



Revista de Estilos de Aprendizaje / Journal of Learning Styles

ISSN: 1988-8996 / ISSN: 2332-8533

Estilos de aprendizaje, autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de Nivel Medio Superior

Catalina Juárez Díaz

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

catalina.juarez@correo.buap.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8079-5039>

María del Socorro Rodríguez Guardado

UNAEP Universidad, México

mariadelsocorro.rodriguez@upaep.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1575-2403>

Received: 6 March 2024 / Accepted: 3 January 2026

Resumen

En la Educación Media Superior en México diversos aspectos pueden generar situaciones que repercuten en el aprovechamiento académico de los estudiantes, tales como los estilos de aprendizaje, la autoeficacia y la procrastinación académica entre otros. El objetivo general de esta investigación fue identificar la relación que existe entre los estilos de aprendizaje, autoeficacia, procrastinación y rendimiento académico en estudiantes del Nivel Medio Superior. Se llevó a cabo un estudio cuantitativo de diseño descriptivo correlacional de alcance transversal. Participaron 196 estudiantes entre 15 y 19 años. Los resultados mostraron que los estilos predominantes fueron el dependiente y el visual, seguidos del global. Los ocho estilos de aprendizaje presentaron entre sí correlación fuerte positiva. Con referencia a la autoeficacia académica los resultados revelaron que hay sentido de autoeficacia en los estudiantes de forma moderada. La procrastinación académica no mostró asociación con los estilos analítico y práctico. Asimismo, los estilos de aprendizaje, la autoeficacia y la procrastinación académica, presentaron correlación con el rendimiento académico. Estos resultados ponen en evidencia que es necesario tomar en cuenta los estilos de aprendizaje para reducir la procrastinación y aumentar la autoeficacia académica, lo cual podría favorecer el rendimiento académico.

Palabras clave: estilos de aprendizaje; procrastinación; autoeficacia

[en] Learning styles, self-efficacy and academic procrastination in senior high school students

Abstract

In Senior High School in Mexico, various aspects can generate situations that affect the academic achievement of students, such as learning styles, self-efficacy, and academic procrastination, among others. The general objective of this research was to identify the relationship that exists among learning styles,

self-efficacy, procrastination, and academic performance in students at the senior high school. A quantitative study of descriptive correlational design of cross-sectional scope was carried out where 196 students aged 15 to 19 years old participated. The results showed that the predominant styles were dependent and visual, followed by global. The eight learning styles presented a strong positive correlation. Regarding academic self-efficacy, the results revealed that students have moderate sense of self-efficacy. Academic procrastination did not show an association with the analytical and the practical style. In addition, academic procrastination, self-efficacy, and learning styles were correlated with academic performance. These results show that it is necessary to take learning styles into account to reduce procrastination and increase academic self-efficacy, which could favor academic performance.

Keywords: learning styles; self-efficacy; procrastination

Sumario: 1. Introducción. 1.1. Antecedentes. 1.2. Estilos de aprendizaje. 1.3. Autoeficacia. 1.4. Procrastinación. 2. Materiales y método. 2.1. Diseño del estudio. 2.2. Objetivos de la investigación. 2.3. Hipótesis. 2.4. Participantes. 2.5. Instrumentos. 2.6. Análisis de la información. 3. Resultados. 3.1. Resultados descriptivos de estilos de aprendizaje. 3.2. Resultados descriptivos de autoeficacia académica. 3.3. Resultados descriptivos de procrastinación. 3.4. Resultados de correlación. 4. Discusión y conclusiones. Referencias.

1. Introducción

En la Educación Media Superior en México, diversos factores de carácter cognitivo, motivacional y conductual inciden en el aprovechamiento académico del estudiantado. Entre ellos se encuentran los estilos de aprendizaje (Juárez, 2020), la autoeficacia (EGAP, 2012) y la procrastinación académica (Aguirre Quezada, 2021), los cuales interactúan con otras problemáticas escolares como el ausentismo, la impuntualidad y la reprobación. Estas variables no actúan de manera aislada; por el contrario, configuran un entramado de creencias, disposiciones y prácticas que influyen en la forma en que los estudiantes afrontan las demandas académicas y regulan su propio aprendizaje. En esta línea, la presente investigación se centra en el análisis de los estilos de aprendizaje (EA), la autoeficacia (AE), la autoeficacia académica (AEA) y la procrastinación académica (PA), constructos que han sido señalados como relevantes para comprender el aprendizaje y el desempeño escolar. Los EA permiten reconocer las preferencias individuales en la forma de procesar la información, mientras que la AE y la AEA remiten a las creencias que poseen los estudiantes sobre su capacidad para organizar y ejecutar acciones orientadas al logro de objetivos académicos. A su vez, la PA se manifiesta como una conducta de autorregulación deficiente que puede obstaculizar la puesta en marcha de dichas capacidades.

Con respecto a los EA, Alonso et al. (1997) los definen como características personales que deberían ser atendidas en el aula, en tanto estimulan el potencial del estudiante para aprender. Desde esta perspectiva, Lozano (2006) subraya la importancia de considerar cómo los estudiantes se comportan, aprenden, enseñan y piensan durante el proceso de aprendizaje. De manera complementaria, Durán y Estay-Nicolarcar (2016) explican que en dicho proceso intervienen tres aspectos fundamentales: la actitud, la aptitud y la presentación de los contenidos; no obstante, la apropiación de la información depende en gran medida de los EA de cada estudiante. Investigaciones empíricas han mostrado que la predominancia de los EA varía según el contexto educativo, como lo evidencia un estudio cuantitativo de corte transversal en el que se observaron diferencias significativas entre licenciaturas (Farhang et al., 2020).

Al igual que los EA, la autoeficacia académica (AEA) constituye un rasgo central en el aula, ya que influye en la percepción de competencia del estudiante para realizar tareas académicas y enfrentar con éxito los retos escolares (Alegre, 2014). En este sentido, se ha documentado que determinados EA pueden incidir positivamente en el sentido de AE del estudiantado (Güven y Baltaoğlu, 2017), lo cual sugiere una relación estrecha entre las preferencias de aprendizaje y las creencias de eficacia personal. Asimismo, estudios cuantitativos han evidenciado que la AEA se relaciona de manera significativa con el rendimiento académico y la autoestima (Noorollahi, 2020), reforzando su papel como variable mediadora entre el aprendizaje y el desempeño escolar.

Con respecto a la PA, de acuerdo con Codina et al. (2020), es preocupante su alto índice; advierten que

esta conducta en los estudiantes, de carácter voluntario, puede provocar afectación en la salud y bienestar general e impactar en la autoestima, en la AE, en el nivel de estrés; generar agotamiento y diferentes hábitos negativos tanto del sueño como de la alimentación. Entre las razones expuestas por los estudiantes de nivel superior para retrasar sus tareas se encuentra la escasa gestión del tiempo (Abdi Zarrin et al., 2020; Asmali y Dilbaz, 2022) y el disgusto hacia la tarea; también se encontró evidencia que una causa para procrastinar en los deberes académicos es el bajo nivel de AE (Wirajaya et al., 2020).

En otro contexto, en estudiantes universitarios, se encontró tendencia a la PA y una asociación entre la procrastinación pasiva y la demora en la ejecución de tareas (Sanecka, 2019). Aunado a ello, Marquina-Luján et al. (2021) analizaron las actitudes de los estudiantes peruanos en su aprendizaje de inglés y la procrastinación. Los resultados evidenciaron una correlación positiva entre la actitud y la PA, lo cual llamó la atención de los investigadores porque a pesar de que la actitud fue positiva para el aprendizaje de la segunda lengua, la PA no disminuyó. Esto que sugiere la intervención de otros factores, como la AE o los EA.

Otros estudios han profundizado en variables asociadas a la PA como el de Abdi Zarrin et al. (2020), quienes analizaron el miedo al fracaso y diferentes dimensiones de la autorregulación en relación con la procrastinación, se encontró valores más altos de PA en los hombres. En el estudio de Manchado y Hervías (2021), se examinó el efecto de la procrastinación en estudiantes universitarios españoles, en relación con la ansiedad de los exámenes y el rendimiento académico (RA). Los hallazgos presentaron una relación negativa entre la procrastinación y el RA. Los efectos de la PA en el rendimiento académico, también se evidencian en Santyasa et al. (2021) y en Tseng (2022).

Al profundizar en la relación entre los EA, la AE y la procrastinación, se encontró el estudio de Azpiazú y Seide (2017), quienes revelaron un valor bajo para la AE y presencia de procrastinación, a pesar de que las actividades de aprendizaje propuestas por los docentes estaban diseñadas de acuerdo con su EA. Además, se observó un alto nivel de PA en los EA divergente y asimilador (Mousavi et al., 2024). La investigación de Rodríguez Guardado y Juárez Díaz (2024), con estudiantes mexicanos constata cómo los EA influyen en las percepciones sobre la AEA y la PA. A través de un estudio cualitativo se identificó que la manera en que los estudiantes establecen metas y organizan sus actividades de acuerdo con sus EA afecta directamente el sentido de AE y la tendencia a postergar las tareas académicas. Por su parte, López-Vargas, et al. (2025), en un contexto colombiano encontraron que el estilo de campo dependiente se asocia con un nivel alto de procrastinación y baja AE.

Debido a que los resultados de los trabajos sobre procrastinación no arrojan hallazgos en una sola dirección (Barraza y Barraza, 2019), nos brindó una posibilidad para contribuir en su análisis en conjunto con los EA y AEA, puesto que estos tres constructos en conjunto han sido poco explorados. En este sentido, el objetivo de esta investigación fue identificar la relación que existe entre los estilos de aprendizaje, la autoeficacia y la procrastinación académica con el rendimiento académico en estudiantes del nivel medio superior.

1.2. Estilos de aprendizaje

Los EA son comportamientos parcialmente estables de los estudiantes al aprender, actuar, sentir y pensar, dichas conductas resultan de la combinación de factores afectivos, cognitivos y metacognitivos (Aguilera y Ortiz, 2010). Si bien existen una amplia variedad de instrumentos para caracterizar los EA, en esta investigación se consideró la escala propuesta por Lozano et al. (2016), en donde muestran las características de los estudiantes; sugieren estrategias didácticas con base en los EA; miden cuatro dimensiones de los EA, a saber: preferencia en la percepción, nivel de autonomía, orientación y preferencias sensoriales. En cada dimensión se consideran dos EA: analítico-global, heterónomo-autónomo, teórico-práctico y visual-verbal, respectivamente. A continuación, se explica cada uno de los EA.

El estudiante con estilo analítico sobresale por ser lógico, metódico, crítico, exhaustivo, aprende mejor por medio de secuencias de información detallada, profundiza en sus ideas, trabaja de forma individual, se orienta a las tareas, muestra escasa empatía hacia sus compañeros. Las estrategias favorables para este EA son: discusiones en foros, redacción de ensayos, elaboración de organizadores gráficos, participación en debates, realización de monografía y argumentos.

El estudiante con estilo global encuentra favorable aprender por medio de modelos, división de tareas en subtarefas y comprensión de la esencia de lo aprendido. Son sensibles, intuitivos, táctiles y sociables. Es

recomendable que los estudiantes trabajen de forma colaborativa en proyectos, en la resolución de problemas, en la solución de casos, acertijos, desafíos y/o ralis.

Estilo dependiente/heterónimo distingue a estudiantes que disfrutan aprender con la guía u orientación de docentes o pares. Son algo inseguros y les gusta saber que tan acertado o impreciso están ejecutando las actividades asignadas, realizar exámenes y estar pendientes de sus resultados. Pueden ser cálidas, sensibles y manipulables. Las personas, a quienes consideran como autoridad, influyen en las ideas que construyen o en las posturas que asumen. Se aconseja al docente promover el trabajo colaborativo y en equipos con estudiantes independientes, proveer instrucciones precisas, procurar control y previsión en las actividades asignadas, hacer sentir al alumno seguro apoyándolo todo el tiempo y cuestionándolo.

Estilo independiente/autónomo caracteriza a estudiantes, quienes aprenden sin ayuda de agentes externos, la observación y reflexión sobre la información que percibe de forma oral permiten la construcción de sus conocimientos. Son fríos, lógicos, objetivos, firmes, proactivos y difícilmente se les puede disuadir, se les denomina científicos. Los docentes deberían promover trabajo grupal y trabajo colaborativo con estudiantes dependientes, proyectos y fungir como monitores para supervisar el avance de los integrantes de equipo.

Estilo teórico representa a estudiantes que trabajan en un nivel abstracto, son excelentes oradores debido al vasto vocabulario que logran desarrollar, pero en ocasiones se les dificulta concretar sus ideas. Con ellos se aconseja incluir en sus estrategias de aprendizaje el estudio de casos, aprendizaje basado en problemas, retar su intelecto, trabajar con ideas y conceptos abstractos, acertijos y/o enigmas.

Estilo práctico son personas que a diferencia de los teóricos trabajan a nivel concreto, aplican lo aprendido teóricamente, les gusta realizar proyectos y propuestas prácticas; adaptarse a situaciones nuevas, son abiertas. Con ellos es acertado facilitar el empleo de simuladores, laboratorios; organizar excursiones y/o demostraciones en directo.

El estudiante con estilo visual puede aprender por medio del sentido de la vista; de modo que cualquier apoyo que le permita ver u observar es benéfico; tales como diagramas, imágenes, organizadores gráficos, fotografías. Entre las estrategias de aprendizaje se recomienda la utilización de películas documentales y/o series de televisión, recursos de internet con gráficos y videoconferencias.

El estudiante con estilo verbal se caracteriza por aprender mejor cuando escuchan explicaciones o emplean la palabra en discursos, foros de discusión, conferencias y comparten sus ideas de forma oral. Las estrategias favorables para estos estudiantes son: trabajo en equipo y grupos de colaboración, donde puedan argumentar, empleo de archivos de audio, participación en debates, asistencia a conferencias magistrales y/o audioconferencias.

1.3. Autoeficacia

De acuerdo con la teoría socio cognitiva expuesta por Bandura (Schunk, 2012), la AE se muestra cuando las personas se sienten capaces de realizar con éxito una tarea. Se diferencia de la autoestima porque es específica de una actividad (Ormrod, 2005), por ejemplo, algunos estudiantes se sienten más confiados en asignaturas relacionadas con las artes porque tienen habilidades para la pintura. La AE puede influir en la elección de diferentes trabajos, en el esfuerzo para realizarlos y en el establecimiento de metas. Sentir confianza para superar obstáculos al llevar a cabo una tarea, requiere de acciones autorregulatorias, a saber, organizar, controlar tiempos y actuar para conseguir las metas planteadas.

La opinión que el estudiante tenga de sí mismo para utilizar sus recursos personales influirá en las expectativas de AEA; por lo que dedicará mayor tiempo y esfuerzo en lograr sus metas. En este sentido, Alegre (2014) manifiesta que las personas tienden a elegir actividades complejas y retadoras si tienen alta creencia para lograrlas, el autor explica que los estudiantes universitarios experimentan diversas adversidades durante su formación para lograr terminar con éxito sus programas académicos. Por ello, implementan diferentes acciones que les permiten superar los retos; esos actos van acompañados de la percepción, por parte de los estudiantes, de contar con las capacidades y competencias que demandan su formación. En contraste, si los estudiantes no se perciben con recursos suficientes pueden experimentar emociones negativas y tenderán a evitar las tareas que les produzcan estos sentimientos.

1.4 Procrastinación

Newton (2014) refiere a la procrastinación como el reemplazo de la realización de tareas prioritarias por

tareas secundarias, menos complejas, menos estresantes, más entretenidas, gratificantes o desahogadas; de modo que dejan para un momento posterior actividades de carácter prominente. El retraso en la ejecución de tareas impostergables incide en la productividad, motivación y en la generación de sentido de incumplimiento. En particular, la procrastinación académica concierne principalmente a la demora en la realización de actividades y/o tareas cruciales escolares y en el aprendizaje del estudiantado (Steel y Klingsieck, 2016).

Atalaya Laureano y García Ampudia (2019) explican que el procrastinar puede ser un acción voluntaria o involuntaria, se desarrolla cuando las personas prefieren realizar labores que les generen resultados satisfactorios y no solo está ligada a los aspectos académicos sino a las actividades de la vida diaria. Las personas pueden abandonar las tareas por temor a no lograr cumplirlas, por pensar que les demandan gran esfuerzo, o bien, por haber experimentado fracasos al realizar determinadas tareas y no quieren sentir malestar cognitivo, conductual o emocional. También, otras razones que conllevan a la PA son el pánico al éxito, el rechazo a la responsabilidad en el cumplimiento de la tarea, el desconocimiento de los procedimientos para realizarla, el rechazo a la confrontación con la tarea misma o con otras personas, o por el significado de aburrimiento o sin sentido asignado a la tarea (Newton, 2014).

2. Materiales y método

2.1. Diseño del estudio

Se llevó a cabo un estudio cuantitativo de diseño descriptivo correlacional de alcance transversal para cumplir con el objetivo general.

2.2. Objetivos de investigación

El objetivo general fue identificar la relación que existe entre los estilos de aprendizaje, autoeficacia, procrastinación y rendimiento académico en estudiantes del Nivel Medio Superior. Se plantearon tres objetivos específicos:

- a) Identificar los estilos de aprendizaje de los estudiantes del Nivel Medio Superior.
- b) Distinguir la relación entre los estilos de aprendizaje, con la autoeficacia, procrastinación y el rendimiento académico.
- c) Describir la relación entre los diferentes estilos de aprendizaje, la autoeficacia, la procrastinación y el rendimiento académico.

2.3. Hipótesis

- a) Los estilos de aprendizaje presentan una correlación positiva con la autoeficacia, procrastinación y rendimiento académicos.

2.4. Participantes

La muestra está conformada por estudiantes de un Plantel de Nivel Medio Superior ubicado en la ciudad de Puebla, México. Los participantes fueron en total 196 de segundo, cuarto y sexto semestre. El género resultó ser en su mayoría mujeres (n=114); hombres (n=81), un participante prefirió no indicar su género. Sus edades variaron entre 15-19 años. El promedio mínimo académico fue de 6 (n=2) y máximo fue de 10 (n=2). En general el promedio académico fue de 8,24.

2.5. Instrumentos

Los instrumentos empleados para la recolección de los datos se describen a continuación: uno de ellos fue el cuestionario diseñado con un formato de auto reporte denominado Quiron test (Lozano et al., 2016), sus diseñadores retoman a Dunn y Dunn, Witkin y Woodenough, Kolb y Fry y Fleming y Mills. El instrumento consta de 56 ítems, los cuales identifican ocho estilos de aprendizaje analítico-global; heterónomo-autónomo; teórico-práctico y visual-verbal; organizados en cuatro dimensiones; es de tipo Likert con valores del 1 al 6. La fiabilidad del instrumento general en estudiantes universitarios mexicanos mayor a ,780. Los componentes del instrumento son los ítems para identificar los EA, un baremo para medir su predominancia y una tabla con información que indica la forma preferida de aprender con características específicas de cada EA (Lozano et al., 2016).

Escala de Procrastinación Académica, esta escala mide la tendencia a procrastinar en tareas académicas, está compuesta por 16 ítems que puntúan en escala Likert de 1 a 5 (1= no me ocurre nunca; 5 = me ocurre siempre). En esta investigación se empleó la versión traducida al español de Álvarez (2010) quien tomó de base la original propuesta por Busko (citado en Álvarez, 2010). La versión traducida ha sido empleada en otras investigaciones (Domínguez Lara et al., 2014; Trujillo-Chumán y Noé-Grijalba, 2020). El coeficiente de consistencia interna Alpha de Cronbach oscila entre ,80 y ,86.

Escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas (EAPESA), esta escala es concebida por Palenzuela (1983) como unidimensional, dirigida a adolescentes y universitarios para medir la autoeficacia académica percibida. Consta de 10 ítems valorados mediante una escala Likert de cuatro puntos, no obstante, para este trabajo se consideró una escala de 5 puntos (1= Nunca; 5= Siempre). La fiabilidad mostró un coeficiente de Tucker de ,92. Otras pesquisas, como lo refieren Garzón et al. (2021) han mostrado un coeficiente alfa de Cronbach para la escala de entre ,87 y ,89. Las escalas de medición para el rendimiento académico tienen su origen en el modelo económico industrial para medir estándares de productividad y calidad. Estas escalas fueron adaptadas al ámbito educativo y se relacionan con las calificaciones escolares que presentan el grado en que los estudiantes alcanzan los objetivos académicos planteados en cada nivel educativo (Martínez-Otero, 2009). En esta investigación se consideró el RA como el promedio acumulado obtenido por el estudiantado del Nivel Medio Superior hasta el momento de la aplicación de los instrumentos.

2.6. Análisis de la información

Las escalas se compartieron a los estudiantes del Colegio de Bachilleres Plantel 26 en los grupos de WhatsApp de cada grado y grupo. Los participantes firmaron un consentimiento informado y voluntariamente contestaron las escalas y estuvieron enviando sus respuestas del 3 al 22 de marzo del 2023. Para el análisis de la información se empleó el programa SPSS versión 23. Se llevaron a cabo análisis descriptivos: frecuencia, moda, media y porcentaje. La moda como referencia para determinar el nivel de predominancia de EA indicado en el baremo del instrumento. Adicionalmente, se identificó el alfa de los instrumentos para determinar la confiabilidad de los tres instrumentos, los cuales se detallan en la Tabla 1.

Tabla 1.

Índice de fiabilidad de las escalas empleadas

Escala	Número de ítems	Índice de fiabilidad
Procrastinación Académica	16	,803
Autoeficacia Académica	10	,922
Estilo Analítico	7	,818
Estilo Global	7	,842
Estilo Dependiente	7	,823
Estilo Independiente	7	,818
Estilo Teórico	7	,857
Estilo Práctico	7	,837
Estilo Visual	7	,829
Estilo Verbal	7	,800

Fuente: elaboración propia

Posteriormente, se llevaron a cabo los análisis inferenciales. A partir del tamaño de la muestra, se realizó la prueba de normalidad Smirnov-Kolgomorov, la cual indicó que la distribución de los datos fue normal; por ello, se realizaron las correlaciones Pearson entre las variables.

3. Resultados

A continuación, se presentan los resultados descriptivos de las variables EA, AEA y PA. Posteriormente,

se muestran las correlaciones entre ellas.

3.1. Resultados descriptivos de estilos de aprendizaje

En la Tabla 2 se presentan los valores de los estadísticos descriptivos obtenidos en cada estilo de aprendizaje: De la escala de EA, el valor mínimo de media de los ítems fue de 29,42 (estilo verbal) y el mayor fue de 31,85 (estilo global). El error estándar de la media en todos los ítems fue menor a ,5; la mediana osciló entre los valores mínimos de 30,00 (estilos independiente y verbal) y máximo de 33,00 (estilo global); la desviación estándar que presentaron todos los EA fue mayor que ,5; el valor mínimo (7) se apreció en los estilos analítico y visual y el valor máximo (42) se observó en todos los estilos.

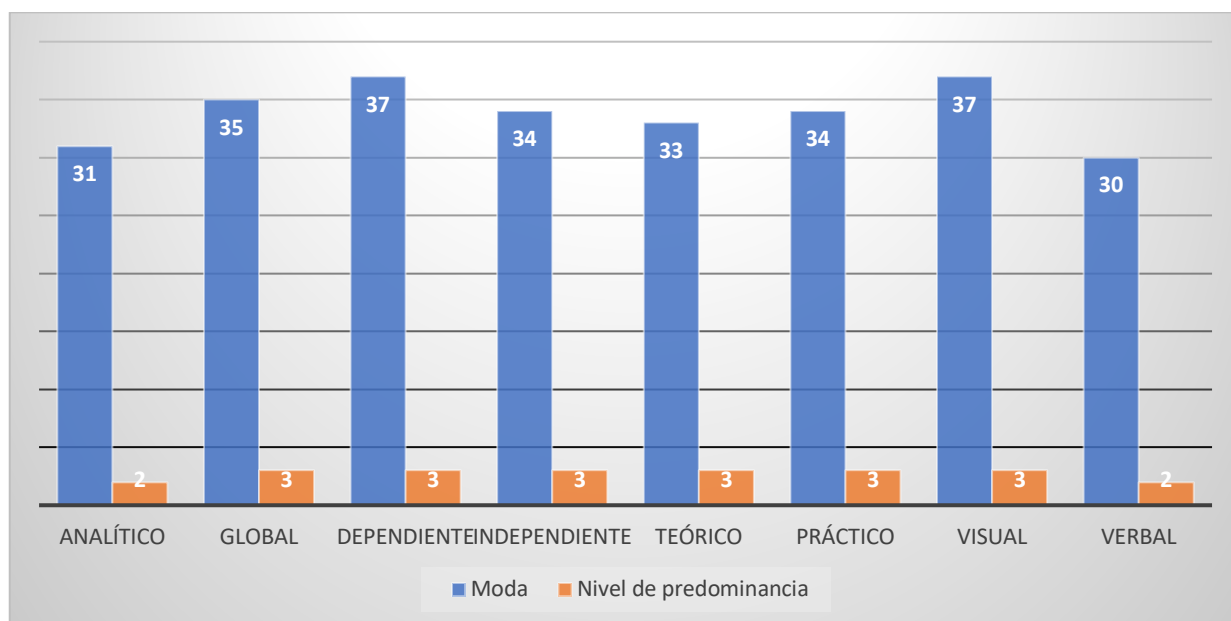
Tabla 2
Estilos de aprendizaje

N=196	EAn	EG	ED	EI	ET	EP	Evi	EVe
Media	31,3	31,8	30,0	29,7	31,3	31,6	30,7	29,42
Error estándar de la media	,43	,46	,46	,44	,45	,44	,46	,42
Mediana	32,00	33,00	31,00	30,00	32,00	32,5	32,00	30,00
Moda	31,00	35,00	37,00	34,00	33,00	34,00	37,00	30,01
DE	61,00	64,00	64,00	62,00	63,00	61,00	65,00	59,00
Mínimo	7,00	10,00	9,00	11,00	8,00	8,01	7,00	12,00
Máximo	42,00	42,01	42,02	42,03	42,04	42,05	42,06	42,07

Fuente: elaboración propia

Nota: Los estilos de aprendizaje se representan de la siguiente manera. EAn= estilo analítico, EG= estilo global, ED= estilo dependiente, EI= estilo independiente, ET= estilo teórico, EP= estilo pragmático, Evi= estilo visual, Eve= estilo verbal.

Figura 1
Predominancia de estilos de aprendizaje



Nota: Los números 2 y 3 representan el nivel de predominancia de EA; 2= media y 3= alta.

En la Figura 1, los valores de la moda señalan que los estilos predominantes de EA fueron el estilo dependiente y visual con un valor similar de 37; seguido del global con un valor de 35; de los estilos

independiente y práctico con valor de 34; el estilo verbal obtuvo el valor más bajo. La predominancia es alta en los estilos dependiente, visual, global, independiente y práctico y es media en los estilos analítico y verbal, de acuerdo con los valores del baremo del instrumento.

3.2. Resultados descriptivos de autoeficacia académica

En la Tabla 3, se pueden observar los resultados descriptivos del cuestionario AEA. El valor de la media del ítem 7 (si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen expediente académico) fue de 3,7 y el valor más bajo de la media fue de 3,04 en el ítem 9 (para aprobar una asignatura o pasar un curso completo no necesito estudiar). La desviación estándar de los ítems varió entre 1,046 (ítem3: me siento con confianza para abordar situaciones que ponen a prueba mi capacidad académica.) y 1,346 (ítem7: si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen expediente académico).

Tabla 3

Resultados descriptivos de la escala de Autoeficacia Académica

Ítem	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
A1	1	5	3,37	1,118
A2	1	5	3,39	1,156
A3	1	5	3,3	1,046
A4	1	5	3,13	1,067
A5	1	5	3,18	1,251
A6	1	5	3,4	1,144
A7	1	5	3,7	1,346
A8	1	5	3,44	1,195
A9	1	5	3,04	1,242
A10	1	5	3,29	1,177

Fuente: elaboración propia

3.3. Resultados descriptivos de procrastinación académica

Por su parte, los resultados de la escala de PA señalaron que el valor de la media del ítem 9 (postergo las lecturas de los cursos que no me gustan) fue de 2,82; este hallazgo indica que los participantes en ocasiones procrastinan debido al desagrado que sienten por la tarea asignada. De 3,91 en el ítem 6 (regularmente asisto a clases). Con respecto de la desviación estándar, esta osciló entre 1,025 en el ítem2 (me preparo generalmente con anticipación para los exámenes) y 1,634 en el ítem 6 (regularmente asisto a clases). Ver Tabla 4.

Tabla 4

Estadísticos de la escala de Procrastinación Académica

Ítem	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
P1	1	5	2,84	1,045
P2	1	5	3,01	1,025
P3	1	5	2,95	1,094

P4	1	5	2,93	1,275
P5	1	5	3,24	1,26
P6	1	5	3,91	1,634
P7	1	5	3,55	1,314
P8	1	5	2,9	1,07
P9	1	5	2,82	1,083
P10	1	5	3,56	1,294
P11	1	5	3,11	1,088
P12	1	5	3,57	1,293
P13	1	5	3,36	1,271
P14	1	5	3,31	1,328
P15	1	5	3,04	1,134
P16	1	5	2,91	1,22

Fuente: elaboración propia

3.4. Resultados de correlación

La Tabla 5 indica que la PA correlacionó fuerte y positiva con la AEA ($r=,446$; $p<,05$) y de forma moderada con el RA ($r=,165$; $p<,05$). Con respecto a los EA, presentó una asociación significativa moderada positiva con el EGlobal ($r=,155$; $p<,05$), EDependiente ($r=,165$; $p<,05$), EIndependiente ($r=,175$; $p<,05$) y el ETeórico ($r=,169$; $p<,05$). Esta variable no presentó correlación con el EAnalítico, EPráctico, EVisual y EVerbal.

La AEA correlacionó fuerte y positivamente con el RA ($r=,279$; $p<,05$), PA ($r=,446$, $p<,05$), asimismo con los estilos EAnalítico ($r=,198$; $p<,05$), EGlobal ($r=,208$; $p<,05$), EDependiente ($r=,239$; $p<,05$), EIndependiente ($r=,240$; $p<,05$), ETeórico ($r=,214$; $p<,05$), EPráctico ($r=,239$; $p<,05$) y asociación moderada con el EVerbal ($r=,180$; $p<,05$). La AEA no presentó correlación con el EVisual.

El RA presentó correlación significativa positiva moderada con la PA ($r=,165$; $p<,05$) y fuerte con la AEA ($r=,446$; $p<,05$). Asimismo, con los EA presentó una asociación fuerte positiva con el EAnalítico ($r=,195$; $p<,05$), EGlobal ($r=,230$; $p<,05$) y moderada con el EDependiente ($r=,171$; $p<,05$). El RA no presentó correlación con el ETeórico, EPráctico, EVisual y EVerbal. Todos los EA presentaron correlación fuerte positiva entre sí.

Tabla 5

Correlaciones obtenidas entre las variables de estudio

	RA	PA	AEA	EAn	EG	ED	EI	ET	EP	EVi	EVe
RA	r 1	,165*	,279**	,195**	,230**	,171*	,156*	,129	,115	,082	,122
PA	r ,165*	1	,446**	,126	,155*	,165*	,175*	,169*	,121	,085	,131
AEA	r ,279**	,446**	1	,198**	,208**	,239**	,240**	,214**	,239**	,135	,180*
EA	r ,195**	,126	,198**	1	,836**	,768**	,783**	,862**	,833**	,778**	,737**
EG	r ,230**	,155*	,208**	,836**	1	,754**	,793**	,801**	,814**	,756**	,672**
ED	r ,171*	,165*	,239**	,768**	,754**	1	,760**	,770**	,769**	,736**	,665**
EI	r ,156*	,175*	,240**	,783**	,793**	,760**	1	,810**	,789**	,763**	,704**
ET	r ,129	,169*	,214**	,862**	,801**	,770**	,810**	1	,826**	,820**	,829**
EP	r ,115	,121	,239**	,833**	,814**	,769**	,789**	,826**	1	,767**	,729**
EVi	r ,082	,085	,135	,778**	,756**	,736**	,763**	,820**	,767**	1	,748**
EVe	r ,122	,131	,180*	,737**	,672**	,665**	,704**	,829**	,729**	,748**	1

*, La correlación es significativa en el nivel ,05 (bilateral),

******, La correlación es significativa en el nivel ,01 (bilateral),

RA=Rendimiento académico; PA=Procrastinación académica; AEA=Autoeficacia académica, EAn= estilo analítico, EG= estilo global, ED= estilo dependiente, EI= estilo independiente, ET= estilo teórico, EP= estilo pragmático, Evi= estilo visual, Eve= estilo verbal

Fuente: elaboración propia

4. Discusión y conclusiones

De acuerdo con el primer objetivo de la investigación, los EA predominantes fueron el estilo dependiente y visual, seguidos del global. Estos resultados fueron comparados con los de Lozano et al. (2016), en su indagación realizada en una institución de nivel superior; se observó que el estilo dependiente estuvo presente después del teórico; la diferencia podría deberse al nivel educativo donde se realizaron las investigaciones y/o ambiente de aprendizaje. Al retomar el estilo dependiente, los estudiantes se distinguen por necesitar la guía de sus docentes o pares; saber cómo están realizando las actividades. Este hallazgo es similar al encontrado en Juárez e Hinojosa (2021), donde los participantes manifestaron la necesidad de supervisión y retroalimentación del docente. No obstante, es necesario concientizar al alumno sobre la obligación de desarrollar habilidades del estilo independiente; de acuerdo con Muñoz et al. (2019) los estudiantes deben encaminar sus aprendizajes, para ello necesitan formarse en el desarrollo de autonomía. También, los participantes se caracterizan por ser visuales, este resultado es similar al de Juárez e Hinojosa (2021), donde los participantes expresaron la aceptación de materiales visuales y audiovisuales porque facilitaban la comprensión de la información. Por lo que es conveniente promover actividades o estrategias de aprendizaje con materiales tales como: películas documentales, series de televisión, recursos de internet con gráficos y videoconferencias (Lozano et al., 2016). En particular las películas son consideradas como un material de suma importancia porque enriquecen y hacen atractivo el proceso de la enseñanza y el aprendizaje y son una vía de desarrollo de habilidades comunicativas y cognitivas como el análisis y la reflexión (López, 2020).

Con referencia al segundo objetivo, los resultados sobre la AEA revelaron que hay sentido de autoeficacia en los estudiantes, aunque de forma moderada, por lo que se debería trabajar en ella en las aulas porque influye en la elección de trabajos que implican reto y esfuerzo para realizarlos. Al respecto, los docentes podrían crear un clima favorable en el aula para motivar a los estudiantes a una mayor participación y fortalecer su creencia de autoeficacia para el logro de las tareas. De modo que, sin importar la complejidad de las actividades; el estudiantado se sentirá con la suficiente capacidad para llevarlas a cabo y así evitar el retraso de aquellas que les pudieran parecer complicadas (Alegre, 2014).

Por otro lado, se pudo observar que los participantes tienden a procrastinar con diferente frecuencia, todos ellos admitieron que han aplazado sus tareas alguna vez. De acuerdo con Codina et al. (2020), el alto índice de PA en el aula es preocupante porque puede afectar la salud y el bienestar general del estudiantado e impactar en el rendimiento académico. Este hallazgo advierte sobre la conducta de riesgo; de modo que los docentes podrían promover en los estudiantes la concentración y realización de las actividades de mayor prioridad sobre las actividades menos importantes. A pesar de los inconvenientes que los trabajos académicos representen, el cambio de conducta puede traer logros significativos y durables más que el bienestar temporal que se obtiene al procrastinar. Asimismo, Rodríguez Guardado y Juárez Díaz (2024) recomiendan a los docentes promover en el estudiantado estrategias para una mejor gestión de las tareas, tiempo, materiales y manejo de distractores, por ejemplo, llevar una agenda física o electrónica para planear y monitorear los deberes escolares.

Con respecto al tercer objetivo, la asociación que los resultados muestran entre PA y AEA coinciden con diferentes investigaciones; si el estudiante se siente capaz de realizar las tareas podría favorecerse la acción y evitar el aplazamiento de los deberes escolares (Alegre, 2014). La correlación que la PA presentó con el EGlobal y el EDependiente, este último muestra una coincidencia con lo encontrado por López-Vargas, et al. (2025). Esta asociación podría atribuirse a que los estudiantes que presentan estos EA requieren de un modelado, orientación, trabajo en colaborativo; lo que precisa de la coordinación con otros compañeros, de la gestión de tiempo y de un apoyo constate por parte del docente. Por otro lado, la correlación positiva entre la PA y los EIndependiente y ETeórico se puede deber a la dificultad que el estudiantado muestra al concretar sus reflexiones e ideas.

En contraste, la PA no mostró asociación con el EAnalítico y el EPráctico, ello puede deberse al carácter metódico, la orientación a metas y el nivel para concretar tareas que caracteriza a los estudiantes de estos estilos. Respecto al EVisual, se puede inferir que los esquemas y diagramas permite que los estudiantes

puedan mirar su avance y por ello tienden a no aplazar las tareas; asimismo, en el EVerbal, compartir ideas entre colegas puede marcar el ritmo de trabajo. Se puede observar que está correlación entre la PA se presenta solo en algunos EA, lo cual también se evidenció en el estudio de Mousavi et al. (2024).

La AEA correlacionó con la mayoría de los EA, no obstante, llama la atención que el EVisual no mostró tal asociación. Además, la AEA presentó una asociación fuerte positiva con el RA, lo cual concuerda con la investigación de Noorallahi (2020). La correlación de RA con la PA fue moderada, ello sugiere profundizar en el estudio de estos constructos para proponer estrategias que motiven a los estudiantes y evitar caer en la PA, también a hacer conciencia que esta acción, si bien es voluntaria, se reflejará en un RA poco satisfactorio, lo cual coincide con Santyasa et al. (2021) y Tseng (2022).

Con base en los resultados, la hipótesis planteada: los estilos de aprendizaje presentan una correlación positiva con la autoeficacia, procrastinación académica y el rendimiento académico, *se acepta*. Por ello, se concluye que es necesario tomar en cuenta los diferentes EA y atender a los que muestren mayor procrastinación para fortalecer el rendimiento académico en el estudiantado. Favorecer el acompañamiento, dirigir su EA al de tipo independiente y generar en ellos sentido de autoeficacia para disminuir la procrastinación desde el Nivel Medio Superior. De la misma manera, promover en el aula estrategias que permitan concientizar a los estudiantes sobre la conducta tendiente a aplazar las tareas; puesto que la mayoría de los procrastinadores, lamentablemente no se percatan de ello (Slazgeber, 2018). Finalmente, generar en ellos sentido de autoeficacia para disminuir la procrastinación; puesto que, sin importar el grado de dificultad de las tareas, el estudiante pensándose capaz de realizarlas, podría involucrarse en su elaboración sin anteponer otras de menor importancia. Algunas limitaciones de estudio son el tamaño de la muestra, falta de comparación entre diferentes asignaturas, género, edades o semestres y los datos perdidos en las respuestas de los participantes que se presentan comúnmente cuando se emplean escalas de autoinforme, aunque se resolvió esa cuestión eliminando las respuestas recibidas en donde había ítems no contentados. Además, los resultados se presentan solo a nivel descriptivo correlacional, para estudios posteriores podría realizarse un estudio cuantitativo causal y modelado estructural para robustecer el análisis de las variables. Asimismo, podría profundizarse con un estudio cualitativo en el que se indaguen las perspectivas del estudiantado.

Referencias

- Abdi Zarrin, S., Gracia, E. y Paixão, M. P. (2020). Prediction of academic procrastination by fear of failure and self-regulation. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(3), 34-43. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1261814.pdf>
- Aguilera, P. E. y Ortiz T. E. (2010). La caracterización de perfiles de estilos de aprendizaje en la educación superior, una visión integradora. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 3(5), 26-41. <https://doi.org/10.55777/rea.v3i5.900>
- Aguirre Quezada, J. P. (2021). *Retos y desafíos de la educación en México en el marco del centenario de la Secretaría de Educación Pública*. (SEP). <https://r.issu.edu.do/5h2>
- Alegre, A. (2014). Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 79-120. <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/54/130>
- Alonso, C. M., Gallego, D. J. y Honey, P. (1997). *Los estilos de aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora* (7ª ed.). Mensajero.
- Álvarez. B. Ó. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Persona*, 13, 159-177. <https://doi.org/10.26439/persona2010.n013.270>
- Asmali, M. y Dilbaz, S. (2022). Academic Procrastination in Language Learning: Adolescent Learners' Perspectives. *Acuity: Journal of English Language Pedagogy, Literature and Culture*, 7(2), 220-235. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1357518.pdf>
- Atalaya Laureano, C. y García Ampudia, L. (2020). Procrastinación: *Revisión Teórica*. *Revista de Investigación en Psicología*, 22(2), 363-378. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v22i2.17435>
- Azpiazú, P. O. L. y Seide, E. G. (2017). Estilos de Aprendizaje y Autoeficacia Académica. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 10(19). <https://doi.org/10.55777/rea.v10i19.1071>
- Barraza, M. A. y Barraza, N. S. (2019). Procrastinación y estrés. Análisis de su relación en alumnos de educación media superior. *Revista de Investigación Educativa*, 28, 133-151.

- <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i28.2602>
- Codina, N., Castillo, I., Pestana, J. V. y Balaguer, I. (2020). Preventing Procrastination Behaviours: Teaching Styles and Competence in University Students. *Sustainability*, 12(6), 2448. <https://doi.org/10.3390/su12062448>
- Domínguez Lara, S. A., Villegas García, G. y Centeno Leyva, S. (2014). Procrastinación académica: validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit*, 20(2), 293-304. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272014000200010&lng=es&tlng=es.
- Durán, R. y Estay-Nicucar, C. (2016). Estudio de caso sobre el espacio virtual educativo como medio para potenciar los estilos de aprendizaje. *Revista de Investigación de Educación*, 14(2), 220-239. <http://webs.uvigo.es/reined/>
- EGAP. (2012). *Construyendo el futuro de México: propuestas de políticas públicas*. EGAP. <https://repositorio.tec.mx/handle/11285/636410?show=full>
- Farhang, R., Zamani Ahari, U., Ghasemi, S. y Kamran, A. (2020). The relationship between learning styles and career decision-making self-efficacy among medicine and dentistry students of Ardabil university of medical sciences. *Education Research International*, 1-6. <https://doi.org/10.1155/2020/6662634>
- Garzón, A., Gil, J. y de Besa, M. R. (2021). Evidencia de validez de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23, e06. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e06.2979>
- Güven, M. y Baltaoğlu, M. G. (2017). Self-efficacy, learning strategies and learning styles of teacher candidates: Anadolu University example. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7(2), 288-337. <https://doi.org/10.18039/ajesi.333735>
- Juárez, D. C. (2020). Experiencias de los estudiantes de idiomas extranjeros en relación con su estilo de aprendizaje en Educación Superior. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13(26), 118-130. <https://doi.org/10.55777/rea.v13i26.1515>
- Juárez, D. C. y Hinojosa, H. E. (2021). Senior high school students' learning styles and experiences in the emergency remote teaching. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 14(28), 61-73. <https://doi.org/10.55777/rea.v14i28.3372>
- López, M. Á. N. (2020). La aplicación didáctica del cine en el aula. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, 383, 19-24. <https://doi.org/10.14422/pym.i383.y2020.003>
- López-Vargas, O., Garavito-Martínez, L. y Valencia-Vallejo, N. (2025). Effect of motivational scaffolding on self-efficacy, procrastination, and learning achievement in students of different cognitive styles. *Knowledge Management & E-Learning*, 17(1), 49-70. <https://doi.org/10.34105/j.kmel.2025.17.002>
- Lozano, A. (2006). *Estilos de aprendizaje y enseñanza: un panorama de la estilística educativa*. Trillas.
- Lozano, A., Tijerina Salas, B. A. y García J. L. (2016). Implementación del instrumento Quirontest para medir estilos de aprendizaje en estudiantes de pregrado en línea. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 9(17), 240-267. <https://doi.org/10.55777/rea.v9i17.1053>
- Manchado, P. M. y Hervías, O. F. (2021). Procrastinación, ansiedad ante los exámenes y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Interdisciplinaria*, 38(2), 243-258. <https://doi.org/10.16888/interd.2021.38.2.16>
- Marquina-Luján, R., Huairé, E., Horna-Calderón, V., Villamar, R., M. y Kishnani-García, A. (2021). Attitudes toward Learning English and Procrastination in Students from a Private Institution Specialized in Foreign Languages in the City of Lima-Peru. *Revista Colombiana de Psicología*, 30(2), 27-39. <https://doi.org/10.15446/rcp.v30n2.83678>
- Martínez-Otero, P. V. (2009). Investigación y reflexión sobre condicionantes del fracaso escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXIX (1-2), 11-38. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27015065002>
- Muñoz, A. V., Huamán, H. I. M. y Calderón, O. M. G. (2019). Retos del aprendizaje autónomo a partir de la psicopedagogía. *PAIAN*, 10(2), 70-81. <https://revistas.uss.edu.pe/index.php/PAIAN/article/view/1176>
- Mousavi, S.K., Javadzadeh, A., Hasankhani, H. y Alijani Parizad, Z. (2024). The relationship between learning styles and academic procrastination in nursing students. *Journal of Medical Education Development*, 17(56), 20-28. <https://edujournal.zums.ac.ir/article-1-2157-en.pdf>

- Newton, P. (2014). *How to overcome procrastination*. Book Boon.
- Noorollahi, N. (2021). On the Relationship between Iranian English Language Teaching Students' Self-Efficacy, Self-Esteem, and Their Academic Achievement. *Language Teaching Research Quarterly*, 21, 84-96. <https://doi.org/10.32038/ltrq.2021.21.06>
- Ormrod, J.E. (2005). *Aprendizaje Humano*. (4ta ed.). Pearson.
- Palenzuela, D. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 9(21), 185-219. <http://dx.doi.org/10.33776/amc.v9i21.1649>
- Rodríguez Guardado, M. del S. y Juárez Díaz, C. (2024). Perspectivas sobre autoeficacia y procrastinación académica desde diferentes estilos de aprendizaje en estudiantes de bachillerato, *Papeles*, 17(33), e1919. <https://doi.org/10.54104/papeles.v16n32.1919>
- Salzgeber, N. (2018). *Stop Procrastinating: A Simple Guide to Hacking Laziness, Building Self Discipline, and Overcoming*. CreateSpace.
- Sanecka, E. (2019). Procrastination in Blended Learning the Role of General Self-efficacy, and Active and Passive Procrastination. *International Journal of Research in E-learning*, 5(2), 49-65. <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=892565>
- Santayasa, I. W., Agustini, K. y Pratiwi, N. W. E. (2021). Project Based E-Learning and Academic Procrastination of Students in Learning Chemistry. *International Journal of Instruction*, 14(3), 909-928. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1304700>
- Schunk, H. D. (2012). *Teorías del aprendizaje*. Una perspectiva educativa. Pearson.
- Steel, P. y Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36-46. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1111/ap.12173>
- Tseng, M. C. (2022). Transfer of learning, fear of failure, procrastination, and self-efficacy in learning English: Any evidence from the arts? *Applied Linguistics Review*, 13(6), 1029-1053. <https://doi.org/10.1515/applirev-2019-0086>
- Wirajaya, M. M. (2020). Investigating the academic procrastination of EFL students. *Jurnal Pendidikan Bahasa Inggris Indonesia*, 8(2), 67-77. <https://doi.org/10.23887/jpbi.v8i2.3498>

Agradecimientos

Agradecemos a los participantes la disposición para contestar los instrumentos.

Conflicto de intereses

No existe conflicto de interés entre los autores y revisores.

Contribución de autores

La contribución de la autora 1 y la autora 2 es el mismo porcentaje en todos los apartados. Las dos autoras trabajaron y aportaron en todos los apartados.



© 2026 by the authors. Submitted for open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons