

Hábitos de estudio y procrastinación en estudiantes universitarios del sureste de México

Study habits and procrastination in university students in southeastern Mexico

Juan A Córdova Hernández^a, Osiris K Osorio Arias^b, Ariadna Valencia Velázquez^c & Mateo Ovando Arias^d

Abstract:

Study habits are essential for efficient learning among university students, particularly in highly demanding fields such as health sciences. However, their relationship with academic procrastination is complex and requires further investigation. This study aimed to analyze the levels and relationship between study habits and procrastination among university students in Tabasco, Mexico. A quantitative, descriptive, and correlational cross-sectional design was employed, with a sample of 388 participants selected from a population of 5,615 students using probabilistic sampling. The CASM-85 and EPA instruments, both with validated psychometric properties, were applied, and data were processed using SPSS v29. The results revealed a significant correlation between both constructs, indicating that study habits do not necessarily lead to reduced procrastination. It is concluded that study techniques and procrastination interact in a multidimensional manner, influenced by psychological, instrumental, and environmental factors, highlighting the need for comprehensive educational interventions.

Keywords:

Academic procrastination, educational assessment, self-regulation, study techniques

Resumen:

Los hábitos de estudio son fundamentales para el aprendizaje eficiente en estudiantes universitarios, especialmente en áreas de alta exigencia como las ciencias de la salud. Sin embargo, su relación con la procrastinación académica presenta características complejas que requieren análisis. El presente estudio tuvo como objetivo analizar los niveles y la relación entre los hábitos de estudio y la procrastinación en estudiantes universitarios del estado de Tabasco. Se empleó un enfoque cuantitativo, descriptivo y correlacional de tipo transversal, con una muestra de 388 participantes seleccionados de una población de 5,615 estudiantes, mediante muestreo probabilístico. Se aplicaron los instrumentos CASM-85 y EPA, ambos con propiedades psicométricas validadas, y se procesaron los datos mediante el software SPSS v29. Los resultados revelaron una correlación significativa entre ambos constructos, destacando que los hábitos de estudio no siempre se traducen en una menor procrastinación. Se concluye que las técnicas de estudio y la procrastinación interactúan de forma multidimensional, influenciadas por factores psicológicos, instrumentales y ambientales, lo que sugiere la necesidad de intervenciones educativas integrales.

Palabras Clave:

Autorregulación, evaluación educativa, procrastinación académica, técnicas de estudio

^aAutor de Correspondencia, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) | División Académica de Ciencias de la Salud (DACS) | Villahermosa-Tabasco | México, <https://orcid.org/0000-0001-6138-0957>, Email: juan.cordova@ujat.mx

^bUniversidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) | División Académica de Ciencias de la Salud (DACS) | Villahermosa-Tabasco | México, <https://orcid.org/0009-0000-7556-591X>, Email: kamila.ariass00@gmail.com

^cUniversidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) | División Académica de Ciencias de la Salud (DACS) | Villahermosa-Tabasco | México, <https://orcid.org/0009-0001-1547-8002>, Email: aaridnavelazquez@gmail.com

^dUniversidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) | División Académica de Ciencias de la Salud (DACS) | Villahermosa-Tabasco | México, <https://orcid.org/0000-0002-6331-2349>, Email: Moasj.23s@gmail.com

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, en el ámbito universitario los estudiantes se enfrentan a situaciones de exigencias académicas cada vez más alta en complejidad, especialmente aquellos adscritos al área de las ciencias de la salud, esta formación requiere un rendimiento constante y riguroso. En este escenario, la implementación y el fortalecimiento de estrategias de aprendizaje para el estudio resultan fundamentales para lograr un aprendizaje eficaz; no obstante, los hábitos de estudio entendidos como las técnicas realizadas por el estudiantado para comprender los contenidos de las unidades de aprendizaje que con frecuencia se ven comprometidas con la irrupción de la procrastinación académica. Esto conlleva a incluir la capacidad para evitar las distracciones, mantener la atención en el material y realizar esfuerzos sostenidos durante el proceso educativo (Salinas-Padilla et al., 2022).

A pesar de reconocer la importancia de estos hábitos, es común que los estudiantes incurran en procrastinación académica, entendida como el aplazamiento voluntario del inicio o conclusión de tareas asignadas. Esta conducta suele estar motivada por la percepción de las actividades como tediosas o poco atractivas, generando insatisfacción y malestar (Álvarez-Blas, 2010; Elizondo et al., 2024; Porras & Ortega, 2021; Ramón García et al., 2021). Además, factores como la desorganización y el mal manejo del tiempo contribuyen a esta incidencia (Johansson et al., 2023).

