

Aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios: revisión sistemática de evidencia empírica (2015-2025)

Self-regulated learning in university students: A systematic review of empirical evidence (2015–2025)

Edson Fernando Zenteno Alberto^{1,a} ✉, Andrea Velásquez Mendoza^{1,b} 

Recibido: 15-04-2025
Aceptado: 30-06-2025
Publicado en línea: 17-07-2025

Artículo disponible
escaneando QR



Citar como

Zenteno Alberto, E. F., y Velásquez Mendoza, A. (2025). Aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios: revisión sistemática de evidencia empírica (2015-2025). *Desafíos*, 16(2), 160-70. <https://doi.org/10.37711/desafios.2025.16.2.9>

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo revisar sistemáticamente investigaciones empíricas (2015-2025) sobre el aprendizaje autorregulado en universitarios. Se aplicó una metodología de revisión sistemática bajo los lineamientos PRISMA, con un diseño documental y descriptivo. Para ello, se analizaron 34 estudios revisados por pares, publicados en revistas científicas indexadas en Scopus, Web of Science, SciELO, Redalyc, ERIC y Google Académico. Los resultados muestran niveles medios de autorregulación, con diferencias según género, estrés y rendimiento académico; se destaca, además, que las intervenciones más efectivas fueron talleres, tutorías, mentorías y tecnologías. Así mismo, se identificó una relación positiva con la autoeficacia y la resiliencia. En conclusión, la autorregulación se consolida como un factor clave para el éxito académico y debe promoverse desde el currículo, la formación docente y el uso de recursos tecnológicos.

Palabras clave: aprendizaje autorregulado; educación superior; autoeficacia académica; estrategias de aprendizaje; revisión sistemática.

ABSTRACT

This study aimed to systematically review empirical research (2015–2025) on self-regulated learning among university students. A systematic review methodology was applied following PRISMA guidelines, using a documentary and descriptive design. Thirty-four peer-reviewed studies published in scientific journals indexed in Scopus, Web of Science, SciELO, Redalyc, ERIC, and Google Scholar were analyzed. The findings indicate moderate levels of self-regulation, with differences associated with gender, stress, and academic performance. The most effective interventions were workshops, tutoring, mentoring, and technology-based strategies. A positive relationship with self-efficacy and resilience was also identified. In conclusion, self-regulation stands out as a key factor for academic success and should be promoted through curriculum design, teacher training, and the use of technological resources.

Keywords: self-regulated learning; higher education; academic self-efficacy; learning strategies; systematic review.

Filiación y grado académico

- ¹ Universidad Nacional del Centro del Perú, Junín, Perú.
- ^a Maestro en Educación con mención en Docencia en Educación Superior.
- ^b Licenciada en Pedagogía y Humanidades.



INTRODUCCIÓN

El aprendizaje autorregulado (AR) es un proceso activo mediante el cual los estudiantes planifican, supervisan y ajustan sus cogniciones, emociones y comportamientos, con el fin de alcanzar sus objetivos académicos. Así mismo, se reconoce como un componente esencial en la psicología educativa moderna, dado que integra factores como la autoeficacia, la motivación, la metacognición y las estrategias cognitivas (Panadero, 2017). Durante la última década, se ha consolidado como predictor clave del rendimiento académico en todos los niveles educativos (Dent y Koenka, 2016), cobrando particular relevancia en la educación superior, donde el aprendizaje independiente y autónomo es cada vez más demandado.

Numerosos estudios indican que los universitarios con mayores niveles de AR tienden a obtener mejores resultados académicos, especialmente aquellos que dominan estrategias como la gestión del tiempo, la planificación, el monitoreo del progreso y la autorreflexión (Broadbent y Poon, 2015). Esta capacidad se vuelve aún más determinante en entornos de educación a distancia, donde la autorregulación compensa la disminución de la interacción presencial (Anthonysamy et al., 2021). En el contexto de la pandemia de COVID-19, el AR fue identificado como un factor protector frente al abandono y el bajo rendimiento (Faza y Lestari, 2025). No obstante, su desarrollo enfrenta barreras como la limitada capacitación docente en estrategias de mediación pedagógica o el acceso desigual a recursos digitales (Demuner, 2023).

Pero el impacto del AR no se limita al ámbito académico; así, se ha demostrado su influencia positiva en el bienestar psicológico, la resiliencia y el aprendizaje a lo largo de la vida (Wang et al., 2022). Además, factores contextuales, como el apoyo familiar, las relaciones con docentes y la estructura institucional, modulan significativamente su desarrollo (Latipah et al., 2021; Ruiz Alzate y Roncancio Moreno, 2023). A pesar de la abundancia de literatura, aún se carece de una síntesis sistemática y actualizada de evidencia empírica centrada exclusivamente en estudiantes universitarios.

