

Gestión del tiempo en Educación Superior

**Prácticas de eficiencia
y procrastinación**

Caterina Calderón
Josep Gustems (eds.)

Índice

Presentación, <i>por Caterina Calderón y Josep Gustems</i>	9
Las emociones y la gestión del tiempo en el aprendizaje	11
<i>Salvador Oriola, Amèlia Tey, Núria Pérez-Escoda</i>	
Planificación y gestión del tiempo: presente, pasado y futuro de una competencia transversal	21
<i>Marina Romeo, Montserrat Yepes-Baldó</i>	
Procrastinación, estrés y gestión del tiempo en estudiantes universitarios.....	31
<i>Caterina Calderón, Josep Gustems, Teresa Kirchner, Estrella Ferreira, Marta Oporto, Marina Fernández</i>	
Repercusiones temporales en la formación inicial del profesorado: una aproximación reflexiva desde las ciencias sociales y las artes visuales	41
<i>Sílvia Burset, Júlia Castell, Concepción Fuentes, Tània Martínez, Andrés Torres</i>	
Gestionar el tiempo en el aprendizaje y la enseñanza de la música.....	55
<i>Edmon Elgström Misol, Maria Antònia Pujol i Subirà, Magda Polo Pujadas, M. Eugènia Arús Leita, Oriol Brugarolas Bonet</i>	
Actividad física, deporte y gestión del tiempo	67
<i>Albert Batalla Flores, Martina Kieling Sebold Barros Rolim</i>	
La gestión de las tecnologías: los estudios y el grado de Comunicación Audiovisual	79
<i>Lydia Sánchez, M. Ángeles García, Adrien Faure, Alba Montoya</i>	
Gestión del tiempo en el aula multigrado en la formación inicial del maestro...	95
<i>Roser Boix, Josep Rius</i>	
La experiencia temporal de la semipresencialidad: el grado en Información y Documentación	103
<i>Silvia Argudo, Maite Comalat, Aurora Vall</i>	

La organización del tiempo en las enseñanzas <i>online</i>	113
<i>Diego Calderón-Garrido, Alicia León-Gómez, Raquel Gil-Fernández</i>	
Una aproximación a la gestión del tiempo del alumnado del itinerario simultáneo de los grados de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria de la UB	123
<i>Alba Ambrós Pallarès</i>	

Presentación

Este libro es resultado del proyecto de investigación Time and Procrastination 19.5, (REDICE 18-1960), destinado a analizar la gestión del tiempo, su relación con las conductas de procrastinación y las consecuencias académicas que puedan derivarse en los alumnos de diversos grados, másters y facultades de la Universidad de Barcelona.

Todo el proyecto plantea un mismo hilo conductor: examinar la gestión del tiempo con el objetivo de mejorar la efectividad en los estudios, es decir, la eficacia y la eficiencia. Y eso quizá obligue a replantear algunas metodologías presentes en los estudios universitarios que conocemos. Una de las derivadas de este trabajo será abordar los pros y contras de la enseñanza presencial contrastándolos con otros sistemas, así como su implicación en el plan de acción tutorial (PAT).

En cuanto al contenido, el libro puede dividirse en tres partes. En la primera se tratan aspectos generales relacionados con las emociones, la procrastinación, el estrés y la gestión del tiempo como competencia transversal de la enseñanza universitaria. En la segunda, se describen cuatro experiencias a partir de la enseñanza-aprendizaje de algunas áreas específicas (ciencias sociales, artes visuales, música, educación física y deporte o comunicación audiovisual) que exigen dedicaciones singulares a sus estudiantes debido a su peculiar forma de aprenderse o de enseñarse. Acaba el libro con cuatro modalidades educativas que adaptan la gestión del tiempo a distintas situaciones respecto a la enseñanza universitaria tradicional: el aula multigrado, la enseñanza semipresencial, la enseñanza *online* y los dobles itinerarios.

