Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, C.A.
DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.41.20.321-331
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

Los Hábitos de Estudio y la Comprensión del Conocimiento en Estudiantes Universitarios

Julio César Cañas Rojas[1]
[1]*Universidad Nacional Experimental de la Seguridad (UNES), Puerto Ordaz, Venezuela*
elatleta88@hotmail.com | https://orcid.org/0009-0006-5361-6783
Correspondencia: elatleta88@hotmail.com

Resumen: El presente ensayo examina la relación entre los hábitos de estudio y la comprensión del conocimiento en estudiantes universitarios, quienes a lo largo de su carrera deben comprender y aplicar de manera continua los contenidos de su formación profesional. Se sostiene que los hábitos de estudio, entendidos como conductas aprendidas por repetición y consolidadas mediante la organización del tiempo, del ambiente y de las técnicas de estudio, pueden constituir una vía pertinente para que la comprensión se exprese como uso flexible del conocimiento y no como simple retención de contenidos. El análisis aborda los factores psicológicos, instrumentales y ambientales que intervienen en la formación de tales hábitos y las dimensiones individual, interpersonal y metacognitiva de la comprensión, y propone seis criterios orientados a la planificación; las estrategias activas; la metacognición y la autorregulación; el monitoreo; el control de la concentración y de la motivación; y el estudio en grupo. Se concluye que resulta pertinente que la enseñanza superior promueva una formación deliberada de hábitos de estudio que no se reduzcan a la repetición y que favorezcan la comprensión, la transferencia del conocimiento y la autorregulación del aprendizaje, aunque su efecto sobre la comprensión profunda requiere contrastación empírica.

Palabras clave: hábitos de estudio; comprensión; metacognición; aprendizaje; enseñanza superior.
Código de clasificación internacional UNESCO: 5801.04 - Teorías educativas.
Clasificación OCDE-FOS: 5.3 - Ciencias de la educación.

Study Habits and the Understanding of Knowledge in University Students

Abstract: This essay examines the relationship between study habits and the understanding of knowledge among university students, who, throughout their degree programs, must continuously understand and apply the content of their professional training. It argues that study habits, understood as behaviors learned through repetition and consolidated through the organization of time, environment, and study techniques, may constitute a relevant pathway for understanding to be expressed as the flexible use of knowledge rather than mere retention of content. The analysis addresses the psychological, instrumental, and environmental factors involved in the formation of such habits, as well as the individual, interpersonal, and metacognitive dimensions of understanding, and proposes six criteria focused on planning; active strategies; metacognition and self-regulation; monitoring; control of concentration and motivation; and group study. The essay concludes that it is appropriate for higher education to promote the deliberate formation of study habits that go beyond repetition and foster understanding, knowledge transfer, and self-regulated learning, although their effect on deep understanding requires empirical testing.

Keywords: study habits; understanding; metacognition; learning; higher education.
UNESCO International Classification Code: 5801.04 - Educational theories.
OECD-FOS Classification: 5.3 - Educational sciences.

Os hábitos de estudo e a compreensão do conhecimento em estudantes universitários

Resumo: Este ensaio examina a relação entre os hábitos de estudo e a compreensão do conhecimento em estudantes universitários, que, ao longo da graduação, precisam compreender e aplicar continuamente os conteúdos de sua formação profissional. Sustenta-se que os hábitos de estudo, entendidos como comportamentos aprendidos por repetição e consolidados por meio da organização do tempo, do ambiente e das técnicas de estudo, podem constituir um caminho pertinente para que a compreensão se expresse como uso flexível do conhecimento e não como simples retenção de conteúdos. A análise aborda os fatores psicológicos, instrumentais e ambientais que intervêm na formação desses hábitos e as dimensões individual, interpessoal e metacognitiva da compreensão, e propõe seis critérios voltados ao planejamento; às estratégias ativas; à metacognição e à autorregulação; ao monitoramento; ao controle da concentração e da motivação; e ao estudo em grupo. Conclui-se que é pertinente que o ensino superior promova a formação deliberada de hábitos de estudo que não se reduzam à repetição e que favoreçam a compreensão, a transferência do conhecimento e a autorregulação da aprendizagem, embora seu efeito sobre a compreensão profunda requeira comprovação empírica.

Palavras-chave: hábitos de estudo; compreensão; metacognição; aprendizagem; ensino superior.
Código de Classificação Internacional da UNESCO: 5801.04 - Teorias educacionais.
Classificação OCDE-FOS: 5.3 - Ciências da educação.

Cómo citar este artículo:
Cañas, J. C. (2026). Los Hábitos de Estudio y la Comprensión del Conocimiento en Estudiantes Universitarios. *Revista Scientific, 11*(41), 321–331. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.41.20.321-331

Fecha de Recepción:	Fecha de Aceptación:	Fecha de Publicación:
15-01-2026	11-03-2026	05-08-2026

Revista Scientific - Ensayo - Arbitrado - Volumen 11, Número 41 - Agosto-Octubre 2026 - pp. 321-331
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.41.20.321-331
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

Revista Scientific - Ensayo - Arbitrado - Volumen 11, Número 41 - Agosto-Octubre 2026 - pp. 321-331
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

1. Introducción

Los hábitos de estudio son conocidos en el ámbito educativo como las actividades y acciones que el estudiante realiza en sus quehaceres diarios, vinculadas con la forma en que dedica y organiza el tiempo de aprendizaje para apropiarse de los contenidos previstos en su formación profesional. Su práctica implica la ejecución de actos repetitivos que, cuando son adecuados, ayudan a aprender los conocimientos previstos y facilitan el proceso de aprendizaje.

