiabilidad

En las tablas 1 y 2 también describimos la confiabilidad de la estructura factorial resultante a través del coeficiente de Alfa de Cronbach (μ) para cada factor, los cuales resultaron ser bastante aceptables, en donde tenemos que la dimensión establecimiento de objetivos y prioridades obtuvo un alfa de 0,781; la dimensión herramientas de gestión 0,748; la dimensión preferencias por la desorganización un alfa 0,631 y, por último, la dimensión percepción de control obtuvo un alfa de 0,642, así como el alfa de la escala total cuyo valor es de 0,796; lo que sugiere que la adaptación del *Time Management Behavior Questionnaire* es confiable para la población de jóvenes que compone el estudio.

Respecto a los reactivos eliminados en el análisis factorial (4 y 11) tenemos que sus rangos de valores de correlación con el total

y del alfa, si se suprimen, respaldan la nueva estructura factorial propuesta, puesto que el coeficiente de alfa de Cronbach no se ve afectado significativamente, e incluso aumenta, resultando después de la eliminación en 0,797 para la escala total.

En función de los criterios de validez y confiabilidad analizados anteriormente, a partir de ahora esta versión en español la llamaremos Escala de Manejo del Tiempo (EMT) y la asumiremos como medida válida y confiable de este constructo ubicado en las estrategias metacognitivas de la autorregulación.

4.3. Análisis Descriptivos para el perfil de manejo del tiempo

Continuando con el segundo objetivo de la investigación, mostramos en la tabla 6 los promedios obtenidos en cada dimensión, los cuales sugieren que los estudiantes y las estudiantes que participaron en el estudio se orientan mayoritariamente a la percepción de control ($\bar{X}=3,60$) y al establecimiento de objetivos ($\bar{X} = 3,29$). Ambas dimensiones representan elementos clave para un manejo adecuado del tiempo, pues la percepción de que el tiempo es controlado puede contribuir a un incremento en el uso de las herramientas para gestionarlo; y, a su vez, como lo sugieren Pérez,

García y Talaya (2003), definir lo que se quiere lograr y reconocer las prioridades entre lo

urgente y lo importante, contribuye al alcance de las metas académicas.

Tabla 6. Distribución de las dimensiones de gestión del tiempo.

Descriptivos	Objetivos y Prioridades	Herramientas de gestión	Pref. por la desorganización	Percepción de Control
Mínimo	1	1	1	1
Máximo	5	5	4	5
Media	3,29	2,58	2,55	3,60
DT	,639	,910	,544	,637

DT= desviación típica.

Por otro lado, vale la pena mencionar que los puntajes bajos en la dimensión preferencias por la desorganización ($\bar{X} = 2,55$) respaldan un buen manejo del tiempo, pues los ítems que la componen (Ej. Tengo algunas de mis ideas más creativas cuando estoy desorganizado(a)), están redactados para que se asignen mayores puntajes cuando el sujeto prefiere la desorganización; por lo tanto se esperan promedios bajos en esta dimensión en estudiantes con perfiles orientados hacia un manejo eficaz del tiempo.

Para el análisis de las interrelaciones entre las dimensiones, calculamos correlaciones

bivariadas de Pearson que mostramos en la tabla 7. Según lo esperado con base al sustento teórico, la dimensión de herramientas de gestión correlacionó de forma positiva y moderada con la dimensión establecimiento de objetivos y prioridades ($r = 0,485$; $p < 0,000$). Esta relación sugiere que en la medida en que estos alumnos y alumnas establezcan metas y planifiquen actividades, harán mayor uso de las herramientas y técnicas disponibles para la gestión de su tiempo.

Tabla 7. Correlaciones bivariadas entre las dimensiones de la escala.

Manejo del Tiempo	1	2	3	4
Objetivos y prioridades	1			
Herramientas de gestión	,485**	1		
Desorganización	-,0088	0,013	1	
Percepción de Control	0,607**	0,285**	-0,078	1

**** = Significativo al 0,00**

Igualmente, las dimensiones percepción de control y establecimiento de objetivos y prioridades correlacionan de forma positiva y alta ($r = 0,607$; $p < 0,000$), lo que sugiere que mientras los alumnos y alumnas de la muestra

tengan claros sus objetivos, más se ocupan en alcanzarlos y se esfuerzan por aprovechar mejor el tiempo para realizar sus tareas; así que la planificación y el establecimiento de objetivos serán vitales en su actuar diario.

Por último, la relación baja y positiva entre la dimensión percepción de control y herramientas de gestión ($r= 0,285$; $p < 0,001$), sugiere que los estudiantes y las estudiantes de la muestra establecen estrategias para alcanzar tareas difíciles, utilizando herramientas como el listado para descartar tareas realizadas, las notas o recordatorios, el uso de agenda, las libretas para anotar ideas, los formatos donde se planifica un horario y otros que tengan disponibles para ello.

Es de entender que no exista correlación positiva entre la dimensión preferencias por la desorganización y el resto de las dimensiones, pues la primera dimensión es opuesta al resto de las otras.

5. Conclusiones

Retomando los objetivos del estudio, en este trabajo evaluamos de forma detallada los resultados de análisis de confiabilidad y validez para la Escala de Manejo del Tiempo (EMT), versión del *TMBQ* desarrollado originalmente por Macan (1994), y adaptado por García-Ros y Pérez-González (2012) para medir aspectos relacionados con el tiempo de estudio.

Los resultados del análisis factorial en este estudio mostraron una distribución similar a la obtenida por García-Ros y Pérez-González (2012) pero, sobre todo, consistente con el constructo teórico que sustenta el estudio. La escala se redujo de 34 a 32 reactivos distribuidos en cuatro dimensiones. Asimismo, los índices de consistencia son aceptables indicando la correlación existente entre los reactivos de la escala. Con relación a las intercorrelaciones entre las dimensiones de la escala, tenemos que comprueban la validez de constructo y confirman la pertinencia de los reactivos para medir el manejo del tiempo académico.

Sobre los resultados de la validez concurrente podemos decir que son congruentes con los resultados obtenidos en investigaciones previas, y respaldan la naturaleza de esta variable, pues se le considera un recurso no cognitivo del que dispone el sujeto estudiante para autorregular su aprendizaje, y es de esperarse su relación con las dimensiones del modelo de autorregulación de Pintrich (2000).

Al evaluar las diferencias con base en la variable género, donde las mujeres resultaron con puntajes significativamente mayores en la dimensión *herramientas de gestión*, vale la pena considerar las razones de ello pues posiblemente esté asociado a la formación parental o dinámica familiar respecto al tiempo de estudio entre hombres y mujeres en Venezuela. Esto sugiere, para estudios futuros, incorporar variables asociadas con las relaciones parentales o estilos de autorregulación en padres, madres o familias, así como otras variables de orden sociodemográfico.

Durán-Aponte (2012) encuentra una relación significativa entre la preferencia por la desorganización y quienes no recuerdan haber recibido formación sobre el manejo del tiempo, y sugiere que, de modo contrario, si reciben información sobre el desarrollo de la competencia manejo del tiempo, podrían manejar su tiempo de forma eficaz; por lo tanto cobra importancia la idea de ejecutar propuestas de formación que desarrollen la competencia manejo del tiempo de modo transversal durante los estudios universitarios, y en función de los actuales resultados hacer énfasis en los hombres y en el uso de recursos para planificación.

Un estudiante que pueda manejar su tiempo de forma adecuada tendrá mayores capacidades para autorregular su conducta, mayores probabilidades de asumir con éxito la transición del sistema educativo secundario al sector universitario, lo que contribuirá con la prosecución y culminación de los estudios con éxito. Tomando como referencias las investigaciones de Terry y Doolittle (2008) y sus propuestas para el entrenamiento en autorregulación y manejo del tiempo, se espera que al contar con un instrumento adaptado y validado en la población universitaria venezolana, puedan desarrollarse programas de orientación para el desarrollo de la competencia manejo del tiempo, y ello sirva como una herramienta de control para el sujeto orientador-educador, a fin de contribuir al éxito académico.

En definitiva, los resultados de validez y confiabilidad del *Time Management Behavior Questionnaire (TMBQ)*, han sido demostrados con muestras que presentan diferencias tanto poblacionales como culturales, de tal manera

que este estudio se convierte en un aporte necesario para facilitar futuras comparaciones entre estudiantes universitarios y universitarias, en especial de países de habla hispana.

Con relación al segundo objetivo relacionado con el análisis del perfil de manejo del tiempo académico en estudiantes que inician estudios universitarios, observamos un mayor puntaje en la percepción de control y en el establecimiento de objetivos y prioridades. Estos resultados podrían sugerir la competencia del estudiante o la estudiante para el control y la gestión de los recursos no cognitivos que posee, lo cual puede ser visto como indicativo de un manejo eficaz del tiempo, tal como lo afirman Whetten y Cameron (2005).

Vale la pena mencionar que el manejo del tiempo está asociado a una conducta racional y consciente del sujeto joven estudiante, coherente con la entrada a una etapa de madurez y desarrollo que se logra a medida que el alumno o alumna se enfrenta a retos académicos cada vez más complejos. Considerando los resultados discutidos anteriormente, es posible inferir que en los estudiantes universitarios y universitarias que participaron en la investigación, se evidencia un perfil orientado al manejo eficaz del tiempo.

A futuro resultaría beneficioso para la comprensión de los hábitos de estudio y un mejor uso de los recursos no cognitivos de los que dispone el estudiante o la estudiante, poder asociar el manejo del tiempo con la característica específica de la tarea, como lo sugieren Claessen, Eerde, Rutte y Roe (2007), y con otras variables que integren elementos cognitivos (autoeficacia, ansiedad, estrés académico, personalidad, estilos de aprendizaje), por lo que se recomienda para investigaciones próximas, la realización de estudios con diseños cuasiexperimentales, donde se puedan comparar los resultados de estudiantes que tienen un perfil orientado al manejo del tiempo, con los de quienes no lo tienen, y además los resultados de quienes reciben capacitación y los de quienes no.

Lista de Referencias

Barrera, M., Donolo, D. & Rinaudo, M. (2008). Ritmo de estudio y trayectoria universitaria. *Anales de psicología*, 24 (1), pp. 9-15.

- Bethencourt, J., Cabrera, L., Hernández, J., Álvarez, P. & González, M. (2008). Variables psicológicas y educativas en el abandono universitario. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 6 (3), pp. 603-622. Recuperado el 10 de enero de 2010, de: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/16/espagnol/Art_16_223.pdf.
- Britton, B., & Tesser, A. (1991). Effects of time management practices of college grades. *Journal of Educational Psychology*, 83 (3), pp. 405-410.
- Caso-Niebla, J. & Hernández-Guzmán, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39 (3), pp. 487-501.
- Claessen, B., Van Eerde, W., Rutte, C. & Roe, R. (2007). A review of the time management literature. *Personnel Review*, 36, pp. 255-276.
- Durán-Aponte, E. (2012). Competencia manejo del tiempo en la formación de profesionales de la administración. *Revista Venezolana de Gerencia*, 17, pp. 291-306.
- Durán-Aponte, E. & Pujol, L. (2012). *Estilos de Aprendizaje, Gestión del tiempo y rendimiento académico en estudiantes universitarios*. V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje. Santander, España, pp. 23-26, Junio.
- Elvira-Valdés, M. & Pujol, L. (2012). Autorregulación y rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (10), pp. 709-720.
- García-Ros, R. & Pérez, F. (2009). Aplicación web para la identificación de estudiantes de nuevo acceso en situación de riesgo académico (repositorios estratégicos y gestión del tiempo). *Revista de Innovación Educativa*, 2, pp. 10-17.
- García-Ros, R. & Pérez-González, F. (2012). Spanish versión of the Time Management Behavior Questionnaire (TMBQ) for university students. *Spanish Journal of Psychology*, 15 (2), pp. 1498-1494.

- García, J. & Santizo, J. (2010). Análisis de la relación entre la gestión del tiempo libre, el ocio y los estilos de aprendizaje. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 5(5), pp. 2-25.
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Talaya, I. & Martínez, E. (2008). Analysis of Time Management Academic New students in the degree of Psychology: Predictive capacity and comparative analysis of two assessment instruments. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (1), pp. 245-252.
- Harvey, L., Drew, S. & Smith, M. (2006). *The first-year experience: a review of literature for the Higher Education Academy*. United Kingdom: The Higher Education Academy.
- Hogan, T. (2004). *Pruebas psicológicas. Una introducción práctica*. Buenos Aires: Manual Moderno.
- Huie, F., Winsler, A. & Kitsantas, A. (2012). Employment and first-year college achievement: the role of self-regulation and motivation. *Journal and Educational and Work*, 1 (1), pp. 1-26.
- Kearns, H. & Gardiner, M. (2007). Is it time well spent? The relationship between time management behaviours, perceived effectiveness and workrelated morale and distress in a university context. *Higher Education Research & Development*, 26 (2), pp. 235-247.
- Kerlinger, F. & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales* (4ª ed.) México, D. F.: McGraw-Hill.
- Lezama, L. (2005). *Perfil de orientación de metas, patrón de aprendizaje autorregulado y rendimiento académico*. Tesis de Maestría no publicada. Universidad Simón Bolívar, Caracas.
- Macan, T. (1994). Time Management: Test of a Process Model. *Journal of Applied Psychology*, 79 (3), pp. 381-391.
- Macan, T., Shahani, C., Dipboye, R. & Phillips, A. (1990). College Students' Time Management: Correlations with Academic Performance and Stress. *Journal of Educational Psychology*, 82 (4), pp. 760-768.
- Peña, M. (2009). Vida universitaria e imaginarios: posibilidad en definición de políticas sobre educación superior. *Revista latinoamericana en ciencias sociales, niñez y juventud*, 7 (1), pp. 235-266.
- Pérez, F., García, R. & Talaya, I. (2003). Estilos de aprendizaje y habilidades de gestión del tiempo académico en secundaria. *Revista Portuguesa de Educacao*, 16 (1), pp. 59-74.
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (eds.) *Handbook of Self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Rodríguez, S., Fita, E. & Torrado, M. (2004). Rendimiento Académico en la Transición Secundaria-Universidad. *Revista de Educación*, 334, pp. 391-414.
- Romero, C. & Salicetti, A. (2011). Indicadores de trabajo personal del estudiante de magisterio en educación física. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11 (2), pp. 1-15. Recuperado el 6 de abril de 2012, de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=44720020014>
- Sariisik, M., Guclu, H. & Ergun, O. (2010). *University student's perceptions and attitudes about time usig, and how to deal with their daily life stress: a investigation from Turkey*. Saint Petersburg: 8-10th July.
- Soares, A., Almeida, L. & Guisandez, A. (2011). Ambiente académico y adaptación a la universidad: un estudio con estudiantes de 1º año de la Universidad Do Minho. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2 (1), pp. 99-121.
- Terry, K. & Doolittle, P. (2008). Fostering Self-Efficacy through Time Management in an Online Learning Environment. *Journal of Interactive Online Learning*, 7 (3), pp. 195-297.
- Universidad Simón Bolívar (2011). Boletines del Departamento de Archivo y Estadística. Caracas: Universidad Simón Bolívar.
- Veiga, F. & Melim, A. (2007). Questionário de gestão do tempo académico dos alunos do ensino básico e secundário: Adaptação portuguesa do Time Management

Questionnaire. *Psicologia, Educação e Cultura*, 11 (2), pp. 329-354.

Whetten, D. & Cameron, K. (2005). *Desarrollo de Habilidades Directivas*. México, D. F.: Pearson (6ta. Ed.).