Todas estas realidades buscan, sin duda, una mayor calidad en la educación, un mejor aprovechamiento del tiempo con que se cuenta para aprender o para educar. Ningún otro condicionante debería venir a alterar este orden de cosas.

Si, como dice Delors, «la educación encierra un tesoro», deberíamos conformarnos con la noble tarea de ser sus guardianes. Y, también en ese caso, ¡el tiempo es oro!

CATERINA CALDERÓN
JOSEP GUSTEMS
Universidad de Barcelona

Las emociones y la gestión del tiempo en el aprendizaje

Salvador Oriola

Universidad de Barcelona

Amèlia Tey

Universidad de Barcelona

Núria Pérez-Escoda

Universidad de Barcelona

LA NOCIÓN DEL TIEMPO Y SU GESTIÓN EN EL ÁMBITO ACADÉMICO

En el siglo XXI el promedio de vida de una persona ronda en torno a los 72 años, es decir, desde que nacemos tenemos a nuestra disposición unos 26.000 días o, lo que es lo mismo, más de 630.000 horas (Organización Mundial de la Salud, 2016). A simple vista estos datos pueden dar la sensación de que cualquier persona tiene todo el tiempo del mundo para llevar a cabo los objetivos que se proponga; pero, conforme va transcurriendo la vida, esta impresión empieza a cambiar y uno se da cuenta de que el tiempo es un recurso fugaz y finito de un valor incalculable. Conocer las variables de dicho recurso (equidad, gratuidad, inelasticidad...) junto con la adquisición de estrategias para su buena gestión y aprovechamiento es clave para alcanzar las metas vitales fijadas por cada uno.

La definición del concepto tiempo ha sido objeto de estudios multidisciplinarios (filosofía, física, religión, ciencias sociales...) a lo largo de la historia. En las culturas más antiguas el tiempo venía marcado por ritos periódicos como los procesos de siembra y cosecha, los solsticios o la posición de determinados astros, festividades religiosas, etc.; por ello se hablaba de un proceso cíclico en el que el tiempo, como medida, no tenía valor y difería de la concepción lineal actual. Ya desde la antigua Grecia, al tiempo se le atribuye un carácter bidimensional en el que se combina una parte subjetiva cualitativa, relacionada con la percepción de cada persona, con otra objetiva cuantitativa, que se puede medir. Tal y como afirma Trechera (2007), los griegos distinguían entre el *chronos*, que hacía referencia al tiempo cronológico mensurable al que están sometidas las personas (pasado, presente y futuro), y el *kairós*, que aludía a un

tiempo existencial no definido en el que cada uno tenía su propia percepción dependiendo de lo que vivía, sentía o experimentaba.

Los romanos, en cambio, clasificaron el tiempo según su utilidad, si era para ocio o negocio, y empezaron a mostrar interés, sobre todo, por el aprovechamiento del tiempo personal. Así Séneca (55 d. C.) afirmaba en su obra *De la brevedad de la vida* que el tiempo no tiene valor si no se sabe hacer un buen uso de él, pues los que se lamentan de la brevedad de la vida son los que despilfarran el tiempo en vaguedades (Grant, 2003).

Esta preocupación por el aprovechamiento del tiempo, pese a estar presente en las diferentes épocas históricas, cobrará especial importancia a partir de la industrialización y su afán por mejorar la productividad. De acuerdo con Danonitzer (2018), durante la primera parte del siglo XX hubo investigadores, como la familia Gilbreth, que, tras diversos estudios, llegaron a la conclusión de que el control y el aprovechamiento del tiempo en fábricas y empresas eran sinónimos de mayor productividad y, por consiguiente, de mayores ingresos económicos. Estos postulados se extendieron y se implementaron en las empresas (por ejemplo, a través de la incorporación de máquinas de fichar) e incluso se llevaron a extremos tales como delimitar el tiempo de los empleados para ir al lavabo.