Bajo este supuesto, resulta imperativo objetivar la creciente incidencia de esta conducta en el contexto universitario mexicano. En un estudio desarrollado con estudiantes de enfermería en el centro-occidente del país reveló que el 75 % presentaba niveles moderados de procrastinación, asociados con una ineficiente organización del tiempo (Esquivel Pedraza et al., 2024). Aunado a lo anterior, la evidencia derivada de estudios piloto en medicina indica que, aunque una intervención educativa mejoró la gestión del tiempo, no logró reducir significativamente la procrastinación; esto sugiere la influencia de factores adicionales como la motivación, que demandan ser exploradas con mayor rigor científico (Avalos Latorre et al., 2024).

Los hábitos de estudio constituyen una serie de comportamientos sistemáticos ejecutados por los estudiantes con el propósito de favorecer y simplificar la adquisición de conocimientos además de elevar su desempeño académico. Estas prácticas incluyen la organización del tiempo, la elección de técnicas de estudio, el acondicionamiento del espacio de trabajo y la constancia en la ejecución de tareas (Castro Luna et al., 2024). Su implementación adecuada permite al estudiante enfrentar con mayor eficacia las exigencias académicas, especialmente en áreas como la salud, donde la carga cognitiva es elevada.

En un estudio realizado por Vincent (2006, citado por Castro Luna et al. (2024) destaca que las técnicas de aprendizaje se

consolidan mediante la repetición constante de acciones, y que su eficacia está condicionada mayormente por el interés personal y la motivación del estudiante. Enríquez et al. (2015, citado por De Brea et al. (2023) complementa esta visión al definir las técnicas de estudio como estrategias específicas que favorecen el éxito académico, tales como la elaboración de resúmenes, esquemas, mapas conceptuales y el uso de recursos complementarios.

Otras investigaciones han demostrado que las técnicas de estudio mejoran el desempeño académico. Asimismo, se ha identificado que también pueden influir en la reducción de conductas procrastinadoras. En esta misma idea, Pimienta et al. (2024) destaca que la capacidad de concentración, la percepción precisa de la información y la memoria son habilidades esenciales que se fortalecen mediante buenos hábitos, permitiendo al estudiante asimilar conocimientos con mayor eficiencia.

Para comprender la estructura de estas prácticas, resulta imperativo articular los determinantes psicológicos, instrumentales y ambientales que inciden en la consolidación de los hábitos de estudio, de acuerdo con Horna (2001, citado por Ibarra de Leguizamón (2023) clasifica a los determinantes que inciden en los hábitos de estudio en tres categorías: psicológicos, instrumentales y ambientales.

En este sentido, mientras que los factores psicológicos incluyen aspectos como la motivación, la autoeficacia, los procesos metacognitivos y la autorregulación emocional, los factores instrumentales se centran en la planificación del tiempo, la organización de tareas, la selección de técnicas de aprendizaje y el uso de herramientas tecnológicas, estas relaciones cuando no se gestionan adecuadamente, pueden afectar la eficacia del estudio de manera negativa estudio (Artino & Stephens, 2009; Biggs, 1985, citado por Ibarra de Leguizamón (2023).

Otra dimensión relacionada es la ambiental, esta adquiere una relevancia crítica en la formación de estas prácticas; disponer de un área de estudio libre de distractores es esencial para mitigar el estrés y prevenir la instauración de conductas de procrastinación (Pallo-Pilalumbo et al., 2024). Desde esta perspectiva, estudios recientes han evidenciado que el consumo frecuente de redes sociales en la cotidianidad del estudiantado ha identificado las fallas en la autorregulación, transformando las responsabilidades académicas en tareas constantemente interrumpidas por la gratificación digital inmediata (García Martínez & Silva Payró, 2019). Esta dinámica corrobora lo planteado por Senecal y Guay (Quan y Sánchez, 2012, citado por (Ovando Leyva & Rodríguez Falcon, 2024), quienes explican que la procrastinación emerge con mayor fuerza cuando el deber académico se percibe como poco gratificante frente a alternativas digitales más placenteras asignadas al estudiantado.

Aguirre et al. (2024) en su estudio, reportaron que el 67 % de los estudiantes de mercadotecnia se consideran adictos a las redes sociales, lo que impacta negativamente en sus hábitos de estudio, calidad del sueño y bienestar emocional. La literatura científica especializada permite evidenciar que este fenómeno no es único en el estudiantado, sino que se manifiesta mediante diversas tipologías conductuales. En este sentido, la procrastinación se puede clasificar como esporádica o crónica, siendo esta última la que compromete de manera generalizada el desempeño académico (Cárdenas Mass et al., 2021).

Un estudio realizado por San Roslan y Sabouripour (2016, citado por Pereira et al. (2024) demostraron que los discentes con inclinación mayor a procrastinar utilizan con menos frecuencia estrategias de estudio efectivas.

Investigaciones recientes han demostrado que la postergación no es necesariamente una consecuencia de la ausencia de hábitos, sino que ambos fenómenos pueden coexistir debido a fallas críticas en los procesos de autorregulación (Ricarte et al., 2025).

