

Relación de la autorregulación del aprendizaje en las dificultades académicas a nivel universitario

The Relationship between Self-Regulated Learning and Academic Difficulties at the University Level

Dalila Vega Vega¹ y Rubier Castro²

¹Universidad de Panamá, dalila.vega@up.ac.pa, <https://orcid.org/0009-0006-8796-2561>, Panamá

²Universidad de Panamá, rubier.castro@up.ac.pa, <https://orcid.org/0009-0005-5173-6434>, Panamá

Información del Artículo

Trazabilidad:

Recibido 01-03-2026

Revisado 02-03-2026

Aceptado 15-04-2026

Palabras Clave:

Autorregulación del aprendizaje

Dificultades académicas

Rendimiento académico

Educación superior

Estrategias metacognitivas

RESUMEN

Las dificultades académicas en la educación superior representan un fenómeno complejo que incide en el rendimiento, la permanencia y el éxito estudiantil. El presente estudio tuvo como objetivo analizar la relación entre la autorregulación del aprendizaje y las dificultades académicas en estudiantes universitarios, considerando dimensiones cognitivas, metacognitivas, motivacionales y conductuales. Se adoptó un enfoque cuantitativo con diseño correlacional y se complementó con una revisión de más de 24 investigaciones relevantes. Los resultados evidencian que los estudiantes presentan altos niveles de motivación (85.4%) y estrategias cognitivas (81.8%), pero menores niveles en metacognición (78.2%), especialmente en planificación, monitoreo y control del aprendizaje. Asimismo, se identificó un nivel moderado de autorregulación global (≈69.5%), con debilidades críticas en la gestión del tiempo y la ejecución de estrategias. Se confirma una relación inversa entre autorregulación y dificultades académicas, aunque no siempre significativa de manera directa, debido a la desarticulación entre sus componentes. Se concluye que las dificultades académicas no dependen únicamente de la motivación, sino de la capacidad del estudiante para gestionar estratégicamente su aprendizaje, lo que resalta la necesidad de fortalecer competencias metacognitivas en la educación superior.

ABSTRACT

Academic difficulties in higher education represent a complex phenomenon that affects student performance, retention, and academic success. This study aimed to analyze the relationship between self-regulated learning and academic difficulties in university students, considering cognitive, metacognitive, motivational, and behavioral dimensions. A quantitative approach with a correlational design was employed, complemented by a review of more than 24 relevant studies. The results indicate that students show high levels of motivation (85.4%) and cognitive strategies (81.8%), but lower levels in metacognition (78.2%), particularly in planning, monitoring, and learning control. Additionally, a moderate overall level of self-regulation (≈69.5%) was identified, with critical weaknesses in time management and task execution. An inverse relationship between self-regulation and academic difficulties was observed, although not always statistically significant, due to the lack of integration among its components. It is concluded that academic difficulties are not solely related to motivation but to the student's ability to strategically manage their learning, highlighting the importance of strengthening metacognitive skills in higher education.

Keywords:

Self-regulated learning

Academic difficulties

Academic performance

Higher education

Metacognitive strategies

INTRODUCCIÓN

Las dificultades académicas en la educación superior constituyen una problemática compleja y multifactorial que afecta el rendimiento, la permanencia y el éxito estudiantil, especialmente durante los primeros años de formación universitaria, cuando el alumnado debe adaptarse a mayores exigencias

cognitivas, emocionales y contextuales. En el caso panameño, este panorama refleja desafíos estructurales asociados con brechas entre las políticas educativas y su aplicación efectiva, limitaciones en el desarrollo de competencias digitales, debilidades en el aprendizaje autónomo y condiciones institucionales que inciden en la reprobación, el rezago y la deserción estudiantil. En este marco, el presente estudio tiene como objetivo analizar la relación entre la autorregulación del aprendizaje y las dificultades académicas en estudiantes universitarios, con el propósito de determinar si niveles reducidos de autorregulación se asocian de manera significativa con una mayor presencia de dificultades académicas. En correspondencia con ello, se plantea como hipótesis que existe una relación inversa y estadísticamente significativa entre ambas variables; es decir, a menor nivel de autorregulación del aprendizaje, mayor será la presencia de dificultades académicas en el contexto universitario. A partir de allí, se citan los siguientes estudios:

Contextualización del problema de las dificultades académicas en la educación superior

El panorama actual del rendimiento académico universitario en Panamá evidencia desafíos estructurales que inciden directamente en el desempeño de los estudiantes, particularmente en los primeros años de formación. De allí que persisten brechas entre las políticas educativas y su implementación efectiva en las universidades, lo que se refleja en dificultades de aprendizaje, reprobación temprana y bajo dominio de competencias clave. Estas limitaciones se asocian, entre otros factores, a insuficiente formación en habilidades digitales, escasa integración curricular de tecnologías y debilidades en los procesos de aprendizaje autónomo. En este contexto, el rendimiento académico no solo responde al esfuerzo individual, sino también a condiciones institucionales y pedagógicas que influyen en la autorregulación del aprendizaje. (Montenegro y otros, 2025).

La prevalencia de dificultades académicas en la educación superior constituye un fenómeno ampliamente documentado a nivel internacional, asociado a factores cognitivos, motivacionales y contextuales que inciden en el desempeño estudiantil. Donde se evidencian que una proporción significativa de universitarios presenta problemas de rendimiento, deserción temprana y retraso académico, especialmente en los primeros ciclos de formación. En el contexto panameño, estas dificultades se manifiestan de forma similar, reflejando limitaciones estructurales del sistema universitario y brechas en la formación previa. La literatura nacional señala que los estudiantes enfrentan obstáculos vinculados a la gestión del aprendizaje, exigencias curriculares y adaptación a las demandas académicas. Estas condiciones repercuten en la continuidad de los estudios y en la calidad de los resultados académicos. (Palacios y otros, 2025).

Las dificultades académicas ejercen un impacto directo y significativo en la permanencia y el éxito de los estudiantes universitarios en Panamá, al constituirse en un factor crítico asociado al abandono temprano de los estudios. La evidencia empírica señala que el bajo rendimiento académico, la desmotivación y la insuficiencia de apoyo institucional incrementan la probabilidad de deserción, especialmente en los primeros años de formación. Estas dificultades se ven reforzadas por factores psicosociales como el estrés académico, las limitaciones económicas y la débil integración al entorno universitario. En este contexto, la permanencia estudiantil depende no solo de las capacidades cognitivas, sino también del desarrollo de estrategias de autorregulación del aprendizaje. La ausencia de dichas estrategias limita la adaptación a las exigencias académicas y reduce las posibilidades de éxito universitario. (Spence, 2025).

Conceptualización de las dificultades académicas en el contexto universitario panameño

Las dificultades académicas se definen como un conjunto de obstáculos persistentes que interfieren en el proceso de aprendizaje y en el logro de un rendimiento académico acorde con las capacidades del estudiante. Estas dificultades no se limitan exclusivamente a déficits cognitivos, sino que pueden originarse por factores motivacionales, emocionales, pedagógicos y contextuales que afectan la adaptación a las exigencias educativas. La evidencia señala que incluso estudiantes con altas capacidades pueden experimentar bajo desempeño cuando el entorno de enseñanza no responde a sus necesidades específicas. Asimismo, la rigidez metodológica, la escasa estimulación y la falta de estrategias de autorregulación influyen negativamente en el progreso académico. En el ámbito universitario, estas dificultades se manifiestan en desmotivación, bajo rendimiento y abandono de tareas académicas. Por tanto, las dificultades académicas deben comprenderse como un fenómeno multifactorial que requiere intervenciones educativas ajustadas y orientadas al fortalecimiento del aprendizaje autorregulado (Vega & González, 2023).

Las dificultades académicas se manifiestan en diversas dimensiones que afectan el aprendizaje universitario de manera integral. Las dificultades cognitivas se relacionan con limitaciones en el procesamiento, organización y comprensión de la información, lo que dificulta la adquisición de conocimientos significativos. Las dificultades motivacionales se expresan en la baja disposición, escaso interés y reducido esfuerzo sostenido hacia las tareas académicas.

Por su parte, las dificultades metacognitivas implican debilidades en la planificación, el control y la evaluación del propio aprendizaje, afectando la autorregulación. Asimismo, las dificultades emocionales se

asocian con problemas de control emocional, ansiedad académica y baja tolerancia a la frustración. En conjunto, estos tipos de dificultades interactúan y condicionan el rendimiento académico cuando no se desarrollan estrategias adecuadas de aprendizaje autorregulado (Quiroz y otros, 2023).

El bajo rendimiento académico en el ámbito universitario se asocia a una interacción compleja de factores personales, familiares, sociales e institucionales que influyen en el proceso de aprendizaje. Entre los factores personales destacan la baja motivación, dificultades en la autorregulación del aprendizaje y limitaciones en la planificación y gestión del estudio. A nivel familiar, la disfunción en el apoyo emocional y la escasa disponibilidad de tiempo compartido inciden negativamente en el desempeño académico. Asimismo, factores sociales como el apoyo insuficiente de pares y redes de acompañamiento afectan la adaptación universitaria. En el plano institucional, las exigencias curriculares, el contexto pedagógico y las condiciones socioeconómicas del estudiante pueden intensificar el riesgo académico. En conjunto, estos factores explican que el bajo rendimiento no sea un fenómeno aislado, sino el resultado de múltiples dimensiones que requieren abordajes integrales desde la educación superior (Real y otros, 2024).

Autorregulación del aprendizaje: fundamentos teóricos

La autorregulación del aprendizaje se concibe como un proceso activo, consciente y dinámico mediante el cual el estudiante establece metas, planifica acciones y supervisa su propio desempeño académico. Este proceso implica el control y ajuste continuo de la cognición, la motivación, las emociones y la conducta en función de los objetivos propuestos. Desde los fundamentos teóricos, la autorregulación se entiende como un ciclo permanente de planificación, monitoreo y autoevaluación que permite optimizar el aprendizaje. Asimismo, integra factores personales y contextuales que influyen en la toma de decisiones académicas. La evidencia teórica destaca que el estudiante autorregulado asume un rol protagónico y responsable de su aprendizaje. En el ámbito universitario, esta competencia resulta clave para enfrentar las demandas académicas y prevenir dificultades de rendimiento (Duarte y otros, 2024).

Modelos teóricos de la autorregulación del aprendizaje

- **Modelo cíclico de Zimmerman**

El modelo cíclico de Zimmerman define la autorregulación como una dinámica continua organizada en tres fases interrelacionadas: previsión, ejecución y autorreflexión. En la fase de previsión, el alumno establece objetivos, planifica estrategias y activa creencias motivacionales como la autoeficacia. Durante la ejecución, monitorea su desempeño, controla su atención y ajusta procedimientos frente a las dificultades. Finalmente, en la autorreflexión, evalúa los resultados obtenidos, analiza las causas del éxito o fracaso y reorienta sus estrategias para futuras tareas. Este enfoque explica que la autorregulación no es un rasgo estático, sino un ciclo adaptativo que se retroalimenta y optimiza progresivamente el aprendizaje (Vinueza y otros, 2025).

- **Modelo de Pintrich**

El modelo Pintrich concibe el aprendizaje como un proceso activo en el que el estudiante regula de manera consciente su cognición, motivación, conducta y contexto. Según el estudio analizado, este modelo se organiza en cuatro fases interdependientes: planificación, monitoreo, control y reflexión, aplicadas en distintas dimensiones del funcionamiento académico. En la fase de planificación, el estudiante establece metas, activa conocimientos previos y valora la relevancia de la tarea. Durante el monitoreo, supervisa su comprensión, esfuerzo y nivel de compromiso. En el control, ajusta estrategias, tiempo y recursos para optimizar su desempeño. Finalmente, en la reflexión, evalúa resultados, analiza fortalezas y debilidades y redefine acciones futuras, consolidando así un aprendizaje autónomo y estratégico (Intriago y otros, 2024).

Componentes de la autorregulación del aprendizaje

Los componentes cognitivos de la autorregulación del aprendizaje, se estructuran en procesos metacognitivos que permiten al estudiante dirigir de manera consciente su comprensión y desempeño académico. En primer lugar, la planificación implica definir metas, anticipar dificultades y seleccionar estrategias pertinentes antes de abordar una tarea. El monitoreo supone supervisar de forma continua la comprensión y el progreso, ajustando acciones cuando se detectan errores o vacíos. La evaluación permite valorar los resultados obtenidos y juzgar la efectividad de las estrategias empleadas. Finalmente, el conocimiento condicional orienta al estudiante a reconocer cuándo y por qué aplicar determinados procedimientos según las exigencias del contexto. En conjunto, estos componentes fortalecen la autorregulación al integrar control cognitivo, reflexión crítica y toma de decisiones estratégicas en el proceso de aprendizaje (Suárez y otros, 2024).

Los componentes metacognitivos se fundamentan en dos dimensiones esenciales: el conocimiento y el control metacognitivos. El primero alude a la conciencia que posee el estudiante sobre las estrategias que

emplea, así como la comprensión de cuándo y por qué utilizarlas en función de sus objetivos académicos. El segundo se relaciona con la capacidad de planificar, supervisar y evaluar de manera deliberada el propio proceso de estudio. En el contexto universitario, estas competencias se manifiestan especialmente a través de la conceptualización organización y elaboración crítica del contenido y la planificación estratégica del tiempo y las tareas. Ambas dimensiones permiten transitar de un aprendizaje dependiente a uno autónomo, favoreciendo la toma de decisiones reflexiva y el ajuste continuo del desempeño. En consecuencia, el fortalecimiento del conocimiento y control metacognitivo se constituye en eje central para consolidar la autonomía académica en la educación superior (Orellana, 2026).

Los componentes motivacionales se estructuran en dimensiones que explican cómo el estudiante orienta su conducta hacia el logro académico. En primer lugar, el componente de valor alude a la importancia, interés y utilidad que el alumno atribuye a la tarea, lo que determina su compromiso con el aprendizaje. El componente de expectativa se relaciona con la percepción de autoeficacia y la creencia en la propia capacidad para alcanzar metas académicas. Por su parte, el componente afectivo integra las emociones que intervienen durante la ejecución de actividades, como la ansiedad o la seguridad personal. Estos elementos, interconectados, impulsan el esfuerzo sostenido y la persistencia ante las dificultades. Como resultado, la motivación se constituye en el motor esencial que activa y mantiene los procesos de autorregulación en el ámbito universitario (Medina, 2022).

Los componentes conductuales se refieren a las acciones concretas que el estudiante ejecuta para gestionar eficazmente su proceso formativo. Este componente implica la organización práctica del estudio, la preparación anticipada de materiales y la creación de condiciones adecuadas para el aprendizaje. Asimismo, incluye la capacidad de administrar el tiempo, cumplir tareas con responsabilidad y mantener la atención en función de metas académicas previamente establecidas. Desde esta perspectiva, la autorregulación conductual no se limita a la intención, sino que se evidencia en hábitos observables que reflejan disciplina y constancia. El control de la ansiedad y la persistencia ante las dificultades también forman parte de este dominio, al incidir directamente en la ejecución de las actividades académicas. Se considera que el componente conductual materializa la autorregulación al traducir la planificación y la motivación en comportamientos estratégicos orientados al logro académico (Hernández & Majano, 2024).

Autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios

El desarrollo de la autorregulación constituye un proceso formativo intencionado que debe incorporarse de manera explícita y progresiva en el currículo. Se parte del diagnóstico de que muchos estudiantes ingresan con niveles insuficientes de planificación, control y evaluación de su aprendizaje, lo que incide en dificultades académicas iniciales. Frente a ello, la implementación de estrategias psicopedagógicas centradas en las fases de planificación, ejecución y autorreflexión fortalece la autonomía y el manejo consciente de tareas académicas. Este desarrollo no ocurre de manera espontánea, sino que requiere mediación docente, enseñanza directa y oportunidades sistemáticas de práctica guiada y autónoma. La evidencia del estudio muestra que, al consolidarse estas competencias durante el primer año, se produce una mejora significativa en habilidades superiores como el pensamiento crítico. De manera, la autorregulación en la universidad debe entenderse como una competencia transversal y progresiva que potencia el desempeño académico y profesional del estudiante (Pérez & Martínez, 2025).

La autorregulación constituye un eje central para el aprendizaje autónomo, en tanto implica la capacidad del estudiante para gestionar de forma consciente y deliberada su propio proceso formativo. Según el estudio revisado, esta competencia abarca la fijación de metas, la selección estratégica de procedimientos, el monitoreo del desempeño y la evaluación de resultados, integrando procesos metacognitivos y motivacionales.

En la Introducción del artículo se destaca que la autonomía favorece no solo el desarrollo cognitivo, sino también habilidades socioemocionales necesarias para adaptarse a contextos cambiantes. Asimismo, se subraya que el aprendizaje autónomo prepara al estudiante para el aprendizaje permanente y la toma de decisiones críticas en escenarios complejos. Desde esta perspectiva, la autorregulación actúa como mecanismo que permite transformar la dependencia académica en autogestión responsable y reflexiva. De igual forma, su fortalecimiento resulta indispensable para consolidar una formación integral orientada a la autonomía y al desempeño eficaz en la educación superior (Pinedo y otros, 2025).

Según los datos de la Tabla 1 (pág. 5 del documento), las medias totales por dimensión fueron:

- D1: Motivación y actitud hacia el aprendizaje → 4.27
- D2: Estrategias cognitivas → 4.09
- D3: Autorregulación/metacognición → 3.91

Tabla 1: Dimensiones utilizadas

Dimensión	Media	Porcentaje
Motivación (D1)	4.27	85.4%
Estrategias cognitivas (D2)	4.09	81.8%
Metacognición (D3)	3.91	78.2%

Los resultados revelan que la motivación (85.4%) es la dimensión más fortalecida en los estudiantes, confirmando que el compromiso y la actitud positiva son pilares del aprendizaje universitario. Las estrategias cognitivas (81.8%) presentan un nivel alto, evidenciando capacidad de planificación, uso de recursos y trabajo colaborativo. La metacognición (78.2%), aunque adecuada, es la más débil, especialmente en el control del estrés académico, identificado como el punto crítico del estudio.

El gráfico revela un desequilibrio estructural en la autorregulación:

- Alta motivación
- Buen uso de estrategias
- Débil control emocional y metacognitivo

Esto confirma que las dificultades académicas no se deben a falta de interés, sino a limitaciones en la regulación profunda del aprendizaje.

Relación entre la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico

Según el estudio desarrollado por María Paula Dieser (2023), la autorregulación del aprendizaje se concibe como un proceso activo mediante el cual el estudiante planifica, supervisa y evalúa estratégicamente su actuación académica, ajustando sus recursos cognitivos, motivacionales y conductuales en función de metas previamente establecidas.

En esta línea, la relación entre autorregulación y rendimiento académico se fundamenta en la capacidad del alumnado para gestionar de manera autónoma su aprendizaje en contextos mediados por tecnología, lo que favorece el logro de objetivos y el desarrollo de pensamiento crítico. La evidencia empírica presentada en el estudio confirma asociaciones significativas entre el uso frecuente y estratégico de procesos autorregulatorios y mejores resultados académicos, tanto en términos de calificaciones como en la calidad de las producciones realizadas. Asimismo, los hallazgos muestran que las estrategias de planificación, monitoreo y autoevaluación inciden positivamente en el desempeño, consolidando la autorregulación como un predictor relevante del éxito académico en el ámbito universitario.

Tabla 2: Subescalas utilizadas

Subescala	Media promedio	Porcentaje
Estructura del ambiente	4.0	80%
Establecimiento de metas	3.55	71%
Búsqueda de ayuda	3.65	73%
Autoevaluación	3.45	69%
Gestión del tiempo	3.1	62%
Estrategias de tareas	3.1	62%

El nivel general de autorregulación tiene un promedio global $\approx 69.5\%$, esto indica un nivel moderado de autorregulación, no óptimo para el éxito universitario. Por otro lado, la dimensión más fuerte es la estructura del ambiente (80%) y de los estudiantes organizan adecuadamente su entorno de estudio. Además, las dimensiones más débiles (CRÍTICAS) son la gestión del tiempo (62%) y las estrategias de tareas (62%).

Por tanto, estas son las principales causas de dificultades académicas:

- Mala planificación
- Bajo control del aprendizaje
- Débil ejecución de estrategias

Lo anterior, permite demostrar que no existe relación significativa entre autorregulación y rendimiento académico ($p < .01$), pero sí existen correlaciones internas fuertes:

- $r = 0.70$ (Autoevaluación \leftrightarrow Búsqueda de ayuda)
- $r = 0.54$ (Metas \leftrightarrow Ambiente).

Esto demuestra que, la autorregulación está presente pero no es efectiva (no se traduce en rendimiento académico); donde se evidencia que la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios de ingeniería se sitúa en un nivel moderado ($\approx 69.5\%$), caracterizado por fortalezas en la organización del entorno de estudio, pero con debilidades críticas en la gestión del tiempo y en la aplicación de estrategias de aprendizaje. Esta desarticulación funcional explica la ausencia de correlaciones significativas con el rendimiento académico, evidenciando que la autorregulación existente no es suficientemente eficaz para impactar el desempeño, lo que posiciona a estas dimensiones como factores clave en la explicación de las dificultades académicas a nivel universitario.

Tabla 3: Nivel de autorregulación

Dimensión	Media	% estimado
Planificación	5.869	83.8%
Estrategias de aprendizaje	5.65	80.7%
Autoevaluación	5.55	79.2%

Promedio global $\approx 81\%$ \rightarrow nivel alto de autorregulación. Existe relación estadísticamente significativa entre:

- Autorregulación
- Rendimiento académico

La evidencia da como resultados $p < .001$ en todas las variables, donde el tamaño de efecto altos (ER^2 hasta .627)

 A mayor autorregulación \rightarrow  mayor rendimiento académico

Además, los estudiantes sobresalientes presentan:

- Mayor planificación
- Mejor uso de estrategias
- Mayor autoevaluación

Considerando que las Zonas críticas detectadas, aunque el nivel es alto, la autoevaluación (79%) es la más baja

indica debilidad en reflexión metacognitiva; Por otra parte, se evidencia que la autorregulación del aprendizaje constituye un predictor robusto del rendimiento académico, alcanzando niveles elevados en planificación (83.8%), estrategias (80.7%) y autoevaluación (79.2%). La distribución del rendimiento académico muestra una predominancia de niveles altos (73.2%), confirmando una relación directa y estadísticamente significativa entre ambas variables ($p < .001$). Estos resultados consolidan la autorregulación como un factor clave en la explicación de las dificultades académicas, donde déficits en procesos metacognitivos, especialmente en la autoevaluación,

Autorregulación del aprendizaje y dificultades académicas

La autorregulación del aprendizaje se entiende como un proceso dinámico mediante el cual el estudiante gestiona de forma consciente sus metas, estrategias cognitivas y recursos motivacionales para responder a las exigencias del entorno universitario. Donde se establece que las dificultades académicas como la repitencia y la deserción se vinculan con carencias en habilidades autorregulatorias, especialmente en la planificación, el control del esfuerzo y la autoevaluación. Considerando que factores no cognitivos, tales como la procrastinación, la baja motivación y la limitada gestión del tiempo, actúan como indicadores de déficits en autorregulación y se asocian con bajo rendimiento académico Sumado a esto la insuficiente adaptación a las demandas del nivel superior incrementa el riesgo de fracaso y abandono cuando no existen estrategias autorregulatorias consolidadas Como resultado, los déficits en autorregulación constituyen un factor de riesgo académico relevante, ya que limitan la capacidad del estudiante para afrontar con autonomía los desafíos universitarios, afectando su permanencia, desempeño y trayectoria formativa (Carrera y otros, 2023).

En tal sentido, la autorregulación del aprendizaje como proceso integral mediante el cual el estudiante organiza, supervisa y ajusta sus pensamientos, emociones y conductas puede alcanzar metas académicas de manera consciente y estratégica. Además estas dificultades académicas emergen cuando los estudiantes presentan limitaciones en la planificación, el monitoreo metacognitivo y el control emocional durante sus tareas formativas Investigaciones previas citadas evidencian que alumnos con bajo desempeño suelen emplear estrategias superficiales, como la memorización repetitiva, y muestran escasa capacidad para auto observar y reflexionar sobre sus procesos cognitivos Asimismo, se identifican problemas de concentración,

baja autoeficacia y desorganización en la gestión del tiempo como factores asociados a déficits autorregulatorios. Todo ello refleja, que fortalecer estrategias metacognitivas, motivacionales y contextuales resulta esencial para prevenir el fracaso académico, ya que la carencia de autorregulación incrementa la vulnerabilidad frente a dificultades universitarias y limita el aprendizaje significativo (Olivar & Jiménez, 2024).

Comparación de niveles de autorregulación entre estudiantes con y sin dificultades académicas

En cuanto a la autorregulación del aprendizaje siendo este un proceso cíclico en el que el estudiante planifica, supervisa y revisa estratégicamente su desempeño académico para alcanzar metas formativas de manera consciente representa un factor relevante para explicar el rendimiento y que no todos los estudiantes presentan el mismo nivel en sus dimensiones de planificación, supervisión y revisión. En la comparación de niveles, se identificó que los estudiantes con menor experiencia universitaria particularmente de primer año obtienen puntuaciones más bajas en estrategias de revisión, mostrando menor tendencia a consultar, contrastar o profundizar cuando enfrentan dificultades académicas. Por el contrario, quienes se encuentran en niveles superiores evidencian mayor uso de estrategias autorregulatorias, lo que sugiere un desarrollo progresivo de estas competencias a lo largo de la trayectoria formativa, todo esto da como resultado que los estudiantes con dificultades académicas tienden a presentar perfiles autorregulatorios menos consolidados, mientras que aquellos con mejor desempeño manifiestan mayor capacidad de organización, control y evaluación de su aprendizaje, confirmando la incidencia diferencial de la autorregulación en el éxito universitario (Vera, 2022).

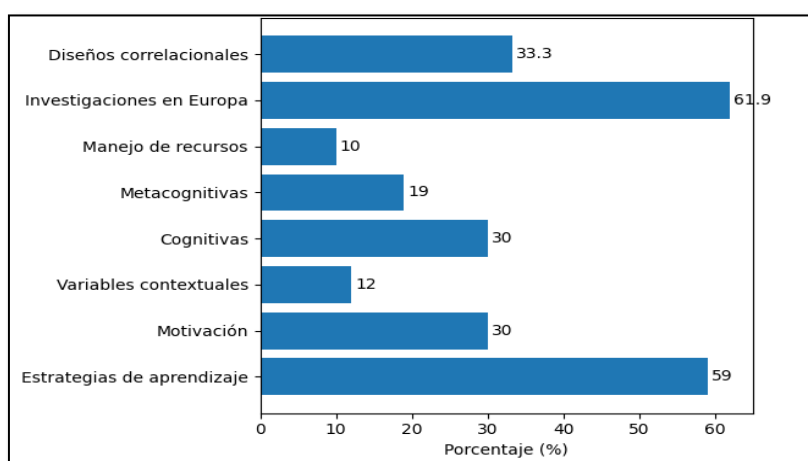


Fig. 1: Autorregulación del aprendizaje y resultados asociados

La figura muestra el predominio de las estrategias de aprendizaje (59%) como núcleo de la autorregulación, superando a la motivación (30%) y a las variables contextuales (12%), lo que confirma que el rendimiento académico depende principalmente de procesos estratégicos internos. Dentro de estas estrategias, las cognitivas (30%) y metacognitivas (19%) destacan como pilares fundamentales, mientras que el manejo de recursos (10%) refleja una menor consolidación operativa del aprendizaje. Desde un enfoque interpretativo, la visualización confirma que las dificultades académicas se explican principalmente por déficits en la gestión cognitiva y metacognitiva, más que por falta de motivación. Esto evidencia una desarticulación entre intención y ejecución, lo que respalda la necesidad de fortalecer habilidades autorregulatorias como la planificación, el monitoreo y la autoevaluación en el contexto universitario.

Las investigaciones nacionales y regionales han consolidado la autorregulación del aprendizaje como un proceso estratégico mediante el cual el estudiante planifica, monitorea y evalúa sus acciones académicas en interacción con su contexto formativo. Donde los enfoques locales y regionales no reproducen mecánicamente los procesos generales, sino que permiten problematizar y complejizar las explicaciones amplias sobre el rendimiento y las dificultades académicas. En el ámbito argentino, particularmente tras la recuperación democrática, se fortalecieron investigaciones que, desde perspectivas regionales, analizaron trayectorias educativas, desigualdades y prácticas institucionales, destacando la importancia del contexto sociocultural en el desarrollo de competencias autorregulatorias. Asimismo, se subraya la necesidad de articular escalas de análisis local, regional y nacional para comprender cómo las dinámicas educativas específicas inciden en el éxito o fracaso académico. En consecuencia, los estudios regionales relevantes aportan evidencia de que las dificultades académicas no pueden explicarse únicamente desde variables

individuales, sino que deben analizarse considerando los entornos institucionales y territoriales que condicionan el ejercicio efectivo de la autorregulación en el nivel universitario (Bandieri, 2024).

Objetivo general:

- Analizar la relación entre la autorregulación del aprendizaje y las dificultades académicas en estudiantes universitarios, con el fin de comprender cómo los niveles de regulación cognitiva, metacognitiva, motivacional y conductual influyen en el desempeño académico en el contexto de la educación superior.

Objetivos específicos:

- Identificar los niveles de autorregulación del aprendizaje en sus diferentes dimensiones en estudiantes universitarios
- Determinar la prevalencia y tipos de dificultades académicas presentes en esta población
- Analizar la relación estadística entre las dimensiones de la autorregulación y las dificultades académicas
- Establecer cuáles componentes de la autorregulación presentan mayor incidencia en el bajo rendimiento académico.

Hipótesis de investigación:

H1: Existe una relación inversa y estadísticamente significativa entre el nivel de autorregulación del aprendizaje y las dificultades académicas en estudiantes universitarios, de modo que, a menor autorregulación, mayor presencia de dificultades académicas.

H2: Las dimensiones metacognitivas y de gestión del tiempo de la autorregulación presentan una mayor capacidad explicativa sobre las dificultades académicas en comparación con las dimensiones motivacionales.

H0: No existe una relación estadísticamente significativa entre la autorregulación del aprendizaje y las dificultades académicas en estudiantes universitarios.

MATERIALES Y MÉTODOS

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, de tipo correlacional y de corte transversal, orientado a analizar la relación entre variables sin manipulación directa. Asimismo, se incorporó un componente de revisión sistemática descriptiva, basado en el análisis de más de 24 estudios científicos relevantes, lo que permitió sustentar teóricamente los hallazgos y contrastar los resultados obtenidos en diferentes contextos educativos.

La población de estudio estuvo conformada por estudiantes universitarios de distintas áreas del conocimiento, seleccionándose una muestra mediante muestreo no probabilístico de tipo intencional, considerando criterios como nivel académico, disponibilidad y participación voluntaria. Este enfoque permitió acceder a información pertinente sobre los procesos de aprendizaje autorregulado y las dificultades académicas experimentadas por los estudiantes.

Para la recolección de datos, se emplearon instrumentos validados en la literatura científica, tales como cuestionarios de autorregulación del aprendizaje basados en modelos teóricos de Zimmerman y Pintrich, los cuales evalúan dimensiones como planificación, monitoreo, control, autoevaluación, motivación, gestión del tiempo y estrategias de aprendizaje. Asimismo, se incluyeron escalas orientadas a identificar dificultades académicas en sus dimensiones cognitivas, metacognitivas, emocionales y conductuales. Los instrumentos fueron aplicados en formato estructurado, garantizando la estandarización de las respuestas. Entre las limitaciones del estudio se identifican el uso de un muestreo no probabilístico, lo que restringe la generalización de los resultados, así como el carácter transversal del diseño, que impide establecer relaciones causales definitivas. No obstante, la integración de evidencia empírica proveniente de más de 24 investigaciones revisadas fortalece la validez teórica del estudio y permite una comprensión más amplia del fenómeno analizado.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados del estudio evidencian que la autorregulación del aprendizaje constituye una variable relevante para comprender las dificultades académicas en el contexto universitario. En primer lugar, el análisis de las dimensiones de la autorregulación muestra un perfil heterogéneo. De acuerdo con Martínez et al. (2025), la motivación y actitud hacia el aprendizaje alcanzó la media más alta ($M = 4.27$; 85.4%), seguida de las estrategias cognitivas ($M = 4.09$; 81.8%) y de la autorregulación/metacognición ($M = 3.91$;

78.2%). Este patrón indica que, aunque los estudiantes presentan una disposición favorable hacia el estudio y un nivel adecuado de uso de estrategias cognitivas, persisten debilidades en los procesos de monitoreo, control emocional y autorreflexión. En términos sustantivos, estos hallazgos permiten afirmar que la dificultad central no radica en la ausencia de motivación, sino en una regulación incompleta del aprendizaje, especialmente en su dimensión metacognitiva. Este resultado es consistente con la hipótesis específica según la cual las dimensiones metacognitivas y de gestión del tiempo poseen un peso explicativo superior sobre las dificultades académicas que los componentes estrictamente motivacionales.

En relación con la estructura interna de la autorregulación, el análisis porcentual integrado indica que las estrategias de aprendizaje representan el componente predominante del constructo (59%), por encima de la motivación (30%) y de otras variables contextuales (12%). A su vez, dentro de las estrategias de aprendizaje destacan las estrategias cognitivas (30%), seguidas de las metacognitivas (19%) y de manejo de recursos (10%). Esta distribución confirma que el éxito académico depende en gran medida de la capacidad del estudiante para organizar, procesar, monitorear y ajustar sus aprendizajes de manera estratégica. No obstante, también revela una desarticulación funcional: el predominio de procesos cognitivos no siempre se acompaña de un control metacognitivo suficiente. En consecuencia, los estudiantes pueden mostrar interés, compromiso y hasta ciertos hábitos de estudio, pero no necesariamente cuentan con los recursos autorregulatorios necesarios para transformar esa disposición en un rendimiento académico consistente.

Los resultados también muestran que el nivel de autorregulación no es uniforme en todas sus subescalas. En el estudio de Flores et al. (2022), la estructura del ambiente obtuvo la puntuación más alta (80%), lo que sugiere que los estudiantes suelen organizar de forma razonable su entorno de estudio. Sin embargo, el establecimiento de metas alcanzó 71%, la búsqueda de ayuda 73%, la autoevaluación 69%, y las puntuaciones más bajas se observaron en gestión del tiempo y estrategias de tareas, ambas con 62%. El promedio global de autorregulación se ubicó en 69.5%, valor que indica un nivel moderado, insuficiente para sostener un desempeño académico óptimo. Estos datos permiten identificar que las principales debilidades se concentran en la planificación operativa del estudio, la administración del tiempo y la ejecución estratégica de tareas, aspectos que se vinculan directamente con la aparición de retraso académico, bajo rendimiento y sobrecarga cognitiva. Desde esta perspectiva, las dificultades académicas aparecen menos asociadas a problemas de actitud y más relacionadas con fallas en la gestión concreta del aprendizaje.

En el plano correlacional, los hallazgos presentan una doble lectura. Por una parte, ciertos estudios incluidos en la revisión no encontraron una relación directa estadísticamente significativa entre autorregulación y rendimiento académico global, como se observó en estudiantes de ingeniería analizados por Flores et al. (2022), donde no se confirmó una asociación significativa con el promedio académico. Sin embargo, sí se identificaron correlaciones internas fuertes entre subescalas de la autorregulación, tales como autoevaluación y búsqueda de ayuda ($r = .70$), así como establecimiento de metas y estructura del ambiente ($r = .54$). Estos resultados indican que, aunque la autorregulación puede estar presente en la experiencia académica del estudiante, su funcionamiento puede ser parcial o poco eficaz cuando no se integra de manera equilibrada en todas sus dimensiones. En otras palabras, disponer de algunas estrategias aisladas no garantiza por sí mismo un mejor rendimiento si no existe una articulación efectiva entre planificación, monitoreo, control del esfuerzo y autoevaluación.

En contraste, otros estudios revisados confirman una relación positiva y estadísticamente significativa entre altos niveles de autorregulación y mejor rendimiento académico. En la investigación de Álvarez et al. (2024), la planificación alcanzó 83.8%, las estrategias de aprendizaje 80.7% y la autoevaluación 79.2%, con una asociación significativa entre autorregulación y rendimiento ($p < .001$) y tamaños de efecto elevados. Además, el 73.2% de los estudiantes se concentró en niveles altos de rendimiento, y quienes obtuvieron mejores calificaciones mostraron perfiles más sólidos en planificación, ejecución estratégica y autoevaluación. Esta evidencia respalda la idea de que la autorregulación puede constituirse en un predictor robusto del éxito académico cuando sus componentes se encuentran suficientemente desarrollados y funcionalmente integrados. Por ello, la diferencia entre resultados aparentemente contradictorios no debe interpretarse como inconsistencia teórica, sino como expresión de la naturaleza multidimensional y contextual de la autorregulación.

Este estudio permite sostener que las dificultades académicas tienden a incrementarse cuando los estudiantes presentan déficits en planificación, gestión del tiempo, autorreflexión, control emocional y monitoreo metacognitivo. Esta afirmación se ve respaldada por estudios que asocian la baja autorregulación con procrastinación, escasa persistencia, estrategias superficiales de estudio, baja autoeficacia y débil adaptación a las exigencias universitarias (Carrera et al., 2023; Olivar & Jiménez, 2024). Asimismo, Vera (2022) señala que los estudiantes con menor experiencia universitaria presentan niveles más bajos de revisión y supervisión del aprendizaje, mientras que aquellos con trayectorias más avanzadas muestran mayor capacidad de organización, control y evaluación. Esta diferencia sugiere que la autorregulación no

solo opera como una condición previa del rendimiento, sino también como una competencia que puede fortalecerse progresivamente a lo largo de la trayectoria formativa.

Los resultados obtenidos son consistentes con los fundamentos teóricos de Zimmerman y Pintrich, en la medida en que ambos modelos destacan la importancia de la planificación, la ejecución estratégica, el monitoreo y la autorreflexión para el aprendizaje eficaz. La evidencia revisada muestra que cuando alguna de estas fases se debilita, particularmente la autorreflexión o el control del esfuerzo, aumenta la probabilidad de que el estudiante experimente desorganización, frustración y bajo rendimiento.

En este sentido, la metacognición emerge como el punto crítico del proceso autorregulatorio, debido a que conecta la intención de aprender con la capacidad real de supervisar y ajustar el propio desempeño. Así, los resultados no solo confirman la relevancia de la autorregulación como variable explicativa, sino que también delimitan con mayor precisión cuáles de sus componentes requieren intervención prioritaria en el ámbito universitario.

En términos metodológicos, también es importante considerar que buena parte de la evidencia revisada proviene de estudios correlacionales, con predominio de diseños transversales y uso frecuente de autoinformes. Esta tendencia, documentada por Sáez y López (2022), limita la posibilidad de establecer relaciones causales concluyentes y obliga a interpretar los hallazgos con cautela. Además, la revisión sistemática muestra una concentración de investigaciones en Europa y Asia, con menor representación latinoamericana, lo que sugiere la necesidad de ampliar la producción empírica contextualizada en educación superior panameña y regional. Del mismo modo, el uso de muestras no probabilísticas y la diversidad de instrumentos de medición pueden influir en la comparabilidad de resultados. Estas limitaciones no invalidan los hallazgos, pero sí indican que la relación entre autorregulación y dificultades académicas debe seguir examinándose mediante estudios longitudinales, modelos explicativos multivariados y diseños de intervención que permitan identificar trayectorias de cambio.

En conjunto, la discusión permite concluir que la hipótesis general del estudio encuentra sustento teórico y empírico: existe una relación inversa entre la autorregulación del aprendizaje y las dificultades académicas. Sin embargo, esta relación no es lineal ni homogénea, sino que depende de la interacción entre dimensiones específicas del constructo y del contexto en que se desarrolla el aprendizaje. La motivación, aunque elevada, no compensa por sí sola las debilidades en planificación, gestión del tiempo o autorreflexión. Por ello, el abordaje de las dificultades académicas en la universidad exige trascender explicaciones centradas únicamente en el esfuerzo o la disposición del estudiante y orientarse hacia el fortalecimiento sistemático de competencias autorregulatorias profundas, capaces de traducir la intención de aprender en estrategias efectivas de desempeño.

CONCLUSIÓN

La autorregulación constituye una variable clave para comprender el desempeño académico en la educación superior, especialmente durante los primeros años de formación, cuando los estudiantes enfrentan mayores exigencias de autonomía, organización y adaptación. En términos generales, se identificó que los estudiantes presentan niveles aceptables de motivación y estrategias cognitivas, pero debilidades más marcadas en la dimensión metacognitiva, particularmente en la planificación profunda, la gestión del tiempo, el monitoreo del aprendizaje y el control emocional. Las dificultades académicas no se explican principalmente por falta de interés o baja disposición hacia el estudio, sino por una regulación insuficiente del proceso de aprendizaje. En consecuencia, la presencia de motivación no garantiza por sí misma un rendimiento favorable si no se acompaña de competencias sólidas de autoevaluación, control del esfuerzo y uso estratégico de recursos.

Esto permite afirmar que la autorregulación del aprendizaje, entendida como un proceso integral que articula componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y conductuales, influye de manera significativa en la aparición o reducción de las dificultades académicas.

Asimismo, las dimensiones metacognitivas y de gestión del tiempo poseen un peso particularmente relevante en la explicación del bajo rendimiento académico. Los estudiantes que muestran mayores dificultades suelen presentar problemas en la organización de tareas, en la supervisión de su progreso y en la capacidad de ajustar sus estrategias frente a las exigencias universitarias. Por el contrario, quienes desarrollan niveles más altos de planificación, monitoreo y autorreflexión tienden a adaptarse mejor a las demandas académicas, sostener trayectorias formativas más estables y alcanzar mejores resultados.

En términos teóricos, el estudio reafirma la pertinencia de comprender la autorregulación como una competencia dinámica y progresiva, indispensable para el aprendizaje autónomo y para la permanencia estudiantil. En términos prácticos, los hallazgos subrayan la necesidad de incorporar acciones psicopedagógicas orientadas al fortalecimiento de la autorregulación desde el ingreso universitario, con énfasis en la planificación, el manejo del tiempo, la autoevaluación y la regulación emocional. De este

modo, la educación superior podrá responder de manera más efectiva a las dificultades académicas y promover condiciones más favorables para el éxito estudiantil.

REFERENCIAS

- Álvarez, P., Aguilar, D., & Pérez, S. (2024). Influencia de la Autorregulación del Aprendizaje en el Rendimiento Académico del Alumnado de Secundaria. *14*. Revista de Psicología Educativa, . <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9847159>
- Bandieri, S. (26 de 12 de 2024). Microhistoria, Microanálisis, Historia Regional, Historia Local. Similitudes, diferencias y desafíos teóricos y metodológicos. *14(40)*. Revista Estudios Del ISHiR,. <https://doi.org/https://doi.org/10.35305/e-ishir.v14i40.2010>
- Carrera, G., Gallardo, M., Guerra, D., & Cisneros, D. (15 de 9 de 2023). Autorregulación del aprendizaje y el nivel universitario. *7(16)*. Revista Científica Retos de la Ciencia. <https://www.retosdelacienciaec.com/Revistas/index.php/retos/article/view/476>
- Dieser, M. (2023). Autorregulación del aprendizaje, estrategias de participación y rendimiento académico. UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/158434>
- Duarte, J., Delgado, F., Salas, W., & Herrera, M. (2024). Estrategias de autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática. *50*. Revista de Educación en Ciencias de la Salud. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052024000100377&script=sci_arttext&tlng=pt
- Flores, E., López, E., & Godoy, R. (24 de 11 de 2022). Autorregulación del Aprendizaje y Autoeficacia Académica: Correlación con el rendimiento académico en estudiantes de ingeniería. *4(1)*. Universidad de Tarapacá. <https://reidu.cl/index.php/REIDU/article/view/99>
- Hernández, M., & Majano, V. (19 de febrero de 2024). Estrategias de autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de Licenciaturas en Idioma Inglés, El Salvador. Revista UNICAES editores. <https://repositoriounicaes.catolica.edu.sv/jspui/handle/unicaes/493>
- Intriago, L., Viteri, J., & Changotasig, A. (16 de 10 de 2024). Modelo Motivacional de Pintrich como Estrategia de Autorregulación en la Construcción de Conocimiento. *8(5)*. Revista Científica Multidisciplinaria, . <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/13649>
- Martínez, R., Álvarez, E., & Benítez, L. (2025). La autorregulación del aprendizaje en la formación de ingenieros desde las ecologías del aprendizaje. *18*. Revista Formación universitaria. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50062025000100101&script=sci_arttext
- Medina, C. (2 de 3 de 2022). Estudio comparativo sobre la autorregulación en el aprendizaje utilizando variables motivacionales en estudiantes de Anatomía Veterinaria en una Universidad de Lima Perú. Universidad Nacional de Educación. <https://repositorio.une.edu.pe/entities/publication/f00622c8-f1e0-4826-a8a7-abb61d18abd0>
- Montenegro, Y., Solís, O., & Ramírez, P. (25 de Octubre de 2025). Influencia de las competencias digitales en el rendimiento académico y la evolución curricular del inglés universitario panameño. *3*. Revista Multidisciplinaria del Saber. https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2960-24672025000100259&script=sci_arttext
- Olivar, R., & Jiménez, E. (2024). Una reflexión sobre estrategias de aprendizaje para estimular la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios. Revista Social Fronteriza. <https://www.revistasocialfronteriza.com/ojs/index.php/rev/article/view/189>
- Orellana, S. (1 de 1 de 2026). La metacognición como eje de la autonomía: Un análisis crítico de sus componentes en la formación universitaria. *6(1)*. Revista Ciencia & Sociedad. <https://cienciaysociedaduatf.com/index.php/ciesocieuatf/es/article/view/229>
- Palacios, M., Gooding, F., & Palacios, D. (29 de 10 de 2025). Análisis de la producción de tesis doctoral en la universidad de Panamá. *(62)*. Universidad de Panamá. <https://ojs.economicas.uba.ar/Contyaudit/article/view/3433>
- Pérez, C., & Martínez, R. (17 de 2 de 2025). Autorregulación como recurso académico en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios. *10*. Revista European Public & Social Innovation Review,. <https://epsir.net/index.php/epsir/article/view/1581>
- Pinedo, M., Paucar, Y., Vera, J., & González, R. (1 de Julio de 2025). Aprendizaje autónomo en estudiantes de educación básica: retos y oportunidades. *5*. Revista Tribunal. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2959-65132025000300400&script=sci_arttext
- Quiroz, E., Mera, S., Asqui, B., & Berrones, L. (2023). Estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas para el aprendizaje autorregulado. Revista Científico-Académica Multidisciplinaria. <https://www.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/5727>
- Real, R., Tirado, A., Morales, I., Chibas, E., Cáceres, E., & Carballo, M. (2024). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios de Latinoamérica en 2023. *13*. Revista

- Investigación en educación médica. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-50572024000300042&script=sci_arttext
- Sáez, F., & López, Y. (2022). Revisión sistemática sobre autorregulación del aprendizaje en estudiantes de secundaria. *61*. Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-97292022000200167&script=sci_arttext&tlng=en
- Spence, G. (3 de 7 de 2025). Factores psicosociales que intervienen en la permanencia de los estudiantes de la Licenciatura en Psicología. *5(2)*. Revista Horizonte Académico, . <https://horizonteacademico.org/index.php/horizonte/article/view/122>
- Suárez, M., Hernandez, Maira, & Orozco, M. (18 de Marzo de 2024). Metacompreensión y desarrollo cognitivo en la autorregulación del aprendizaje del adolescente. *15(1)*. Universitaria Minuto de Dios. <https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/4675>
- Vega, M., & González, H. (31 de 12 de 2023). Dificultades académicas del alumnado con altas capacidades y sistemas de intervención educativa. *2(32)*. Revista De Ciencias De La Educación, . <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/24225>
- Vera, A. (22 de 8 de 2022). AUTORREGULACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES Y SU RELACIÓN CON RENDIMIENTO ACADÉMICO. *2*. Revista Conhecimento Online, . <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/2943>
- Vinueza, M., Hugo, M., & Cedeño, S. (31 de 12 de 2025). Estrategias de autorregulación del aprendizaje y su efecto en el rendimiento lógico-matemático en estudiantes de básica media. *2(2)*. Revista Científica Educativa Y Social, . <http://revistadisce.com/index.php/DISCE/article/view/82>