En el terreno educativo, el buen uso del tiempo es sinónimo de mejor rendimiento académico y mayor aprendizaje (Claessens *et al.*, 2007; Romero y Barberà, 2013). Pero, de acuerdo con Barberá (2016), para lograr dicho buen uso es preciso reflexionar y tener la convicción de que el tiempo es un recurso limitado que no puede ser compensado o sustituido por otros recursos; entender que tiene carácter unidireccional, ya que se consume de forma irreversible y no es posible almacenarlo, conservarlo o recuperarlo; y que es un recurso polivalente que, pese a poder utilizarse de numerosas formas, cuando se realiza una actividad de enseñanza-aprendizaje exige exclusividad, lo que impide su empleo para otras actividades. Finalmente, cabe considerar que el tiempo es un recurso de autoconsumo que se puede gastar de forma racional y eficiente o, por el contrario, de forma ineficiente y desperdiciándolo.

De acuerdo con lo descrito, si bien el concepto de tiempo y su utilidad han ido configurándose a lo largo de la historia según las necesidades de cada momento y cada contexto, la preocupación por su gestión y su buen uso siempre han estado presentes, manteniendo una estrecha relación con aspectos como la productividad, el rendimiento personal o el bienestar. Pero ¿en qué consiste exactamente la gestión del tiempo? Y, en nuestro caso, ¿cómo afecta al rendimiento académico de los estudiantes?

Si hacemos una recopilación y análisis de las principales investigaciones educativas que se han dedicado al estudio de dicho fenómeno (García, Santizo-

Rincón y García, 2009; Koch y Kleinmann, 2002; Lakein, 1973; Macan, 1996; Villa y Poblete, 2008; Zimmerman y Bandura, 1994), vemos que no hay un consenso universal en la definición de gestión del tiempo en el ámbito educativo. Pero, como afirman Barberá y Fuentes (2017), de todas las definiciones existentes se puede deducir que se trata de un fenómeno multivariable basado en la autorregulación y combinación de procesos estratégicos cognitivos, metacognitivos y afectivo-motivacionales que persiguen la consecución de unos objetivos de aprendizaje prefijados, con la menor exposición temporal posible a los contenidos de estudio y la máxima obtención de rendimiento académico. La regulación y combinación de dichos procesos conlleva un aprendizaje en el que entrarán en juego aspectos como saber proponerse objetivos realistas según las propias capacidades, ser consciente de cómo utiliza cada uno su tiempo, saber planificar y distribuir el tiempo del que se dispone, ser capaz de evaluar y proponer ajustes para consolidar los objetivos propuestos, etc. La adquisición de estas habilidades de autorregulación es fundamental para el éxito académico (Cerezo *et al.*, 2015).

Teniendo en cuenta la interrelación existente entre todos los factores citados y de acuerdo con García Ros y Pérez González (2014), el proceso de la gestión del tiempo se puede esquematizar de forma cíclica, ya que sigue unos pasos lógicos, y la comprensión de dicho proceso puede contribuir a mejorar la regulación y el uso eficaz del tiempo.

En la figura 1 se muestran las estrategias, concéntricas e interrelacionadas, incluidas en la gestión del tiempo, determinadas siempre, como mínimo, por cuatro factores extrínsecos: las capacidades y habilidades que posee cada uno, el contexto (sociedad, familia, recursos económicos, formación, experiencia...), la motivación intrínseca y extrínseca que suscita cada tarea, y el estado afectivo-emocional del momento.

Coombs (1973) y Gimeno (2008) ofrecen una clasificación del tiempo que dedica un estudiante al aprendizaje: el tiempo dentro de un centro educativo empleado en la realización de tareas académicas (clases, actividades, proyectos, talleres...), el tiempo extraescolar para realizar tareas académicas (deberes, preparación de exámenes, exposiciones...) y el tiempo de actividades complementarias y extraescolares que proporcionarán un aprendizaje no formal e informal (ocio, deporte...). La suma total de todo este tiempo de aprendizaje es considerable pero, tal y como afirma Marchesi (2003), el aspecto cualitativo tiene que predominar sobre el cuantitativo; es decir, lo más importante no es la cantidad de tiempo disponible, sino el tiempo real de aprendizaje y su buen aprovechamiento.