Este trabajo presenta una revisión sistemática de investigaciones empíricas (2015-2025) sobre el aprendizaje autorregulado en universitarios, centrada en estudios revisados por pares, preferentemente indexados en Scopus. En tal sentido, el objetivo fue describir las características del aprendizaje autorregulado, los factores que lo influyen y las estrategias más eficaces para fomentarlo en la educación superior.

MÉTODOS

Se llevó a cabo una revisión sistemática de alcance internacional bajo los lineamientos PRISMA, con un enfoque cuantitativo descriptivo y elementos cualitativos. El diseño fue documental, centrado en estudios empíricos sobre aprendizaje autorregulado (AR) en estudiantes universitarios, publicados entre 2015 y 2025 en revistas científicas con revisión por pares. Se incluyeron investigaciones observacionales y de intervención, siempre que estas reportaran datos empíricos sobre AR.

En esta investigación, el término "revisado por pares" se refiere al proceso de evaluación académica mediante el cual especialistas del mismo campo científico analizan de forma anónima los manuscritos antes de su publicación, valorando la validez metodológica, la pertinencia teórica y la calidad de los resultados. Este criterio garantiza que los estudios seleccionados provengan de fuentes científicas confiables, y que los hallazgos incluidos en la revisión sistemática cumplan con estándares internacionales de rigurosidad y credibilidad académica.

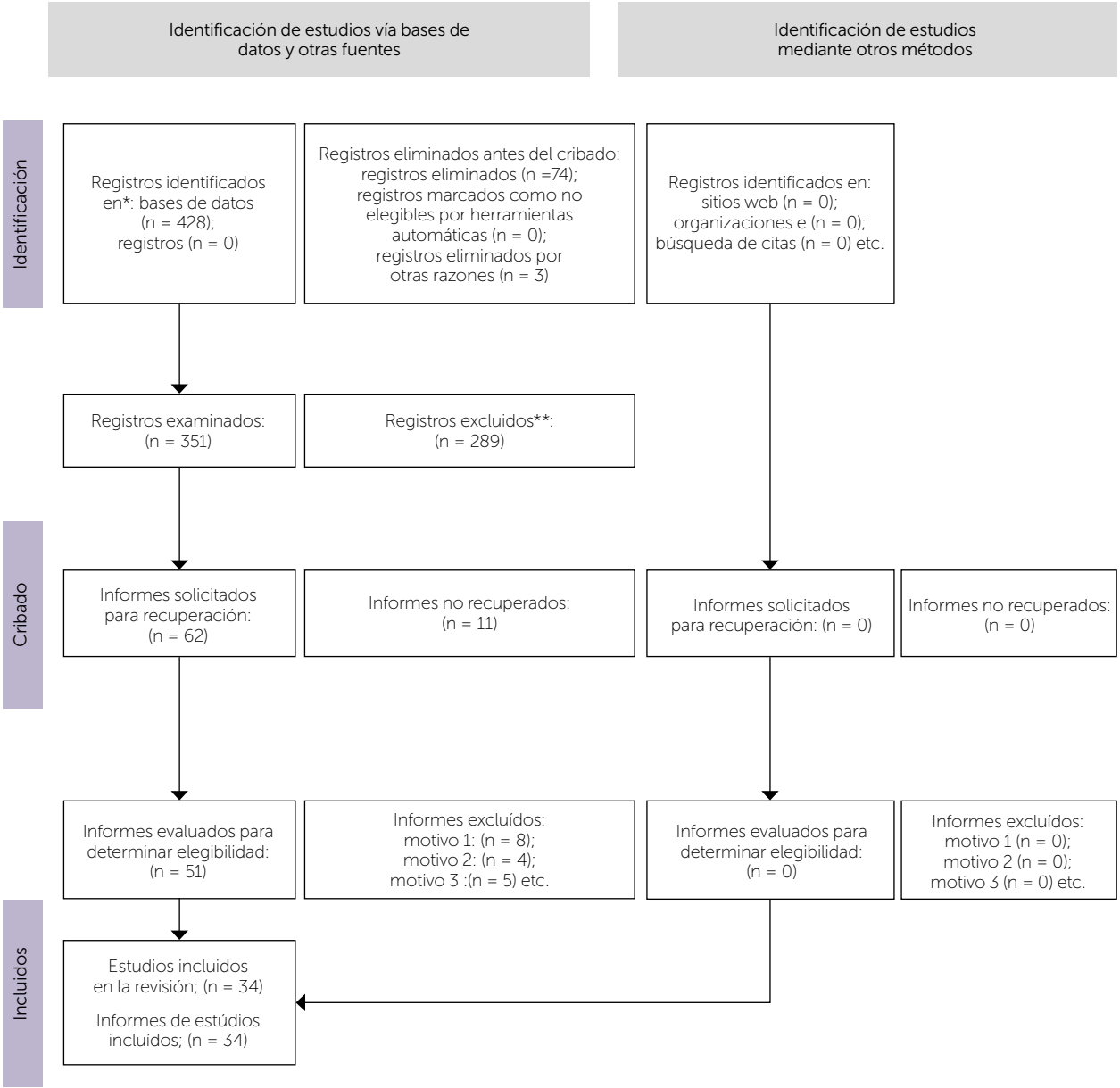
La búsqueda de los estudios se realizó en las bases de datos de literatura científica Scopus, Web of Science, SciELO, Redalyc, ERIC y Google Académico, priorizando estudios en español e inglés. Se aplicaron términos como "*self-regulated learning*", "aprendizaje autorregulado" y similares, combinados con operadores booleanos, filtrando por tipo de documento y año.

