Hábitos de estudio y rendimiento académico de alumnos de nuevo ingreso a la educación superior

Blanca Elizabeth Jiménez-Cruz[1]
https://doi.org/10.6084/m9.figshare.30782945

Resumen

El ingreso a la educación superior supone un momento clave a nivel personal y académico en los estudiantes; en tanto que la formación en esta etapa ha de dirigirse a la adquisición de conocimientos que se utilizarán a lo largo de la vida profesional, se hace particularmente relevante la necesidad de aprender de manera efectiva, para consolidar los aprendizajes a largo plazo. Así, la presente investigación se realizó con el objetivo de explorar cuáles son las estrategias de estudio que predominan en los alumnos con más alto y más bajo promedio obtenido durante el bachillerato. Para ello, se analizaron los datos obtenidos en la sección de hábitos de estudio de la Batería de Funcionamiento y Bienestar Psicológico, aplicada a 2125 estudiantes de nuevo ingreso a las carreras de Administración, Contaduría, Negocios Internacionales e Informática de una universidad pública de la Ciudad de México, indagando así sobre la frecuencia de uso de diferentes estrategias de aprendizaje, así como conductas relacionadas con la procrastinación y con la distracción durante los momentos de estudio. En concordancia con otras investigaciones, se encontró que los estudiantes prefieren actividades estrechamente relacionadas con una evaluación académica inmediata favorable. No obstante, con independencia de su promedio escolar, los alumnos reportan con escasa frecuencia la búsqueda de oportunidades para aplicar o generalizar los nuevos conocimientos adquiridos. Se sugiere la implementación de un trabajo activo, tanto dentro como fuera del aula, como una alternativa para motivar y ampliar un repertorio conductual de los estudiantes que favorezca el aprendizaje autorregulado.

Palabras clave: Estudiantes universitarios, Estrategias de aprendizaje, Procrastinación, Distracción

Abstract

Entering higher education is a key moment for students at a personal and academic level. Since training at this stage must be directed towards acquiring knowledge that will be used throughout their professional life, the need to learn effectively to consolidate learning in the long term is particularly relevant. Thus, this research was conducted to explore which study strategies predominate in students with the highest and lowest averages obtained during high school. To do so, the data obtained in the study habits section of the Psychological Functioning and Well-being Battery was analyzed. It was applied to 2,125 new students in the Administration, Accounting, International Business, and Computer Science courses at a public university in Mexico City, thus investigating the frequency of use of different learning strategies, as well as behaviors related to procrastination and distraction during study times. In agreement with other research, it was found that students prefer activities closely associated with an immediate favorable academic evaluation. However, regardless of their grade point average, students rarely report seeking opportunities to apply or generalize the new knowledge they have acquired. Implementing active work, both inside and outside the classroom, is suggested as an alternative to motivate and expand the students' behavioral repertoire that favors self-regulated learning.

Keywords: University students, Learning strategies, Procrastination, Distraction

[1] Universidad Nacional Autónoma de México, 55 5622 8391, bjimenez@fca.unam.mx

Introducción

De acuerdo con diferentes investigaciones (David et al., 2024; Rabia et al., 2017; Tus et al., 2020), los estudiantes organizan sus tiempos, lugares y actividades de estudio en función de diferentes objetivos, primando aquellos a corto plazo, como lo es la aprobación de una evaluación y la entrega de un determinado producto académico, habitualmente desde edades tempranas, de tal suerte que, al llegar a la universidad, los estudiantes ya suelen tener identificadas ciertas estrategias que les han funcionado antes y que ahora llevan a cabo una y otra vez, sin que necesariamente tengan en la mira un objetivo en particular (David et al., 2024). La práctica continuada de dichos hábitos, si bien les permite a los estudiantes aprobar sus evaluaciones, éstos no siempre favorecen el aprendizaje a largo plazo, el cual sería el objetivo de una formación profesional. Asimismo, como parte de las competencias genéricas que se esperan de todo profesional (Campos, 2011; González et al., 2004), es necesario que los estudiantes aprendan a aprender, es decir, que adquieran hábitos de estudio que, de manera autónoma, autorregulada y desde un locus de control interno, gestionen el aprendizaje continuado más allá de su formación profesional formal (Sahranavard et al., 2018).