Si bien buena parte del estudio se realiza fuera del aula, cabe afirmar que es en ella donde los estudiantes reciben las demandas académicas que activan sus capacidades de estudio, de modo que los docentes deben promover y motivar la adquisición de hábitos de estudio como parte de la enseñanza universitaria. Al respecto, Climént (2018) sostiene que sistematizar las habilidades, los hábitos y las rutinas de estudio y aprendizaje es materia obligada para mejorar la calidad de la educación superior, en atención a los factores adversos al desempeño académico del alumnado.

Los hábitos de estudio orientados a la comprensión del conocimiento constituyen una opción para adquirir recursos que conduzcan al desarrollo del aprendizaje y lo afiancen durante la etapa universitaria, cuando los educandos repiten actos de aprendizaje hasta convertirlos en hábito. Sin embargo, la repetición no basta por sí sola, de ahí la pertinencia de examinar cómo los hábitos pueden orientarse hacia una comprensión profunda, entendida como uso flexible y transferible del conocimiento, y no hacia la mera retención de contenidos.

El presente ensayo tiene por objetivo examinar la relación entre los hábitos de estudio y la comprensión del conocimiento, y sostiene que la formación deliberada de hábitos sustentados en la planificación, en las estrategias activas y en la reflexión metacognitiva puede ser una vía pertinente para que los estudiantes universitarios comprendan el conocimiento y lo transfieran a otros contextos, y que la comprensión, lejos de ser un acto solo individual, puede fortalecerse en la interacción con otros.

Para sustentar esta tesis, el desarrollo aborda los hábitos de estudio y los factores que intervienen en su formación, la comprensión del conocimiento en sus dimensiones individual, interpersonal y metacognitiva, y seis criterios para promover dicha comprensión a través de los hábitos de estudio. Dado que la literatura disponible mide sobre todo el rendimiento académico, el uso de estrategias y las percepciones de los estudiantes, la tesis se formula como una vía pertinente en el plano conceptual y no como un efecto demostrado sobre la comprensión profunda.

2. Desarrollo

Antes de desarrollar el análisis, conviene precisar la naturaleza de las fuentes que lo sustentan. La noción de comprensión se aborda sobre todo siguiendo a Ocampo (2019), una revisión documental que sintetiza la enseñanza para la comprensión, con aportes complementarios sobre la regulación compartida y la construcción conjunta entre pares, mientras que los hábitos de estudio se contrastan con estudios empíricos de áreas y niveles diversos, cuyos resultados se toman como indicios que orientan la argumentación y no como pruebas de efecto.

2.1. Hábitos de Estudio

Como describen Terry y Dante (2021, como se citó en Chávez et al., 2025), el hábito de estudio requiere disciplina y se consolida porque se repite muchas veces, lo que modifica la manera de actuar del estudiante. De esta caracterización cabe inferir que tales hábitos guardan relación con la actitud hacia el estudio y el aprendizaje, lo que puede favorecer la atención y la motivación. A juicio del presente ensayo, los hábitos bien orientados llevan a aprender y a adquirir destrezas, pero la repetición, por sí sola, consolida la conducta sin garantizar la calidad de lo aprendido.

Los hábitos de estudio no son uniformes. Coexisten hábitos aceptables, como la actitud hacia el estudio y las técnicas de estudio, con áreas por mejorar,

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.41.20.321-331
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

como la lectura, la distribución del tiempo, el ambiente físico y la concentración, según un test de 39 reactivos de respuesta dicotómica aplicado a 717 estudiantes de nuevo ingreso a las licenciaturas de Administración y Contaduría (Román et al., 2019). Cabe suponer que estos hábitos también pueden fortalecerse con la práctica y con la reflexión consciente, aunque un diagnóstico de este tipo no permite comprobarlo.

Por otra parte, Pallo-Pilalumbo et al. (2024), en una revisión de la literatura, reconocen aspectos que repercuten en los hábitos de estudio y recogen una clasificación en componentes personales o psicofísicos (aquí, psicológicos), instrumentales y ambientales. Los psicológicos son condiciones individuales como la actitud positiva, la disciplina, la perseverancia, la organización personal y el uso del tiempo, que favorecen el estudio. Dado que el estudiante no siempre domina estos factores, a criterio de este ensayo pueden trabajarse de manera deliberada, aunque la revisión no aporta datos propios que lo demuestren.

La revisión no define de forma explícita los factores instrumentales, pero enumera técnicas de estudio como la lectura activa con toma de notas, el resumen con palabras propias y la discusión con otros, asociables a esa categoría. Se aspira a que el estudiante los aprenda y los practique de forma recurrente, de modo que se conviertan en hábitos. Los ambientales aluden al entorno físico, referido en la revisión como ordenado, bien iluminado y libre de interferencias; para este ensayo, el rasgo más relevante es la ausencia de distractores, pues la comodidad del mobiliario o de la iluminación no cuenta con respaldo empírico directo en las fuentes examinadas.

En el ámbito médico, la revisión sistemática de Rafiq y Blair (2024), con 13 artículos, ofrece una clasificación afín, aunque no idéntica, pues agrupa los factores en personales, conductuales, ambientales y cognitivos, y afirma que, aunque los factores socioculturales influyen, las conductas y actitudes individuales impulsan principalmente las decisiones de estudio. Este hallazgo no contradice la dimensión interpersonal de la comprensión, que corresponde a la construcción conjunta del sentido y no a la decisión individual de estudiar, y la tipología adoptada aquí se entiende como marco de organización de la literatura y no como modelo causal.

