

TRABAJO ORIGINAL

# Cuestionario de gestión del tiempo: estructura factorial y confiabilidad en estudiantes universitarios de Chile.

*Time management questionnaire: factorial structure and reliability in university students of Chile.*

Javiera Ortega-Bastidas<sup>\*a</sup>, Cristhian Pérez-Villalobos<sup>\*\*b</sup>, Paula Parra-Ponce<sup>\*c</sup>, Olga Matus-Betancourt<sup>\*d</sup>, Juan Arellano-Vega<sup>\*e</sup>, Carolina Márquez-Urrizola<sup>\*f</sup>, Carolina Bustamante-Durán<sup>\*g</sup>

\* Departamento de Educación Médica, Facultad de Medicina, Universidad de Concepción, Concepción, Chile.

\*\* Dirección de Docencia, Universidad de Concepción, Concepción, Chile.

a Psicóloga, Magíster en Ciencias de la Educación mención Didáctica e Innovación Pedagógica.

b Psicólogo, Doctor en Ciencias de la Educación.

c Kinesióloga, Magíster en Educación Médica para las Ciencias de la Salud.

d Ingeniero Informático, Magíster en Educación Médica para las Ciencias de la Salud.

e Psicólogo, Magíster en Bioestadística.

f Bioquímica, Magíster en Educación Médica para las Ciencias de la Salud.

g Enfermera, Magíster en Educación Médica para las Ciencias de la Salud.

Recibido el 10 de julio de 2018 | Aceptado el 1 de octubre de 2018

*Estudio financiado por el proyecto FONDECYT-CONICYT 1161541.*

## RESUMEN

**Introducción:** Un adecuado manejo del tiempo es un factor esencial para lograr aprendizajes de calidad. Por esto mismo, se requieren instrumentos que permitan su evaluación y diagnóstico oportuno para planificar procesos formativos exitosos, sobre todo en contextos universitarios. **Objetivos:** Analizar la estructura factorial y confiabilidad del Cuestionario de Gestión del Tiempo (CGT) en estudiantes universitarios de la Provincia de Concepción, Chile. **Material y Método:** 294 estudiantes universitarios fueron seleccionados por muestreo por cuotas. Estos respondieron el CGT y un cuestionario sociodemográfico, previo consentimiento informado. Para el análisis de estructura factorial se empleó un análisis factorial exploratorio; luego se evaluó la confiabilidad del CGT con alfa de Cronbach y se analizó la correlación entre factores con coeficiente de Pearson. **Resultados:** Se identificó dos factores: Planificación del tiempo y Evaluación del uso del tiempo. Sus confiabilidades fueron de  $\alpha = 0,87$  y  $\alpha = 0,73$ . Ambos presentaron correlaciones directas estadísticamente significativas entre sí. **Conclusiones:** Se encontró una solución factorial teóricamente adecuada para respaldar la validez de constructo del uso del CGT en estudiantes universitarios chilenos. Adicionalmente, los factores mostrarían una confiabilidad adecuada para usar el instrumento en esta población.

**Palabras clave:** Gestión del tiempo, Estudiantes, Educación médica.

## SUMMARY

**Introduction:** Adequate time management is an essential factor to achieve high quality learning. For this reason, time management measurements are needed in order to successfully plan training processes, especially in university contexts. **Objectives:** To analyze factor structure and reliability of the Time Management Questionnaire (TMQ) in university students of the Province of Concepcion, Chile. **Material and Method:** 294 university students were selected by quota sampling. They answered TMQ and a sociodemographic questionnaire, prior informed consent. An exploratory factor analysis was performed. TMQ reliability was evaluated with Cronbach's alpha. Correlation between factors was analyzed with Pearson coefficient. **Results:** Two factors were identified: Time planning and Time use evaluation. Their reliability was  $\alpha = 0.87$  and  $\alpha = 0.73$ . Both had statistically significant direct correlations with each other. **Conclusions:** A theoretically adequate factor solution was found to support the construct validity of TMQ for use it in Chilean university students. Additionally, factors showed adequate reliability to use this questionnaire in this population.

**Keywords:** Time management, Students, Medical education.

### Correspondencia:

Javiera Ortega-Bastidas. Departamento de Educación Médica, Facultad de Medicina, Chacabuco esquina Janequeo S/N, Concepción, Chile.  
E-mail: javieraortega@udec.cl

## INTRODUCCIÓN

Los acelerados cambios socio-culturales ocurren a nivel mundial, esto ha obligado a las universidades a revisar su quehacer de forma integral<sup>1</sup>. Diversos estudios han señalado que las instituciones educativas presentan docentes universitarios con pocos conocimientos en educación<sup>2-4</sup>. Por otro lado, se ha observado que los estudiantes que ingresan a la educación superior no tienen desarrolladas ciertas habilidades que los docentes universitarios les exigen desplegar en su vida académica. Ejemplo de esto es que, según la OCDE, los estudiantes universitarios tienden a desarrollar sólo procesos cognitivos básicos para aprender<sup>5</sup>.

En Chile, los estudiantes evidencian severos problemas en comprensión de lectura desde los inicios de su vida escolar, lo que se ha traducido en que sólo un 10% de los profesionales cuenta con niveles de comprensión altos<sup>6</sup>. Esto no sólo ocurre en la formación de pregrado. En niveles de mayor especialización también existen estudiantes que presentan dificultades en la adquisición de conocimiento y construcción de significados, elementos esenciales para la asimilación y apropiación del conocimiento. Los estudiantes terciarios también olvidan conocimientos relevantes y presentan problemas para saber explicar, argumentar o establecer relaciones entre los nuevos conocimientos y los ya adquiridos<sup>7</sup>.

En relación a lo anterior, Arancibia<sup>8</sup> señala que el docente es un agente educativo fundamental en el proceso de aprendizaje del estudiante, ya que es quien actúa directamente con éste y con lo que aprende. A partir de esta interacción, a nivel personal, el estudiante podrá ser capaz de ir resolviendo problemas, podrá ir articulando soluciones desde la meta-cognición y el desarrollo del pensamiento crítico y, a nivel interpersonal, aprenderá a regular su aprendizaje a través de la apropiación de los andamiajes de cooperación aportados<sup>9</sup>. Grow fue enfático en indicar que el docente es el agente por excelencia que provee los espacios necesarios para que el estudiante vaya desarrollando mayor autonomía y auto-regulación de sus aprendizajes<sup>10</sup>. Asimismo, desde el enfoque constructivista se plantea que el docente debe conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia la evolución de ideas de los estudiantes<sup>11</sup>.

La investigación educativa se ha enfocado en estudiar diversas variables que pudieran incidir en el desempeño académico de los estudiantes. Una de éstas es fundamental para el éxito académico: la forma en que el estudiante gestiona su tiempo de estudio. Se ha observado que la gestión del tiempo constituye un elemento importante de las estrategias de estudio, ya que entrega un mayor orden en la utilización de diversas estrategias de aprendizaje. Según Pérez, García-Ros y Talaya, los sujetos que utilizan métodos sistemáticos para el estudio tienden a recurrir a las estrategias de entrega de información que se proporciona en clases, lo que les permite establecer objetivos de estudio de corto y largo plazo. De hecho, se ha evidenciado que los sujetos con altos indicadores de procesamiento de información profunda utilizan más estrategias de conceptualización, evaluación crítica y se preocupan más por el tiempo de estudio<sup>12</sup>.