En un estudio realizado por Altamirano & Rodríguez (2021) y Garzón & Gil (2017, citados por Avalos Latorre et al. (2024) identificaron que el 70 % de los estudiantes universitarios practican la procrastinación, motivados por factores como el miedo al fracaso, la falta de motivación, problemas personales y el perfeccionismo.

Por lo tanto, teorías como la temporal de Steel (2007) y el Modelo Integrador sugieren que la impulsividad y la baja expectativa de éxito pueden intensificar la conducta evasiva, incluso en presencia de estrategias organizativas previas (Ricarte et al., 2025). Esta dinámica se ve reforzada por la discrepancia del yo propuesta por Higgins (1987), donde la brecha entre el desempeño real y el ideal genera una frustración que desemboca en la evitación de la tarea (Bay-Alarcón et al., 2024). Por lo tanto, ya sea que se manifieste de forma pasiva, por ansiedad o activa como una búsqueda intencional de trabajar bajo presión, la procrastinación surge como un constructo multidimensional que demanda ser analizado de forma integral (Ayala Ramírez et al., 2020; Dominguez-Lara et al., 2022; Perdomo & Feliciano-García, 2020).

Partiendo de esta base conceptual, el presente estudio se propone evaluar la relación entre los hábitos de estudio y la procrastinación académica en la comunidad universitaria del área de salud del sureste de México.

MÉTODO

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de alcance descriptivo-analítico y un diseño transversal, el análisis se orientó a determinar las relaciones entre las dimensiones de los instrumentos aplicados.

El total de población fue de 5,615 estudiantes de las cinco licenciaturas; 1. Médico Cirujano, 2. Enfermería, 3. Cirujano Dentista, 4. Psicología y 5. Nutrición, inscritos en el 2do,

4to, 6to y 8vo semestre. Se seleccionó a 360 estudiantes a través de un muestreo aleatorio simple usando un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%. Sin embargo, hubo una participación considerable de 388 participantes que se incluyeron en la investigación.

Instrumentos de medición

Con el propósito de examinar estas prácticas, se emplearon instrumentos estandarizados. Entre ellos, la Escala de Procrastinación Académica (EPA), desarrollada por Deborah Ann Busko en 1998 (Álvarez-Blas, 2010). Con respecto a los hábitos de estudio, se evaluaron con el Inventario de Hábitos de Estudio CASM-85, creado por el psicólogo Luis Vicuña Peri (1985), este ha conservado su vigencia a través de las actualizaciones (Figueroa-Quñones et al., 2019).

Escala EPA

El instrumento EPA fue adaptado al español y validado por Álvarez-Blas (2010), con una estructura de 16 ítems, con respuesta de escala tipo Likert, las valoraciones van desde 1=Nunca, 2=Casi Nunca, 3=A veces, 4=Casi Siempre y 5=Siempre. Posteriormente, Zumárraga Espinosa & Cevallos Pozo (2020) llevaron a cabo una evaluación psicométrica de dicha escala, usaron un análisis factorial confirmatorio que permitió observar qué los ítems fueron suficientes para recolectar la información que se requiere evaluar a través de una EPA bidimensional y reducida a 12 ítems con un Alfa de Cronbach de 0.81.

En esta investigación se aplicó la versión EPA conformada por 12 ítems, para garantizar la precisión de la medición se realizó el análisis de consistencia interna mediante el Alfa de Cronbach, obteniendo un puntaje de 0.85, lo que confirma que sigue manteniendo la fiabilidad del constructo en el contexto universitario tabasqueño.

Inventario CASM-85

El CASM-85 se creó en 1985 y fue reimpresso en 2005 y 2014. La reimpresión del 2014 sugiere añadir 2 ítems al cuestionario original; sin embargo, no hay evidencia que sustente esta propuesta (Figueroa-Quñones et al., 2019), para evaluar los hábitos de estudios en estudiantes universitarios del presente estudio, se determinó el uso de la CASM-85 original de 53 ítems. De acuerdo con Figueroa-Quñones et al. (2019) el CASM-85 alcanzó un Alfa de Cronbach de 0.91 en el test-retest. En esta población de estudios alcanzó 0.80 lo que confirma que mantiene una buena consistencia interna. Los ítems que integran esta prueba se encuentran distribuidos en 5 áreas: I. ¿Cómo estudia usted? (12 ítems); II. ¿Cómo hace usted sus tareas? (10 ítems); III. ¿Cómo prepara usted sus exámenes? (11 ítems); IV. ¿Cómo escucha usted sus clases? (12 ítems); V. ¿Qué acompaña sus momentos de estudio? (8 ítems) (Figueroa-Quñones et al., 2019). Cada ítem del CASM-85 se responden de manera dicotómica (Siempre=1, Nunca=0). En las áreas que conforman el instrumento, hay ítems que se califican de forma inversa (Siempre=0, Nunca=1) para

evaluar que no haya una alteración en la dimensionalidad del CASM-85 (Figueroa-Quiñones et al., 2019). De acuerdo con el manual de Vicuña 1998, a mayor cantidad de respuestas positivas, hay una mejor implementación de los hábitos de estudios y, por el contrario, si se encuentra una cantidad mayor de respuestas negativas, se relaciona con una ejecución errónea de los hábitos de estudio.

Procedimiento

La obtención de datos se realizó mediante encuestas aplicadas en línea a través del formulario de Google Forms, el cual se distribuyó a través de un código QR a toda la población estudiantil.

Los instrumentos se aplicaron previamente a una prueba piloto en 29 estudiantes, quienes no formaron parte de la selección de la muestra final. Esta prueba se realizó con el objetivo de evaluar la comprensión y claridad de cada uno de los ítems. Al culminar la prueba piloto, se identificó que los estudiantes expresaron confusión al responder el CASM-85, ya que no lograban interpretar adecuadamente los ítems debido a que, al ser un cuestionario que se responde dicotómicamente (siempre-nunca), los alumnos expresaron que las respuestas no representaban sus prácticas. Por lo que se realizaron adecuaciones mínimas a los ítems: (24, 25, 28, 29, 32, 39, 40, 46-53) adaptándolos en la gramática y términos en un lenguaje más entendible para los universitarios, asegurando la robustez psicométrica de cada ítem y del instrumento en general.

Procesamiento de la información

Para la evaluación estadística de los datos recolectados, fueron registrados y codificados a través del Programa estadístico IBM SPSS Statistics versión 29. Se aplicaron análisis descriptivos, tablas de frecuencia y correlación de Spearman.

Procesamiento de la información

Para la evaluación estadística de los datos recolectados, fueron registrados y codificados a través del Programa estadístico IBM SPSS Statistics versión 29. Se aplicaron análisis descriptivos, tablas de frecuencia y correlación de Spearman.

RESULTADOS

El estudio constó de una muestra de 388 estudiantes, conformada por el 65 % (256) mujeres y el 34.5 % (134) hombres, con edades situadas entre los 18 y 26 años. En cuanto al programa académico, el 39.2 % (152) de los estudiantes pertenecían a la licenciatura de Médico Cirujano, el 17 % (66) adscritos a Cirujano Dentista, el 15.5 % (60) correspondían a Enfermería, el 15.5 % (60) cursaban la licenciatura de Nutrición y el 12.9 % (50) formaban parte de la licenciatura de Psicología. Respecto al ciclo escolar, el 58.5 % (227) se encontraban en segundo semestre, un 21.6

% (84) en cuarto semestre, un 13.4 % (52) en sexto semestre, y un 6.4 % (25) en octavo semestre.

Seguidamente, se realizó la revisión de las dimensiones del instrumento CASM-85, donde se mostraron distintos patrones de respuesta en cada una de sus cinco dimensiones, así mismos en el puntaje global del CASM-85. Respecto a la dimensión 1 (D1) ¿Cómo estudia usted?, se observó que el 16 % (62) de los estudiantes se ubicó en valoración muy positiva, el 29.9 % (116) en positiva, un 43.3 % (168) en tendencia positiva, lo que evidencia una inclinación hacia hábitos adecuados de estudio; en contraste el 10.6 % (41) de la población mostró una tendencia negativa y el 0.3 % (19) obtuvo una valoración negativa. No se registraron casos con puntuación negativa en dicha categoría analizada.

Respecto a la dimensión 2 (D2): ¿cómo hace usted sus tareas? Niveles más altos de esta dimensión fueron menos frecuentes; únicamente el 1.8 % (7) alcanzó una valoración muy positiva, el 6.4 % (25) se ubicó en positiva y el 20.9 % (81) manifestó tendencia positiva. Por el contrario, se encontró que el 49.7 % (193) presentó tendencia negativa, seguido de un 20.9 % (81) en nivel negativo y un 0.3 % (1) en muy negativo, lo que evidencia un patrón desfavorable en la dimensión 2.

En cuanto a la dimensión 3 (D3): ¿cómo prepara usted sus exámenes? El 1.8 % (7) de los participantes se ubicó en nivel muy positivo, el 8 % (31) en positivo y el 21.1 % (82) en tendencia positiva. Sin embargo, la mayoría de estos participantes demostraron dificultades en esta área, ya que, el 46.9 % (182) evidenció tendencia negativa, el 20.6 % negativa y el 1.5 % (6) muy negativa.

En lo que respecta a la dimensión 4 (D4): ¿cómo escucha usted sus clases? Se encontró mayor dispersión en las respuestas. Se observó que un 6.4 % (25) alcanzó una valoración muy positiva, el 17 % (66) una valoración positiva, seguido del 22.7 % (88) que se clasificó en tendencia positiva. En contraposición, el 20.4 % (79) de la población se clasificó en tendencia negativa, el 27.8 % (108) presentó niveles de valoración negativa y el 5.7 % (22) en muy negativo.

En cuanto a la dimensión 5 (D5), ¿qué acompaña sus momentos de estudio? Se observó que el 5.7 % (22) presentó un nivel muy positivo, asimismo el 3.6 % (14) evidenció un nivel positivo, mientras que el 5.2 % (20) se ubicó en tendencia positiva. En contraste, el 15.2 % (59) se posicionó en tendencia negativa, de manera simultánea el 68.8 % (267) indicó un nivel negativo y solo el 1.5 % (6) reflejó un nivel severamente muy negativo.

En lo que concierne a los puntajes generales obtenidos del CASM-85, se identificó que el 2.3 % (9) de los participantes se ubicaron en niveles muy positivo. Paralelamente, el 6.4 % (25) alcanzó un nivel positivo, el 25.5 % (99) manifestó una tendencia positiva. Por otro lado, el 54.1 % (210) correspondiente a la mayoría de los participantes, se colocó en tendencia negativa, finalmente el 11.6 % (45) presentó un nivel muy negativo. (Ver tabla 1).

Tabla 1.
Niveles de hábitos de estudio en las dimensiones del CASM-85 en estudiantes universitarios.

Nivel de valoración	D1	D2	D3	D4	D5	CASM-85
Muy positivo	16% (62)	1.8% (7)	1.8% (7)	6.4% (25)	5.7% (22)	2.3% (9)
Positivo	29.9% (116)	6.4% (25)	8% (31)	17% (66)	3.6% (14)	6.4% (25)
Tendencia positiva	43.3% (168)	20.9% (81)	21.1% (82)	22.7% (88)	5.2% (20)	25.5% (99)
Tendencia negativa	10.6% (41)	49.7% (193)	46.9% (182)	20.4% (79)	15.2% (59)	54.1% (210)
Negativo	0.3% (19)	20.9% (81)	20.6% (80)	27.8% (108)	68.8% (267)	11.6% (45)
Muy negativo	—	0.3% (1)	1.5% (6)	5.7% (22)	1.5% (6)	—

Respecto a la dimensión de Autorregulación Académica (ARA) del instrumento EPA el 27.8% (108) de los estudiantes mostró un grado muy elevado de autorregulación, asimismo, un 37.9% (147) manifestó mantener un nivel alto, evidenciando una autorregulación sólida. Por otro lado, el 29.9% (116) presentó un nivel regular, demostrando una autorregulación moderada y solo el 4.4% (17) reportó un nivel bajo.

En cuanto a la categoría de Postergación de Tareas (PT) el 3.1% (12) de los participantes obtuvo niveles muy altos de procrastinación, mientras que el 17% (66) se ubicó en un nivel alto, lo que refleja una tendencia recurrente a aplazar actividades académicas. Por otra parte, el 24.7% (96) presentó un nivel regular, en contraste con el 35.1% (136) correspondiente a la mayoría de los participantes, manifestó un nivel bajo y el 20.1% (78) un nivel muy bajo. Respecto a los puntajes globales obtenidos del instrumento EPA (Escala global EPA) se observó que el 0.8% (3) de los estudiantes se clasificó en un nivel muy alto de procrastinación, a su vez que el 17.3% (67) expresó mantener un nivel alto, de manera simultánea el 70.9% (275) se ubicó en un nivel regular, a diferencia del 11.1% que indicó un nivel bajo (Obsérvese tabla 2).

Tabla 2.
Niveles de valoración del instrumento EPA

Nivel de valoración	ARA	PT	Escala global EPA
Muy alto	27.8% (108)	3.1% (12)	0.8% (3)
Alto	37.9% (147)	17% (66)	17.3% (67)
Regular	29.9% (116)	24.7% (96)	70.9% (275)
Bajo	4.4% (17)	35.1% (136)	11.1% (43)
Muy bajo	—	20.1% (78)	—

Se realizó una evaluación y análisis entre las dimensiones del CASM-85 y el instrumento EPA mediante la

correlación de Spearman. Se inició con la dimensión D1 Estudio del CASM-85 y el instrumento EPA (Tabla 3), en la que se constata una correlación negativa significativa media ($r=-0.391$, $p=0.001$), es decir que estudiantes con menores niveles de técnicas de estudio, presentan mayores niveles de procrastinación, siendo esta la única relación negativa encontrada. Por otro lado, en el resto de las correlaciones se encontraron asociaciones positivas significativas entre baja y alta, es decir, que las dos variables tienden a aumentar de manera simultánea.

Por consiguiente la correlación entre la dimensión D2 Tareas y EPA, reveló un coeficiente de $r=0.514$, $p=0.001$, obteniendo una correlación significativa alta; de forma similar se obtuvo una relación positiva significativa moderada ($r=0.491$, $p=0.001$) entre D3 exámenes y EPA, siendo esta la más alta entre las relaciones estadísticas; de manera similar se evidenció relación significativa moderada ($r=0.461$, $p=0.001$) entre la dimensión D4 y el EPA, en contraste la dimensión D5 Acompañamientos, obtuvo una correlación significativa baja ($r=0.220$, $p=0.001$). Finalmente, se realizó la correlación entre la escala EPA y la Escala global del CASM-85, lo cual representó una correlación directa moderada ($r=0.462$, $p=0.001$) entre los dos instrumentos.

Tabla 3.
Correlación de Spearman entre la escala del EPA y CASM-85

	D1	D2	D3	D4	D5	CAS M-85
EPA	—					
Glob	0.391	0.514	0.491	0.461	0.220	0.462
al	**	**	**	**	**	**
Scale	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001

DISCUSIÓN

El objetivo primordial de este estudio fue evaluar los niveles y la relación entre los hábitos de estudio y la procrastinación

académica en estudiantes universitarios de la División Académica de Ciencias de la Salud (DACS). Los resultados obtenidos mediante el instrumento CASM-85 revelaron que más de la mitad de los participantes (54.1 %) presentan una tendencia negativa en sus hábitos de estudio, lo que indica prácticas poco consolidadas y posiblemente ineficientes. En contraste, la escala global del EPA mostró que el 70.9 % de los estudiantes mantiene niveles regulares de procrastinación, lo que sugiere una postergación moderada de las actividades académicas.

Al analizar los instrumentos en conjunto, se evidenció un desequilibrio entre las estrategias de estudio y las prácticas de postergación. Pese a que las conductas de postergación no son predominantes, la carencia de técnicas de estudio eficaces podrían ser un factor que contribuye a esta conducta, viéndose afectado el rendimiento académico. Estos resultados concuerdan con los reportados por Porras & Ortega (2021) quienes encontraron que la procrastinación académica es un fenómeno prevalente en la comunidad estudiantil. Asimismo, los resultados obtenidos a través de la escala EPA demuestran que un 67.8 % del estudiantado mantiene niveles altos y regulares de Autorregulación Académica, es decir, ellos consideran saber cómo organizarse, regularse y estudiar bien. Sin embargo, al evaluar los hábitos de estudio reales a través del instrumento CASM-85 se evidenció que más de la mitad de los participantes (54.1 %) se ubicó en tendencia negativa, es decir, mantienen hábitos de estudios inadecuados, lo que es contradictorio entre lo que los estudiantes perciben y lo que en realidad realizan.

Este desequilibrio entre la autorregulación percibida y los hábitos de estudio reales es particularmente relevante. Aunque los estudiantes reportan altos niveles de autorregulación académica (67.8 % en niveles altos y regulares), los resultados del CASM-85 evidencian que sus prácticas concretas no reflejan dicha percepción. Esta disonancia puede explicarse a través de la teoría de la discrepancia del yo (Bay-Alarcón et al., 2024) que plantea conflictos entre el “yo ideal”, el “yo como debería ser” y el “yo real”, generando frustración, desmotivación y conductas de evitación como la procrastinación.

Los análisis estadísticos mostraron correlaciones significativas entre los hábitos de estudio y la procrastinación académica, con coeficientes que oscilan entre ($r = -0.391$ y $r = 0.491$, $p = 0.001$). La correlación global entre ambos instrumentos fue positiva y moderada ($r = 0.462$), lo cual resulta contradictorio con estudios previos que reportan asociaciones negativas entre estas variables (Córdova-Torres & Alarcón-Arias, 2019). Este hallazgo sugiere que, en esta población, los hábitos de estudio no necesariamente reducen la procrastinación, sino que pueden coexistir con ella.

A su vez, dicha correlación positiva encontrada nos indica que, la deficiencia de hábitos de estudio, tienden a asociarse a menor procrastinación; asimismo, a medida que aumentan los hábitos de estudio, aumenta la procrastinación. Este hallazgo es relevante porque contradice lo reportado en investigaciones previas, donde usualmente se reportan correlaciones negativas entre ambas variables, es decir, a

mejores hábitos de estudios, implican menor procrastinación.

Por otro lado, las correlaciones positivas en dimensiones como “preparación de exámenes” ($r = 0.491$) y “acompañamientos del estudio” ($r = 0.220$) refuerzan la idea de que la presencia de hábitos no garantiza su efectividad ni su impacto en la reducción de la procrastinación. Esto es consistente con la teoría del ciclo de autorregulación de Zimmerman (Ricarte et al., 2025), que señala que la planificación, el monitoreo y la reflexión son esenciales para evitar conductas procrastinadoras. Además, investigaciones como la de Avalos Latorre et al. (2024) evidenciaron que intervenciones centradas en la gestión del tiempo pueden mejorar ciertas habilidades sin necesariamente disminuir la procrastinación, lo que sugiere la influencia de factores emocionales, motivacionales y contextuales. En este sentido, Ibarra de Leguizamón (2023), coincide en que la autorregulación emocional y la motivación son componentes clave para consolidar hábitos de estudio efectivos y prevenir la procrastinación.

En conjunto, los hallazgos de esta investigación evidencian la complejidad de la relación entre hábitos de estudio y procrastinación, y plantean la necesidad de abordajes integrales que consideren no sólo las técnicas instrumentales, sino también factores psicológicos y ambientales que determinan el comportamiento académico de los participantes en formación académica.

CONCLUSIÓN

Los resultados muestran que más de la mitad de los estudiantes presentan hábitos de estudio deficientes, mientras que la mayoría mantiene niveles regulares de procrastinación. Aunque los estudiantes perciben tener buena autorregulación, sus prácticas reales no lo reflejan, lo que evidencia una discrepancia entre lo que creen hacer y lo que realmente hacen.

Se encontró una correlación positiva entre hábitos de estudio y procrastinación, lo cual contradice estudios previos. Esto sugiere que ambos pueden coexistir, especialmente cuando los hábitos no se implementan de forma efectiva o están influenciados por factores emocionales y contextuales. La única correlación negativa se dio en la dimensión “¿Cómo estudia usted?”, lo que indica que ciertas técnicas específicas sí podrían reducir la procrastinación. Sin embargo, en general, los hábitos por sí solos no garantizan menor postergación.

El estudio realizado no está exento de limitaciones dado que ambos instrumentos utilizados (CASM-85 y EPA) se fundamentan en cuestionarios de autoinforme, lo que podría influir en la respuesta de los participantes reflejando una postura socialmente aceptable, exagerando sus hábitos positivos y atenuando conductas negativas como lo es la procrastinación. Asimismo, al ser un estudio de tipo transversal, los datos se recolectaron en un solo momento

temporal, por lo cual se pueden analizar las variaciones entre las variables, pero limita la capacidad de continuar con un seguimiento en la evolución.

De igual manera, constituye una base para futuras investigaciones y con el objetivo de diseñar intervenciones que no se limiten únicamente a la enseñanza de técnicas de estudio, sino que también promuevan fortalecer la autorregulación académica, contemplando aspectos como la gestión cognitiva, emocional y motivacional

REFERENCIAS

- Aguirre, A. A., Bogarín Correa, M. R., Suárez Flores, M., Carrillo Beltrán, J. C. C., & González Hernández, M. (2024). Procrastinación académica por el uso excesivo de redes sociales en estudiantes de mercadotecnia de UACyA-UA. *Educatateconciencia*, 32(5). <https://doi.org/10.58299/edutec.v32i5.273>
- Álvarez-Blas, Ó. R. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Persona*, 0 (013). <https://doi.org/10.26439/persona2010.n013.270>
- Avalos Latorre, M. L., Ramírez Cruz, J. C., Panduro Solórzano, J. A., Dimas Romero, K. D., & Salas Padilla, D. I. (2024). Procrastinación académica y comportamiento de gestión del tiempo en estudiantes universitarios: un estudio piloto. *Revista Innovación y Desarrollo Sostenible*, 5(1), 12–18. <https://doi.org/10.47185/27113760.v5n1.144>
- Ayala Ramírez, A. S., Rodríguez Díaz, R. Y., Villanueva Quispe, W., Hernández García, M., & Campos Ramirez, M. (2020). La procrastinación académica: teorías, elementos y modelos. *Revista Muro de La Investigación*, 5(2), 40–52. <https://doi.org/10.17162/rmi.v5i2.1324>
- Bay-Alarcón, V., López-González, M. Á., & Saúl, L. A. (2024). Personal Identity From a Constructivist Perspective: a Narrative Review Focused on Self-Discrepancy Theory. *Revista de Psicoterapia*, 35(127), 85–96. <https://doi.org/10.5944/rdp.v35i127.39568>
- Cárdenas Mass, P. M., Hernández Marín, G. del J., & Cajigal Molina, E. (2021). Procrastinación Académica en Estudiantes Universitarios de una Institución Pública : Caso de la Facultad de Ciencias Educativas. *Revista RedCA*, 3(9).
- Castro Luna, E. J., Tapia Martínez, J. R., Espinosa Sánchez, D. M., Rodríguez Vela, B. R., & Medina Núñez, A. (2024). Hábitos de estudio y rendimiento académico en alumnos del Centro de Actualización del Magisterio de Durango, México. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 5587–5603. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.13992
- Córdova-Torres, P., & Alarcón-Arias, A. (2019). Hábitos de estudio y procrastinación académica en estudiantes universitarios en Lima Norte. *CASUS. Revista de Investigación y Casos En Salud*, 4(1). <https://doi.org/10.35626/casus.1.2019.161>
- De Brea, E., Vega de Martínez, I., & Lezcano, R. (2023). Influencia de las técnicas de estudio en el rendimiento académico de estudiantes de la facultad de ciencias de la educación en el Cru-Veraguas. *REA: Revista Científica Especializada En Educación y Ambiente*, 2(2), 29–38. <https://doi.org/10.48204/rea.v2n2.4413>
- Dominguez-Lara, S., Rodríguez-Sulca, F., & Moreta-Herrera, R. (2022). Psychometric analysis of the New Active Procrastination Scale in Peruvian college students. *Revista Argentina de Ciencias Del Comportamiento*, 14(3), 52–66. <https://doi.org/10.32348/1852.4206.V14.N3.29800>
- Elizondo, K., Valenzuela, R., Pestana, J. V., & Codina, N. (2024). Self-regulation and procrastination in college students: A tale of motivation, strategy, and perseverance. *Psychology in the Schools*, 61(3). <https://doi.org/10.1002/pits.23088>
- Esquivel Pedraza, B., Valenzuela Gandarilla, J., Lizalde Hernández, A., & Núñez Pastrana, F. (2024). Procrastinación en estudiantes de enfermería de una universidad del Centro-occidente de México. *Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano*, 5(4), 1380–1399. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v5i4.394>
- Figueroa-Quinones, J., Pomahuacre Carhuayal, J. W., Chávez, Y., Gómez, H., Portocarrero, R., Gamero-Vega, G., Calderón-Giraldo, A., López, E., Castro, M., & Bazo-Alvarez, J. C. (2019). Propiedades psicométricas del Inventario de Hábitos de Estudio CASM-85: un estudio multicéntrico con estudiantes de secundaria peruanos. *Liberabit: Revista Peruana de Psicología*, 25(2). <https://doi.org/10.24265/liberabit.2019.v25n2.02>
- García Martínez, V., & Silva Payró, M. P. (2019). Academic procrastination among online students. Validation of a questionnaire. *Apertura*, 11(2), 122–137. <https://doi.org/10.32870/ap.v11n2.1673>
- Ibarra de Leguizamón, A. C. E. (2023). Factores que intervienen en la formación de hábitos de estudio de los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Educación Escolar Básica de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2). <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.689>
- Johansson, F., Rozental, A., Edlund, K., Côté, P., Sundberg, T., Onell, C., Rudman, A., & Skillgate, E. (2023). Associations Between Procrastination and Subsequent Health Outcomes Among University Students in Sweden. *JAMA Network Open*, 6(1), E2249346. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2022.49346>
- Ovando Leyva, A. M., & Rodríguez Falcon, M. (2024). La procrastinación en la formación de los estudiantes de sociología de la universidad juárez autónoma de tabasco. *Año*, 12(34). <https://doi.org/10.19136/es.v12i34>
- Pallo-Pilalumbo, S., Mayorga-Ases, M., Hernández-Del Salto, S., & Melo-Fiallos, D. (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>
- Perdomo, A. S., & Feliciano-García, L. (2020). The influence of active procrastination: A profile on educational sciences students' academic achievement. *Bordon. Revista de Pedagogía*, 72(3), 157–170. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.73642>
- Pereira, M. M., Kubrusly, M., dos Santos, A. B. T. M., do Nascimento Oliveira, M., Coimbra, L. O., & Rocha, H. A. L. (2024). Association between procrastination and learning strategies in medical students in a hybrid problem-based and lecture-based learning curriculum. *BMC Medical Education*, 24(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-024-06306-0>
- Pimienta, A. R. U., Trinidad, R. del C. S., Romero, M. M., Trinidad, A. del C. S., & Sarao, A. M. (2024). Habilidades de estudio: factor ineludible en la formación universitaria. *International Journal of Professional Business Review*, 9(4), e04585. <https://doi.org/10.26668/businessreview/2024.v9i4.4585>
- Porras, M. M., & Ortega, F. H. (2021). Procrastination, test anxiety and academic performance on university students. *Interdisciplinaria*, 38(2), 243–258. <https://doi.org/10.16888/INTERD.2021.38.2.16>
- Ramón García, C., Peinado Rocamora, P., & Rodríguez Nieto, M. E. (2021). Relación entre la tecno-procrastinación y el rendimiento académico: un estudio del caso. *Revista Interuniversitaria de Investigación En Tecnología Educativa*. <https://doi.org/10.6018/riite.449161>
- Ricarte, C., Quispe, L., & Ormaza, F. S. (2025). *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa An Integrative Model of Academic Procrastination Based on Self-Regulation and Procrastination Theories*. <https://doi.org/https://doi.org/10.70625/rlce/123>
- Salinas-Padilla, H. A., Díaz-Perera, J. J., Alvarez-Amezcuca, C. D., & Saucedo-Fernández, M. (2022). Hábitos de estudio, motivación y estrés estudiantil en ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista Boletín Redipe*, 11(1). <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i1.1650>
- Zumárraga Espinosa, M. R., & Cevallos Pozo, G. (2020). Evaluación psicométrica de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) y la Escala de Resiliencia Académica (ARS-30) en personas universitarias de Quito-Ecuador. *Revista Educación*. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42820>