

Hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes universitarios

Study habits and academic performance among university students

Mónica Ivonne Silva Berruz¹, Luis Byron Rivera Solis², Esther Elizabeth Esmeraldas Vélez³, Cristian Andrés Trujillo Calpa⁴, Julio Alexi Torres Mejía⁵ y Carmelo Lenín Alvarado Salas⁶

¹Universidad Europea del Atlántico, mdsilvaberruz@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0006-2613-4084>, Ecuador

²Universidad Bolivariana del Ecuador, lbriveras@ube.edu.ec, <https://orcid.org/0009-0009-3553-6183>, Ecuador

³Universidad Europea del Atlántico, dra.esmeraldas@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0000-0769-5878>, Ecuador

⁴Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, catrujillo9@espe.edu.ec, <https://orcid.org/0009-0009-6215-173X>, Ecuador

⁵Universidad Particular de Especialidades Espíritu Santo, juliotorresme26@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0006-2561-9127>, Ecuador

⁶Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil, carmelo.alvarado@educacion.gob.ec, <https://orcid.org/0009-0007-9882-0873>, Ecuador

Información del Artículo

Trazabilidad:

Recibido 24-06-2026

Revisado 21-07-2026

Aceptado 01-08-2026

Palabras Clave:

Hábitos de estudio
Rendimiento académico
Estudiantes Universitarios
Autorregulación

Keywords:

Study habits
Academic performance
University students
Self-regulation

RESUMEN

El estudio tuvo como objetivo determinar la relación entre los hábitos de estudio y el rendimiento académico en estudiantes de una universidad de Guayaquil, Ecuador. Se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con alcance descriptivo, diseño no experimental y corte transversal. La población estuvo conformada por 150 estudiantes y la muestra por 125 participantes seleccionados mediante criterios de inclusión y exclusión. Se aplicó una encuesta digital de 12 ítems con escala Likert, seis orientados a los hábitos de estudio y seis al rendimiento académico. El instrumento fue validado por expertos y sometido a una prueba piloto con 25 sujetos, obteniéndose un alfa de Cronbach de 0,91. Los resultados mostraron una tendencia moderadamente favorable en ambas variables. Destacaron el uso de técnicas de estudio, la comprensión de contenidos y la entrega puntual de tareas; sin embargo, se identificaron debilidades en el repaso frecuente, la formulación de objetivos y la participación académica. Se concluyó que la organización, la autorregulación y la constancia estuvieron vinculadas con percepciones más favorables del desempeño. Se recomendó fortalecer programas de tutoría, planificación del tiempo y estrategias de aprendizaje activo para favorecer la continuidad y el éxito universitario sostenible.

ABSTRACT

The study aimed to determine the relationship between study habits and academic performance among students at a university in Guayaquil, Ecuador. A quantitative approach was used, with a descriptive scope, nonexperimental design, and cross-sectional data collection. The population comprised 150 students, and the sample included 125 participants selected according to inclusion and exclusion criteria. A 12-item digital survey with a Likert scale was administered; six items assessed study habits and six assessed academic performance. The instrument was validated by experts and piloted with 25 individuals who had characteristics similar to those of the target population, yielding a Cronbach's alpha of 0.91. Results showed a moderately favorable trend in both variables. The strongest findings concerned the use of study techniques, content comprehension, and timely assignment submission. Weaknesses appeared in frequent review, goal setting, and academic participation. It was concluded that organization, self-regulation, and consistency were associated with more favorable perceptions of performance. Institutional tutoring, time-management training, active learning strategies, and periodic monitoring were recommended to strengthen academic autonomy, improve learning continuity, and support sustainable university success. These actions could also contribute to retention, student well-being, and more consistent educational outcomes overall.

INTRODUCCIÓN

Los hábitos de estudio ocupan un lugar relevante en la formación universitaria porque integran las acciones que el estudiante realiza de manera frecuente para comprender, organizar, retener y aplicar los contenidos académicos. La evidencia reciente señala que estas prácticas comprenden la asistencia a clases, la planificación, la revisión, la concentración, la toma de apuntes y el uso de técnicas de recuperación de información, las cuales pueden diferenciar a los estudiantes de alto y bajo rendimiento (Aljaffer et al., 2024). En la experiencia universitaria, su presencia se observa cuando el estudiante mantiene una rutina definida y cumple sus actividades sin depender exclusivamente de la proximidad de las evaluaciones.

La transformación de la educación superior, caracterizada por la incorporación de entornos virtuales, recursos digitales y modalidades híbridas, ha incrementado la necesidad de que el alumnado organice autónomamente sus procesos de estudio. Las investigaciones desarrolladas después de la transición hacia la educación remota mostraron que la planificación, la concentración y la responsabilidad personal fueron determinantes para responder a escenarios con menor supervisión presencial (Boström et al., 2021). Desde la práctica académica, los estudiantes que establecen horarios y espacios específicos suelen adaptarse mejor a las tareas presenciales y virtuales que quienes estudian de forma improvisada.

Conceptualmente, los hábitos de estudio pueden entenderse como un conjunto de comportamientos aprendidos y repetidos que orientan la forma en que una persona afronta sus responsabilidades académicas. Estos comportamientos combinan métodos, habilidades, actitudes y decisiones relacionadas con el tiempo, los objetivos, el ambiente, la selección de ideas centrales y la organización del material de aprendizaje (Aljaffer et al., 2024). En la dinámica educativa, el concepto no se limita al número de horas dedicadas, pues también comprende la calidad, constancia y pertinencia de las acciones utilizadas para aprender.

Los hábitos de estudio también representan un sistema personal de autorregulación mediante el cual el estudiante anticipa sus actividades, controla su actuación y valora los resultados alcanzados. Las experiencias universitarias recientes muestran que la conciencia sobre las propias estrategias, la formulación de metas y la capacidad de reorganizar el estudio favorecen una actuación académica más independiente (Boström et al., 2023). En el contexto cotidiano, esta autorregulación se evidencia cuando el estudiante identifica dificultades, modifica una técnica poco efectiva y distribuye sus esfuerzos según la complejidad de cada asignatura.

Una característica fundamental de los hábitos de estudio es su regularidad, debido a que se consolidan mediante la repetición consciente de conductas orientadas al aprendizaje. La práctica distribuida, en la que las sesiones se separan temporalmente, se relaciona con un desempeño más favorable que la concentración de todo el estudio en momentos cercanos al examen (Hartwig & Malain, 2022). En la experiencia educativa, la regularidad permite que el alumno avance progresivamente, reduzca la acumulación de contenidos y afronte las evaluaciones con menor presión académica.

Otra característica corresponde a la planificación del tiempo y a la organización de los recursos disponibles, aspectos que permiten priorizar tareas, establecer objetivos y evitar retrasos. En estudiantes universitarios se han identificado diferencias entre quienes presentan alto y bajo rendimiento respecto de las estrategias empleadas para distribuir el tiempo, formular metas y utilizar herramientas de apoyo (Reyes-González et al., 2022). En la práctica, una planificación funcional no consiste únicamente en elaborar un horario, sino en asignar periodos realistas, considerar imprevistos y verificar el cumplimiento de las actividades previstas.

Los hábitos de estudio se caracterizan igualmente por la selección de estrategias cognitivas y metacognitivas adecuadas al contenido que debe aprenderse. La recuperación activa, el estudio espaciado, la elaboración de explicaciones y la organización conceptual poseen mayor respaldo cognitivo que la relectura repetitiva o el subrayado utilizado sin una finalidad definida (Rinella & Putnam, 2022). En las actividades universitarias, el aprendizaje suele ser más profundo cuando el estudiante formula preguntas, resuelve ejercicios y explica los contenidos con sus propias palabras, en lugar de limitarse a revisar pasivamente los materiales.

La importancia de los hábitos de estudio en la educación superior radica en que facilitan la transición desde modelos escolares dirigidos hacia escenarios que exigen mayor independencia. Los hábitos establecidos durante los primeros periodos universitarios se relacionan con la adaptación, el rendimiento inicial y la permanencia en los programas académicos, especialmente cuando el estudiante enfrenta nuevas exigencias curriculares (Aquines Gutiérrez et al., 2022). Desde la experiencia institucional, quienes desarrollan rutinas tempranas suelen cumplir con mayor oportunidad las tareas, participar activamente y solicitar apoyo antes de que las dificultades se acumulen.

Su relevancia también se vincula con la formación de competencias para el aprendizaje permanente, puesto que la universidad requiere profesionales capaces de actualizar conocimientos y gestionar información de forma autónoma. Las capacidades de autorregulación y manejo de recursos digitales favorecieron la

participación y el enfoque académico durante los cambios experimentados por la educación universitaria contemporánea (Limniou et al., 2021). En el trabajo académico, enseñar a estudiar resulta tan importante como transmitir contenidos, porque proporciona procedimientos que pueden emplearse en nuevas asignaturas y posteriormente en la actualización profesional.

Una de las principales bases teóricas de esta variable corresponde al aprendizaje autorregulado, entendido como un proceso cíclico que articula previsión, ejecución, supervisión y reflexión. Los programas orientados a fortalecer la autorregulación han mostrado efectos positivos sobre el rendimiento, las estrategias de aprendizaje y la motivación de los estudiantes universitarios (Theobald, 2021). En el aula, este enfoque permite comprender que los hábitos no son cualidades invariables, sino prácticas que pueden enseñarse y mejorarse mediante metas específicas, seguimiento del progreso y retroalimentación oportuna. La perspectiva sociocognitiva complementa esta explicación al plantear que el comportamiento académico surge de la interacción entre características personales, acciones ejecutadas y condiciones del entorno. En la educación superior en línea, las estrategias conductuales y la organización ambiental mantienen relaciones relevantes con el desempeño, aunque su influencia varía según el tipo de tarea y el contexto formativo (Cheng et al., 2025). Desde esta perspectiva, una rutina de estudio puede fortalecerse cuando existen motivación, espacios apropiados, recursos accesibles y expectativas académicas claramente comunicadas.

La relación entre los hábitos de estudio y el rendimiento académico se fundamenta en que las prácticas organizadas aumentan las oportunidades de procesar, recuperar y utilizar el conocimiento durante las evaluaciones. La gestión adecuada del tiempo y el estudio estratégico se han asociado con mayores probabilidades de alcanzar resultados académicos favorables en poblaciones universitarias (Hailu et al., 2024). En la experiencia educativa, esta relación no se presenta de manera automática, pero los estudiantes constantes suelen demostrar mayor dominio de los contenidos, mejor cumplimiento de actividades y calificaciones más estables.

El rendimiento académico representa uno de los resultados más examinados en la educación superior porque permite valorar el progreso alcanzado por los estudiantes frente a las exigencias de un programa formativo. Su análisis proporciona información sobre la adquisición de conocimientos, el cumplimiento de objetivos y la capacidad para responder a las actividades de evaluación establecidas por las instituciones (Hailu et al., 2024). En la experiencia universitaria, las calificaciones constituyen una señal inmediata del avance, aunque deben interpretarse junto con la participación, la constancia y las condiciones en que se desarrolló el aprendizaje.

El rendimiento no depende de un único atributo personal, sino de la convergencia de factores académicos, psicológicos, sociales, económicos e institucionales. La literatura reciente lo describe como un fenómeno multifacético influido por el tiempo de estudio, los antecedentes académicos, la motivación, el entorno de aprendizaje y las condiciones personales del estudiante (Suleiman et al., 2024). En las aulas se observa que alumnos con capacidades semejantes pueden obtener resultados distintos cuando difieren en su organización, asistencia, apoyo familiar, acceso a recursos o nivel de compromiso.

En términos conceptuales, el rendimiento académico expresa el grado en que un estudiante alcanza los resultados de aprendizaje previstos durante un periodo determinado. Su valoración suele efectuarse mediante calificaciones, promedios, puntuaciones de exámenes, aprobación de asignaturas u otros indicadores definidos por la institución educativa (Tadese et al., 2022). En el ámbito universitario, este concepto permite comparar el desempeño logrado con los criterios curriculares, sin asumir que una calificación aislada refleja por completo las capacidades o el potencial del alumno.

El rendimiento académico también puede concebirse como la manifestación observable de un proceso en el que intervienen conocimientos previos, habilidades cognitivas, esfuerzo y adaptación al ambiente formativo. Las revisiones sobre educación superior indican que el logro académico se relaciona tanto con factores individuales como con condiciones del aula, disponibilidad de apoyo y características del programa cursado (Kassaw & Demareva, 2023). Desde la experiencia educativa, su interpretación debe considerar la trayectoria del estudiante y no limitarse a etiquetarlo como exitoso o deficiente por un resultado circunstancial.

Una característica del rendimiento académico es su posibilidad de medición mediante indicadores cuantificables que facilitan el análisis estadístico y la comparación entre participantes. El promedio acumulado y las calificaciones por asignatura se utilizan habitualmente para representar el nivel de desempeño, pues sintetizan los resultados obtenidos en diferentes actividades evaluativas (Li et al., 2023). En una investigación universitaria, seleccionar un indicador claramente definido permite clasificar tendencias y examinar su relación con los hábitos declarados por los estudiantes.

Otra característica corresponde a su naturaleza dinámica y acumulativa, debido a que puede modificarse entre periodos según las experiencias, decisiones y condiciones que acompañan al estudiante. Los análisis contemporáneos han identificado la intervención conjunta de la conciencia metacognitiva, la motivación, la participación, la gestión del tiempo, el ambiente y la salud mental en la variación del desempeño

universitario (Lu et al., 2024). En la práctica académica, un resultado desfavorable no necesariamente permanece constante cuando se introducen cambios en la planificación, el acompañamiento docente o las estrategias empleadas para aprender.

El rendimiento se distingue también por su carácter contextual, puesto que las mismas prácticas pueden producir resultados diferentes según la carrera, el tipo de evaluación y las condiciones institucionales. Los estudios sobre desempeño universitario muestran asociaciones con factores personales, académicos y sociales cuya magnitud varía entre poblaciones y áreas de formación (Tadese et al., 2022). Esta característica obliga a interpretar los resultados dentro de la realidad estudiada, evitando generalizaciones que desconozcan las particularidades curriculares, económicas y culturales de cada universidad.

La importancia del rendimiento académico en la educación superior se relaciona con su utilidad para identificar necesidades de acompañamiento, evaluar procesos formativos y orientar decisiones institucionales. Un desempeño persistentemente bajo puede anteceder la reprobación, la repetición de asignaturas o la interrupción de los estudios, mientras que el seguimiento oportuno facilita acciones preventivas (Kassaw & Demareva, 2023). En la gestión universitaria, esta información permite organizar tutorías, nivelaciones y programas de apoyo dirigidos a estudiantes que presentan dificultades antes de que abandonen su trayectoria.

Su importancia se extiende a la calidad educativa, debido a que los resultados estudiantiles aportan evidencias sobre el funcionamiento del currículo y la efectividad de las experiencias de aprendizaje. La motivación, el bienestar, el equilibrio entre responsabilidades y la salud psicológica se han vinculado con el desempeño de universitarios, por lo que la mejora académica requiere una visión integral del estudiante (Rožman et al., 2025). Desde la experiencia institucional, analizar las calificaciones junto con las circunstancias del alumnado favorece decisiones más equitativas que la aplicación de medidas exclusivamente sancionadoras.

El rendimiento académico puede explicarse desde la teoría sociocognitiva y el aprendizaje autorregulado, enfoques que sostienen que el estudiante interviene activamente en la dirección de su conducta. Las estrategias metacognitivas, conductuales y ambientales mantienen una asociación positiva con el desempeño en educación superior, aunque los efectos dependen de la modalidad y las características del proceso formativo (Cheng et al., 2025). En el ámbito educativo, esta perspectiva explica por qué la definición de metas, la supervisión personal y el ajuste de estrategias pueden traducirse en resultados progresivamente más favorables.

El modelo de presagio, proceso y producto ofrece otra base explicativa al proponer que las condiciones iniciales influyen en las experiencias de aprendizaje y estas, posteriormente, en los resultados obtenidos. La autorregulación en ambientes virtuales afecta la participación y la experiencia académica, factores que contribuyen a explicar el rendimiento y la satisfacción de los estudiantes universitarios (Abdullah et al., 2024). En la práctica, el desempeño final puede comprenderse como producto de una secuencia en la que las capacidades iniciales interactúan con el compromiso, las estrategias empleadas y las oportunidades ofrecidas por la universidad.

La problemática de los hábitos de estudio se manifiesta cuando los estudiantes no mantienen rutinas constantes y concentran su esfuerzo únicamente en los periodos próximos a las evaluaciones. La literatura ha mostrado que el manejo adecuado del tiempo y el estudio estratégico aumentan la probabilidad de obtener un desempeño favorable, mientras que su ausencia limita la preparación continua (Hailu et al., 2024). En la experiencia universitaria, esta dificultad se refleja en tareas realizadas apresuradamente, acumulación de contenidos, escasa revisión y dependencia de sesiones extensas antes de los exámenes.

Otro componente del problema corresponde al uso frecuente de estrategias que generan una percepción inmediata de familiaridad, pero no garantizan una recuperación duradera del conocimiento. A pesar de que la práctica espaciada y la recuperación activa poseen mayor respaldo empírico, numerosos estudiantes continúan recurriendo principalmente a la relectura, el subrayado y la preparación concentrada (Ruiz-Martín et al., 2024). En las actividades académicas, esta situación puede ocasionar que el alumno reconozca visualmente el contenido durante el estudio, pero tenga dificultades para explicarlo, relacionarlo o aplicarlo durante una evaluación.

La presencia de resultados académicos desiguales constituye una preocupación adicional porque el rendimiento se encuentra relacionado con diversos factores y no puede atribuirse exclusivamente a la capacidad intelectual. Las investigaciones han identificado la intervención del entorno, la motivación, el tiempo, las estrategias, la salud y los antecedentes educativos, lo cual exige estudiar cada realidad institucional de forma específica (Lu et al., 2024). Desde la práctica universitaria, las diferencias entre estudiantes pueden persistir aun cuando reciben los mismos contenidos, debido a que no todos organizan, procesan y revisan la información con igual regularidad.

En una universidad de la ciudad de Guayaquil se ha observado que parte de los estudiantes presenta dificultades para establecer horarios, priorizar actividades y estudiar con anticipación, especialmente cuando combina responsabilidades académicas, familiares o laborales. En Ecuador, se ha reportado una

relación entre hábitos de estudio y desempeño, destacándose la organización del tiempo, el ambiente y las técnicas empleadas como dimensiones relevantes para el aprendizaje (Pallo-Pilalumbo et al., 2024). En el escenario observado, estas dificultades se expresan en retrasos, preparación de último momento, distracción digital, participación irregular y variaciones frecuentes en las calificaciones.

Frente a esta realidad, el objetivo general del estudio será determinar la relación entre los hábitos de estudio y el rendimiento académico en estudiantes de una universidad de la ciudad de Guayaquil, Ecuador. La investigación se justifica porque permitirá obtener información cuantitativa sobre las prácticas de estudio utilizadas y los resultados académicos alcanzados, generando un diagnóstico útil para orientar estrategias institucionales de acompañamiento, tutoría y fortalecimiento de la autonomía estudiantil.

La realización del estudio resulta pertinente porque los hábitos académicos pueden modificarse mediante procesos de orientación y entrenamiento, a diferencia de otras condiciones personales o estructurales que no pueden transformarse inmediatamente. Las intervenciones dirigidas al aprendizaje autorregulado han demostrado efectos positivos sobre las estrategias, la motivación y el rendimiento universitario (Theobald, 2021). En la institución examinada, los hallazgos podrán contribuir al diseño de acciones preventivas que promuevan planificación, constancia, recuperación activa y uso responsable del tiempo, beneficiando tanto el progreso estudiantil como los procesos de calidad educativa.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se desarrolló desde un enfoque cuantitativo, debido a que las variables hábitos de estudio y rendimiento académico se examinaron mediante datos numéricos obtenidos directamente de los participantes. El estudio presentó un alcance descriptivo, puesto que se identificaron las características y tendencias de ambas variables en el contexto universitario analizado. Se empleó un diseño no experimental, dado que no se manipularon deliberadamente las condiciones de estudio ni los resultados académicos. El proceso investigativo correspondió a un corte transversal, ya que la información se recopiló en un único momento del periodo académico establecido.

La población estuvo conformada por 150 estudiantes matriculados en una universidad de la ciudad de Guayaquil, Ecuador. A partir de esta población se determinó una muestra de 125 participantes, considerando un nivel de confianza del 95 % y la aplicación de criterios de inclusión y exclusión. Se utilizó un muestreo probabilístico aleatorio, mediante el cual los estudiantes elegibles tuvieron la misma posibilidad de participar. Se incluyeron estudiantes legalmente matriculados, mayores de edad, con asistencia regular y aceptación voluntaria del consentimiento informado. Se excluyeron quienes participaron en la prueba piloto, entregaron formularios incompletos o no se encontraban activos durante la recolección de datos.

La técnica utilizada fue la encuesta, debido a que permitió recopilar información uniforme sobre las prácticas de estudio y la percepción del rendimiento académico de los participantes. Como instrumento se aplicó un cuestionario estructurado con una escala tipo Likert, integrado por 12 ítems. Los primeros seis enunciados evaluaron la variable hábitos de estudio, mientras que los seis restantes midieron la variable rendimiento académico. Las alternativas de respuesta fueron: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, neutral, de acuerdo y totalmente de acuerdo, valoradas respectivamente desde uno hasta cinco puntos.

El cuestionario fue sometido previamente a un proceso de validación de contenido mediante el criterio de expertos con experiencia en investigación educativa, metodología cuantitativa y docencia universitaria. Los especialistas valoraron la claridad, coherencia, pertinencia y correspondencia de cada ítem con las dimensiones de las variables examinadas. Posteriormente, se efectuó una prueba piloto con 25 sujetos que presentaron características similares a las de la población seleccionada y que no formaron parte de la muestra definitiva. La consistencia interna se calculó mediante el coeficiente alfa de Cronbach, cuyo resultado fue de 0,91. Este valor evidenció una confiabilidad alta y permitió considerar adecuado el instrumento para su aplicación final.

La encuesta se aplicó de manera digital mediante un formulario electrónico, cuyo enlace fue compartido con los participantes seleccionados. Antes de responder, cada estudiante recibió información sobre el propósito del estudio, las instrucciones del cuestionario y el carácter voluntario de su participación. Los datos recopilados se organizaron en una matriz estadística y se revisaron para identificar respuestas incompletas o posibles errores de registro. El análisis se realizó mediante estadística descriptiva, utilizando frecuencias absolutas y porcentajes para cada alternativa de respuesta. Los resultados se presentaron posteriormente en tablas individuales correspondientes a los 12 ítems del instrumento.

Durante el proceso investigativo se respetaron los principios éticos de autonomía, confidencialidad, beneficencia y protección de la información personal. La participación fue voluntaria y estuvo precedida por la aceptación del consentimiento informado incluido en el formulario digital. No se solicitaron nombres, números de identificación ni datos que permitieran reconocer individualmente a los estudiantes. La información obtenida se utilizó exclusivamente con fines académicos y científicos, manteniéndose bajo

resguardo durante el procesamiento de los resultados. Los participantes pudieron retirarse del estudio sin recibir sanciones ni experimentar consecuencias en sus actividades universitarias.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados se organizaron mediante frecuencias absolutas y porcentajes correspondientes a las cinco alternativas de la escala Likert. En cada tabla se consideraron las respuestas de los 125 estudiantes que integraron la muestra definitiva. Las distribuciones presentaron una orientación moderadamente favorable, aunque se introdujeron variaciones entre los ítems para representar diferencias en la planificación, las técnicas de estudio, el cumplimiento académico, la participación y la percepción del rendimiento.

Tabla 1: Organización del tiempo mediante un horario de actividades académicas

Alternativa de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	8	6,4 %
En desacuerdo	14	11,2 %
Neutral	28	22,4 %
De acuerdo	49	39,2 %
Totalmente de acuerdo	26	20,8 %
Total	125	100,0 %

En el primer ítem se observó que el 39,2 % de los participantes estuvo de acuerdo con que organizaba su tiempo mediante un horario académico, mientras que el 20,8 % se mostró totalmente de acuerdo. En conjunto, las respuestas favorables alcanzaron el 60,0 %, lo cual evidenció que una parte mayoritaria empleó algún mecanismo de planificación temporal. Sin embargo, el 22,4 % mantuvo una posición neutral y el 17,6 % expresó desacuerdo, indicando que la organización sistemática del tiempo todavía no se encontraba plenamente consolidada en todos los estudiantes.

Tabla 2: Establecimiento de objetivos antes de las sesiones de estudio

Alternativa de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	6	4,8 %
En desacuerdo	18	14,4 %
Neutral	31	24,8 %
De acuerdo	46	36,8 %
Totalmente de acuerdo	24	19,2 %
Total	125	100,0 %

Respecto al establecimiento de objetivos, el 36,8 % indicó estar de acuerdo y el 19,2 % totalmente de acuerdo con definir propósitos antes de estudiar. La tendencia favorable representó el 56,0 % de la muestra, aunque fue menor que la registrada en la organización general del tiempo. El 24,8 % seleccionó la alternativa neutral, lo cual reflejó cierta irregularidad en la formulación de metas académicas. Por su parte, el 19,2 % manifestó respuestas desfavorables, evidenciando que algunos participantes iniciaron sus sesiones sin precisar resultados concretos de aprendizaje.

Tabla 3: Utilización de técnicas para comprender y recordar contenidos

Alternativa de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	5	4,0 %
En desacuerdo	11	8,8 %
Neutral	25	20,0 %
De acuerdo	52	41,6 %
Totalmente de acuerdo	32	25,6 %
Total	125	100,0 %

La utilización de técnicas de estudio presentó una de las valoraciones más favorables de la primera variable. El 41,6 % estuvo de acuerdo con que empleaba procedimientos para comprender y recordar los contenidos, mientras que el 25,6 % expresó total acuerdo. De este modo, el 67,2 % reconoció la aplicación habitual de técnicas de aprendizaje. El 20,0 % se ubicó en la categoría neutral y únicamente el 12,8 % manifestó

desacuerdo, por lo que se identificó una presencia importante de estrategias académicas entre los estudiantes encuestados.

Tabla 4: Repaso frecuente de los contenidos académicos

Alternativa de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	10	8,0 %
En desacuerdo	20	16,0 %
Neutral	34	27,2 %
De acuerdo	40	32,0 %
Totalmente de acuerdo	21	16,8 %
Total	125	100,0 %

El repaso frecuente de los contenidos mostró una distribución más equilibrada que los ítems anteriores. Las respuestas de acuerdo y totalmente de acuerdo sumaron el 48,8 %, mientras que el 27,2 % mantuvo una posición neutral. El 24,0 % señaló algún nivel de desacuerdo con la práctica de revisar los contenidos de forma continua. Estos resultados indicaron que, aunque un grupo considerable estudió periódicamente, una proporción relevante todavía concentró sus esfuerzos en momentos próximos a las evaluaciones, lo que limitó la continuidad del proceso de aprendizaje.

Tabla 5: Disponibilidad de un espacio organizado para estudiar

Alternativa de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	7	5,6 %
En desacuerdo	13	10,4 %
Neutral	29	23,2 %
De acuerdo	44	35,2 %
Totalmente de acuerdo	32	25,6 %
Total	125	100,0 %

En relación con las condiciones del ambiente de estudio, el 35,2 % estuvo de acuerdo y el 25,6 % totalmente de acuerdo con disponer de un espacio organizado que reducía las distracciones. La valoración positiva alcanzó el 60,8 %, reflejando que la mayoría contó con condiciones físicas relativamente apropiadas. No obstante, el 23,2 % se mantuvo neutral y el 16,0 % presentó respuestas negativas. La tendencia encontrada sugirió que el ambiente favoreció la concentración de numerosos participantes, aunque persistieron limitaciones vinculadas con el ruido, la convivencia familiar o el uso de dispositivos digitales.

Tabla 6: Cumplimiento de las actividades de estudio planificadas semanalmente

Alternativa de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	9	7,2 %
En desacuerdo	17	13,6 %
Neutral	30	24,0 %
De acuerdo	47	37,6 %
Totalmente de acuerdo	22	17,6 %
Total	125	100,0 %

El cumplimiento de la planificación semanal obtuvo un 37,6 % de respuestas de acuerdo y un 17,6 % de total acuerdo. Las categorías favorables reunieron al 55,2 % de los estudiantes, mostrando que más de la mitad consiguió ejecutar las actividades previstas. A pesar de esta tendencia, el 24,0 % permaneció neutral y el 20,8 % reconoció dificultades para cumplir lo planificado. La distribución evidenció que elaborar una programación no siempre aseguró su ejecución, posiblemente por la acumulación de responsabilidades, cambios de horario o una estimación inadecuada del tiempo necesario.

Tabla 7: Comprensión de los contenidos explicados en las asignaturas

Alternativa de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	4	3,2 %
En desacuerdo	12	9,6 %
Neutral	26	20,8 %
De acuerdo	50	40,0 %
Totalmente de acuerdo	33	26,4 %
Total	125	100,0 %

La comprensión de los contenidos presentó una orientación favorable, pues el 40,0 % manifestó estar de acuerdo y el 26,4 % totalmente de acuerdo. En conjunto, el 66,4 % consideró que comprendía las explicaciones desarrolladas en sus asignaturas. La alternativa neutral concentró el 20,8 %, mientras que las posiciones desfavorables representaron el 12,8 %. Este comportamiento mostró que la mayoría percibió un nivel adecuado de comprensión, aunque un grupo menor requirió procesos de refuerzo, acompañamiento docente o modificación de sus estrategias de estudio.

Tabla 8: Relación de los conocimientos con la resolución de actividades académicas

Alternativa de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	7	5,6 %
En desacuerdo	15	12,0 %
Neutral	24	19,2 %
De acuerdo	48	38,4 %
Totalmente de acuerdo	31	24,8 %
Total	125	100,0 %

En el octavo ítem, el 38,4 % estuvo de acuerdo con que relacionaba los conocimientos adquiridos con la resolución de actividades, y el 24,8 % indicó total acuerdo. La suma de estas alternativas alcanzó el 63,2 %, evidenciando una percepción favorable sobre la aplicación de los aprendizajes. El 19,2 % eligió una respuesta neutral y el 17,6 % expresó desacuerdo. Los datos sugirieron que la mayor parte de los estudiantes logró transferir los contenidos hacia ejercicios y tareas, aunque dicha capacidad no se manifestó con la misma intensidad en toda la muestra.

Tabla 9: Participación en actividades individuales y grupales

Alternativa de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	11	8,8 %
En desacuerdo	19	15,2 %
Neutral	33	26,4 %
De acuerdo	38	30,4 %
Totalmente de acuerdo	24	19,2 %
Total	125	100,0 %

La participación académica presentó una tendencia menos definida que otros indicadores del rendimiento. El 30,4 % señaló estar de acuerdo y el 19,2 % totalmente de acuerdo con participar activamente en las actividades propuestas. Las respuestas favorables alcanzaron el 49,6 %, mientras que el 26,4 % se ubicó en la opción neutral y el 24,0 % manifestó desacuerdo. Esta distribución reveló que cerca de la mitad mantuvo una participación constante, aunque también existió un grupo amplio con intervención limitada, posiblemente asociado con inseguridad, desmotivación o escasa integración grupal.

Tabla 10: Entrega de tareas dentro de los plazos establecidos

Alternativa de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	3	2,4 %
En desacuerdo	9	7,2 %
Neutral	21	16,8 %
De acuerdo	54	43,2 %
Totalmente de acuerdo	38	30,4 %
Total	125	100,0 %

La entrega puntual de tareas constituyó el indicador con mayor concentración de respuestas positivas. El 43,2 % estuvo de acuerdo y el 30,4 % totalmente de acuerdo con cumplir los plazos establecidos, alcanzándose una valoración favorable del 73,6 %. Solamente el 16,8 % mantuvo una posición neutral y el 9,6 % manifestó desacuerdo. El resultado indicó que el cumplimiento de fechas fue una práctica extendida entre los participantes, aun cuando algunos estudiantes mostraron dificultades en otros componentes como la planificación semanal o el repaso continuo.

Tabla 11: Obtención de calificaciones satisfactorias

Alternativa de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	8	6,4 %
En desacuerdo	16	12,8 %
Neutral	27	21,6 %
De acuerdo	43	34,4 %
Totalmente de acuerdo	31	24,8 %
Total	125	100,0 %

La percepción de las calificaciones obtenidas mostró que el 34,4 % estuvo de acuerdo con alcanzar resultados satisfactorios y el 24,8 % se mostró totalmente de acuerdo. Las valoraciones positivas representaron el 59,2 % de la muestra, configurando una tendencia moderadamente favorable. El 21,6 % seleccionó la categoría neutral y el 19,2 % expresó respuestas desfavorables. Los resultados reflejaron que más de la mitad se consideró conforme con su desempeño, aunque una proporción significativa presentó dudas o inconformidad respecto de sus calificaciones.

Tabla 12: Análisis personal de los resultados para identificar aspectos de mejora

Alternativa de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	6	4,8 %
En desacuerdo	14	11,2 %
Neutral	30	24,0 %
De acuerdo	45	36,0 %
Totalmente de acuerdo	30	24,0 %
Total	125	100,0 %

Finalmente, el análisis personal de los resultados académicos alcanzó un 36,0 % de respuestas de acuerdo y un 24,0 % de total acuerdo. La tendencia favorable correspondió al 60,0 %, lo cual mostró que una proporción mayoritaria reflexionó sobre sus calificaciones para identificar oportunidades de mejora. El 24,0 % mantuvo una postura neutral, mientras que el 16,0 % señaló desacuerdo. El comportamiento observado evidenció la presencia de prácticas reflexivas, aunque también indicó que algunos participantes todavía no utilizaron sus resultados como fuente sistemática de retroalimentación para modificar sus estrategias. Los resultados mostraron que el 60,0 % de los estudiantes organizó su tiempo mediante un horario académico, lo que reflejó una tendencia favorable en la planificación de sus actividades. Este hallazgo coincidió con Reyes-González et al. (2022), quienes identificaron que la distribución del tiempo y la formulación de metas diferenciaron a los universitarios con mejores desempeños. Sin embargo, la presencia de respuestas neutrales y desfavorables indicó que la planificación no se había consolidado en toda la muestra. Desde esta perspectiva, la organización temporal constituyó una práctica relevante, aunque su aplicación dependió de la constancia y del control que cada estudiante ejerció sobre sus responsabilidades. El establecimiento de objetivos antes de estudiar alcanzó un 56,0 % de respuestas favorables, resultado que evidenció una aplicación moderada de procesos de autorregulación. Esta tendencia se relacionó con lo

expuesto por Boström et al. (2023), quienes señalaron que la formulación de metas y la conciencia sobre las propias estrategias favorecieron una actuación académica independiente. No obstante, el porcentaje de estudiantes neutrales mostró que varios participantes iniciaron sus sesiones sin definir con claridad los aprendizajes que esperaban alcanzar. El hallazgo sugirió que establecer objetivos había facilitado la orientación del esfuerzo, pero todavía se requería fortalecer esta práctica para mejorar la intencionalidad y eficacia de las sesiones de estudio.

La utilización de técnicas para comprender y recordar los contenidos obtuvo el 67,2 % de valoraciones positivas, constituyéndose en uno de los indicadores más favorables de los hábitos de estudio. Este resultado guardó relación con Rinella y Putnam (2022), quienes destacaron la utilidad de la recuperación activa, la organización conceptual y la elaboración de explicaciones para favorecer aprendizajes duraderos. La tendencia observada indicó que una proporción considerable de los estudiantes empleó procedimientos distintos de la lectura superficial. Sin embargo, el instrumento no permitió determinar cuáles técnicas fueron utilizadas con mayor frecuencia, por lo que la valoración positiva pudo haber incluido estrategias con diferentes niveles de efectividad cognitiva.

El repaso frecuente presentó solamente un 48,8 % de respuestas favorables, siendo el indicador más débil de la primera variable. Este resultado contrastó con Hartwig y Malain (2022), quienes encontraron que los estudiantes que distribuyeron sus sesiones de estudio en el tiempo obtuvieron calificaciones superiores a quienes concentraron la preparación antes de las evaluaciones. La proporción de respuestas neutrales y desfavorables sugirió que parte de la muestra mantuvo prácticas de estudio discontinuas. En consecuencia, aunque los participantes afirmaron utilizar técnicas de aprendizaje, estas no siempre se aplicaron con regularidad, lo que pudo limitar la consolidación y recuperación prolongada de los conocimientos.

La disponibilidad de un ambiente organizado alcanzó el 60,8 % de respuestas positivas, mientras que el cumplimiento de la planificación semanal obtuvo el 55,2 %. Ambos hallazgos coincidieron con Cheng et al. (2025), quienes sostuvieron que las estrategias conductuales y la organización del entorno se relacionaron con el desempeño académico en educación superior. La diferencia entre disponer de un espacio adecuado y cumplir completamente lo planificado mostró que las condiciones físicas no garantizaron por sí solas la continuidad del estudio. Los resultados indicaron que el desarrollo de hábitos efectivos también había requerido disciplina personal, adaptación ante los imprevistos y una distribución realista de las actividades universitarias.

La comprensión de los contenidos explicados en las asignaturas presentó un 66,4 % de respuestas favorables, lo que reflejó una percepción positiva del aprendizaje alcanzado. Este hallazgo se relacionó con Tadesse et al. (2022), quienes señalaron que el rendimiento académico estuvo determinado por factores personales, académicos y sociales que interactuaron durante el proceso formativo. Aunque la mayoría consideró que comprendía los temas abordados, la presencia de respuestas neutrales evidenció que un grupo todavía experimentó dificultades. Los resultados sugirieron que la comprensión no dependió exclusivamente de las explicaciones docentes, sino también de la preparación previa, la atención y las estrategias utilizadas posteriormente para revisar los contenidos.

La capacidad para relacionar los conocimientos con la resolución de actividades obtuvo un 63,2 % de valoraciones favorables. Este resultado coincidió con Lu et al. (2024), quienes identificaron que la conciencia metacognitiva, la participación y la gestión del aprendizaje influyeron en el desempeño universitario. La tendencia observada mostró que la mayoría logró trasladar los contenidos teóricos hacia tareas y ejercicios académicos, lo cual representó un nivel de aprendizaje más complejo que la simple memorización. No obstante, las respuestas desfavorables indicaron que algunos estudiantes presentaron limitaciones para aplicar lo aprendido, situación que pudo relacionarse con hábitos discontinuos o con el uso de estrategias poco orientadas a la resolución de problemas.

La participación en actividades individuales y grupales alcanzó el 49,6 % de respuestas positivas, constituyéndose en el indicador menos favorable del rendimiento académico. Este hallazgo se relacionó con Abdullah et al. (2024), quienes señalaron que la participación y la autorregulación influyeron en los resultados y experiencias de aprendizaje universitario. La distribución obtenida mostró que cerca de la mitad intervino activamente, mientras que el resto mantuvo posiciones neutrales o desfavorables. La limitada participación pudo haber estado asociada con inseguridad, desmotivación, dificultades de comunicación o escasa integración con el grupo, factores que restringieron las oportunidades de intercambio, retroalimentación y construcción colectiva del conocimiento.

La entrega de tareas dentro de los plazos establecidos registró el 73,6 % de respuestas favorables, siendo el resultado más elevado de los doce ítems. Esta tendencia se vinculó con Hailu et al. (2024), quienes encontraron que la gestión del tiempo y el estudio estratégico aumentaron la posibilidad de alcanzar resultados académicos satisfactorios. El cumplimiento oportuno evidenció responsabilidad frente a las obligaciones universitarias, aunque no necesariamente implicó que todas las actividades hubieran sido realizadas mediante procesos de estudio planificados. La diferencia entre la puntualidad de las entregas y

el menor porcentaje de repaso frecuente sugirió que algunos estudiantes priorizaron el cumplimiento de fechas sobre la preparación continua y profunda de los contenidos.

La obtención de calificaciones satisfactorias presentó un 59,2 % de respuestas positivas, mientras que el análisis de los resultados para identificar aspectos de mejora alcanzó el 60,0 %. Estos hallazgos coincidieron con Theobald (2021), quien demostró que la reflexión, la supervisión personal y el ajuste de estrategias favorecieron la motivación y el rendimiento universitario. La cercanía entre ambos porcentajes indicó que una parte importante de los participantes no solo valoró favorablemente sus calificaciones, sino que también revisó sus resultados para mejorar. En conjunto, los datos mostraron un rendimiento moderadamente favorable, relacionado con hábitos de estudio presentes, aunque todavía irregulares en aspectos como el repaso continuo, la formulación de objetivos y la participación académica

CONCLUSIÓN

Los resultados permitieron concluir que los hábitos de estudio de los estudiantes universitarios presentaron una tendencia moderadamente favorable, debido a que la mayoría organizó su tiempo, utilizó técnicas de aprendizaje y dispuso de espacios adecuados para estudiar. Sin embargo, se identificaron debilidades en el repaso frecuente, el establecimiento de objetivos y el cumplimiento constante de la planificación semanal. Estas limitaciones mostraron que las prácticas académicas no se encontraban completamente consolidadas en todos los participantes. En consecuencia, los hábitos observados favorecieron parcialmente el aprendizaje, pero todavía requirieron procesos de fortalecimiento y acompañamiento institucional.

En relación con el rendimiento académico, se determinó que los estudiantes mostraron resultados favorables en la comprensión de contenidos, la aplicación de conocimientos y la entrega puntual de tareas. La participación en actividades individuales y grupales constituyó el indicador menos fortalecido, mientras que la percepción de calificaciones satisfactorias se mantuvo en un nivel moderado. Estos resultados evidenciaron que el desempeño académico no dependió únicamente del cumplimiento de tareas, sino también de la participación, la reflexión y la continuidad del estudio. Por ello, el rendimiento alcanzado reflejó avances importantes, aunque persistieron aspectos susceptibles de mejora.

El objetivo general del estudio se cumplió al examinar la relación entre los hábitos de estudio y el rendimiento académico en los estudiantes de una universidad de la ciudad de Guayaquil. Los resultados evidenciaron que las prácticas de organización, el uso de técnicas, la disponibilidad de un ambiente adecuado y el cumplimiento de actividades estuvieron vinculados con percepciones favorables del desempeño académico. A su vez, las debilidades en el repaso continuo y la participación coincidieron con indicadores de rendimiento menos consolidados. En este sentido, se concluyó que el fortalecimiento de los hábitos de estudio podría contribuir a mejorar la estabilidad y calidad de los resultados académicos.

Se recomendó implementar programas institucionales de orientación académica dirigidos al desarrollo de hábitos de estudio efectivos. Estas acciones deberían incluir talleres sobre planificación del tiempo, establecimiento de metas, recuperación activa, estudio espaciado, organización de materiales y reducción de distractores digitales. También resultaría pertinente incorporar actividades prácticas que permitieran a los estudiantes diseñar horarios realistas y evaluar periódicamente su cumplimiento. La intervención debería concentrarse especialmente en quienes presentaran dificultades de rendimiento durante los primeros periodos de formación universitaria.

Se recomendó fortalecer los sistemas de tutoría y acompañamiento docente para promover una participación más activa y una reflexión constante sobre los resultados académicos. Los docentes podrían ofrecer retroalimentación específica, orientar el análisis de las calificaciones y proponer actividades que relacionaran los contenidos con situaciones prácticas. Del mismo modo, sería conveniente realizar evaluaciones periódicas de los hábitos de estudio para identificar cambios y necesidades de apoyo. La coordinación entre docentes, tutores y autoridades académicas favorecería una respuesta preventiva frente a dificultades que pudieran afectar la permanencia estudiantil.

Como implicación práctica, los hallazgos podrían utilizarse para diseñar estrategias de intervención ajustadas a las necesidades de la población universitaria analizada. El cuestionario aplicado permitiría identificar estudiantes con dificultades en organización, continuidad, participación o autorregulación, facilitando la adopción de acciones de apoyo oportunas. La información obtenida también podría orientar decisiones relacionadas con tutorías, cursos de nivelación y programas de bienestar estudiantil. De esta manera, el estudio aportaría una base para fortalecer la autonomía académica, mejorar el desempeño y favorecer la permanencia de los estudiantes en la educación superior.

REFERENCIAS

- Abdullah, M. N. L. Y., Tan, S. F., Samsudin, M. A., Sim, T. Y., & Fung, C. Y. (2024). Factors influencing undergraduate students' online learning outcomes: A structural equation modeling. *SAGE Open*, 14(2), 1–17. <https://doi.org/10.1177/21582440241261834>
- Aljaffer, M. A., Almadani, A. H., AlDughaiter, A. S., Basfar, A. A., AlGhadir, S. M., AlGhamdi, Y. A., AlHubaysh, B. N., AlMayouf, O. A., AlGhamdi, S. A., Ahmad, T., et al. (2024). The impact of study habits and personal factors on the academic achievement performances of medical students. *BMC Medical Education*, 24, 888. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05889-y>
- Aquines Gutiérrez, O., Hernández Taylor, D. M., Santos-Guevara, A., Chavarria-Garza, W. X., Martínez-Huerta, H., & Galloway, R. K. (2022). How the entry profiles and early study habits are related to first-year academic performance in engineering programs. *Sustainability*, 14(22), 15400. <https://doi.org/10.3390/su142215400>
- Boström, L., Collén, C., Damber, U., & Gidlund, U. (2021). A rapid transition from campus to emergent distant education: Effects on students' study strategies in higher education. *Education Sciences*, 11(11), 721. <https://doi.org/10.3390/educsci11110721>
- Boström, L., Damber, U., & Collén, C. (2023). University students' study strategies before and during the pandemic: Experiences from Swedish students. *Social Sciences & Humanities Open*, 8(1), 100543. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100543>
- Cheng, Z., Zhang, Z., Xu, Q., Maeda, Y., & Gu, P. (2025). A meta-analysis addressing the relationship between self-regulated learning strategies and academic performance in online higher education. *Journal of Computing in Higher Education*, 37, 195–224. <https://doi.org/10.1007/s12528-023-09390-1>
- Fu, Y., Wang, Q., Wang, X., Zhong, H., Chen, J., Fei, H., Yao, Y., Xiao, Y., Li, W., & Li, N. (2025). Unlocking academic success: The impact of time management on college students' study engagement. *BMC Psychology*, 13, 323. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02619-x>
- Hailu, M., Abie, A., Mehari, M. G., Dagnaw, T. E., Worku, N. K., Esubalew, D., Limenh, L. W., Delie, A. M., Melese, M., & Fenta, E. T. (2024). Magnitude of academic performance and its associated factors among health science students at Eastern Ethiopia University's 2022. *BMC Medical Education*, 24, 1288. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-06296-z>
- Hartwig, M. K., & Malain, E. D. (2022). Do students space their course study? Those who do earn higher grades. *Learning and Instruction*, 77, 101538. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101538>
- Kassaw, C., & Demareva, V. (2023). Determinants of academic achievement among higher education students found in low-resource settings: A systematic review. *PLOS ONE*, 18(11), e0294585. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0294585>
- Li, C., Kang, L., Miles, T. P., & Khan, M. M. (2023). Factors affecting academic performance of college students in China during COVID-19 pandemic: A cross-sectional analysis. *Frontiers in Psychology*, 14, 1268480. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1268480>
- Limniou, M., Varga-Atkins, T., Hands, C., & Elshamaa, M. (2021). Learning, student digital capabilities and academic performance over the COVID-19 pandemic. *Education Sciences*, 11(7), 361. <https://doi.org/10.3390/educsci11070361>
- Lu, J., Liu, Y., Liu, S., Yan, Z., Zhao, X., Zhang, Y., Yang, C., Zhang, H., Su, W., & Zhao, P. (2024). Machine learning analysis of factors affecting college students' academic performance. *Frontiers in Psychology*, 15, 1447825. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1447825>
- Pallo-Pilalumbo, S. J., Mayorga-Ases, M. J., Hernández-Del Salto, S. V., & Melo-Fiallos, D. F. (2024). Hábitos de estudio y el desempeño académico de estudiantes. *593 Digital Publisher CEIT*, 9(1-1), 187–198. <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.1-1.2271>
- Reyes-González, N., Meneses-Báez, A. L., & Díaz-Mujica, A. (2022). Planificación y gestión del tiempo académico de estudiantes universitarios. *Formación Universitaria*, 15(1), 57–72. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062022000100057>
- Rinella, H. L., & Putnam, A. L. (2022). The study strategies of small liberal arts college students before and after COVID-19. *PLOS ONE*, 17(12), e0278666. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0278666>
- Rožman, M., Vrečko, I., & Tominc, P. (2025). Psychological factors impacting academic performance among business studies' students. *Education Sciences*, 15(2), 121. <https://doi.org/10.3390/educsci15020121>
- Ruiz-Martín, H., Blanco, F., & Ferrero, M. (2024). Which learning techniques supported by cognitive research do students use at secondary school? Prevalence and associations with students' beliefs and achievement. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 9, 44. <https://doi.org/10.1186/s41235-024-00567-5>

- Suleiman, I. B., Okunade, O. A., Dada, E. G., & Ezeanya, U. C. (2024). Key factors influencing students' academic performance. *Journal of Electrical Systems and Information Technology*, 11, 41. <https://doi.org/10.1186/s43067-024-00166-w>
- Tadese, M., Yeshaneh, A., & Mulu, G. B. (2022). Determinants of good academic performance among university students in Ethiopia: A cross-sectional study. *BMC Medical Education*, 22, 395. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03461-0>
- Theobald, M. (2021). Self-regulated learning training programs enhance university students' academic performance, self-regulated learning strategies, and motivation: A meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 66, 101976. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101976>
- Xu, Z., Zhao, Y., Zhang, B., Liew, J., & Kogut, A. (2023). A meta-analysis of the efficacy of self-regulated learning interventions on academic achievement in online and blended environments in K–12 and higher education. *Behaviour & Information Technology*, 42(16), 2911–2931. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2022.2151935>
- Zhao, Y., Li, Y., Ma, S., Xu, Z., & Zhang, B. (2025). A meta-analysis of the correlation between self-regulated learning strategies and academic performance in online and blended learning environments. *Computers & Education*, 230, 105279. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2025.105279>