Los factores ambientales adquieren especial relevancia ante la distracción: en un curso introductorio de biología, los estudiantes informaron estar distraídos cerca del 20% de su tiempo de estudio, y esa distracción predijo de forma negativa su rendimiento en los exámenes, mientras que el uso de estrategias activas lo predijo de forma positiva. El análisis es correlacional, se basa en autorreportes y se limita a un solo curso, de modo que señala una asociación y no un efecto establecido de la distracción (Walck-Shannon et al., 2021).

De acuerdo con Salamea-Nieto y Cedillo-Chalaco (2021), quienes relevaron los hábitos de estudio y la motivación de 81 estudiantes de tres carreras de pedagogía mediante un cuestionario, la mayoría de los participantes obtuvo puntuaciones altas en el interés por estudiar y en la organización y planificación para el estudio, y solo se hallaron diferencias significativas entre carreras en el interés por estudiar y en la motivación intrínseca. Al tratarse de un diseño descriptivo y transversal sin medidas de rendimiento, los resultados informan sobre el estado de los hábitos y no permiten afirmar que estos mejoren el desempeño.

En línea con ello, Magulod (2019), en un estudio descriptivo correlacional con 75 estudiantes de cursos de ciencias aplicadas de una universidad de Filipinas, halló relaciones significativas del rendimiento académico con varios estilos de aprendizaje y con dos componentes de los hábitos de estudio (gestión del tiempo y escritura), con un nivel moderado de hábitos y un buen nivel de logro. Por tratarse de una muestra pequeña, procedente de una sola sede y con un diseño correlacional, estos resultados indican asociaciones y no permiten establecer relaciones causales entre los hábitos y el rendimiento.

En una escala mayor, un metaanálisis con más de 72 000 estudiantes universitarios reveló que los

Revista Scientific - Ensayo - Arbitrado - Volumen 11, Número 41 - Agosto-Octubre 2026 - pp. 321-331
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.41.20.321-331
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

inventarios de hábitos, habilidades y actitudes de estudio rivalizan con las pruebas estandarizadas y las calificaciones previas como predictores del rendimiento y añaden validez predictiva sobre ellas (Credé & Kuncel, 2008). Las relaciones son, no obstante, predictivas y no causales, y los inventarios basados en la profundidad de procesamiento resultaron los menos predictivos, de modo que el vínculo entre los hábitos y la comprensión profunda no puede darse por sentado.

Con un enfoque interventivo, Ortega-Ruipérez (2022) analizó, con 112 estudiantes de maestría semipresencial y un grupo de comparación, el papel de las estrategias metacognitivas en los hábitos de estudio y la comprensión lectora, y detectó que una herramienta digital se asoció con mejoras significativas en la organización de la tarea de estudio y, en la lectura, en la motivación, la evaluación y la planificación. Ello sugiere que los hábitos se vinculan con la regulación consciente del aprendizaje, aunque la muestra de posgrado y la medición mediante cuestionarios de autorregulación, que no equivalen a una prueba de comprensión, obligan a la cautela.

2.2. Comprensión del Conocimiento

Para iniciar el estudio de la comprensión del conocimiento, conviene recordar que, en la tradición hermenéutica aplicada al análisis de datos cualitativos en educación, comprender consiste en descifrar el sentido que habita en aquello que se analiza y en atender a lo que su emisor quiso significar (Medina-Moya, 2014). Aunque procede de la investigación cualitativa, esta noción resulta aplicable, según este ensayo, al estudio universitario, pues quien estudia debe interpretar textos y explicaciones y no solo recibirlos de manera pasiva. Con fines analíticos, la comprensión se examina en tres dimensiones: individual, interpersonal y metacognitiva.

Conforme a Ocampo (2019), la comprensión, más allá de la interpretación del sentido, es la capacidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que se sabe, y constituye un proceso cognitivo final en el que se articula un conocimiento generativo, activo y transferible, de modo que comprender implica ir más allá de la posesión del conocimiento. En este ensayo se sostiene que lo contrapuesto a comprender no es conocer, sino retener información sin saber qué hacer con ella, pues relacionar los conceptos nuevos con los previos sirve tanto para comprender como para recordar (Perkins, 2006, como se citó en Ocampo, 2019).

Desde la filosofía del conocimiento, Ammon (2012) retoma el planteamiento de Goodman sobre un concepto plural y procesal del conocimiento, entendido como estructura o sistema, y argumenta que comprensión y conocimiento no deben concebirse como modos epistemológicos contrapuestos, pues los procesos de comprensión son la condición previa del conocimiento. La comprensión, entendida según Goodman como un proceso activo de hacer y rehacer cognitivamente un mundo, se contrasta además en el intercambio con otros participantes, de modo que, a juicio de este ensayo, posee un carácter dinámico y compartido.

Desde lo individual, las actividades de comprensión que desarrollan los estudiantes adoptan un carácter visible y se relacionan con lo que hacen los educandos cuando comprenden algo (Ocampo, 2019). En ese proceso interviene la imagen mental, forma de conocimiento holístico y coherente que instala en la mente diseños cognitivos con formas de hacer cosas y sistemas de razonamiento para gestionar actividades de comprensión (Ocampo, 2019). Como la comprensión se manifiesta en lo que el estudiante hace, este ensayo considera que los hábitos son el terreno donde esas actividades se ejercitan.

La pedagogía de la comprensión, a decir de Perrone (2008, como se citó en Ocampo, 2019), busca formar pensadores críticos, capaces de actuar en entornos complejos, y fortalecer la comprensión profunda. En el terreno didáctico, Noguez et al. (2023) documentaron, en un estudio cualitativo con profesores de Matemáticas, Física e Informática de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, el diseño de actividades desde la enseñanza para la comprensión, y

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.41.20.321-331
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

concluyeron que permite desarrollar recursos de aprendizaje activo mediante el trabajo colegiado, aunque las mejoras estudiantiles que refieren son descriptivas, sin medir la comprensión.

En la dimensión interpersonal, Castellanos y Onrubia (2015), en una revisión sobre el aprendizaje colaborativo mediado por computador, diferencian la regulación compartida de los procesos de construcción de conocimiento compartido y la presentan como un ámbito emergente de estudio, cuyo interés se justifica por la suposición de que incide positivamente en el desempeño de los grupos y en el aprendizaje. Al tratarse de una suposición y no de una evidencia sobre la comprensión, este ensayo la lee como una condición que hace más deliberado el trabajo conjunto, no como prueba de que estudiar con otros mejore lo que se comprende.

La comprensión del conocimiento no puede concebirse solo como un acto individual (Ammon, 2012), pues, a criterio de este ensayo, muchos de los conceptos que deben comprenderse se discuten y se validan en comunidades académicas. En esta línea, Zapata-Zapata y Vesga-Bravo (2023), en una revisión sistemática de 50 artículos sobre habilidades metacognitivas en la educación superior, identifican la retroalimentación, los diarios de reflexión y el aprendizaje entre pares como las estrategias más utilizadas, aunque advierten que la eficacia de la retroalimentación requiere mayor estudio, lo que impide asumir su efecto sobre la comprensión.

La comprensión construida junto con otros ha despertado interés en la investigación sobre el aprendizaje entre pares. Con ese interés, Burkert (2015) indagó, mediante grabaciones de audio de parejas y grupos de estudiantes de inglés de primer y segundo año de la Universidad de Graz, en qué medida el estudiantado empleaba el lenguaje como medio para pensar y aprender en conjunto. El estudio es de pequeña escala y se realizó en clases de lengua inglesa, de modo que ilustra el interés por la comprensión construida en la interacción entre pares sin permitir generalizaciones.

A su vez, Ocampo (2019) considera la comprensión en acción un ámbito clave para construir sistemas de evaluación de los aprendizajes. Cabe sostener que la comprensión individual y la construida con otros plantean a la universidad el reto de que los estudiantes comprendan junto con otros y con atención a su propio proceso de aprender. Además, la enseñanza para la comprensión opera como un dispositivo de justicia y de equidad cognitiva, esto es, procura ofrecer a todos los estudiantes oportunidades educativas de alta calidad comparables, lo que incide en el diseño curricular, en la práctica educativa y en el sistema de evaluación (Ocampo, 2019).

A juicio del presente ensayo, esa equidad alcanza también a los hábitos de estudio, pues si estos se dejan al azar podrían favorecer a quienes ya los poseen, mientras que su formación explícita podría ampliar el número de estudiantes que acceden a comprender. Cuando el docente planifica la enseñanza para la comprensión mediante la reflexión y la regulación compartidas, cabe esperar que los estudiantes construyan comprensiones cada vez más articuladas y las demuestren con desempeños variados, lo que permite fortalecer lo aprendido.

En la dimensión metacognitiva conviene delimitar los términos: la metacognición ha sido entendida tradicionalmente como la reflexión sobre el propio conocimiento o el reconocimiento consciente del aprendizaje alcanzado (Ocampo, 2019). Dentro de esa dimensión, Suárez-Rojas et al. (2024) destacan que los procesos mentales son fundamentales para el aprendizaje y que el desarrollo de la cognición y la metacognición es relevante para mejorar la autorregulación. Su estudio se realizó con 407 estudiantes de secundaria de Colombia, de 14 a 18 años, por lo que sus conclusiones solo orientan, con cautela, el análisis de la comprensión en la universidad.

En relación con la autorregulación, Suárez-Rojas et al. (2024) explican que el estudiante autorregulado regula de manera intencional su proceso de aprendizaje al reconocer sus habilidades y lo que sabe, y al realizar los ajustes que exigen las demandas, los resultados y el cumplimiento de los objetivos. Ello ocurre mediante

Revista Scientific - Ensayo - Arbitrado - Volumen 11, Número 41 - Agosto-Octubre 2026 - pp. 321-331
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.41.20.321-331
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

elementos metacognitivos como la planeación, el monitoreo, el conocimiento condicional y la evaluación, que, según Pérez y González (2020, como se citó en Suárez-Rojas et al., 2024), hacen posible la metacomprensión, concebida en dicho estudio como la capacidad de reflexionar y regular el propio proceso de comprensión.

Cabe interpretar, a criterio de este ensayo, que la planificación, el monitoreo y la evaluación constituyen el vínculo entre la metacognición y la comprensión, pues el estudiante organiza sus actividades educativas con atención a lo que entiende y a lo que aún no. En contextos universitarios, Villalba (2023) encontró, en 36 estudiantes de la Licenciatura en Biodiversidad y el Profesorado en Biología, un uso frecuente y relativamente homogéneo de estrategias metacognitivas, aunque el grupo es pequeño y el estudio describe el uso de estrategias sin medir la comprensión.