De acuerdo con el modelo de interface meta-hábito, antes de establecerse un hábito se llevan a cabo ciertas conductas dirigidas al logro de una meta; sin embargo, una vez que el hábito se constituye, la conducta se repite una y otra vez, ya con independencia del logro de cierta meta (David et al., 2024). En este sentido, es posible que los hábitos de estudio de los estudiantes se hayan conformado con base en el logro de metas como la aprobación de un examen o el cumplimiento de cierta tarea, lo que en su momento pudo haber favorecido la adquisición de hábitos que no necesariamente fomentan el aprendizaje a largo plazo. Al ingresar a la universidad, por lo tanto, es natural que de manera automática continúen poniendo en práctica esas conductas que en otros contextos y tiempos les beneficiaron para el logro de metas a corto plazo, pero que para la preparación profesional pudieran no ser las más efectivas. Por esta razón, es indispensable conocer cuáles son los hábitos de estudio con los que llegan los alumnos de nuevo ingreso a la educación superior.

Fundamentación teórica

Los hábitos de estudio se definen como acciones que se llevan a cabo con el objetivo aprender; ocupan un cierto tiempo ininterrumpido (Rabia et al., 2017), e inicialmente suelen tener como

objetivo la aprobación de una evaluación, pero con el paso del tiempo, al establecerse como hábitos, se repiten una y otra vez, independientemente de la meta (David et al., 2024). De esta forma, si bien en estudiantes universitarios es deseable el uso de estrategias de estudio que favorezcan el aprendizaje a largo plazo, como lo son el estudio espaciado y la realización de pruebas-ensayo que entrelacen elementos de varias categorías, los estudiantes, aun conociendo los beneficios de tales estrategias, privilegian otras que únicamente dan resultados en el corto plazo, por ejemplo, para aprobar exámenes inmediatos (David et al., 2024).

De manera general, los hábitos se refieren a conductas que ocurren una y otra vez en contextos estables, representando un menor esfuerzo, en comparación con intenciones deliberadas, de tal suerte que los hábitos de estudio se refieren a conductas más bien estables, que determinan el tiempo que un estudiante dedica a una sesión de estudio, a las estrategias de aprendizaje que utiliza, e incluso en qué momentos y lugares lo hace. Dependiendo de cuáles sean sus hábitos de estudio, su aprendizaje puede verse favorecido o no, particularmente para lograr resultados a largo plazo (David et al., 2024; Donoghue y Hattie, 2021).

En una investigación llevada a cabo por David et al. (2024), se observó que aquellos estudiantes que tenían como meta la aprobación de exámenes próximos, únicamente estudiaban poco tiempo antes de éstos, mientras que quienes estudiaban con metas a largo plazo (como ser un buen profesional de su área), programaban sesiones de estudio a lo largo del tiempo.

De igual manera, los estudiantes suelen tener problemas para solicitar ayuda académica en caso de necesitarla, y para distribuir sus tiempos de tal forma que les permita estructurar y controlar sus actividades de manera efectiva, además de enfrentar problemas de desmotivación o burnout (Madigan y Curran, 2021; Ribeiro et al., 2018), que en ocasiones los llevan a procrastinar (Alyami et al., 2021; David et al., 2024).

Estas conductas contrastan con aquellas que llevan a cabo los alumnos autorregulados, quienes participan proactivamente en su proceso de aprendizaje, dirigiendo sus esfuerzos al aprendizaje activo, en lugar de únicamente reaccionar pasivamente a las instrucciones de sus profesores (Sahranavard et al., 2018). Las características de los alumnos que autorregulan sus procesos de aprendizaje se caracterizan por tener una mayor autoeficacia y capacidad de planeación, además de una mayor habilidad para dirigir su atención hacia sí mismos y para responder a las necesidades que les demanda el ambiente (Sahranavard et al., 2018). En este sentido, es importante señalar que el aprendizaje autorregulado no implica necesariamente un

trabajo en solitario, pues la interacción con los pares en actividades de estudio incrementa la motivación y promueve la adherencia a conductas destinadas al aprendizaje (David et al., 2024).

De acuerdo con Donoghue y Hattie (2021) y Dunlosky et al. (2013), la clasificación de estrategias de aprendizaje según su eficacia para la consolidación de conocimientos a largo plazo, puede observarse en la Tabla 1.

Tabla 1. *Nivel de efectividad de diferentes estrategias de aprendizaje*

Nivel de efectividad	Estrategia	Descripción
Alto	Exámenes de práctica	Autoevaluaciones o exámenes de prueba sobre el material a aprender.
	Práctica distribuida	Seguir un calendario en el cual se distribuyen actividades de aprendizaje a lo largo del tiempo.
Moderado	Interrogación elaborativa	Elaborar una explicación de por qué una definición o hecho es verdadero.
	Auto-explicación	Relacionar el nuevo conocimiento con conocimiento previo, o bien, explicar los pasos seguidos para resolver un problema.
	Práctica intercalada	Implementar un calendario en el cual se mezclan diferentes tipos de problemas, o un calendario de estudio que combina diferentes tipos de material dentro de una misma sesión de estudio.
Bajo	Elaboración de resúmenes	Escribir resúmenes (de diversa longitud), o textos para ser memorizados.
	Subrayado	Marcar porciones de texto potencialmente relevantes para ser aprendidos mediante la lectura.
	Palabras clave mnemotécnicas	Usar palabras clave e imaginería, para asociarlas con materiales verbales.
	Imaginería	Intentar formar imágenes mentales de textos mientras se leen o se escuchan.
	Relectura	Estudiar un texto previamente leído.

Fuente: Elaboración propia a partir de Dunlosky et al. (2013)

Ahora, si bien se desea formar a los universitarios con miras a que en el largo plazo apliquen de forma eficaz los conocimientos adquiridos durante su formación profesional, lo cierto es que en el transcurso de su formación presentan evaluaciones y obtienen calificaciones numéricas que dan cuenta en el corto plazo acerca de la eficacia o no de los hábitos de estudio puestos en práctica. Así, el éxito o el fracaso en el desempeño académico, va a estar determinado, en gran medida, por los hábitos de estudio que se llevan a cabo, encontrándose entre los más efectivos la realización de tareas, la participación en clase, el manejo adecuado del tiempo, y el mantenerse enfocados en la actividad (Tus et al., 2020).

Descripción del método

Tipo de estudio

Cuantitativo, no experimental, transversal, comparativo entre grupos, correlacional.

Participantes

Se solicitó a todos los alumnos de nuevo ingreso responder el instrumento referido en este trabajo. Así, la muestra se conformó por un total de 2125 estudiantes de nuevo ingreso a las licenciaturas de Administración (44%), Contaduría (48.3%), Negocios Internacionales (5.2%) e Informática (2.5%), de una universidad pública de la Ciudad de México. Del total de la muestra, el 54.4% fueron mujeres y el 45.6% hombres, con edades entre 17 y 22 años (M = 18.31, D. E. = 1.174).

Instrumento

Se utilizó la sección que evalúa los hábitos de estudio de la Batería de Funcionamiento y Bienestar Psicológico, versión revisada (Riveros y Jiménez-Cruz, manuscrito inédito), constituida por:

a) Nueve reactivos que exploran diferentes estrategias de aprendizaje y que se presentan en la Tabla 2 de este trabajo, entre las que se encuentran "Cuando preparo un examen, escribo notas o ejercicios para estudiar a fondo cada tema" y "Al terminar de estudiar me hago preguntas para saber qué tanto aprendí y qué cosas todavía me fallan", los cuáles se responden en una escala tipo Likert de 6, desde 0% nunca hasta 100% siempre.

b) Una subescala de procrastinación, constituida por cuatro reactivos que se responden en la misma escala tipo Likert descrita previamente (ejemplos de ésta son: "Hago las cosas en el último minuto" y "Cuando tengo que hacer un trabajo que me desagrada, lo voy dejando hasta que sea inevitable entregarlo"), con una conformación unifactorial que explica el 69.25% de la varianza, con una consistencia interna de $\alpha = .850$.

c) Una subescala de distracción durante el estudio, constituida por tres reactivos tipo Likert, bajo la misma escala de 6 puntos referida anteriormente (ejemplo de esta subescala es: " Mientras estudio, interactúo en mis redes sociales"), con una conformación unifactorial que explica el 63.048% de varianza, con una consistencia interna de $\alpha = .705$.

Adicionalmente, a los estudiantes se les solicitó reportar el promedio de calificación obtenido a nivel global en el bachillerato.

Procedimiento

Los estudiantes respondieron el instrumento una semana antes del inicio de clases, durante la semana de inducción, en agosto de 2023. Éste se aplicó de manera automatizada en las

computadoras de la Institución, en un ambiente libre de distractores, previo consentimiento informado para que sus datos fueran analizados con fines estadísticos, para la evaluación de necesidades psicoeducativas a nivel grupal.

Resultados y discusión

El promedio de calificación obtenido en el bachillerato se encontró entre 7.0 y 10 (M = 8.84, D. E. = 0.59). En tanto que el objetivo principal del estudio fue identificar las diferencias en las estrategias de estudio que llevan a cabo los alumnos con los promedios más bajos y los más altos, se contrastó a las dos terceras partes de participantes, una vez ordenados por promedio, quedando constituido el grupo "bajo" por quienes reportaron un promedio de 7.0 a 8.59 (n = 698), y el grupo "alto" por quienes obtuvieron de 9.13 a 10 en el bachillerato (n = 729).

Al interior de los reactivos que evalúan estrategias de estudio, se recodificaron en una escala de tres puntos, de tal forma que se agruparon las frecuencias "0% al 20% de las veces", "40 al 60% de las veces" y "80% al 100% de las veces". Para esta fase del análisis se eligió la prueba *U* de Mann-Whitney para muestras independientes, debido a que las variables se encuentran en un nivel ordinal de medición. Mediante ésta (ver Tabla 2), se encontró que los alumnos de más alto promedio realizan con mayor frecuencia las siguientes conductas: organización de la información de los temas al estudiar para un examen; hacerse preguntas al terminar de estudiar, para saber qué tanto aprendieron y qué les falla aún; a la hora de preparar un examen, escriben notas o ejercicios para estudiar a fondo cada tema; cuando terminan de estudiar un tema, anotan palabras clave que les ayudan a recordarlo; al elaborar un trabajo, se aseguran de tener claros los criterios que señaló el profesor; tienen un índice más alto de asistencias; y, finalmente, participan activamente durante las clases, a través de comentarios, preguntas importantes, críticas constructivas, etc.), en comparación con los alumnos de menor promedio. En cambio, no se encontraron diferencias en la frecuencia con que uno y otro grupo aplican lo aprendido en diferentes situaciones para ponerlo en práctica, ni en la frecuencia con la que piensan en ejemplos para que el tema les quede más claro.

Tabla 2. *Diferencia entre las estrategias de estudio utilizadas por alumnos con promedios altos y bajos, mediante prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes*

		Promedio					
		7.0 a 8.59			9.13 a 10		
	p	0 al 20% de las veces	40 al 60% de las veces	80 al 100% de las veces	0 al 20% de las veces	40 al 60% de las veces	80 al 100% de las veces
Organizo la información de los temas al estudiar para un examen.	<.001**	12.00	53.20	34.80	7.00	43.80	49.20
Al terminar de estudiar me hago preguntas para saber qué tanto aprendí y qué cosas todavía me fallan.	<.001**	17.50	46.30	36.20	10.70	43.80	45.50
Cuando preparo un examen, escribo notas o ejercicios para estudiar a fondo cada tema.	<.001**	15.00	45.60	39.40	8.00	40.70	51.30
Cuando termino de estudiar un tema, anoto palabras clave que me ayudan a recordarlo.	0.002**	14.60	47.40	38.00	11.00	43.80	45.30
Al elaborar un trabajo, me aseguro de tener claros los criterios que señaló el profesor.	<.001**	3.00	34.10	62.90	0.70	17.00	82.30
Asisto a mis clases.	<.001**	0.30	4.20	95.60	0.30	0.40	99.30
Participo activamente en clase (hago comentarios, preguntas importantes, críticas constructivas, etc.).	<.001**	20.60	60.60	18.80	13.70	58.80	27.40
Cada vez que aprendo algo nuevo, lo aplico en diferentes situaciones para ponerlo en práctica.	0.125	11.70	58.90	29.40	8.50	60.10	31.40
Cuando aprendo algo, pienso en ejemplos para que me quede más claro.	0.636	3.60	42.40	54.00	4.10	42.90	52.90

**$p < .01$

Fuente: Elaboración propia, con los datos obtenidos en esta investigación (Jiménez-Cruz, 2024).

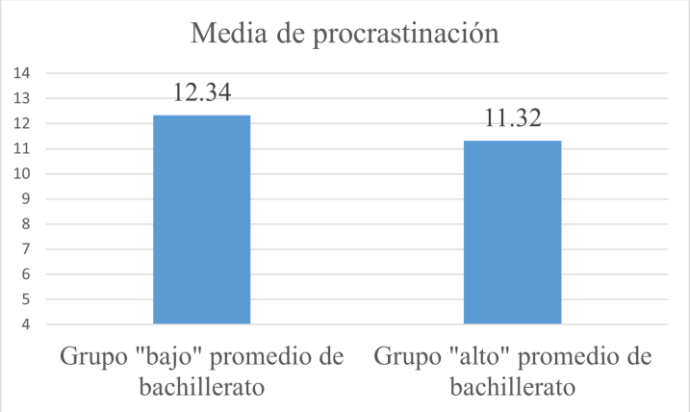
De manera común, las dos estrategias en las que no se observó diferencia entre ambos se caracterizan por la extrapolación del conocimiento adquirido, lo cual requiere de una mayor implicación del estudiante en su aprendizaje, puesto que implica la generalización y aplicación de los nuevos conocimientos a tantos escenarios como sea posible, tanto de manera directa, como a nivel de pensamiento (a través de la búsqueda o imaginación de ejemplos). En concordancia con

otras investigaciones, pareciera que los estudiantes se centran en aprender los contenidos exclusivamente tal como se necesitarán en la evaluación a presentar (David et al., 2024; Donoghue y Hattie, 2021), de tal forma que la práctica de las conductas en las que se encontró una diferencia significativa funcionan de manera directa para obtener una nota alta. Sin embargo, parecen dejarse de lado aquellas estrategias de aprendizaje en las cuáles se requiere un esfuerzo adicional para generalizar los nuevos conocimientos a otras situaciones, y buscar activamente tanto a nivel cognitivo (a manera de ejemplos) como a nivel práctico, escenarios en los cuáles probar lo aprendido y consolidarlo de esa manera, contrastando con un aprendizaje autorregulado (Sahranavard et al., 2018).

Conociendo esta información, sería recomendable que los profesores consideraran en la medida de lo posible la implementación de actividades prácticas (lo cual podría ir desde actividades de índole reflexivo, hasta aplicaciones en escenarios simulados o reales), tanto dentro como fuera del aula, de manera explícita, en coincidencia con Tus et al. (2020), quienes promueven el mantener activos a los estudiantes dentro del salón de clases.

Para indagar la relación existente entre las conductas de procrastinación y el promedio obtenido en el bachillerato, se obtuvo un puntaje total para la subescala y se realizó una correlación de Pearson entre ambas variables, encontrándose un valor inverso muy bajo (r = -.083, p < .001), aunque significativo, es decir, a mayor promedio, hubo una ligera tendencia a procrastinar menos. En la Figura 1 pueden observarse las diferencias en procrastinación, entre los grupos extremos de calificación obtenida en el bachillerato. Se empleó la prueba *U de Mann-Whitney* para muestras independientes, en tanto que no se cumplió con el criterio de normalidad para la distribución de la variable procrastinación (prueba de Shapiro-Wilk p < .001 para ambos grupos).

Figura 1. Media obtenida en la subescala de procrastinación, por los alumnos de mayor y menor promedio de calificación en el bachillerato.

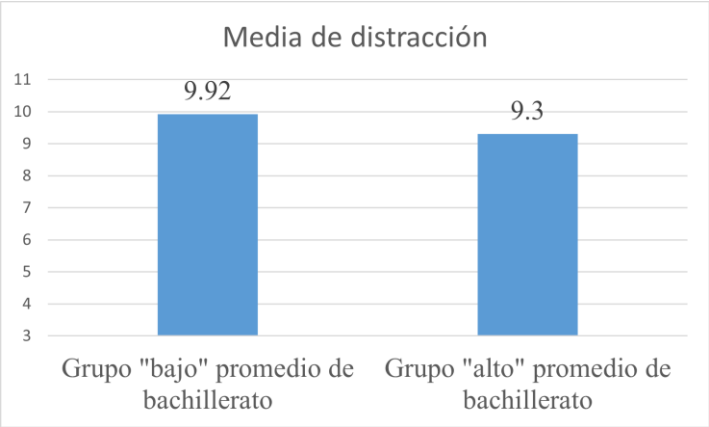


Prueba *U de Mann-Whitney*, $p < .001$

Fuente: Elaboración propia (Jiménez-Cruz, 2024).

Por último, siguiendo el mismo procedimiento, una correlación de Pearson también mostró una correlación inversa muy baja entre el nivel de distracción al momento de estudiar y el promedio reportado del bachillerato ($r = -.088$, $p < .001$). En la Figura 2 se aprecian las diferencias entre los grupos extremos de promedio de bachillerato, en cuanto a la tendencia a distraerse mientras llevan a cabo actividades de estudio. De igual forma, se compararon mediante una prueba *U de Mann-Whitney* para muestras independientes, al haberse obtenido una $p < .001$ en la prueba Shapiro-Wilk para ambos grupos.

Figura 2. Media obtenida en la subescala de distracción, por los alumnos de mayor y menor promedio de calificación en el bachillerato.



Prueba *U de Mann-Whitney*, $p < .001$

Fuente: Elaboración propia (Jiménez-Cruz, 2024).

Es llamativo que, tanto en lo referente a la procrastinación, como a la distracción durante los momentos de estudio, a pesar de ser significativas, las diferencias entre ambos grupos son mínimas. Tomando en consideración los puntajes mínimo y máximo posibles en ambas subescalas, los participantes de ambos grupos puntuaron en un nivel moderado.

Sería importante indagar en futuras investigaciones cuáles son las actividades que se anteponen y favorecen la procrastinación y la distracción durante los momentos de estudio, pero podría ser una hipótesis el uso excesivo del teléfono inteligente, que parece jugar un rol importante en este sentido (David et al., 2024), así como la dificultad que han mostrado otras investigaciones respecto del adecuado manejo del tiempo (Alyami et al., 2021; David et al., 2024), además de indagar el papel de los pares en la corregulación del aprendizaje (David et al., 2024).

Conclusión

En concordancia con otras investigaciones, se encontró que los estudiantes de nuevo ingreso a la licenciatura privilegian estrategias de estudio encaminadas a la consecución de buenas notas en el corto plazo, siendo más efectivos en su utilización los alumnos que obtuvieron un mayor promedio durante el bachillerato. Sin embargo, con independencia de la calificación obtenida en el grado anterior, los estudiantes utilizan con mucha menor frecuencia estrategias de estudio que conllevan una mayor autorregulación e implicación con el aprendizaje, no sólo para obtener una nota alta, sino para comprender con mayor profundidad los temas y generalizarlos a otros escenarios fuera del aula.

Asimismo, se encontró que una menor tendencia a la procrastinación y a la distracción durante los momentos de estudio se asocian significativamente, pero con una fuerza muy baja, con la obtención de una mayor calificación escolar. Este hallazgo se debe a que, con independencia del promedio escolar reportado, los alumnos tienden a procrastinar y a distraerse durante sus momentos de estudio, siendo mínima la diferencia entre aquellos con mayor y menor calificación.

Los hallazgos de este estudio ponen en relieve la necesidad de ayudar a los estudiantes a adquirir hábitos de estudio donde prime la autorregulación, de tal forma que se favorezca el aprendizaje a largo plazo, y encuentren una motivación intrínseca para seguir aprendiendo por voluntad propia, sin la necesidad de hacerlo únicamente cuando un agente externo les ha de

evaluar, y es precisamente en el paso al nivel educativo superior un momento propicio para la adopción de hábitos de estudio más efectivos, ya que, de acuerdo con David et al. (2024), ciertos eventos vitales o disruptivos pueden funcionar como catalizadores del cambio conductual, en tanto que es en esos momentos cuando los individuos pueden ser más receptivos al establecimiento de nuevos hábitos, o estar más dispuestos para modificar los existentes.

Referencias bibliográficas

Alyami, A., Abdulwahed, A., Azhar, A., Binsaddik, A., & Bafaraj, S. (marzo de 2021). Impact of time-management on the student's academic performance: A cross-sectional study. *Creative Education, 12,* 471-485. doi: 10.4236/ce.2021.123033

Campos, D. (2011). Definición de competencias internacionales: experiencia del departamento de historia de la Universidad Nacional de Colombia en el Proyecto Alfa Tuning Europa-América Latina. *Praxis & Saber, 2*(1), 77-101.

David, L., Biwer, F., Crutzen, R., & de Bruin, A. (abril de 2024). The challenge of change: Understanding the role of habits in university students' self-regulated learning. *Higher Education.* doi: 10.1007/s10734-024-01199-w

Donoghue, G. M., & Hattie, J. A. C. (marzo de 2021). A meta-analysis of ten learning techniques. *Frontiers in Education, 6*. doi: 10.3389/feduc.2021.581216

Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest, 14*(1), 4-58. doi: 10.1177/1529100612453266

González, J. & Wagenaar, R. (eds.) (2006). *Tunning educational structures in Europe II. Las contribuciones de las universidades al proceso de Bolonia. Informe final. Proyecto Piloto, Fase 2*. Bilbao: Deusto. Recuperado de http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning04.pdf

Madigan, D. J., & Curran, T. (2021). Does burnout affect academic achievement? A meta-analysis of over 100,000 students. *Educational Psychology Review, 33*(2), 387-405. https://doi.org/10.1007/s10648-020-09533-1

Rabia, M., Mubarak, N., Tallat, H., & Nasir, W. (enero de 2017). A study on study habits and academic performance of students. *International Journal of Asian Social Science, 7*(10), 891-896. doi: 10.18488/journal.1.2017.710.891.897

Ribeiro, I. J., Pereira, R., Freire, I. V., de Oliveira, B. G., Casotti, C. A., & Boery, E. N. (2018). Stress and quality of life among university students: A systematic literature review. *Health Professions Education, 4*(2), 70-77. https://doi.org/10.1016/j.hpe. 2017. 03.002

Riveros, A. A., & Jiménez-Cruz, B. E. (s/f). *Batería de funcionamiento y bienestar psicológico - Revisada*. [Manuscrito inédito]

Sahranavard, S., Reza, M., & Salehiniya, H. (diciembre de 2018). The relationship between self-regulation and educational performance in students. *Journal of Education and Health Promotion.* doi: 10.4103/jehp.jehp_93_18

Tus, J., Rayo, F., Lubo, R., & Cruz, M. (diciembre de 2020). The learners' study habits and its relation on their academic performance. *International Journal of All Research Writings, 2*(6).