En el caso del tiempo institucional, su gestión y planificación vendrá dada por factores tales como la estructura del currículum, el clima de aprendizaje,

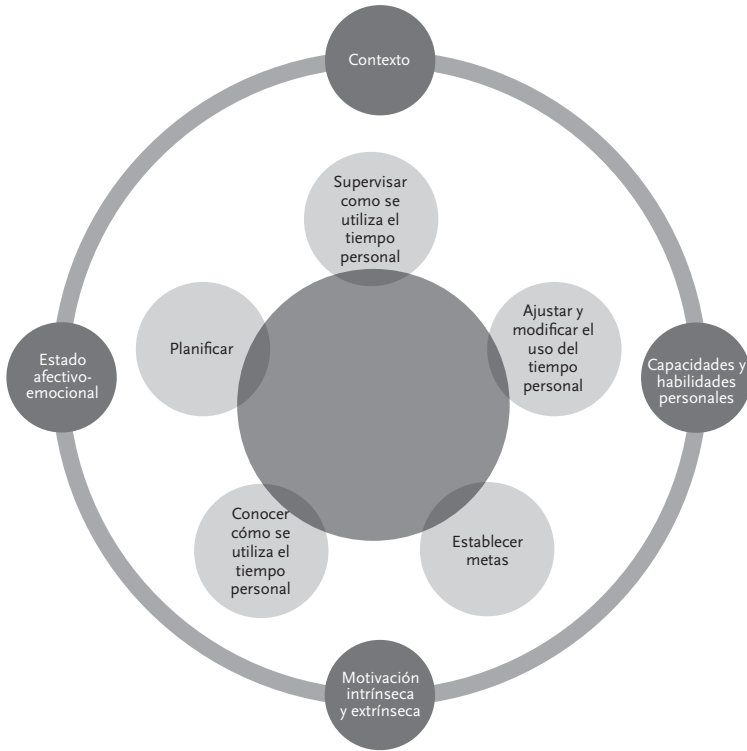


Figura 1. Ciclo del tiempo (adaptación de García-Ros y Pérez-González, 2014, p. 8).

las metodologías utilizadas por los docentes, el sistema de evaluación, etc. El tiempo extraescolar es el que gestionará directamente cada estudiante, pero siempre acotado, limitado o influido por actividades deportivas, clases extraescolares, uso de nuevas tecnologías, etc. Es en este tipo de tiempo no supervisado ni controlado por factores externos donde cada alumno tendrá que demostrar su conocimiento y aplicación de estrategias eficientes para gestionar y regular el tiempo personal, siendo reflexivo y haciendo frente a desafíos como la preparación de un ambiente adecuado para realizar las tareas académicas, una estimación realista del tiempo necesario para ello, evitar elementos de distracción (dispositivos móviles, Internet...), la demora de ciertas responsabilidades o procrastinación, la automotivación durante el trabajo, la gestión de eventos negativos y cambios de humor, etc. Todo ello influirá de forma positiva en su rendimiento, tanto académico como personal (Barberá, 2016; Xu, 2008).

APRENDER A GESTIONAR EFICAZMENTE EL TIEMPO

La gestión del propio tiempo es una competencia personal que se puede aprender y consolidar a lo largo de la vida, y tendrá una repercusión directa tanto en el entorno académico-laboral como en el personal. El conocimiento y dominio de las estrategias para gestionar el tiempo será directamente proporcional al bienestar y la satisfacción personal; por esta razón, y de acuerdo con Cladellas (2012), todos los agentes implicados en la formación integral de cualquier alumno (familia, docentes, instituciones y organismos) deberán ser conscientes de su importancia y favorecer una educación para la gestión del tiempo.