La comprensión profunda del conocimiento se relaciona con el desafío cognitivo, propio del aprendizaje profundo. En coincidencia con Ocampo (2019), este desafío es una invitación a ir más allá de lo aprendido y a transferirlo a otros contextos, lo cual exige salir del espacio de confort cognitivo y emocional, con actitud creativa y abierta. Surge un matiz crítico: el estudiantado afectado por el denominado síndrome del pensamiento pobre recurre a la repetición para retener el conocimiento (Perkins, 2006, como se citó en Ocampo, 2019), de modo que, a juicio de este ensayo, un hábito que solo repite lo conocido puede convertirse en ese espacio de confort.

Como complemento, Stone Wiske (2008, como se citó en Ocampo, 2019) distingue cuatro niveles de comprensión: contenido, resolución de problemas, epistémico y de investigación. El primero se refiere a datos e información de carácter instrumental; el segundo, a soluciones directas a los problemas más comunes de cada asignatura; el tercero, a la articulación de generalizaciones y explicaciones acerca de lo que hacen los estudiantes; y el cuarto, a la capacidad de construir nuevos conocimientos (Ocampo, 2019). A efectos de este ensayo, la comprensión profunda alude a los dos últimos niveles.

Con base en Ocampo (2019), los estudiantes aprenden a comprender mediante acciones, estrategias y experiencias activas, flexibles y reflexivas, lo que exige dedicar la mayor parte del tiempo a tareas intelectualmente estimulantes, como explicar, generalizar y aplicar lo comprendido. Aprenden más y mejor cuando organizan los hechos, los relacionan con el conocimiento anterior, elaboran y extrapolan lo que leen o escuchan, usan asociaciones visuales y se examinan a sí mismos (Perkins, 2010, como se citó en Ocampo, 2019). A criterio de este ensayo, el estudio que solo repite el contenido tiende a quedarse en el primer nivel.

No se trata, entonces, de prescindir de los hábitos, sino de reorientarlos hacia la comprensión. Podría objetarse que la automatización propia del hábito contradice la flexibilidad que define a la comprensión, pero lo que se automatiza es el procedimiento de estudio, como planificar o verificar si se entiende, y no el uso del conocimiento. Desde la perspectiva de este ensayo, lo que debe repetirse es la estrategia que exige pensar y no el contenido que se memoriza, y la reflexión metacognitiva puede evitar que esa repetición se convierta en un ritual vacío.

2.3. Criterios para Promover la Comprensión del Conocimiento a través de los Hábitos de Estudio

Promover la comprensión del conocimiento a través de los hábitos de estudio exige un enfoque integral que contemple la planificación, la organización, los métodos y técnicas de estudio y las estrategias de aprendizaje. A tal efecto, se proponen seis criterios, articulados con las dimensiones individual, interpersonal y metacognitiva de la comprensión: el segundo y el quinto remiten a la dimensión individual; el sexto, a la interpersonal; y el primero, el tercero y el cuarto, a la metacognitiva, en la medida en que recorren la planificación, la evaluación y el monitoreo del propio estudio.

El primer criterio se refiere a la planificación y

Revista Scientific - Ensayo - Arbitrado - Volumen 11, Número 41 - Agosto-Octubre 2026 - pp. 321-331
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.41.20.321-331
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

organización de los estudios. Conviene establecer un horario de estudio flexible y viable, con un tiempo específico asignado a la actividad y distribuido de forma equilibrada según las exigencias de cada asignatura, dado que la distribución del tiempo figura entre las áreas por mejorar de los estudiantes de nuevo ingreso (Román et al., 2019). Asimismo, se requiere concretar metas claras y factibles, definir propósitos para cada sesión de estudio y fragmentar las tareas extensas en subtareas más pequeñas.

A la planificación se suma la creación de un ambiente de estudio libre de distracciones, coherente con la asociación negativa entre la distracción y el rendimiento en los exámenes. En ese estudio, ni el momento de iniciar el estudio ni la cantidad de días estudiados en la semana previa al examen se relacionaron con el desempeño, de modo que la anticipación y la constancia en los días de estudio, por sí solas, no parecen suficientes y conviene acompañarlas de estrategias activas (Walck-Shannon et al., 2021).

El segundo criterio consiste en aplicar técnicas y estrategias de estudio activas, como explicar los conocimientos con frases propias, aplicarlos a situaciones prácticas, ponerse a prueba con preguntas y reelaborar lo estudiado mediante notas, resúmenes y mapas conceptuales. En este punto, Rodriguez et al. (2018) observaron, en estudiantes universitarios de biología, que el estudio espaciado y la autoevaluación mediante preguntas se asociaron con calificaciones más altas en el curso, y que una intervención breve en clase incrementó el uso reportado de ambas prácticas, aunque se trata de autorreportes.

En contraste, Farias y Trias (2024) reportan que la relectura y el resumen son las estrategias más frecuentes entre 171 estudiantes de ingeniería que ingresan a la universidad al estudiar Química, y señalan que su eficacia es objeto de discusión. Un metaanálisis de diez técnicas de aprendizaje ubicó el resumen y el subrayado entre las de menor efecto, aunque todavía positivo, frente a la práctica distribuida y la práctica mediante pruebas (Donoghue & Hattie, 2021). A criterio de este ensayo, el resumen adquiere valor cuando implica reelaborar el contenido con palabras propias y no solo releerlo, hipótesis que las fuentes examinadas no contrastan.

Los repasos periódicos y la formulación de preguntas para autoevaluar la comprensión completan este criterio, pues la práctica distribuida y la práctica mediante pruebas figuran entre las técnicas de mayor efecto (Donoghue & Hattie, 2021). En sintonía con ello, Carpenter et al. (2022) sintetizan la investigación sobre la práctica espaciada y la práctica de recuperación como estrategias para un aprendizaje eficaz. No obstante, la mayoría de los estudios incluidos en ese metaanálisis evalúa resultados superficiales o factuales (Donoghue & Hattie, 2021), por lo que su efecto sobre la comprensión profunda requiere cautela.

El tercer criterio corresponde a la metacognición y la autorregulación, que implican reflexionar, de manera individual y compartida, sobre el proceso de estudio y valorar si las estrategias y los hábitos empleados cumplen su propósito, para ajustarlos según el caso. Un metaanálisis de programas extensos de entrenamiento en aprendizaje autorregulado con estudiantes universitarios mostró que estos mejoran el rendimiento académico, con un tamaño del efecto pequeño a moderado (g = 0,37), así como las estrategias de aprendizaje autorregulado y la motivación (Theobald, 2021).

De manera complementaria, Vesga-Bravo et al. (2024) validaron, con un diseño preexperimental y 75 estudiantes universitarios colombianos, una estrategia de tres etapas centrada en el autorreconocimiento, la autoplanificación y la autogestión del conocimiento, y más del 95% de los participantes la consideró eficaz para organizar su estudio y autoevaluarse. Al carecer de grupo de control y fundarse en instrumentos de autoinforme (el inventario MAI, antes y después, y una encuesta de percepción), el diseño respalda la viabilidad de la estrategia y mejoras autoinformadas en la metacognición, pero no permite atribuirle efectos comprobados sobre la comprensión.

Revista Scientific - Ensayo - Arbitrado - Volumen 11, Número 41 - Agosto-Octubre 2026 - pp. 321-331
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.41.20.321-331
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

El cuarto criterio es el monitoreo de la comprensión durante el estudio, que consiste en contrastar lo que el estudiante cree entender con lo que logra explicar sin apoyo del texto e identificar las áreas que requieren mayor atención, a las que se dedica más tiempo. A diferencia de la autoevaluación como técnica de repaso, el monitoreo cumple una función de diagnóstico mientras se estudia. Herramientas como los planificadores y las bitácoras de estudio, tal como proponen Guamán y Rivera (2024) en una revisión documental para fortalecer la metacognición, podrían facilitar ese seguimiento, aunque dicha fuente no contrasta su eficacia.

El quinto criterio atiende el control de la concentración y de la motivación. Para sostener la concentración, conviene reducir las fuentes de distracción durante el estudio y entrenar de forma deliberada la atención, pues los programas de aprendizaje autorregulado para universitarios lograron su mayor efecto específico en las estrategias de atención y concentración (g = 0,61), aunque ese resultado se refiere al uso de estrategias y no al rendimiento (Theobald, 2021). Desde la perspectiva de este ensayo, intercalar descansos cortos y regulares podría contribuir a sostener la atención, medida que ninguna fuente examinada evalúa de manera directa.

El mantenimiento de una actitud positiva y motivada hacia el aprendizaje completa este criterio. En lo que atañe a la motivación, Lechuga-Moreno et al. (2025) registraron que fue una de las habilidades más extendidas entre los 269 estudiantes de primer ingreso de su muestra y que constituye un recurso positivo para el proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que podría aprovecharse como base para consolidar los demás hábitos, hipótesis que un estudio descriptivo no permite contrastar.

El sexto criterio radica en formar parte de grupos de estudio, para aclarar dudas, compartir hábitos, técnicas y estrategias, y consultar con docentes y asesores las dificultades de comprensión. En cuanto al estudio en grupo, Versfeld y Vinson (2024), en un estudio cualitativo con estudiantes voluntarios de primer año de ingeniería del Sur Global, cuyas encuestas respondieron 16 estudiantes y 11 líderes, examinaron las ventajas de los grupos dirigidos por pares, y los participantes destacaron el apoyo de sus compañeros y un entorno colaborativo cómodo para plantear preguntas. Al tratarse de percepciones, el efecto sobre el rendimiento no queda establecido.

En conjunto, los seis criterios no operan de manera aislada: según este ensayo, la planificación crea las condiciones para que las estrategias activas se sostengan en el tiempo, la metacognición permite evaluar su eficacia, el monitoreo orienta los ajustes, el control de la concentración y de la motivación sostiene la atención y el esfuerzo, y el estudio en grupo introduce la dimensión interpersonal de la comprensión. Cuando se incorporan como rutina, los hábitos de estudio pueden dejar de orientarse a la retención y encaminarse a la comprensión.

El respaldo empírico de estos criterios, sin embargo, no es homogéneo. Las estrategias activas y la metacognición cuentan con metaanálisis y estudios sobre rendimiento o uso de estrategias, mientras que la planificación, el monitoreo, el control de la concentración y el estudio en grupo descansan en propuestas documentales, estudios descriptivos, evidencia correlacional y percepciones de los estudiantes. Por ello, los seis criterios se formulan como orientaciones razonadas cuyo efecto sobre la comprensión profunda y la transferencia está por contrastar, y no como prescripciones de eficacia demostrada.

3. Conclusiones

El análisis realizado permite sostener, en el plano conceptual, que los hábitos de estudio pueden vincularse con la comprensión del conocimiento en la formación universitaria, siempre que no se reduzcan a la repetición. Los estudios revisados indican que el entrenamiento en autorregulación mejora el rendimiento académico con un efecto pequeño a moderado (Theobald, 2021) y que el espaciamiento y la autoevaluación se asocian con

Revista Scientific - Ensayo - Arbitrado - Volumen 11, Número 41 - Agosto-Octubre 2026 - pp. 321-331
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.41.20.321-331
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

mejores calificaciones (Rodriguez et al., 2018). Esto respalda, con cautela, incorporar en la enseñanza universitaria la formación explícita de esas estrategias, y no solo la exigencia de rutinas de estudio.

De igual modo, se concluye, en el plano conceptual, que la comprensión no es solo un acto individual, pues puede construirse de manera interpersonal y regularse de manera metacognitiva, de modo que los hábitos de estudio sustentados en la planificación, en las estrategias activas y en la reflexión metacognitiva pueden constituir una vía pertinente para favorecer la comprensión profunda y la autorregulación del aprendizaje. Los grupos de estudio y la reflexión compartida entre pares podrían aportar la dimensión interpersonal que el trabajo individual no agota, aunque la evidencia examinada se limita a percepciones.

Por último, el análisis permite constatar que los factores psicológicos, instrumentales y ambientales intervienen en la formación de los hábitos, aunque los estudios examinados miden sobre todo el rendimiento en exámenes, el uso de estrategias y las percepciones de los estudiantes, por lo que el efecto sobre la comprensión profunda y la transferencia del conocimiento permanece como hipótesis por contrastar. Como línea de profundización, resulta pertinente evaluar de forma empírica el efecto de los seis criterios propuestos sobre la comprensión y la transferencia, así como el papel de la motivación y del estudio colaborativo.

4. Referencias

Ammon, S. (2012). Comprender el conocimiento: La contribución de Goodman al desarrollo de un concepto plural y procesal del conocimiento. *Enrahonar. An International Journal of Theoretical and Practical Reason, 49*, 11–28. https://doi.org/10.5565/rev/enrahonar.84

Burkert, A. (2015). Collaborative learning and the joint construction of knowledge and understanding. *Language Learning in Higher Education, 5*(1), 197–222. https://doi.org/10.1515/cercles-2015-0010

Carpenter, S. K., Pan, S. C., & Butler, A. C. (2022). The science of effective learning with spacing and retrieval practice. *Nature Reviews Psychology, 1*(9), 496–511. https://doi.org/10.1038/s44159-022-00089-1

Castellanos, J. C., & Onrubia, J. (2015). La regulación compartida en entornos de aprendizaje colaborativo: Una revisión del estado de la investigación empírica. *Education in the Knowledge Society, 16*(3), 57–72. https://doi.org/10.14201/eks20151635772

Chávez, G., Chávez, H. del C., Hernández, J., Parra, R. R., & Espinosa, M. C. (2025). Técnicas y hábitos de estudio en estudiantes universitarios. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 6*(3), 3847–3858. https://doi.org/10.56712/latam.v6i3.4234

Climént, J. B. (2018). Factores adversos al fomento de hábitos de estudio y aprendizaje en educación superior: Un estudio de caso. *Actualidades Investigativas en Educación, 18*(3), 1–30. https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34122

Credé, M., & Kuncel, N. R. (2008). Study habits, skills, and attitudes: The third pillar supporting collegiate academic performance. *Perspectives on Psychological Science, 3*(6), 425–453. https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00089.x

Donoghue, G. M., & Hattie, J. A. C. (2021). A meta-analysis of ten learning techniques. *Frontiers in Education, 6*, Article 581216. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.581216

Farias, N., & Trias, D. (2024). Estrategias de aprendizaje de la Química en estudiantes que ingresan a la universidad. *Educación Química, 35*(3), 102–112. https://doi.org/10.22201/fq.18708404e.2024.3.86366

Guamán, J. L., & Rivera, Y. V. (2024). Fomentando el pensamiento reflexivo: Estrategias para mejorar las habilidades de metacognición. *Esprint Investigación, 3*(1), 28–38. https://doi.org/10.61347/ei.v3i1.63

Lechuga-Moreno, E. I., Simental-Chávez, L., Camacho-Macias, B. D., & Moreno-Salcido, F. B. (2025). Hábitos de estudio en estudiantes que ingresan a licenciatura. *Revista Docentes 2.0, 18*(1), 158–164. https://doi.org/10.37843/rted.v18i1.605

Magulod, G., Jr. (2019). Learning styles, study habits and academic performance of Filipino university students in applied science courses: Implications for instruction. *Journal of Technology and Science Education, 9*(2), 184–198. https://doi.org/10.3926/jotse.504

Medina-Moya, J. L. (2014). El proceso de comprensión en el análisis de datos cualitativos en educación. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 7*(14), 39–54. https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.EPCA

Noguez, M. A., Barkovich, M., López, M., & Vázquez, R. (2023). Diseño de actividades bajo el marco de enseñanza para la comprensión en el primer año universitario. *Cultura Científica y Tecnológica, 20*(3), E39–E48. https://doi.org/10.20983/culcyt.2023.3.2e.4

Ocampo, A. (2019). La comprensión en acción: Un análisis sobre sus niveles y cualidades. *Revista*

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.41.20.321-331
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

Pilquen. Sección Psicopedagogía, 16(2), 59–74. Universidad Nacional del Comahue.

Ortega-Ruipérez, B. (2022). The role of metacognitive strategies in blended learning: Study habits and reading comprehension. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 25*(2), 219–238. https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32056

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

Rafiq, H. S., & Blair, E. (2024). Medical students' study habits through a sociocultural lens: A systematic literature review. *International Journal of Medical Students, 12*(1), 83–91. https://doi.org/10.5195/ijms.2024.2200

Rodriguez, F., Rivas, M. J., Matsumura, L. H., Warschauer, M., & Sato, B. K. (2018). How do students study in STEM courses? Findings from a light-touch intervention and its relevance for underrepresented students. *PLOS ONE, 13*(7), Article e0200767. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0200767

Román, J. C., Gordillo, Á. E., & Franco, R. T. (2019). Universitarios de nuevo ingreso y el reto de los hábitos de estudio. *Revista Vértice Universitario, 21*(82), 12–24. https://doi.org/10.36792/rvu.vi82.7

Salamea-Nieto, R. M., & Cedillo-Chalaco, L. F. (2021). Hábitos de estudio y motivación para el aprendizaje en estudiantes universitarios. *INNOVA Research Journal, 6*(3.1), 94–113. https://doi.org/10.33890/innova.v6.n3.1.2021.1858

Suárez-Rojas, M. S., Hernández-Ballestas, M. A., & Orozco-Gutiérrez, M. (2024). Metacomprensión y desarrollo cognitivo en la autorregulación del aprendizaje del adolescente. *Cultura, Educación y Sociedad, 15*(1), Artículo e0424675. https://doi.org/10.17981/culteducsoc.15.1.2024.4675

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*, Article 101976. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101976

Versfeld, J., & Vinson, C. (2024). Exploring first-year engineering student perceptions of peer-led study groups in a Global South context. *Journal of Student Affairs in Africa, 12*(1), 115–128. https://doi.org/10.24085/jsaa.v12i1.4751

Vesga-Bravo, G. J., Gamboa-Mora, M. C., López-Rodríguez, N. M., Zapata-Zapata, A., & Hernández, F. (2024). Validation of a pedagogical innovation strategy for the strengthening of metacognitive skills. *Revista Fuentes, 26*(3), 279–291. https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2024.23433

Villalba, A. B. (2023). Estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios. *Itinerarios Educativos*, (19), Artículo e0056. https://doi.org/10.14409/ie.2023.19.e0056

Walck-Shannon, E. M., Rowell, S. F., & Frey, R. F. (2021). To what extent do study habits relate to performance? *CBE Life Sciences Education, 20*(1), Article ar6. https://doi.org/10.1187/cbe.20-05-0091

Zapata-Zapata, A., & Vesga-Bravo, G. J. (2023). Habilidades metacognitivas en los procesos de aprendizaje en la educación superior: Una revisión sistemática 2017-2022. *Psicología UNEMI, 7*(13), 73–93. https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol7iss13.2023pp73-93p

Reseña biográfica del autor

Julio César Cañas Rojas | elatleta88@hotmail.com

Julio César Cañas Rojas es investigador en educación universitaria, vinculado a la Universidad Nacional Experimental de la Seguridad (UNES), en Puerto Ordaz, Venezuela, y a la Universidad Nacional Experimental de Guayana (UNEG), en Ciudad Guayana. Es autor de los ensayos "Estrategias metacognitivas y su correspondencia con los hábitos de estudio", publicado en *Guayana Moderna* (Universidad Católica Andrés Bello), y "Hábitos de estudio, emocionalidad y cognición en estudiantes universitarios", publicado en *Copérnico* en 2025. Sus líneas de investigación abarcan los hábitos de estudio, la comprensión del conocimiento, la metacognición y la autorregulación del aprendizaje.

Agradecimientos. El autor agradece a la Universidad Nacional Experimental de la Seguridad (UNES) por el apoyo institucional brindado para el desarrollo de este ensayo.

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.41.20.321-331
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

Declaraciones del autor

Contribución del autor (Taxonomía CRediT). Julio César Cañas Rojas: conceptualización, investigación, redacción del borrador original y revisión y edición del manuscrito.

Financiamiento. El autor no recibió financiamiento externo de agencias públicas, entidades comerciales ni organizaciones sin fines de lucro; el ensayo fue desarrollado con recursos propios del autor.

Conflicto de intereses. El autor declara que no tiene conflicto de intereses de orden económico, profesional o personal que pudiera haber influido en los argumentos o en las conclusiones del presente ensayo.

Declaración de disponibilidad de datos. No aplica, dado que este trabajo no generó ni analizó datos empíricos.

Declaración de uso de Inteligencia Artificial. El autor declara que utilizó la herramienta de inteligencia artificial Claude, desarrollada por Anthropic, como apoyo en la verificación de fuentes académicas, la corrección de las referencias bibliográficas de acuerdo con las normas APA 7, la revisión ortográfica y gramatical. El autor supervisó y validó la totalidad del documento y asume plena responsabilidad por su contenido.

Aprobación ética y consentimiento informado. El presente ensayo, de carácter reflexivo-argumentativo, se sustenta en fuentes previamente publicadas, por lo que no involucró la participación directa de seres humanos ni el tratamiento de datos personales; en consecuencia, no requirió la aprobación de un comité de ética.

Revista Scientific - Ensayo - Arbitrado - Volumen 11, Número 41 - Agosto-Octubre 2026 - pp. 321-331
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional