

## Aprendizaje autorregulado en alumnos de educación básica: El impacto de la planificación de la gestión del tiempo y la procrastinación

*Self-regulated learning in basic school students: The impact of time management planning and procrastination*

*Aprendizagem autorregulada em alunos do ensino básico: O impacto do planeamento da gestão do tempo e da procrastinação*

*基础教育学生的自我调节学习：时间管理规划与拖延行为的影响*

*التعلم الذاتي المنظم لدى طلاب التعليم الأساسي: تأثير تخطيط إدارة الوقت والتسويف*

Valente, Sabina<sup>(1,2)</sup> ; Afonso Lourenço, Abílio<sup>(3)</sup> ; Olímpia Paiva, Maria<sup>(3)</sup> ; Dominguez-Lara, Sergio<sup>(4)</sup> ; Oliveira, Hugo<sup>(1,5)</sup> ; Carvalho, Luísa<sup>(1,2)</sup> ; Rebola, Fernando<sup>(1)</sup> 

<sup>(1)</sup> Instituto Politécnico de Portalegre, CARE - Centro de Investigação em Saúde e Ciências Sociais (Portugal), <sup>(2)</sup> Universidade de Évora, Centro de Investigação em Educação e Psicologia (Portugal), <sup>(3)</sup> Universidade do Minho (Portugal), <sup>(4)</sup> Universidad de San Martín de Porres (Perú), <sup>(5)</sup> Instituto Politécnico de Portalegre

### Resumen

El aprendizaje autorregulado es crucial para el éxito académico, ya que implica la capacidad de los alumnos para planificar, gestionar su tiempo y controlar la procrastinación. Este estudio tiene como objetivo analizar la influencia de la gestión del tiempo académico y de la procrastinación en el aprendizaje autorregulado de los alumnos en el contexto portugués. En el estudio participaron un total de 690 alumnos ( $M_{edad} = 12.9$ ) de educación básica (tercer ciclo) de escuelas públicas. Se administraron cuestionarios para evaluar las percepciones sobre el aprendizaje autorregulado, la planificación de la gestión del tiempo académico y la procrastinación. Se utilizaron modelos de ecuaciones estructurales. Los principales resultados mostraron que una mejor planificación de la gestión del tiempo académico se correlaciona con una mejora del aprendizaje autorregulado. A su vez, la procrastinación se asocia con una menor capacidad de aprendizaje autorregulado. Los resultados del estudio destacan la importancia de comprender mejor los factores que inciden en el aprendizaje autorregulado de los alumnos para optimizar la instrucción y ayudarlos a convertirse en estudiantes más capaces e independientes. Por último, se esbozan orientaciones para facilitar el aprendizaje autorregulado en el entorno educativo.

**Palabras clave:** aprendizaje autorregulado, planificación de la gestión del tiempo, procrastinación, alumnos, escuela

### Abstract

Self-regulated learning is crucial to academic success, as it involves students' capacity to plan, manage their time, and control procrastination. This study aimed to analyse the influence of academic time management and procrastination on students' self-regulated learning in the Portuguese context. A total of 690 students ( $M_{age} = 12.9$ ) in basic education (third cycle) from public schools participated in the study. Questionnaires were administered to assess perceptions of self-regulated learning, academic time management planning, and procrastination. Structural equation modelling was used, and the main results showed that better planning of academic time management is correlated with improved self-regulated learning. In turn, procrastination is associated with a decreased capacity for self-regulated learning. The study's results highlight the importance of gaining a better understanding of the factors affecting students' self-regulated learning to enhance instruction and help them become more capable and independent learners. Ultimately, prospective directions are outlined to facilitate self-regulated learning in the educational setting.

**Keywords:** self-regulated learning, time management planning, procrastination, students, school

Received/Recibido	Apr 09, 2025	Approved/Aprobado	Dec 05, 2025	Published/Publicado	Dec 30, 2025
-------------------	--------------	-------------------	--------------	---------------------	--------------

## Resumo

A aprendizagem autorregulada é crucial para o sucesso académico, pois implica a capacidade dos alunos para planejar, gerir o seu tempo e controlar a procrastinação. Este estudo tem como objetivo analisar a influência da gestão do tempo académico e da procrastinação na aprendizagem autorregulada dos alunos no contexto português. Participaram no estudo 690 alunos ( $M_{idade} = 12,9$ ) do ensino básico (terceiro ciclo) de escolas públicas no total. Foram aplicados questionários para avaliar as perceções sobre a aprendizagem autorregulada, o planeamento da gestão do tempo académico e a procrastinação. Foram utilizados modelos de equações estruturais. Os principais resultados mostraram que um melhor planeamento da gestão do tempo académico está correlacionado com uma melhoria da aprendizagem autorregulada. Por sua vez, a procrastinação está associada a uma menor capacidade de aprendizagem autorregulada. Os resultados do estudo sublinham a importância de compreender melhor os fatores que influenciam a aprendizagem autorregulada dos estudantes, para otimizar a instrução e ajudá-los a tornarem-se estudantes mais capazes e independentes. Por último, esboçam-se diretrizes para facilitar a aprendizagem autorregulada no ambiente educativo.

**Palavras-chave:** aprendizagem autorregulada, planeamento da gestão do tempo, procrastinação, alunos, escola.

## 摘要

自我调节学习是学业成功的关键因素之一，其核心在于学生规划学习活动、有效管理时间并控制拖延行为的能力。本研究旨在分析学业时间管理规划与拖延行为对葡萄牙基础教育阶段学生自我调节学习的影响。研究对象为 690 名葡萄牙公立学校基础教育第三学段学生（平均年龄为 12.9 岁）。研究通过问卷测量学生对自我调节学习、学业时间管理规划及拖延行为的感知，并采用结构方程模型进行分析。研究结果表明，较好的学业时间管理规划与更高水平的自我调节学习显著相关；相反，拖延行为与较低自我调节学习能力显著相关。研究结果强调，有必要更深入地理解影响学生自我调节学习的关键因素，以优化教学实践，并帮助学生发展为更加自主且高效的学习者。最后，研究提出了在教育情境中促进自我调节学习的若干实践建议。

**关键词:** 自我调节学习；时间管理规划；拖延行为；学生；学校。

## ملخص

لتعلم الذاتي التنظيمي أمر بالغ الأهمية للنجاح الأكاديمي، لأنه ينطوي على قدرة الطلاب على التخطيط وإدارة وقتهم والتحكم في التسوية. تهدف هذه الدراسة إلى تحليل تأثير إدارة الوقت الأكاديمي والتسوية على التعلم الذاتي للطلاب في السياق البرتغالي. شارك في الدراسة ما مجموعه 690 طالبًا (متوسط العمر = 12.9) من التعليم الأساسي (المرحلة الثالثة) في المدارس العامة. تم توزيع استبيانات لتقييم التصورات حول التعلم الذاتي، وتخطيط إدارة الوقت الأكاديمي، والتسوية. تم استخدام نماذج المعادلات الهيكلية. أظهرت النتائج الرئيسية أن تحسين تخطيط إدارة الوقت الأكاديمي يرتبط بتحسين التعلم الذاتي. في المقابل، يرتبط التسوية بانخفاض القدرة على التعلم الذاتي. تسلط نتائج الدراسة الضوء على أهمية فهم العوامل التي تؤثر على التعلم الذاتي للطلاب بشكل أفضل من أجل تحسين التعليم ومساعدتهم على أن يصبحوا طلابًا أكثر كفاءة واستقلالية. أخيرًا، تم وضع إرشادات لتسهيل التعلم الذاتي في البيئة التعليمية.

**الكلمات المفتاحية:** التعلم الذاتي، تخطيط إدارة الوقت، التسوية، الطلاب، المدرسة

## Introducción

El aprendizaje autorregulado entre los alumnos en edad escolar destaca como un proceso de desarrollo fundamental, ya que les permite anticipar los resultados de su trayectoria educativa a lo largo del tiempo y en diversas áreas del conocimiento (por ejemplo,

Lee et al., 2023; Matulaitienė, et al., 2025). Por lo tanto, las habilidades de aprendizaje autorregulado se desarrollan de forma natural a medida que los alumnos maduran y se exponen a diversas variables ambientales (Won & Yu, 2018).

Uno de los principales objetivos del aprendizaje autorregulado es permitir a los alumnos desempeñar un papel activo en su educación, dirigiendo y gestionando su cognición, motivación y comportamiento hacia objetivos predeterminados (Schunk & Zimmerman, 1994). Esta directriz destaca la importancia de involucrar a los alumnos en la gestión de su proceso de aprendizaje desde una perspectiva sociocognitiva, haciendo hincapié en la integración de estrategias que promuevan una autorregulación eficaz del aprendizaje. En este contexto, la revisión bibliográfica destaca la importancia del aprendizaje autorregulado, centrándose en los factores individuales y contextuales que facilitan el rendimiento académico (por ejemplo, Wolters & Brady, 2020; Won & Yu, 2018; Li, 2024). Se hace hincapié en factores esenciales, como las estrategias de gestión del tiempo académico y las actitudes y comportamientos asociados a la procrastinación, identificando estos complejos constructos como determinantes clave para dominar los procesos de aprendizaje. El análisis bibliográfico de estas variables subraya la importancia de estos constructos para comprender de manera integral los factores que influyen en el rendimiento educativo (Thibodeaux et al., 2016; Valente et al., 2024).

Teniendo en cuenta el marco sociocognitivo, la autorregulación en el aprendizaje está fundamentalmente relacionada con los procesos cognitivos, emocionales y conductuales que los alumnos producen y gestionan intencionadamente para alcanzar sus objetivos (Zimmerman, 2008). Por lo tanto, para que los alumnos sean autorregulados, deben verse a sí mismos como actores metacognitivos, motivacionales y conductuales en sus esfuerzos de aprendizaje (Li, 2024; Schunk & Zimmerman, 1994).

La planificación académica de la gestión del tiempo es esencial para el aprendizaje autorregulado de los alumnos; influye directamente en la calidad del proceso de aprendizaje y promueve un enfoque más sistemático y organizado del estudio (Lourenço & Paiva, 2024; Valente et al., 2024;

Wolters & Brady, 2020). A su vez, la procrastinación, cuando se gestiona mediante una gestión eficaz del tiempo (Valente et al., 2024), tiene un impacto positivo en la autorregulación del aprendizaje (Thibodeaux et al., 2016), lo que contribuye a los buenos resultados académicos de los alumnos (Lourenço & Paiva, 2024).

A pesar de los beneficios del aprendizaje autorregulado (Tao et al., 2025), muchos alumnos siguen teniendo dificultades para gestionar su tiempo de forma eficaz y reducir la procrastinación (Valente et al., 2024). Por lo tanto, es esencial investigar con mayor detalle la relación entre la planificación de la gestión del tiempo, la procrastinación y el aprendizaje autorregulado (Wolters & Brady, 2020; Won & Yu, 2018). Teniendo en cuenta que la Comisión Europea destaca que el sistema educativo portugués necesita mejorar el rendimiento de los alumnos (European Commission, 2024) y que el Objetivo 4 de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible subraya la importancia de una educación de calidad (UNRIC, 2018), surgió la necesidad de abordar el tema de este estudio. Para cerrar esta brecha de conocimiento, este estudio se inspiró en la siguiente pregunta de investigación: “¿Qué influencia tiene la planificación de la gestión del tiempo académico de los alumnos en el aprendizaje autorregulado y en la procrastinación?”. Por lo tanto, dada la importancia de la autorregulación en los entornos educativos, es fundamental comprender cómo la planificación de la gestión del tiempo académico, cuando se combina con la procrastinación, afecta al aprendizaje autorregulado de los alumnos.

### **Revisión de la literatura**

Tres décadas de investigación sobre la autorregulación en el aprendizaje han demostrado que es esencial para los procesos de aprendizaje y que tiene un impacto significativo en el rendimiento académico de los alumnos (Lee et al., 2023; Schunk & Zimmerman, 1994). El aprendizaje autorregulado se refiere al proceso mediante el cual los individuos dirigen y gestionan sus

cogniciones, emociones, motivaciones y comportamientos para alcanzar objetivos y adaptarse a las exigencias del entorno (Efklides et al., 2017; Tao et al., 2025; Won & Yu, 2018).

Según los modelos teóricos, el aprendizaje autorregulado tiene una serie de objetivos principales (Schunk & Zimmerman, 1994; Zimmerman, 2008): i) Definir metas específicas y desafiantes: los alumnos deben trazar metas claras y ambiciosas que guíen sus esfuerzos de aprendizaje; ii) Supervisar el progreso hacia las metas: es esencial que los alumnos supervisen constantemente su progreso hacia las metas establecidas, evalúen su rendimiento y modifiquen sus técnicas según sea necesario; iii) Aplicar estrategias de autorregulación eficaces: los alumnos deben identificar y utilizar métodos eficaces para alcanzar sus metas de aprendizaje (por ejemplo, organización del estudio, técnicas de memorización, autorreflexión); iv) Gestionar el tiempo y los recursos de manera eficaz: los alumnos deben aprender a gestionar su tiempo y sus recursos de manera eficiente, priorizando las tareas, sabiendo cómo organizar los tiempos de estudio y utilizando los recursos disponibles de manera eficiente; y v) Controlar y regular las emociones: el aprendizaje autorregulado también implica controlar y regular las emociones, incluyendo la gestión del estrés, la ansiedad y la motivación para afrontar los retos escolares.

Aunque las investigaciones sugieren que el aprendizaje autorregulado es un proceso evolutivo que se vuelve más coordinado con el tiempo (Hoyle & Dent, 2017; Usher & Schunk, 2017) y que predice los resultados académicos desde la educación preescolar hasta la universidad (Zachariou & Whitebread, 2019), persisten las dudas sobre cómo se desarrollan conjuntamente los diferentes aspectos del aprendizaje autorregulado para apoyar el aprendizaje de los alumnos. En particular, la relación entre el aprendizaje autorregulado, la planificación de la gestión del tiempo académico y la procrastinación en los alumnos de educación básica y secundaria, tanto en el

aula como a lo largo del tiempo, requiere mayor aclaración (Lourenço & Paiva, 2024).

La investigación sobre las habilidades de estudio considera la planificación de la gestión del tiempo académico como un componente fundamental de las metodologías de aprendizaje (Trentepohl et al., 2022; Wolters & Brady, 2021). La gestión del tiempo académico se define como un mecanismo de planificación del comportamiento (Casiraghi et al., 2020) asociado al esfuerzo percibido necesario para abordar diversos retos de aprendizaje, incluyendo la motivación y el establecimiento de objetivos (Makiah & Nusron, 2025).

La gestión del tiempo es un proceso orientado a objetivos que abarca la evaluación del uso del tiempo, el establecimiento de objetivos, la elaboración de estrategias, la supervisión del progreso y la priorización de actividades para alcanzar los resultados deseados (Marcilio et al., 2021). Los autores describen procedimientos para una gestión eficaz del tiempo personal, que abarcan la evaluación del uso del tiempo, la formulación de estrategias para abordar los obstáculos, el establecimiento de metas y objetivos, y la realización y evaluación de modificaciones. Estas iniciativas mejoran la competencia individual, lo que, a su vez, mejora el rendimiento académico. Por lo tanto, los alumnos que destacan académicamente suelen fijarse objetivos explícitos, distribuyen su tiempo de manera eficiente para completar las tareas y mantienen un régimen de estudio productivo (Thibodeaux et al., 2016). Varios estudios subrayan el impacto positivo de las habilidades de gestión del tiempo en el aprendizaje y el rendimiento de los alumnos (por ejemplo, Khan et al., 2020; Trentepohl et al., 2022; Wolters & Brady, 2021). Otros estudios han identificado variables que pueden obstaculizar la gestión eficaz del tiempo de estudio, como la procrastinación, la organización del estudio, el entorno de estudio y los problemas de motivación (por ejemplo, Koudela-Hamila et al., 2019; Tao et al., 2025; Teles et al., 2020). Los problemas de concentración, el estrés, la autoeficacia, la falta

de un entorno adecuado para estudiar en casa, así como la planificación y la preparación insuficientes de las actividades para alcanzar los objetivos educativos, son igualmente importantes (Song et al., 2020; Yeo et al., 2020).

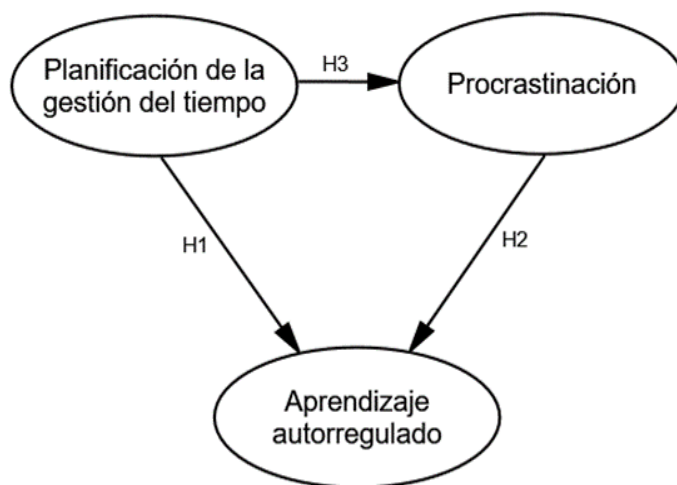
La procrastinación, definida como el aplazamiento de tareas, se asocia con una gestión del tiempo académica insuficiente y con deficiencias en los mecanismos de autorregulación de los alumnos (Steel & Kligsieck, 2016). Este comportamiento puede ser consecuencia de la ansiedad, el perfeccionismo y el miedo al fracaso, lo que perjudica el rendimiento y provoca insatisfacción académica (Júnior et al., 2024). Los alumnos con frecuencia se involucran en comportamientos como postergar la preparación y entrega de tareas, descuidar actividades y posponer el estudio para los exámenes hasta el último momento (Machado & Schwartz, 2018). Los autores sugieren que la procrastinación es más frecuente en contextos en los que aumentan tanto la cantidad como la complejidad de las exigencias. Algunas causas de la procrastinación incluyen una gestión inadecuada del tiempo para las tareas académicas (Valente et al., 2024), factores ambientales, dificultades de concentración, ansiedad relacionada con la evaluación, creencias y pensamientos disfuncionales, dificultades para superar obstáculos, miedo al fracaso, baja tolerancia a la frustración y problemas con la realización de tareas (Fior et al., 2022; Svartdal et al., 2020). En consecuencia, la procrastinación está estrechamente relacionada con los comportamientos en contextos de evaluación, incluidos los comportamientos adaptativos (por ejemplo, ser capaz de concentrarse durante un examen) y los comportamientos ineficaces (por ejemplo, evitar o retrasar las tareas).

La procrastinación es, por lo tanto, un comportamiento inadaptado, es decir, un fallo de autorregulación que da lugar a un

comportamiento desregulador. Con este comportamiento, los alumnos posponen o evitan las tareas escolares que consideran desagradables (Silva et al., 2022). Varios estudios realizados en diferentes contextos educativos indican una correlación negativa significativa entre la procrastinación y el aprendizaje autorregulado. Los alumnos que procrastinan más tienden a mostrar menores habilidades de aprendizaje autorregulado (Fajri et al., 2023; Limone et al., 2020; Tao et al., 2025). Varios estudios también muestran una correlación negativa significativa entre la gestión eficaz del tiempo, especialmente la planificación, y la procrastinación académica. Estos estudios indican que los alumnos que planifican, priorizan y estructuran sus tareas académicas son menos propensos a posponer o evitar el trabajo (Elviona et al., 2025; Fentaw et al., 2020; Limone et al., 2020; Valente et al., 2024).

La importancia de la gestión del tiempo ha sido debidamente reconocida en los principales marcos teóricos del aprendizaje autorregulado (Wolters & Brady, 2021). A su vez, la planificación de la gestión del tiempo escolar también influye en la procrastinación (Valente et al., 2024). Dado que varios estudios indican que la mayoría de las investigaciones sobre el aprendizaje autorregulado no abordan simultáneamente la planificación del tiempo de estudio y la procrastinación, y que la gestión del tiempo se reconoce como un proceso clave en el aprendizaje autorregulado, los estudios suelen mostrar una laguna en la relación de estas variables con la procrastinación (por ejemplo, Tao et al., 2025; Valente et al., 2024; Wolters & Brady, 2021). Por lo tanto, este estudio tiene como objetivo analizar cómo la planificación de la gestión del tiempo académico y la procrastinación influyen en el aprendizaje autorregulado de los alumnos. En consecuencia, se construyó un modelo hipotético para su comprobación, en el que se presentan las hipótesis objeto de estudio (Figura 1).

Figura 1. Hipótesis del estudio



Hipótesis 1 (H1): Los alumnos que tienden a planificar mejor la gestión de su tiempo académico muestran niveles más altos de aprendizaje autorregulado. Hipótesis 2 (H2): Los alumnos que tienden a procrastinar más presentan niveles más bajos de aprendizaje autorregulado. Hipótesis 3 (H3): Los alumnos que tienden a planificar mejor la gestión de su tiempo académico presentan niveles más bajos de procrastinación.

## Método

### Muestra

El estudio incluyó a 690 alumnos de educación básica (tercer ciclo), con un 48,7 % en 7.º año, un 29,9 % en 8.º año y un 2,4 % en 9.º año. La muestra incluyó a 365 niñas y 325 niños de escuelas públicas del norte de Portugal. Los participantes tenían entre 12 y 15 años ( $M_{\text{edad}} = 12.9$ ). Para obtener la muestra se utilizó un muestreo por conveniencia, una técnica no probabilística.

### Instrumentos

*Self-Regulated Learning Processes Inventory* (SRLPI; Rosário et al., 2011): evalúa la percepción que tienen los alumnos de sus procesos de aprendizaje autorregulado, incluyendo la planificación, la realización y la evaluación. Por lo tanto, se seleccionó para este estudio con el fin de cumplir el objetivo definido. A continuación, se muestran ejemplos de los ítems que componen cada dimensión. El SRLPI incluye nueve ítems,

organizados en tres dimensiones: Planificación,  $\alpha = .80$  (3 ítems; por ejemplo, “Me gusta comprender el significado de las materias que estoy aprendiendo”); Realización,  $\alpha = .87$  (3 ítems; por ejemplo, “Me ciño al horario de estudio que he creado. Si no lo sigo, reflexiono sobre por qué ha ocurrido y saco conclusiones para evaluar mi estudio más tarde”); y Evaluación,  $\alpha = .84$  (3 ítems; por ejemplo, “Cuando recibo una nota, pienso en cosas específicas que tengo que hacer para mejora”). Se utilizó una escala *Likert* de cinco puntos, que va de 1 (*nunca*) al 5 (*siempre*).

*Time Management Planning Inventory* (TMPI; Lourenço, 2008): evalúa la percepción que tienen los alumnos sobre su planificación de la gestión del tiempo para estudiar en dos dimensiones: a corto y a largo plazo. Por lo tanto, se seleccionó para este estudio con el fin de cumplir el objetivo definido. El TMPI incluye 12 ítems, distribuidos en dos dimensiones de igual número: corto plazo,  $\alpha = .89$  (6 ítems; por ejemplo, “Dedico tiempo a organizar mi horario de estudio para cada día”) y largo plazo,  $\alpha = .90$  (6 ítems; por ejemplo, “Lo que hago hoy en mi vida es importante para lo que me sucederá «mañana»”). Se utilizó una escala *Likert* de cinco puntos, que va de 1 (*nunca*) a 5 (*siempre*).

*Student Perceived Academic Procrastination* (SPAP; Rosário et al., 2009): Evalúa la percepción que tienen los alumnos sobre su procrastinación académica. Por lo tanto, se seleccionó para este estudio con el fin de cumplir el objetivo definido. El SPAP incluye 10 ítems divididos en dos dimensiones: Procrastinación en el estudio diario,  $\alpha = .80$  (5 ítems; por ejemplo, “Me mantengo al día con las asignaturas porque estudio todos los días”); y Procrastinación en el estudio para los exámenes,  $\alpha = .82$  (5 ítems; por ejemplo, “Me distraigo con tantas cosas/actividades que no me queda tiempo para estudiar para los exámenes”). Se utilizó una escala *Likert* de cinco puntos, que va de 1 (*nunca*) a 5 (*siempre*).

Los cuestionarios han sido validados en alumnos portugueses (en estudios previos) y los valores del coeficiente alfa de *Cronbach* presentados corresponden al presente estudio. Además, para garantizar la fiabilidad, se consideró la evidencia de validez de los instrumentos. En estudios previos con estudiantes portugueses, los tres cuestionarios (SRLPI, TMPI y SPAP) han mostrado una estructura factorial estable y coherente con el modelo teórico subyacente, lo que aporta evidencia de la validez del constructo. En el presente estudio, los índices de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) y las pruebas de esfericidad de *Bartlett* confirmaron la adecuación de los datos para el análisis factorial, lo que respalda aún más la validez de los instrumentos en esta muestra.

La batería de instrumentos también incluía un cuestionario para caracterizar la muestra (edad, sexo y año escolar).

### Procedimientos

Con el consentimiento de los administradores escolares y de los tutores de los alumnos, todos los procedimientos se ajustaron a las normas éticas de la investigación educativa (Oates et al., 2021). Los datos se recopilaban entre marzo y mayo de 2024 y los alumnos tardaron aproximadamente 20 minutos en completar la batería de instrumentos. Los investigadores

recopilaron los datos en una sola sesión en cada escuela. Comunicaron los objetivos del estudio a los alumnos y garantizaron el cumplimiento de los protocolos éticos, entre ellos el anonimato, la confidencialidad de las respuestas y la participación voluntaria. También se explicó a los alumnos que los datos recopilados se utilizarían únicamente para el análisis estadístico de este estudio. Por lo tanto, la recopilación de muestras se ajustó a todos los principios éticos de la investigación con menores, incluyendo el consentimiento informado, la confidencialidad, el anonimato y la voluntariedad. No se recopilaron datos sensibles, de conformidad con la Declaración de Helsinki (World Medical Association, 2013). Para participar en este estudio, los participantes debían estar cursando el tercer ciclo (7.º, 8.º y 9.º años escolares) en escuelas públicas. Solo los cuestionarios completados en su totalidad se consideraron aptos para el análisis.

### Análisis de datos

La validez y la fiabilidad de los instrumentos se evaluaron mediante el índice KMO y la prueba de esfericidad de *Bartlett*. Dada la naturaleza *Likert* de los ítems, la fiabilidad de las puntuaciones y del constructo se evaluó, respectivamente, con el coeficiente alfa de *Cronbach* ( $\alpha$ ) y sus intervalos de confianza, donde se consideran aceptables los valores superiores a .70 en el límite inferior. Se empleó la correlación lineal de *Pearson* ( $r$ ) para evaluar la fuerza de las relaciones entre los constructos, y los valores inferiores a .200 muestran una asociación muy baja, los valores entre .200 - .399 una asociación baja, los valores entre .400 y .699 una asociación moderada, los valores entre .700 y .899 una asociación alta y los valores entre .900 y 1 una asociación muy alta.

El análisis de los datos se realizó mediante el modelo de ecuaciones estructurales (MEE) en SPSS/AMOS 29 (Arbuckle, 2022). La evaluación preliminar consistió en analizar la normalidad univariante mediante coeficientes de asimetría ( $< 2$ ) y de curtosis ( $< 7$ ). Los MEE se consideran bien ajustados cuando  $GFI \geq .90$ ;

AGFI  $\geq .90$ ; TLI  $\geq .90$ ; N crítico  $> 200$ ; CFI  $> .90$ ; y RMSEA entre  $.05$  y  $.08$  con un límite inferior del intervalo de confianza del 90% inferior a  $.05$ .

Se consideraron significativas las cargas factoriales  $\geq .40$ .

## Resultados

El SRLPI presentó un valor de KMO de  $.818$ , una prueba de esfericidad de *Bartlett* ( $\chi^2_{(36)} = 3317.214$ ;  $p < .001$ ) y una varianza explicada de aproximadamente el 76,7 %. El TMPI presentó un índice KMO de  $.883$ , una

prueba de esfericidad de *Bartlett* ( $\chi^2_{(66)} = 5322.362$ ;  $p < .001$ ) y una varianza explicada de aproximadamente el 67.3 %. El SPAP presentó un índice KMO de  $.789$ , una prueba de esfericidad de *Bartlett* ( $\chi^2_{(45)} = 2527.678$ ;  $p < .001$ ) y una varianza explicada de aproximadamente el 58.3 %.

La tabla 1 presenta las estadísticas descriptivas de las variables del MEE. Esta muestra evidencia que ninguna variable presenta valores extremos, lo que valida la idoneidad de la estimación del ajuste del modelo sugerido.

Tabla 1. Estadísticas descriptivas

Variable	Min.	Max.	M	DE	Asimetría	Curtosis
Planificación	3	15	10.91	2.889	-0.523	.114
Realización (Ejecución)	3	15	10.92	3.222	-0.956	.519
Evaluación	3	15	11.79	3.008	-1.064	.991
Procrastinación estudio diario	5	25	11.88	4.812	0.723	.322
Procrastinación exámenes	5	25	12.71	4.919	0.341	-.146
Planificación a corto plazo	6	30	19.56	6.344	-0.030	-.649
Planificación a largo plazo	6	30	22.34	5.975	-0.617	-.218

Nota. Mín. = Mínimo; Máx. = Máximo; M = Media; DE = Desviación estándar

Los índices de ajuste global del MEE propuesto indican su solidez [ $\chi^2_{(11)} = 17.772$ ;  $p = .087$ ;  $\chi^2/df = 1.616$ ; GFI =  $.993$ ; AGFI =  $.982$ ; TLI =  $.985$ ; CFI =  $.992$ ; RMSEA =  $.030$  (IC del 90 %:  $.000 - .054$ ); CN ( $.05/763$ ;  $.01/959$ )].

Los resultados corroboran la premisa de que el modelo propuesto describe con precisión las relaciones entre las variables de la matriz empírica, lo que confirma su fundamento teórico.

El análisis de la figura 2 y de la tabla 2 confirma las hipótesis formuladas en términos

de significación estadística. En consecuencia, los alumnos que invierten más tiempo en organizar y supervisar sus actividades académicas muestran una mayor autorregulación de sus procesos de aprendizaje ( $\beta = .38$ ;  $p < .001$ ) y tienden a presentar una menor procrastinación en el estudio diario y en la preparación de exámenes ( $\beta = -.68$ ;  $p < .001$ ).

Por el contrario, los alumnos con una mayor tendencia a la procrastinación se autorregulan menos en su aprendizaje ( $\beta = -.53$ ;  $p < .001$ ).

Figura 2. MEE del estudio (n = 690 alumnos)

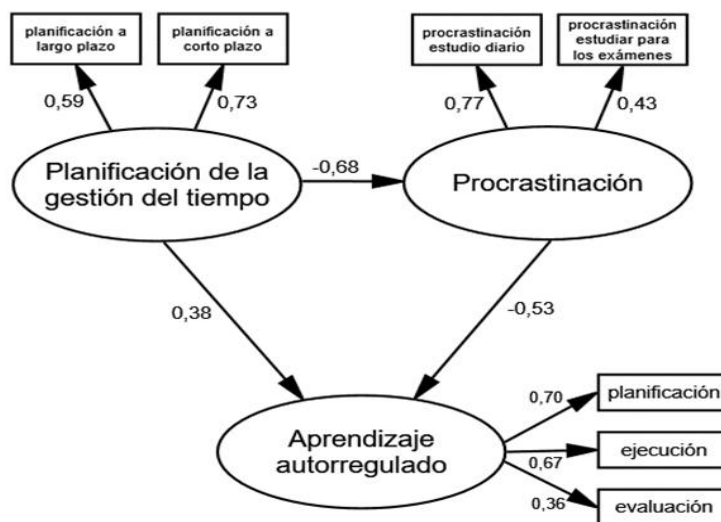


Tabla 2. Resultados de las hipótesis del estudio

Hipótesis	Resultado	Evaluación utilizada	Interpretación
H1	$\beta = .38; p < .001$	MEE	Aceptar H1 indica que una mejor planificación de la gestión del tiempo académico se asocia con un mayor aprendizaje autorregulado. En términos prácticos, los alumnos que organizan su tiempo, establecen metas y planifican sus actividades demuestran un mayor control sobre sus procesos de aprendizaje.
H2	$\beta = -.53; p < .001$	MEE	Aceptar H2 implica que la procrastinación afecta negativamente al aprendizaje autorregulado. Es decir, cuanto más procrastinan los alumnos, tanto en el estudio diario como en la preparación de exámenes, menor es su capacidad para gestionar, supervisar y evaluar su propio aprendizaje.
H3	$\beta = -.68; p < .001$	MEE	Aceptar H3 indica que una mejor planificación de la gestión del tiempo académico reduce la procrastinación. En consecuencia, los alumnos que organizan su tiempo de manera eficaz tienden a completar sus tareas escolares con mayor regularidad, lo que fomenta hábitos de estudio más regulares.

Un análisis más detallado (Tabla 3) revela que la planificación ( $\beta = 1.00$ ), la realización ( $\beta = .67, p < .001$ ) y la evaluación ( $\beta = .36, p < .001$ ) se correlacionan positivamente con el aprendizaje autorregulado. Los resultados también indican que la procrastinación afecta significativamente los hábitos de estudio

diarios ( $\beta = 1.00$ ) y la preparación de exámenes ( $\beta = .43, p < .001$ ). Estos resultados refuerzan la idea de que las estrategias eficaces de gestión del tiempo académico reducen la tendencia a la procrastinación y mejoran la autorregulación del aprendizaje.

Tabla 3. Resultados de la estructura de covarianza prevista de la muestra

Variables		VEnS	VEE	EE	p
Procrastinación	← PGT	- 0.670	-.682	.072	***
SRL	← PGT	0.201	.380	.059	***
SRL	← Procrastinación	- 0.287	-.526	.071	***
Planificación	← AA	1.000			
Realización	← AA	1.071	.668	.084	***
Evaluación	← AA	0.546	.364	.069	***
Planificación a corto plazo	← PGT	1.000			
Planificación a largo plazo	← PGT	1.160	.730	.111	***
Procrastinación exámenes	← Procrastinación	0.579	.434	.071	***
Procrastinación estudio diario	← Procrastinación	1.000			

Nota. PGT= Planificación de la gestión del tiempo; AA= Aprendizaje autorregulado; VEnS= Valores estimados no estandarizados; ESV= Valores estandarizados estimados; EE= Errores estimados; p= Nivel de significación; \*\*\*= < .001

En cuanto a las variaciones explicadas por los constructos, las correlaciones múltiples al cuadrado ( $\eta^2$ ) revelan que el aprendizaje autorregulado se explica directamente por la planificación de la gestión del tiempo académico e indirectamente por la procrastinación, en un 70 % aproximadamente ( $\eta^2 = .689$ ). A su vez, la procrastinación se explica por la planificación de la gestión del tiempo académico en aproximadamente un 47 % ( $\eta^2 = .466$ ). Los valores indican la capacidad explicativa del modelo propuesto.

Se realizó un análisis adicional para evaluar la magnitud y la orientación de la correlación lineal entre las variables (Tabla 4). Existe una relación entre dos variables cuando un cambio en una variable provoca un cambio correspondiente en la otra, y esta relación

puede cuantificarse mediante el coeficiente de correlación lineal de *Pearson* ( $r$ ). Todas las variables del modelo mostraron relaciones estadísticamente significativas. Sin embargo, estas pueden variar desde muy bajas ( $r < .200$ ), bajas ( $r = .200$  a  $.399$ ) y moderadas ( $r = .400$  a  $.699$ ). Esto sugiere una cohesión evidente entre las variables estudiadas. Las asociaciones más relevantes y moderadas se encuentran entre las dimensiones de aprendizaje autorregulado, planificación y realización ( $r = .463$ ;  $p < .01$ ), entre las dimensiones a corto y largo plazo de la planificación de la gestión del tiempo académico ( $r = .433$ ;  $p < .01$ ) y entre la dimensión de planificación del aprendizaje autorregulado y la procrastinación diaria en el estudio ( $r = -.420$ ;  $p < .01$ ), siendo esta última negativa.

Tabla 4. Correlaciones lineales de *Pearson*

Variables	1	2	3	4	5	6	7
1. Planificación	1						
2. Realización	.463**	1					
3. Evaluación	.227**	.278**	1				
4. PGT (a corto plazo)	.314**	.276**	.163**	1			
5. PGT (a largo plazo)	.370**	.378**	.155**	.433**	1		
6. PED	-.420**	-.395**	-.225**	-.308**	-.385**	1	
7. PE	-.278**	-.169**	-.174**	-.190**	-.202**	.333**	1

Nota. PGT = Planificación de la gestión del tiempo; PED = Procrastinación en el estudio diario; PE = Procrastinación en los exámenes; \*\* = La correlación es significativa al nivel de significancia de .01.

## Discusión

En cuanto a la H1, los resultados demuestran que los alumnos que tienden a planificar su gestión del tiempo académico de manera más eficaz, tanto a corto como a largo plazo, presentan niveles más altos de aprendizaje autorregulado. Por lo tanto, los resultados de este estudio indican que una planificación eficaz de la gestión del tiempo académico influye positivamente en los procesos de aprendizaje autorregulado de los alumnos. Este resultado concuerda con estudios anteriores (Lourenço & Paiva, 2024; Wolters & Brady, 2021).

Podemos interpretar los resultados de este estudio como una indicación de que la gestión del tiempo académico es un proceso orientado a objetivos que implica la capacidad de los alumnos para evaluar su uso del tiempo, establecer metas, planificar sus estudios y, por lo tanto, alcanzar los objetivos propuestos. En consecuencia, los alumnos desarrollan una mayor autorregulación de sus procesos de aprendizaje. Por lo tanto, una gestión eficaz del tiempo entre las tareas escolares y las asignaturas es fundamental para promover un aprendizaje eficiente.

En el presente estudio, los ítems con las puntuaciones más altas en esta escala reflejan percepciones como “lo que hago hoy determina lo que me sucederá mañana” y “tengo claro las calificaciones que quiero obtener en el próximo trimestre”, lo que subraya la importancia de esta conexión. Sin embargo, la pregunta con la puntuación más baja, “Hago una lista diaria de las cosas que tengo que hacer”, revela que las estrategias de aprendizaje autorregulado para gestionar el tiempo escolar necesitan un papel más orientador en las actividades escolares. Por consiguiente, es esencial comprender a los alumnos y emplear metodologías y estrategias adaptadas a sus necesidades únicas para ayudarles a organizar sus estudios y planificar su tiempo académico de manera eficaz. Así pues, la diferencia entre los alumnos que tienen éxito y los que no lo tienen está relacionada con factores como la organización de la gestión

del tiempo académico, las técnicas de estudio y la relación entre el rendimiento y el esfuerzo.

De manera similar, Thibodeaux et al. (2016) sugieren que los alumnos de alto rendimiento establecen objetivos explícitos, evalúan el tiempo necesario para completar las tareas y se adhieren a un régimen de estudio disciplinado a corto y largo plazo. Evalúan con frecuencia su progreso en el aprendizaje, lo que reduce el impacto negativo de retrasar continuamente sus actividades escolares. Por consiguiente, la gestión del tiempo abarca la distribución de las horas de estudio, así como la calidad y la profundidad de la participación en las actividades escolares. Una planificación meticulosa permite a los alumnos centrarse en cumplir los plazos y comprender a fondo los temas, lo que fomenta un aprendizaje autorregulado significativo.

Los resultados de este estudio indican que la procrastinación afecta negativamente a la autorregulación del proceso de aprendizaje de los alumnos. Los resultados coinciden con estudios anteriores (Júnior et al., 2024; Svartdal et al., 2020) y corroboran la H2. Este efecto perjudicial se manifiesta en la disminución de la capacidad de autodisciplina y de gestión eficiente del tiempo, lo que intensifica las dificultades de los alumnos para alcanzar la excelencia académica (Fajri et al., 2023; Limone et al., 2020). Por lo tanto, la procrastinación constituye un obstáculo para el aprendizaje autorregulado de los alumnos, lo que perjudica su rendimiento escolar. Esto puede ocurrir cuando los alumnos experimentan un miedo excesivo al error o al fracaso, lo que les impide completar su trabajo y los lleva a una mayor procrastinación, lo cual repercute directamente en su comportamiento de aprendizaje. En este estudio, destacan especialmente los ítems “no estar al día con el material porque no estudio a diario” e “interrumpir el estudio para realizar otras actividades (como ver la televisión, escuchar música, hablar por teléfono)”. La procrastinación es evidente en diversas tareas y entornos cotidianos, y resulta especialmente significativo el aplazamiento continuo de las tareas escolares. Aunque el ítem “cuando el

profesor asigna una tarea en clase, no la empiezo inmediatamente” fue el menos puntuado por los alumnos, esto sugiere que la procrastinación académica puede obstaculizar el aprendizaje autorregulado, mermando su capacidad para gestionar el rendimiento y cumplir con las obligaciones escolares. Estos comportamientos de procrastinación tienden a manifestarse con mayor frecuencia cuando la gravedad y la complejidad de las exigencias aumentan (Machado & Schwartz, 2018).

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, podemos afirmar que la procrastinación perjudica la capacidad de los alumnos para definir objetivos claros, organizarse de manera eficiente y mantener la concentración en las actividades escolares, lo que afecta negativamente a su autorregulación del aprendizaje. Por lo tanto, es fundamental implementar estrategias de intervención eficaces que hagan hincapié en la concienciación sobre la procrastinación y promuevan hábitos de trabajo más productivos.

En cuanto a la H3, los alumnos que tienden a planificar su gestión del tiempo académico de forma más eficaz, tanto a corto como a largo plazo, muestran niveles más bajos de procrastinación; los resultados respaldan la H3, en consonancia con otros estudios (Elviona et al., 2025; Fentaw et al., 2020; Valente et al., 2024). Por lo tanto, la planificación de la gestión del tiempo es un factor predictivo importante de la procrastinación. La planificación de la gestión del tiempo académico para las actividades escolares se alinea con la capacidad de los alumnos para evaluar su uso del tiempo, establecer metas, planificar sus estudios y, por lo tanto, alcanzar los objetivos propuestos. La procrastinación suele asociarse con dificultades de concentración y un entorno de estudio desfavorable, lo que conduce a interrupciones frecuentes y al aplazamiento de las tareas. Esto, a su vez, provoca una dispersión de la atención y el descuido de la preparación necesaria para alcanzar los objetivos de aprendizaje. Así pues, los resultados muestran que los alumnos que

planifican mejor su tiempo tienden a procrastinar menos en sus tareas académicas. En consecuencia, al adherirse a enfoques adecuados, los alumnos cultivan hábitos de estudio eficaces, caracterizados por una organización eficiente y una preparación cuidadosa, lo que reduce su tendencia a la procrastinación académica.

Un análisis integrado de las tres dimensiones revela que el aprendizaje autorregulado de los alumnos está estrechamente relacionado con una planificación académica competente, la gestión del tiempo y la prevención de la procrastinación. Por consiguiente, es esencial determinar los factores que delimitan el marco de conocimientos en el que se produce el aprendizaje autorregulado, ya que ello es vital para desarrollar metodologías de aprendizaje más profundas y significativas. Este hallazgo sugiere que los alumnos que se dedican al aprendizaje autorregulado son conscientes de las estrategias de aprendizaje y las utilizan de manera eficaz, evitando así la procrastinación. En consecuencia, estos alumnos reflexionan sobre su proceso de aprendizaje y emplean estrategias para supervisar, regular y ajustar su comportamiento con el fin de alcanzar el éxito académico (Limone et al., 2020).

### **Limitaciones y Estudios Futuros**

El modelo sugerido identifica elementos críticos que afectan a la autorregulación de los alumnos en el proceso de aprendizaje; sin embargo, las investigaciones posteriores deberían tener como objetivo aumentar el tamaño de la muestra y adoptar un diseño de estudio multinivel. Además, los datos se recopilaron mediante cuestionarios de autoinforme, que pueden no proporcionar respuestas suficientes en tiempo real sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por consiguiente, las investigaciones posteriores deberían emplear enfoques cualitativos, como entrevistas o grupos focales, para analizar el aprendizaje autorregulado entre los alumnos con antecedentes de éxito y fracaso e identificar posibles desigualdades. Los resultados de este estudio revelan una varianza explicada significativa. Sin embargo, en

futuros estudios deberían analizarse otras variables. Por ejemplo, las características individuales (como la motivación, la ansiedad y el estrés) y las variables contextuales (como el entorno social y el entorno físico). Otras limitaciones incluyen el tamaño de la muestra y el hecho de que los alumnos participantes provienen únicamente de escuelas públicas del norte de Portugal. Se recomienda que los estudios futuros empleen una muestra más amplia e incluyan a alumnos de diversas regiones y países, abarcando tanto escuelas privadas como públicas.

### **Implicaciones Teóricas y Prácticas**

En cuanto a las implicaciones teóricas, este estudio respalda la teoría sociocognitiva que considera el aprendizaje autorregulado como un proceso que integra la cognición, la emoción y el comportamiento. Estos hallazgos enfatizan la importancia de estructurar el tiempo académico para promover los procesos de autorregulación. Este estudio valida aún más la conceptualización de la procrastinación como un comportamiento inadecuado que afecta negativamente a la autorregulación de los alumnos y subraya la necesidad de intervenciones para reducir su prevalencia. En cuanto a las implicaciones prácticas, basadas en los resultados, se destaca lo siguiente: Las escuelas deben integrar programas de formación en gestión del tiempo para mejorar la autorregulación y reducir la procrastinación; Se debe enseñar a los alumnos estrategias específicas para la planificación de tareas a corto y largo plazo, con el fin de ayudarles a organizar sus objetivos académicos; Los profesores deben recibir formación para identificar los signos de la procrastinación y aplicar estrategias didácticas que fomenten la iniciativa de los alumnos; además, las políticas educativas deben subrayar la importancia de una gestión eficaz del tiempo académico y establecer medidas para mitigar el impacto de la procrastinación, haciendo hincapié en los enfoques prácticos para mejorar la autorregulación del aprendizaje de los alumnos.

### **Conclusiones**

Un examen exhaustivo de la bibliografía subraya la necesidad de investigar los factores predictivos del aprendizaje autorregulado en los alumnos. Por lo tanto, el presente estudio examinó el impacto de la planificación de la gestión del tiempo académico y de la procrastinación en el aprendizaje autorregulado. Los resultados indican que los alumnos que planifican su gestión del tiempo académico de manera más eficaz tienden a presentar niveles más altos de aprendizaje autorregulado. Por el contrario, quienes tienden a procrastinar presentan niveles más bajos de aprendizaje autorregulado. Además, los alumnos que planifican su gestión del tiempo académico de manera más eficaz tienden a presentar niveles más bajos de procrastinación. Por lo tanto, evaluar cómo los alumnos gestionan su tiempo en las actividades escolares supone retos importantes, ya que afecta directamente a su aprendizaje. Además, es esencial abordar la procrastinación en la escuela, ya que es perjudicial y puede desencadenar un ciclo peligroso con repercusiones significativas, incluido un menor rendimiento académico.

Comprender las variables que influyen en el aprendizaje de los alumnos es esencial para alcanzar el éxito académico (Valente et al., 2024). Por lo tanto, este estudio muestra cómo la planificación de la gestión del tiempo académico y la procrastinación influyen en el aprendizaje autorregulado. La conexión entre estas variables es esencial para alcanzar el Objetivo 4 de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible “Educación de calidad: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”, promoviendo así una educación de calidad.

Los resultados de este estudio enfatizan que una comprensión más profunda de los factores que influyen en el aprendizaje autorregulado de los alumnos es crucial para mejorar la calidad de la enseñanza y para desarrollar alumnos más autónomos y competentes.

### **Agradecimientos**

Esta investigación fue financiada por Fundação para a Ciência e a Tecnologia (bolsa UID/06173/2025 - CARE <https://doi.org/10.54499/UID/06173/2025>).

## Referencias

- Arbuckle, J. L. (2022). *IBM®, SPSS®, Amos™ 29 User's Guide*. IBM. [https://www.ibm.com/docs/en/SSLVMB\\_29.0.0/pdf/IBM\\_SPSS\\_Amos\\_User\\_Guide.pdf](https://www.ibm.com/docs/en/SSLVMB_29.0.0/pdf/IBM_SPSS_Amos_User_Guide.pdf)
- Casiraghi, B., Boruchovitch, E., & Almeida, L. S. (2020). Crenças de autoeficácia, estratégias de aprendizagem e o sucesso acadêmico no Ensino Superior. *Revista E-Psi*, 9(1), 27–38. <https://revistaepsi.com/artigo/2020-ano9-volume1-artigo2/>
- Efklides, A., Schwartz, B. L., & Brown, V. (2017). Motivation and affect in self-regulated learning: does metacognition play a role? In D. Schunk, & J. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 64-82). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315697048-5>
- Elviona, J., Putri, N. O., Mala Sari, Y., & Erliant, D. (2025). Analysis of the Effect of Time Management on Students' Academic Procrastination (Case Study: STIA Lancang Kuning Dumai). *Global Education Journal*, 3(2), 327–334. <https://doi.org/10.59525/gej.v3i2.737>
- European Commission. (2024, November 16). *European Education Area: Removing barriers to learning and improving access to quality education for all*. European Education Area. <https://education.ec.europa.eu/>
- Fajri, N., Syahputra, Y., Karisma, S., & Ifdil, I. (2023). Navigating academic challenges: self-regulated learning analysis of academic procrastination students. *Konselor*, 12(2), 65-73. <https://doi.org/10.24036/0202312244-0-86>
- Fentaw, Y., Moges, B., & Ismail, S. (2022). Academic procrastination behavior among public university students. *Education Research International*, (1), 1-8. <https://doi.org/10.1155/2022/1277866>
- Fior, C. A., Sampaio, R. K. N., Reis, C. A. C., & Polydoro, S. A. J. (2022). Autoeficácia e procrastinação acadêmica em estudantes do ensino superior: um estudo correlacional. *Psico*, 53(1), e38943. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2022.1.38943>
- Hoyle, R. H., & Dent, A. L. (2017). Developmental trajectories of skills and abilities relevant for self-regulation of learning and performance. In D. Schunk, & J. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 49-63). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315697048>
- Júnior, J. F. C., Bezerra, D. D. M. C., Araújo, A. G., & Ramos, A. S. M. (2024). Anti-procrastination strategies, techniques and tools and their interrelation with self-regulation and self-efficacy. *Journal of Education and Learning*, 7(1), 72–91. <https://doi.org/10.5539/jel.v13n1p72>
- Khan, I., Zeb, A., Ahmad, S., & Ullah, R. (2020). Relationship between university students time management skills and their academic performance. *Review of Economics and Development Studies*, 5(4), 853-858. <https://doi.org/10.26710/reads.v5i4.900>
- Koudela-Hamila, S., Grund, A., Santangelo, P., & Ebner-Priemer, U. (2019). Valence and motivation as predictors of student time use in everyday life: an experience sampling study. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01430>
- Lee, M., Lee, S., Kim, J., & Lee, H. (2023). Domain-specific self-regulated learning interventions for elementary school students. *Learning and Instruction*, 88, 101810. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101810>

- Li, Y. (2024). The mechanism of self-regulated learning among rural primary middle school students: academic delay of gratification and resilience. *Learning and Motivation*, 87, 102013. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2024.102013>
- Limone, P., Sinatra, M., Ceglie, F., & Monacis, L. (2020). Examining procrastination among university students through the lens of the self-regulated learning model. *Behavioral Sciences*, 10(12), 184. <https://doi.org/10.3390/bs10120184>
- Lourenço, A. A. (2008). *Processos autorregulatórios em alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico: Contributo da autoeficácia e da instrumentalidade*. [Doctoral dissertation, University of Minho]. Institutional Repository of the University of Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7631>
- Lourenço, A. A., & Paiva, M. O. (2024). Academic performance of excellence: the impact of self-regulated learning and academic time management planning. *Knowledge*, 4(2), 289–301. <https://doi.org/10.3390/knowledge4020016>
- Machado, B. A. B., & Schwartz, S. (2018). Procrastinação e aprendizagem acadêmica. *Revista Eletrônica Científica da UERGS*, 4(1), 119–135. <https://doi.org/10.21674/2448-0479.41.119-135>
- Makiah, M., & Nusron, A. (2025). The interplay between time management, motivation, and academic performance among university students. *Klabat Journal of Management*, 6(1), 18–27. <https://doi.org/10.60090/kjm.v6i1.1225.18-27>
- Marcilio, F. C. P., Blando, A., Rocha, R. Z., & Dias, A. C. G. (2021). Guia de técnicas para a gestão do tempo de estudos: relato da construção. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 41, 1–13. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003218325>
- Matulaitienė, J., Kaminskienė, L., Monkevičienė, O., & Lehtinen, E. (2025). Teacher-and student-related factors supporting primary school students' self-regulated learning. *Frontiers in Education*, 10, 1503867. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1503867>
- Oates, J., Carpenter, D., Fisher, M., Goodson, S., Hannah, B., Kwiatkowski, R., Prutton, K., Reeves, D., & Wainwright, T. (2021). *BPS Code of Human Research Ethics*. The British Psychological Society. <https://doi.org/10.53841/bpsrep.2021.inf180>
- Rosário, P., Costa, M., Núñez, J. C., González-Pianda, J., Solano, P., & Valle, A. (2009). Academic procrastination: associations with personal, school, and family variables. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 118–127. <https://doi.org/10.1017/S1138741600001530>
- Rosário, P., Lourenço, A., Paiva, M. O., Núñez, J. C., González-Pianda, J., & Valle, A. (2011). Inventário de processos de autorregulação da aprendizagem (IPAA). In C. Machado, M. Gonçalves, L. Almeida, & M. Simões (Eds.), *Instrumentos e contextos de avaliação Psicológica* (pp. 159-174). Almedina.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1994). *Self-regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203763353>
- Silva, L. S., Bernardes, J. R., Nascimento, J. C. H. B. do, Veras, S. L. L., & Castro, M. M. B. (2022). As relações entre o desempenho acadêmico e a procrastinação: um estudo exploratório com acadêmicos dos cursos de graduação em ciências contábeis e administração do piauí. *Contabilidade Vista & Revista*, 33(1), 115–143. <https://doi.org/10.22561/cvr.v33i1.6441>
- Song, X., Ding, N., Jiang, N., Li, H., & Wen, D. (2020). Time use in out-of-class activities and its association with self-efficacy and perceived stress: data from

- second-year medical students in China. *Medical Education Online*, 25(1). <https://doi.org/10.1080/10872981.2020.1759868>
- Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic Procrastination: psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36–46. <https://doi.org/10.1111/ap.12173>
- Svartdal, F., Dahl, T., Gamst-Klaussen, T., Koppenborg, M., & Klingsieck, K. (2020). How study environments foster academic procrastination: overview and recommendations. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.540910>
- Tao, X., Hanif, H., & Wang, L. (2025). The effects of self-regulated learning strategies on academic procrastination and academic success among college EFL students in China. *Frontiers in Psychology*, 16, 1562980. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1562980>
- Teles, E. C., Campana, A., Costa, S., & Nascimento, F. (2020). O ensino remoto e os impactos nas aprendizagens. *Revista ComSertões: Revista de Comunicação e Cultura no Semiárido*, 9(2), 72–90. <https://doi.org/10.36943/comsertoes.v9i2.10091>
- Thibodeaux, J., Deutsch, A., Kitsantas, A., & Winsler, A. (2016). First-year college students' time use: relations with self-regulation and GPA. *Journal of Advanced Academics*, 28(1), 5–27. <https://doi.org/10.1177/1932202X16676860>
- Trentepohl, S., Waldeyer, J., Fleischer, J., Roelle, J., Leutner, D., & Wirth, J. (2022). How did it get so late so soon? The effects of time management knowledge and practice on students' time management skills and academic performance. *Sustainability*, 14(9), 5097. <https://doi.org/10.3390/su14095097>
- UNRIC. (2018). *Guia Sobre Desenvolvimento Sustentável: 17 Objetivos Para Transformar o Nosso Mundo*. [https://e4k4c4x9.delivery.rocketcdn.me/p/t/wp-content/uploads/sites/9/2019/01/SDG\\_brochure\\_PT-web.pdf](https://e4k4c4x9.delivery.rocketcdn.me/p/t/wp-content/uploads/sites/9/2019/01/SDG_brochure_PT-web.pdf)
- Usher, E. L., & Schunk, D. H. (2017). Social cognitive theoretical perspective of self-regulation. In D. Shunk, & J. Greene (Eds), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 19-35). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315697048-2>
- Valente, S., Dominguez-Lara, S., & Lourenço, A. (2024). Planning time management in school activities and relation to procrastination: a study for educational sustainability. *Sustainability*, 16(16), 6883. <https://doi.org/10.3390/su16166883>
- Wolters, C. A., & Brady, A. C. (2021). College students' time management: a self-regulated learning perspective. *Educational Psychology Review*, 33(4), 1319–1351. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09519-z>
- Won, S., & Yu, S. L. (2018). Relations of perceived parental autonomy support and control with adolescents' academic time management and procrastination. *Learning and Individual Differences*, 61, 205–215. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.12.001>
- World Medical Association. (2013). World Medical Association Declaration of Helsinki: ethical principles for medical research involving human subjects. *JAMA*, 310(20), 2191–2194. <https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053>
- Yeo, S., Tan, J., Lo, J., Chee, M., & Gooley, J. (2020). Associations of time spent on homework or studying with nocturnal sleep behavior and depression symptoms in adolescents from Singapore. *Sleep Health*, 6(6), 758–766. <https://doi.org/10.1016/j.sleh.2020.04.011>

Zachariou, A., & Whitebread, D. (2019). Developmental differences in young children's self-regulation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 62, 282–293. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.02.002>

background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-regulation and motivation: historical

#### Authors / Autores

**Valente, Sabina** ([svalente@ippportalegre.pt](mailto:svalente@ippportalegre.pt))  0000-0003-2314-3744

Doctora en Ciencias de la Educación: Psicología de la Educación, por la Universidad de Trás-os-Montes y Alto Douro. Profesora adjunta en el Politécnico de Portalegre, Portugal. Investigadora integrada en el CARE - Centro de Investigación en Salud y Ciencias Sociales (Politécnico de Portalegre), colaboradora en el Centro de Investigación en Educación y Psicología (CIEP) de la Universidad de Évora e investigadora invitada en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, en las áreas de ciencias de la educación/psicología de la educación.

**Contribución del autor (SV):** Preparación y estructura; Redacción; Metodología; y Edición.


**Declaración de conflicto de intereses (SV):** El autor declara que no existe ningún conflicto de intereses en la redacción de este artículo.

**Afonso Lourenço, Abílio** ([privadoxy@gmail.com](mailto:privadoxy@gmail.com))  0000-0001-6920-0412

Doctorado en Educación (Psicología Educativa) por la Universidade do Minho, Braga, y posdoctorado en Psicología por la Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal. Investiga en Psicología Aplicada a todos los niveles de la educación, con especial atención al aprendizaje autorregulado, la autoeficacia, los enfoques de la enseñanza y el aprendizaje, la motivación, la inteligencia emocional, la gestión de conflictos y la metodología cuantitativa (SEM). Es autor de 70 artículos científicos, 20 capítulos de libros y 1 libro, en colaboración con más de 50 investigadores. Actúa como revisor y editor asociado de diversas revistas científicas nacionales e internacionales en los campos de la Educación y la Psicología.

**Contribución del autor (AAL):** Desarrollo y estructura; Redacción; Metodología (aplicación de instrumentos de investigación, recogida de muestras y análisis estadístico de los datos).

**Declaración de conflicto de intereses (AAL):** El autor declara que no existe ningún conflicto de intereses en la redacción de este artículo.

**Olímpia Paiva, Maria** ([olimpiapaiva0212@gmail.com](mailto:olimpiapaiva0212@gmail.com))  0000-0001-6740-9108

Doctora en Educación (Psicología Educativa) por la Universidade de Minho, Braga, y posdoctorada en Psicología por la Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal. Su investigación se centra en la psicología aplicada a todos los niveles de la educación, abarcando temas como el aprendizaje autorregulado, la autoeficacia, los enfoques de la enseñanza y el aprendizaje, la motivación, la inteligencia emocional, la gestión de conflictos y la metodología cuantitativa (SEM). Es autora de 35 artículos científicos y 9 capítulos de libros. Es revisora de varias revistas científicas nacionales e internacionales en los campos de la educación y la psicología.

**Contribución del autor (MOP):** Metodología (aplicación de instrumentos de investigación y recolección de muestras).

**Declaración de conflicto de intereses (MOP):** El autor declara que no existe ningún conflicto de intereses en la redacción de este artículo.

**Dominguez-Lara, Sergio** ([sdominguezmpcs@gmail.com](mailto:sdominguezmpcs@gmail.com))  0000-0002-2083-4278

Doctor en Psicología por la Universidad de San Martín de Porres (Perú). Investigador en la Universidad de San Martín de Porres. Sus áreas de desempeño en docencia universitaria son la estadística aplicada a la psicología, la evaluación y la medición psicológica. Los temas de investigación que desarrolla se enmarcan en la psicometría y en desarrollos metodológicos en el área, así como en cuestiones vinculadas a la conducta académica del estudiante universitario (procrastinación, autoeficacia, personalidad, etc.). Cuenta con publicaciones en revistas indexadas, tanto nacionales como internacionales.

**Contribución del autor (SDL):** Metodología (análisis estadístico de los datos).

**Declaración de conflicto de intereses (SDL):** El autor declara que no existe ningún conflicto de intereses en la redacción de este artículo.

**Oliveira, Hugo** ([hugo.oliveira@ipportalegre.pt](mailto:hugo.oliveira@ipportalegre.pt))  0000-0002-6802-1604

Doctorando en Ciencias de la Educación por la Universidade de Évora. Máster en Supervisión Pedagógica y licenciado en Enseñanza de Biología y Geología. Es profesor asistente invitado en la Escuela de Educación y Ciencias Sociales del Instituto Politécnico de Portalegre. Tiene experiencia en la enseñanza de las ciencias en Portugal y en el Reino Unido. Miembro do Centro de Investigaçao em Educaçao e Psicologia (CIEP, Universidade de Évora).

**Contribución del autor (HO):** Redacción y edición.

**Declaración de conflicto de intereses (HO):** El autor declara que no existe ningún conflicto de intereses en la redacción de este artículo.

**Carvalho, Luísa** ([luisacarvalho@ipportalegre.pt](mailto:luisacarvalho@ipportalegre.pt))  0000-0001-6095-6010

Doctora en Ciencias de la Educación y Máster en Educación por la Universidad de Évora y Licenciada en Educación Primaria - 1er Ciclo por lo Instituto Politécnico de Portalegre. Es Profesora Adjunta, miembro del Consejo Técnico-Científico y del Consejo Pedagógico de la Escuela Superior de Educación y Ciencias Sociales del Instituto Politécnico de Portalegre. Fue subdirectora de la Escuela de Educación y Ciencias Sociales del Politécnico de Portalegre. Es investigadora integrada en el CARE - Centro de Investigación en Salud y Ciencias Sociales (Politécnico de Portalegre) y colaboradora del Centro de Investigaçao em Educaçao e Psicologia (CIEP, Universidade de Évora). Es miembro de equipos de proyectos de investigación en el campo de las Ciencias de la Educación. Ha publicado en revistas y capítulos de libros, como autora y coautora. Dirige investigaciones de máster y doctorado. Es revisora de varias revistas científicas.

**Contribución del autor (LC):** Redacción y edición.

**Declaración de conflicto de intereses (LC):** El autor declara que no existe ningún conflicto de intereses en la redacción de este artículo.

**Rebola, Fernando** ([fernando.rebola@ipportalegre.pt](mailto:fernando.rebola@ipportalegre.pt))  0000-0002-1545-7877

Profesor Coordinador del Instituto Politécnico de Portalegre, es Doctor en Educación, especialidad en Enseñanza de las Ciencias, por el Instituto de Educación de la Universidad de Lisboa. Actualmente es Vicepresidente del Instituto Politécnico de Portalegre, habiendo sido anteriormente Director de la Escuela de Educación y Ciencias Sociales. Es investigador integrado en el CARE - Centro de Investigación en Salud y Ciencias Sociales, con especial interés en el campo de la Educación, particularmente en Didáctica de las Ciencias, Formación y Desarrollo Profesional del Profesorado y Pedagogía en la Enseñanza Superior. También coordina el programa de Maestría en Innovación Pedagógica en Entornos Digitales y la Oficina de Innovación Pedagógica del Politécnico de Portalegre.

**Contribución del autor (FR):** Supervisión y edición.

**Declaración de conflicto de intereses (FR):** El autor declara que no existe ningún conflicto de intereses en la redacción de este artículo.



**Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa**  
*E-Journal of Educational Research, Assessment and Evaluation*

[ISSN: 1134-4032]



Esta obra tiene [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

This work is under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).