Así, las variables personales —asociadas a las competencias emocionales— contribuyen a comprender cómo gestionan los estudiantes el tiempo de estudio y aprendizaje; y, simultáneamente, permiten observar cómo repercute esta gestión, a su vez, en la calidad de vida y la sensación de bienestar.

Como paso previo, es preciso detenerse y profundizar en el concepto de aprendizaje. Este puede definirse como un concepto complejo que provoca un cambio o transformación en la persona; y que puede concebirse como un proceso o como un resultado. En un sentido muy general, en la primera acepción (aprendizaje como proceso), el aprendizaje va de la mano del tiempo. Visto así, no es fruto de un momento puntual, sino que la variable temporal se considera un elemento interviniente; y no se trata del «todo o nada», del «sí o no», sino que se va construyendo poco a poco.

En la segunda acepción (el aprendizaje como resultado), se pone el acento en la búsqueda de ciertas evidencias que constaten la asimilación de los objetivos planteados. Ciertamente, hay momentos en los que se puede corroborar si se va aprendiendo, a partir de ciertas «acciones evaluadoras» que permiten al docente (o al mismo estudiante) ir siguiendo el proceso que lleva a cabo. Estas acciones evaluadoras se prolongan en el tiempo y aportan información al estudiante que le permite comprobar si realmente ha entendido, ha resuelto y ha sabido transmitir lo aprendido, ya sea a partir de un ejercicio o de una reflexión. En definitiva, son muestras de que la información se ha ido convirtiendo en conocimiento porque se ha logrado un buen ritmo, tanto de movimiento como de flujo cognitivo y actitudinal (Moraine, 2014).

Las perspectivas del aprendizaje como proceso y como resultado no tienen por qué ser acepciones divergentes. Al contrario, pueden considerarse complementarias, ya que a lo largo del proceso es esencial encontrar momentos de (auto)revisión y (auto)evaluación para validar la estrategia o bien planificar los cambios necesarios en el estudio. Es así porque para aprender necesitamos

planificar, organizar, priorizar, secuenciar, analizar, sintetizar, deducir y supervisar un proceso en retroalimentación constante. Y, además, lo ideal es lograr progresivamente la autorregulación en el aprendizaje.

Precisamente, Pintrich y De Groot (1990) distinguieron tres componentes del aprendizaje autorregulado: las estrategias metacognitivas (referidas a la planificación, supervisión y regulación de la propia cognición); la de control y gestión del esfuerzo en las tareas académicas (que incluye la «buena» gestión del tiempo), y por último las estrategias cognitivas, utilizadas para recordar y comprender el material y para aprender. En el texto nos referiremos a todas ellas, aunque son especialmente las estrategias de regulación y gestión de los recursos las que ayudan a los estudiantes a adaptarse al entorno, o a modificarlo para adecuarse a sus metas y necesidades (Suárez, Fernández y Anaya, 2003).

Se trata de un tema complejo en cuyo marco algunos autores diferencian, de manera complementaria, entre la competencia de aprender a aprender, la gestión del aprendizaje, la autoevaluación del proceso de aprendizaje y el autoconocimiento como aprendiz (Muñoz San Roque *et al.*, 2016). En todos los casos es imprescindible canalizar la energía, puesto que para aprender se necesita focalizar el empeño en un objetivo concreto y saber eliminar, aunque sea parcialmente, los elementos de distracción, un hecho esencial para la buena gestión del tiempo.

Además de los elementos de distracción hay otros factores que condicionan directamente el esfuerzo necesario para focalizar la energía en las tareas de aprendizaje. Entre ellos están el valor percibido de la tarea —es decir, la vivencia de una tarea como aburrida o atractiva, importante o impuesta— y el nivel de eficacia del propio estudiante (Cone, 2013). Estos elementos poseen una clara vinculación con la gestión emocional, ya que, en función de cómo se perciba una tarea, se experimentará un conjunto de emociones entre la aversión y la atracción que inciden directamente en su ejecución. Así, ante una actividad determinada, la combinación de las percepciones sobre la tarea junto con la percepción de la propia capacidad personal para desarrollarla condicionará que se experimente molestia, apatía, aburrimiento, preocupación, ansiedad o, por el contrario, atracción, entusiasmo, motivación, compromiso, ilusión, etc. Está claro que las emociones negativas constituyen un obstáculo a la dedicación y, en consecuencia, al rendimiento, mientras que un estado emocional positivo predispone al esfuerzo y la inversión de tiempo, lo que constituye un facilitador del aprendizaje.

En este sentido, Tibbett y Ferrari (2015) señalan dos tipos de comportamientos, claramente condicionados por estados emocionales concretos que favorecen la demora de la tarea o la implicación con la dedicación al estudio.

Por un lado, se refieren a la búsqueda de emociones relacionadas con la presión, con el convencimiento de que en tales condiciones se consigue un mejor resultado; y, por otro lado, la falta de autoestima emerge como otro de los factores destacados, al promover un comportamiento de evitación con el que se intenta no afrontar las propias limitaciones y eludir así un nuevo fracaso.

Otra idea que complementa las anteriores es la constatación de que nuestra sociedad está excesivamente centrada en el presentismo, con un constante bombardeo de estímulos muy variados, generados externamente —a nivel social— y en su mayoría de naturaleza caduca, que pueden entorpecer el proceso de aprendizaje. Atraen la atención porque son «golosos», porque demandan una respuesta y ofrecen una recompensa inmediata, porque el error es rápidamente minimizado, porque no exigen un proceso cognitivo sostenido en el tiempo y, por lo tanto, no suponen gran esfuerzo. Por su naturaleza, estos estímulos están vinculados a un menor desgaste personal y a una satisfacción inmediata, por lo cual «enganchan» emocionalmente (Lacroix, 2005; Tey, en Martínez, 2012).

A largo plazo, la exposición a estos estímulos y el interés en ellos va en detrimento del aprendizaje y el estudio, que exigen para su logro procesos cognitivos sostenidos, generados internamente y sin recompensa externa inmediata. Es así porque el ser humano no puede poner toda su energía (al mismo nivel y simultáneamente) en frentes tan diferentes, de naturaleza dispar, poco coherentes y sin un sentido global. La única vía posible es a partir de la buena gestión del tiempo; y de ahí que sostengamos que en el aprendizaje y el estudio hay que movilizar valores como la responsabilidad, el compromiso y la implicación personales en los que, en lugar de «jugar» con las emociones, se consigue gestionarlas para potenciar la tolerancia a la frustración, el esfuerzo sostenido y el deseo a largo plazo. Compartimos con Buxarrais (2013) la afirmación de que el desafío educativo actual consiste en saber situar el deseo, el interés y la pasión como núcleo y motor motivacional en el aprendizaje; y que los valores relacionados con ello deberían considerarse esenciales. Es decir, para aprender hay que estar motivado, y para ello hay que valorarlo, tener ganas de aprender y saber que puede lograrse con tiempo.

La cognición, los afectos y la volición, requisitos para el aprendizaje (Tey y Martínez, 2003), deben combinarse también con la gestión del tiempo. De hecho, en esta ecuación, cuando la variable tiempo se desvirtúa el proceso puede encallarse. Si se pretende aprender con la misma rapidez con que respondemos a estímulos sociales, es probable que se produzca el efecto contrario al deseado, puesto que es prácticamente imposible y, si se intenta, puede generar frustración. Se conseguirá a veces, ante una situación parcialmente conoci-

da; pero la persona corre el riesgo de desalentarse ante un reto desconocido y cargado de incertezas a las que hay que responder con calma, paciencia y valorando el tiempo como aliado.

Una buena gestión del tiempo va de la mano de la concepción del aprendizaje como proceso, en el que la implicación personal impulsa a planificar las tareas, a priorizar y a secuenciarlas, a la vez que favorece una motivación intrínseca que permite tolerar cierto grado de frustración como parte del éxito final.

Aprender implica salir de la zona de confort y asumir en un primer momento riesgos emocionales (inseguridades, dudas, miedos, etc.), un primer paso que no es satisfactorio para quien aprende; solo acaba siendo positivo cuando se es capaz de gestionar con eficacia las emociones, superar los miedos e inseguridades y adquirir la autoconfianza y seguridad necesarias para sentirse capaz de transformar estas emociones en catalizadores de motivación e interés. En definitiva, una buena gestión del tiempo estimula las funciones ejecutivas tan estrechamente relacionadas con el estudio y mencionadas más arriba, a la vez que repercute en su desarrollo, y pone en juego constantemente la tensión entre estas y las competencias emocionales. Es entonces cuando, al vivenciarse el aprendizaje como un reto positivo, la persona siente que es capaz y experimenta una sensación de bienestar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBERÁ, J. P. (2016). *La gestió del temps periescolar com a estratègia d'aprenentatge en la millora dels resultats acadèmics en l'educació secundària obligatòria*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- BARBERÁ, J. P. y FUENTES, M. (2017). *La gestión del tiempo periescolar en la educación secundaria obligatoria. Cómo gestiona el tiempo periescolar el alumnado de ESO y su repercusión en el rendimiento académico*. La Laguna: Latina.
- BUXARRAIS, M. R. (2013). «Nuevos valores para una nueva sociedad. Un cambio de paradigma en educación». *EDETANIA*, 43, pp. 53-65.
- CEREZO, R.; BERNARDO, A.; ESTEBAN, M.; SÁNCHEZ, M. y TUERO, E. (2015). «Programas para la promoción de la autorregulación en educación superior: un estudio de la satisfacción diferencial entre metodología presencial y virtual». *European Journal of Education and Psychology*, 8 (1), pp. 30-36.
- CLADELLAS, R. (2012). «La gestió del temps: la seva consideració a l'escola». *Educat*, 3, pp. 33-34.
- CLAESSENS, B. J.; VAN EERDE, W.; RUTTE, C. G. y ROE, R. A. (2007). «A review of the time management literature». *Personnel Review*, 36, pp. 255-276.
- CONE HENSLEY, L. (2013). «The fine points of working under pressure: active and passive procrastination among college students». *Partial fulfillment of the require-*

- ments for the degree doctor of philosophy in the graduate school of the Ohio State University*. Recuperado de https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=osur385154414&disposition=attachment.
- COOMBS, P. (1973). «¿Hay que desarrollar la educación periescolar?». *Perspectivas*, 3 (3), pp. 329-353.
- DANNORITZER, C. (dir.) (2018). *Time thieves* [documental]. EE. UU.: Polar Star Films / YUZU Productions.
- GARCÍA, J. L.; SANTIZO-RINCÓN, J. A. y GARCÍA, C. M. (2009). «Instrumentos de medición de estilos de aprendizaje». *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 2 (4), pp. 1-23.
- GARCÍA-ROS, R. G. y PÉREZ-GONZÁLEZ, F. P. (2014). «La gestió del temps d'estudi». *Futura*, 28, pp. 5-21.
- GIMENO, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata.
- GRANT, M. (2003). *Historiadores de Grecia y Roma: información y desinformación*. Madrid: Alianza.
- KOCH, C. y KLEINMANN, M. (2002). «A stitch in time saves nine: Behavioural decision-making explanations for time management problems». *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11 (2), pp. 199-217.
- LACROIX, M. (2005). *El culte a l'emoció. Atrapats en un món d'emocions sense sentiments*. Barcelona: La Campana.
- LAKEIN, A. (1973). *How to get control of your time and your life*. Nueva York: Peter H. Wyden.
- MACAN, T. (1996). «Time-management training: Effects on time behaviors, attitudes, and job performance». *The Journal of Psychology*, 130 (3), pp. 229-236.
- MARCHESI, Á. (2003). *El fracaso escolar en España*. Madrid: Fundación Alternativas.
- MARTÍNEZ, M. (ed.) (2012). *Adolescencia, aprendizaje y personalidad. Problemas y soluciones en la educación secundaria*. Barcelona: Sello Editorial.
- MORAINE, P. (2014). *Las funciones ejecutivas del estudiante*. Madrid: Narcea.
- MUÑOZ-SAN ROQUE, I.; MARTÍN-ALONSO, J. F.; PRIETO-NAVARRO, L. y UROSA-SANZ, B. (2016). «Autopercepción del nivel de desarrollo de la competencia de aprender a aprender en el contexto universitario: propuesta de un instrumento de evaluación». *Revista de Investigación Educativa*, 34 (2), pp. 369-383.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2016). *Global Health Observatory (GHO) data*. Recuperado de <http://apps.who.int/gho/data/node.home>.
- PINTRICH, P. R. y DE GROOT, E. V. (1990). «Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance». *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), p. 33.
- ROMERO, M. y BARBERÀ, E. (2013). «Identificación de las dificultades de regulación del tiempo de los estudiantes universitarios en formación a distancia». *Revista de Educación a Distancia*, 38, pp. 1-17.
- SUÁREZ, J. M.; FERNÁNDEZ, A. y ANAYA, D. (2005). «Un modelo sobre la determinación motivacional del aprendizaje autorregulado». *Revista de Educación*, 338, pp. 295-306.

- TEY, A. y MARTÍNEZ, M. (2003). «Educar en valors és educar sentiments morals». *Educar*, 32, pp. 11-32.
- TIBBETT, T. P. y FERRARI, J. R. (2015). «The portrait of the procrastinator: Risk factors and results of an indecisive personality». *Personality and Individual Differences*, 82, pp. 175-184.
- TRECHERA, J. L. (2007). *La sabiduría de la tortuga. Sin prisa pero sin pausa*. Córdoba: Almuzara.
- VILLA, A. y POBLETE, M. (coords.) (2008). *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero / ICE Universidad de Deusto.
- XU, J. (2008). «Validation of scores on the homework management scale for middle school students». *The Elementary School Journal*, 109 (1), pp. 82-95.
- ZIMMERMAN, B. J. y BANDURA, A. (1994). «Impact of self-regulatory influences on writing course attainment». *American Educational Research Journal*, 31 (4), pp. 845-862.

Planificación y gestión del tiempo: presente, pasado y futuro de una competencia transversal

Marina Romeo

Universidad de Barcelona

Montserrat Yepes-Baldó

Universidad de Barcelona

En este capítulo se realiza un análisis de la competencia transversal «capacidad de gestionar el tiempo», tanto en el contexto nacional como en el europeo. Para ello se analiza cómo se ha definido dicha competencia en el proyecto Tuning por la ANECA, y cómo se ha introducido en diversos planes de estudio de las universidades catalanas. Finalizaremos el capítulo haciendo recomendaciones sobre cómo debería abordarse a tenor del futuro que se plantea para los egresados.

INTRODUCCIÓN

La implantación del espacio europeo de educación superior (EEES) ha supuesto diversos cambios en el diseño de la formación universitaria, y uno de los más reseñables es el paso de un aprendizaje basado en objetivos hacia uno basado en el desarrollo de competencias necesarias para el ejercicio de la actividad profesional. No obstante:

[...] cuando hablamos de competencias se corre el riesgo de ceñirse a un concepto limitado a las competencias profesionales o competencias necesarias para ejercer una profesión. Si este concepto fuera excluyente de una visión más amplia de competencia, decantaríamos la educación universitaria hacia una educación estrictamente profesional (Universitat de Barcelona, 2008: 4).

En este contexto, con objeto de concretar los acuerdos adoptados por los países del EEES, se desarrollaron iniciativas que, entre otras cosas, permitieran ampliar el concepto de competencias más allá de las propiamente específicas de un ámbito profesional. Una de estas iniciativas fue el proyecto Tuning, que