En relación a lo anterior, otras investigaciones han evidenciado la importancia que tienen las habilidades de gestión del tiempo y han observado la existencia de una estrecha relación entre ésta variable y los resultados académicos que obtienen los estudiantes<sup>12</sup>. Se ha evidenciado, además, que tanto la planificación como la regulación eficaz del tiempo de estudio es un predictor para el éxito escolar<sup>13-15</sup> y que los estudiantes que tienen dificultades para organizar, planificar y llevar a cabo tareas académicas se ven afectados por la falta de gestión de su tiempo de estudio. De hecho, Pérez, García-Ros y Talaya evaluaron la relación entre estilos de aprendizaje y habilidades de gestión del tiempo y la capacidad predictiva que tienen sobre el rendimiento académico, encontrando que la planificación a corto y a largo plazo se asocian directamente a estrategias de aprendizaje ela-

borativas y estudio metódico, y que las actitudes favorables hacia la gestión del tiempo se asocian además al procesamiento profundo<sup>12</sup>.

La relación empírica entre las diferentes habilidades de gestión del tiempo y el proceso de aprendizaje hacen comprensible que, investigar cómo un estudiante es capaz de distribuir su tiempo de forma organizada, ha sido uno de los tópicos más tradicionales de los estudios del aprendizaje<sup>16</sup>. Esta línea de investigación se estructura en tres grandes focos: estudios basados en la auto-regulación del tiempo de estudio, estudios sobre la conveniencia de gestionar el tiempo de estudio y estudios sobre las intervenciones en habilidades de gestión del tiempo.

A partir de estos modelos de gestión comenzó a surgir la necesidad de contar con instrumentos válidos para evaluar este tipo de habilidades<sup>16</sup>. Britton & Glynn<sup>13</sup> y Macan<sup>17</sup> desarrollaron un instrumento denominado Cuestionario de Gestión del Tiempo (CGT) o Time Management Questionnaire (TMQ), el cual se constituye de tres factores: planificación a corto plazo, actitud del tiempo y planificación a largo plazo.

García-Ros, Pérez e Hinojosa<sup>16</sup> analizaron la estructura factorial del Cuestionario de Gestión del Tiempo (CGT) y la capacidad predictiva de ésta en el logro académico de estudiantes de España. A partir de los análisis realizados se pudo confirmar los tres factores antes mencionados: Planificación a corto plazo, con un alfa de Cronbach de 0,81; Planificación a largo plazo con un alfa de 0,60 y Actitud hacia la gestión del tiempo, con un alfa de 0,64. Similar a conclusiones vertidas en otros estudios que han evaluado la capacidad predictiva de la gestión del tiempo con el logro académico, se evidenció que los factores del CGT son predictores adecuados para el desempeño académico.

A fin de poder emplear este instrumento en estudiantes chilenos, para desarrollar la investigación sobre el efecto de esta temática en los procesos de aprendizaje del alumnado, es fundamental conocer cómo funciona esta el CGT en la población universitaria local. Esto, para observar si los factores se comportan similar a la población española presentada por García-Ros, Pérez & Hinojosa<sup>16</sup> y la población angloparlante presentada por Macan y cols<sup>14</sup>.

Por este motivo, el presente estudio plantea como su objetivo general: analizar la estructura factorial del CGT en estudiantes universitarios de la Provincia de Concepción, Chile, como evidencia de la validez de constructo de sus puntuaciones, y evaluar su confiabilidad, como evidencia de su precisión de medida<sup>18</sup>.

## MATERIAL Y MÉTODO

### Participantes

Se encuestó a 294 alumnos universitarios de 30 programas de pregrado diferentes en Chile, elegidos por muestreo no probabilístico por cuotas. Del total de encuestados, 157 (53,40%) correspondió a hombres y 134 (45,58%) a mujeres, con edades entre los 18 y 46 años de edad ( $M = 21,06$ ;  $D.E. = 2,57$ ). De las muestras de estudiantes existe una variación entre 1 a 9 años de estudio en el programa de pregrado actual ( $M = 2,86$ ;  $D.E. = 1,46$ ).

### Instrumentos

Los estudiantes respondieron el Cuestionario de Gestión del Tiempo (CGT), que es la versión en castellano del Time Management Questionnaire (TMQ) traducida por García-Ros, Pérez-González e Hinojosa<sup>16,19</sup> de la versión en inglés de Macan y colaboradores<sup>13,14,17</sup>. Este instrumento está compuesto por 18 ítems que presentan habilidades asociadas a la gestión del tiempo. Para responder, el participante debe indicar el grado en que cada ítem representa una característica de él, utilizando cinco alternativas de respuesta en formato

Likert (1=Nunca, 2=Pocas veces, 3=Algunas veces, 4=Habitualmente y 5=Siempre). Un mayor puntaje del cuestionario indica mejores prácticas para administrar el tiempo.

Adicionalmente, se aplicó un cuestionario sociodemográfico donde se consultó algunas características de los participantes a fin de describir la muestra.

### Procedimiento

El CGT junto al cuestionario sociodemográfico fueron aplicados por encuestadores capacitados por el equipo de investigación, que debían identificar y contactar a estudiantes que cumplieran con los criterios de elegibilidad y con las cuotas definidas en el muestreo. Posteriormente, debían realizar la aplicación de los cuestionarios en lugares adecuados para este fin, dentro de las instalaciones universitarias.

Antes de responder los cuestionarios, cada estudiante participó en un proceso de consentimiento informado en el que se indicó los objetivos del estudio, se identificó a los investigadores y su institución, y se le explicaron los requerimientos derivados de su participación, garantizándoles confidencialidad y voluntariedad. El consentimiento informado se formalizó con la firma del formulario respectivo.

### Plan de análisis

Para analizar la estructura factorial se realizó un análisis factorial exploratorio con método de extracción de Eje Principal y rotación oblicua Oblimin. Para definir el número de factores se utilizaron los criterios de Kaiser-Guttman, Gráfico de Sedimentación y Análisis Paralelo de Horn.

Para analizar la consistencia interna se aplicó el coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach<sup>18</sup>.

Para evaluar la correlación entre los factores se usó el coeficiente de Pearson, considerando un valor de  $p < 0,05$  como estadísticamente significativo.

Los análisis se realizaron en el paquete estadístico STATA SE 11.0.

## RESULTADOS

Para evaluar la pertinencia del análisis factorial se utilizó el estadístico de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), que fue de 0,86, y la prueba de esfericidad de Barlett, que fue estadísticamente significativa,  $\chi^2=1907,53$ ;  $p < 0,001$ , evidenciando ambas que el análisis factorial era pertinente.

A fin de estimar el número de factores, tradicionalmente se emplea el criterio de Kaiser-Guttman o de raíz latente y el criterio de contraste de caída a través del gráfico de sedimentación<sup>18,20</sup>. De acuerdo al primero de estos criterios, se identificaron en la muestra dos factores con valores propios (eigenvalues) superiores a la unidad (autovalores de 5,14 y 3,68). El segundo criterio, a través del gráfico de sedimentación o scree-plot también indicó la presencia de dos factores, Figura 1.

Además, se empleó el Análisis Paralelo de Horn, que sería un mejor criterio para estos fines<sup>18</sup>. Éste, con base en 5000 muestras aleatorias, coincidió en la existencia de dos factores con valores propios (5,14 y 1,46) superiores a los valores propios obtenidos en el 95% de las muestras aleatorias (0,56 y 0,53).

Dado que los tres criterios coincidieron en una solución bifactorial, se procedió a evaluar la consistencia empírica de ésta. Para esto se calcularon los coeficientes de configuración de cada ítem para cada uno de los dos factores identificados, encontrando que 15 de

los 18 ítems presentaban coeficientes de configuración sobre [0,3], que es el umbral considerado como adecuado para indicar la pertenencia significativa de un ítem a un determinado factor<sup>20</sup>. Los ítems 1, 2 y 5 presentaban todos sus coeficientes de configuración bajo dicho umbral, siendo sus mayores cargas factoriales de -0,01, 0,14 y 0,27 respectivamente.

Debido a esto, se decidió eliminar el ítem 1 y repetir el análisis con los 17 ítems restantes, pero al hacerlo, los ítems 2 y 5 nuevamente presentaron cargas bajo [0,30], por lo que se decidió eliminar el ítem 5. Se repitió el análisis con 16 ítems, y en esta ocasión el ítem 2 presentó cargas bajo el umbral, por lo que también fue omitido.

Al repetir el análisis con los 15 ítems remanentes, el estadístico de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) fue de 0,86 y la prueba de esfericidad de Barlett fue estadísticamente significativa,  $\chi^2=1819,48$ ;  $p < 0,001$ , evidenciando la pertinencia del análisis factorial.

En cuanto al número de factores, el criterio de Kaiser-Guttman identificó la presencia de dos factores con valores propios (eigenvalues) sobre 1,0 (autovalores de 5,04 y 1,42); el gráfico de sedimentación también indicó la presencia de dos factores, Figura 2, y el Análisis Paralelo de Horn, con base en 5000 muestras aleatorias, coincidió en la existencia de dos factores con valores propios (5,04 y 1,42) superiores a los obtenidos por el 95% de las muestras aleatorias (0,53 y 0,47).

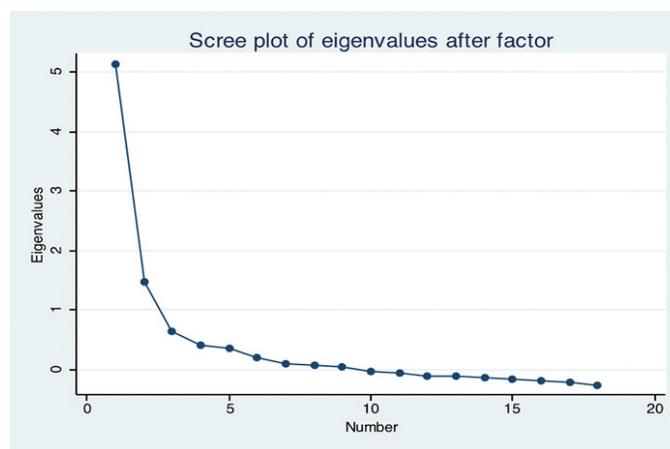


Figura 1. Gráfico de sedimentación aplicado al Cuestionario Gestión del Tiempo en estudiantes universitarios de Chile.

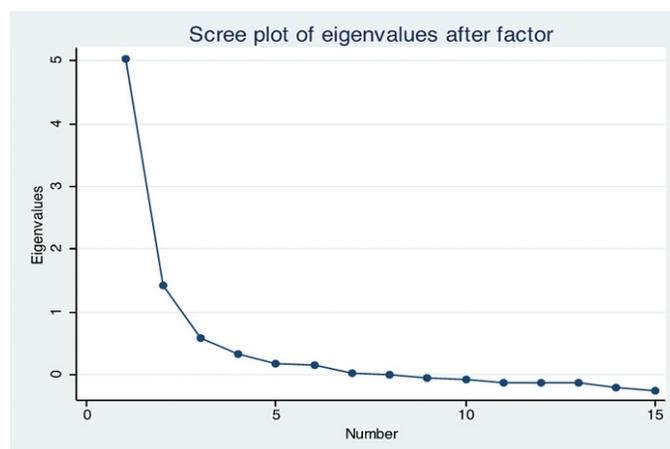


Figura 2. Gráfico de sedimentación aplicado al Cuestionario Gestión del Tiempo en estudiantes universitarios de Chile (sin ítems 1, 2 y 5).

Ante la coincidencia de los tres criterios en torno a una solución de dos factores, se calculó los coeficientes de configuración para ambos a fin de definir la distribución de los ítems en éstos, Tabla 1.

**Tabla 1.** Matriz de configuración con AEP y rotación Oblimin para el Cuestionario Gestión del Tiempo aplicado en estudiantes universitarios de Chile. Solución de dos factores.

	I	II
03.- La noche previa a la entrega un trabajo importante, ¿sueles estar trabajando todavía en él?	0,053	<b>0,540</b>
04.- ¿Crees que, por lo general, tienes un buen control de tu tiempo?	0,075	<b>0,699</b>
06.- ¿Empleas tiempo a diario en planificar tus actividades?	<b>0,522</b>	0,245
07.- ¿Habitualmente tienes tu mesa de trabajo despejada de cosas salvo aquellas sobre las que estás trabajando en ese momento?	<b>0,435</b>	0,236
08.- ¿Utilizas eficazmente tu tiempo?	0,160	<b>0,743</b>
09.- ¿Piensas que deberías mejorar la forma en que utilizas tu tiempo?	-0,052	<b>0,511</b>
10.- ¿Planificas cada día antes de empezar?	<b>0,775</b>	0,010
11.- ¿Tienes planificado tu tiempo desde el inicio del día hasta el final?	<b>0,798</b>	0,045
12.- ¿Realizas un listado de cosas que tienes que hacer cada día?	<b>0,827</b>	-0,177
13.- ¿Redactas a diario las actividades que te propones realizar?	<b>0,800</b>	-0,181
14.- ¿Revisas periódicamente tus notas/apuntes de clase, incluso cuando no estás cerca de una evaluación?	<b>0,335</b>	0,241
15.- ¿Sigues rutinas o actividades poco útiles?	-0,067	<b>0,396</b>
16.- ¿Te haces a diario un horario de las actividades académicas a realizar?	<b>0,741</b>	-0,039
17.- ¿Tienes establecido un conjunto de metas para cada asignatura/curso del semestre?	<b>0,338</b>	0,316
18.- ¿Tienes una idea clara de lo que quieres hacer a lo largo de la próxima semana?	<b>0,459</b>	0,173

Esta vez, los 15 ítems presentaban coeficientes de configuración sobre [0,3], aunque uno de ellos (ítem 17, “¿Tienes establecido un conjunto de metas para cada asignatura/curso del semestre?”) presentaba ambas cargas factoriales sobre el umbral, asignándose al Factor I por su coherencia conceptual con los demás ítems de éste.

Así, los dos factores quedaron conformados de la siguiente forma:

El primer factor quedó constituido por los ítems (ordenados de mayor a menor coeficiente de configuración) 12, 13, 11, 10, 16, 6, 18, 7, 17 y 14, los que apuntarían al nivel en que el estudiante realiza acciones específicas para planificar sus actividades durante el día y a corto plazo, además de generar las condiciones para poder realizarlas de acuerdo a lo planeado, por lo que se denominó: *Planificación del tiempo*.

El segundo factor, conformado por los ítems 8, 4, 3, 9 y 15, aludiría a que tan efectiva es percibida por el estudiante su forma de manejar el tiempo, por lo que se denominó *Evaluación del uso del tiempo*.

Para evaluar la consistencia interna de los factores se calculó el coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach de éstos: El factor de Planificación presentó un coeficiente alfa de 0,87, con correlaciones ítem total corregido entre  $r=0,44$  y  $r=0,74$ , y el factor Evaluación del uso del tiempo, mostró un alfa de 0,73, con correlaciones ítem total corregido entre  $r=0,34$  y  $r=0,67$ .

Finalmente, la asociación entre ambos factores se vio respaldada por una correlación directa entre ambos, estadísticamente significativa y con tamaño del efecto medio,  $r(292)=0,42$ ,  $p < 0,001$ , Tabla 2.

**Tabla 2.** Correlación de Pearson entre los factores identificados del Cuestionario Gestión del Tiempo aplicado en estudiantes universitarios de Chile.

	1	2
1. Planificación del tiempo	0,87 <sup>a</sup>	
2. Evaluación del uso del tiempo	0,42***	0,73 <sup>a</sup>

$N = 294$ ; \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$

<sup>a</sup> Coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach

## DISCUSIÓN

La evidencia muestra que los estudiantes que utilizan métodos sistemáticos para el estudio tienen una tendencia a utilizar estrategias de personalización de la información que se proporciona en clases (procesamiento elaborativo), estableciendo objetivos de estudio a corto y largo plazo. Asimismo, aquellos con altos indicadores de procesamiento profundo (asociados a estrategias de conceptualización y evaluación crítica), se muestran preocupados por el tiempo de estudio que utilizan, aunque no manifiesten utilizar objetivos a corto y/o mediano plazo<sup>12</sup>. Esto muestra que la gestión del tiempo es una variable asociada a la forma en que el estudiante aprende.

Adicionalmente, la evidencia muestra que la planificación del tiempo está asociada al desempeño académico<sup>12,16</sup>, por lo que la gestión del tiempo sería una variable relevante para aproximarnos al éxito de los estudiantes.

Por este motivo, es necesario contar con instrumentos como el CGT que permitan realizar investigación, diagnósticos oportunos y seguimiento de variables académicamente relevantes en los estudiantes universitarios, tales como la planificación del tiempo.

En el presente estudio, se encontró que los ítems del CGT en estudiantes chilenos se organizaban en dos factores: Planificación del tiempo y Evaluación del uso del tiempo, distinto a la solución trifactorial identificada en España<sup>16</sup> y en su original en inglés<sup>13,14</sup>. Esto, porque los ítems de Gestión del tiempo a corto y largo plazo, identificadas en estas versiones, se fusionaron en un único factor en el presente estudio, lo que mostraría que en estudiantes chilenos las actividades para planificar el tiempo presentan una alta relación entre sí, sin que el marco temporal de dicha planificación marque diferencias relevantes.

Por otro lado, el factor que los autores originales<sup>14,16,19</sup> denominaban Actitudes hacia la gestión del tiempo, se denominó en este estudio Evaluación del uso del tiempo. Esto, pues no constituye una atribución positiva o negativa de la gestión del tiempo como actividad general, sino una calificación de la propia forma en que se está planificando el tiempo y de la efectividad que ésta tiene.

Al evaluar la confiabilidad de ambos factores encontrados, podemos observar que, de acuerdo a los criterios de George y Mallery<sup>21</sup>, el primer factor presentó una buena confiabilidad y el segundo mostró una confiabilidad aceptable, lo que haría su uso adecuado para la investigación y el diagnóstico de esta variable en estudiantes uni-

versitarios.

Por último, se encontró una correlación moderada entre los dos factores identificados, lo que es esperable considerando que el primer factor incluye todas las acciones específicas que el estudiante realiza para manejar su tiempo de mejor manera, y el segundo factor corresponde a la evaluación de la efectividad de dichas acciones, siendo esperable que mientras más esfuerzo se dedique a organizar temporalmente las actividades del estudiante mejores resultados se obtengan.

En síntesis, se encontró una solución factorial teóricamente aceptable del manejo del tiempo, que aunque es diferente a los estudios

de referencia<sup>14,16,19</sup>, es conceptualmente adecuada para respaldar la validez de constructo del uso del CGT en estudiantes universitarios chilenos. Adicionalmente, los factores mostrarían una confiabilidad adecuada para usar el instrumento en esta población.

Queda pendiente, no obstante, continuar los estudios de las propiedades psicométricas del CGT avanzando en la evaluación de su validez de criterio, junto con continuar analizando su estructura factorial, empleando, por ejemplo, análisis factoriales confirmatorios. Asimismo, queda pendiente la evaluación de otras evidencias de confiabilidad, considerando, por ejemplo, de su estabilidad temporal.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Hernández A. Los desafíos de la docencia universitaria. *Revista Educación*. 2002; 26(2): 117-124.
- Iglesias N, Álvarez J, Hidalgo C, Seijo B. Sistema de superación pedagógica para el Licenciado en Enfermería asistencial con función docente. *Rev Hum Med*. 2002; 2(2).
- Rodríguez M, Marques P, Romero R, Castellanos C. Caracterización de la preparación del docente en el análisis de un problema de salud. *Educ Med Super*. 2003; 17(1): 14-24.
- Hernández M, Iglesias N, Seijo B, Hidalgo C. Pertinencia de la pedagogía para docentes de la salud, en 25 años de la universidad médica de Camagüey. *Rev Hum Med*. 2005; 5(3).
- OCDE. Revisión de Políticas Nacionales de Educación: La Educación Superior en Chile. Chile: Organización para el Desarrollo y la Cooperación Económicas y el BIRD/Banco Mundial. 2009.
- Villalón M, López L, Silva M, Lobos M. Transformar el conocimiento: El desafío de innovar los programas de participación de las familias de sectores vulnerables en el aprendizaje inicial de sus hijos. *Pensamiento Educativo*. 2006; 39(2): 225-236.
- Arias M, Cano E, Torres J. Estrategias de aprendizaje de los residentes en Medicina General Integral del Centro Oftalmológico José Martí. *Educ Med Super*. 2010; 24(2): 223-239.
- Arancibia V. Psicología del Aprendizaje. Capítulo III. Teorías Psicológicas Aplicadas a la Educación: Teorías Cognitivas del Aprendizaje. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile; 2007.
- Labarrere A. Funcionamiento cognitivo y desarrollo en ZDP. *Pensamiento Educativo*. 2003; 32: 141-154.
- Grow G. Teaching learners to be self-directed. *Adult Educ Q*. 1991; 41(3): 125-149.
- Jorba J, Casellas E. Estrategias y técnicas para la gestión social en el aula: Capítulo 1. La regulación y la auto-regulación de los aprendizajes. Barcelona: Síntesis; 1997.
- Pérez F, García-Ros R, Talaya I. Estilos de aprendizajes y habilidades de gestión del tiempo académico en Educación Secundaria. *Revista Portuguesa de Educação*. 2003; 16(1): 59-74.
- Britton B, Glynn S. Mental Management and Creativity: A Cognitive Model of Time Management for Intellectual Productivity. In: Glover J, Ronning R and Reynolds C (Eds). *Handbook of Creativity*. pp. 429-440. New York: Plenum; 1989.
- Macan T, Shahani C, Dipboye R, Phillips A. College students' time management: Correlations with academic performance and stress. *Journal of Educational Psychology*. 1990; 82(4): 760-768.
- Britton B, Tesser A. Effects of Time-Management Practices on College Grades. *Journal of Educational Psychology*. 1991; 83(3): 405-410.
- García-Ros R, Pérez F, Hinojosa E. Assessing Time Management Skills as an important aspect of Student Learning. The construction and evaluation of a time management scale with Spanish High School Students. *Sch Psychol Int*. 2010; 25(2): 167-183.
- Macan T. Time Management: Test of a Process Model. *J Appl Psychol*. 1994; 79(3): 381-391.
- Martínez R, Hernández MJ, Hernández MV. *Psicometría*. Madrid: Alianza; 2006.
- García-Ros R, Pérez F. Spanish Version of the Time Management Behavior Questionnaire (TMBQ) for University Students. *Span J Psychol*. 2012; 15(3): 1485-1494.
- Hair J, Black W, Babin B, Anderson R, Tatham R. *Análisis multivariante*. Madrid: Prentice Hall; 2005.
- George D, Mallery P. *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. 11.0 update (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon; 2003.