Inicialmente, fueron identificadas 486 referencias. Tras eliminar duplicados y aplicar criterios de selección en dos fases (título, resumen y texto completo), fueron excluidas 358 por irrelevancia temática. Finalmente, fueron evaluados 128 textos íntegros. Los criterios de inclusión fueron: población universitaria, enfoque explícito en AR o constructos relacionados, diseño empírico, publicación entre 2015-2025 y texto disponible en español o inglés. Por otra parte, fueron excluidos estudios teóricos, revisiones, investigaciones en otros niveles educativos, literatura gris y reportes duplicados (Sáez-Delgado et al., 2022).

Tras aplicar estos criterios, la muestra final de la revisión quedó conformada por $n = 34$ estudios empíricos. La Figura 1 muestra el diagrama de flujo del proceso de selección (identificación, cribado, elegibilidad e inclusión de estudios), conforme a PRISMA.

De cada estudio incluido se extrajo información relevante mediante una ficha de registro estandarizada: autor(es), año, país de realización, diseño/metodología, tamaño y características de la muestra, instrumentos

Figura 1
Diagrama de flujo Prisma



*Considerar, si es factible, reportar el número de registros identificados en cada base de datos o registro consultado (en lugar del número total combinado de todas las bases/registros). **Si se utilizaron herramientas automáticas, indicar cuántos registros fueron excluidos por revisión humana y cuántos por herramientas automatizadas.

Fuente: Page et al. (2021)

de medición utilizados (p. ej.: cuestionarios de AR, escalas de motivación, registros académicos), y principales hallazgos relacionados con el AR. Cuando estaban disponibles, se recopilaron medidas de efecto (correlaciones, diferencias de medias, coeficientes de modelos estadísticos, etc.) y se notó si los resultados eran estadísticamente significativos (usando el umbral convencional $p < 0,05$).

Limitaciones y proyecciones del estudio

Si bien esta revisión sistemática aporta una síntesis actualizada y rigurosa sobre el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios, es necesario reconocer algunas limitaciones. En primer lugar, la búsqueda bibliográfica se restringió al periodo 2015-2025 y a publicaciones indexadas en bases de datos académicas específicas (Scopus, Web of

Science, SciELO, Redalyc, ERIC y Google Académico). Esta delimitación, aunque asegura la calidad de las fuentes, pudo excluir investigaciones relevantes no indexadas o publicadas en repositorios institucionales.

En segundo lugar, la heterogeneidad metodológica entre los estudios revisados en cuanto a diseño, tamaño muestral, instrumentos y contextos socioculturales impidió realizar comparaciones estadísticas o un metaanálisis cuantitativo de los efectos. A ello se suma que la mayoría de las investigaciones identificadas fueron de tipo transversal, lo que limita la posibilidad de establecer relaciones causales firmes entre la autorregulación, el rendimiento académico y variables psicológicas como el estrés o la resiliencia.

No obstante, los hallazgos ofrecen un punto de partida sólido para ampliar el campo empírico y teórico del aprendizaje autorregulado. Futuras investigaciones deberían incorporar diseños longitudinales o experimentales que permitan observar la evolución de las estrategias de autorregulación a lo largo de la trayectoria universitaria. Así mismo, se recomienda evaluar programas de intervención psicoeducativa que integren la enseñanza de estrategias autorreguladoras con componentes de bienestar emocional, afrontamiento del estrés y tutoría académica personalizada. Finalmente, se sugiere profundizar en las diferencias de género y en la influencia del contexto cultural latinoamericano, con el propósito de formular políticas educativas más inclusivas y sostenibles que fortalezcan la autonomía y la salud mental del estudiantado.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Caracterización general de los estudios

La Tabla 1 resume los 34 estudios empíricos incluidos, con una distribución geográfica amplia que abarca Europa, América Latina, Asia, África, América del Norte y Oceanía. Esto refleja un interés global por el aprendizaje autorregulado (AR) en la educación superior, con enfoques adaptados a distintos contextos culturales.

La mayoría de estudios fueron cuantitativos no experimentales (= 70 %), seguidos por cuasi-experimentales y experimentales (= 20 %), enfocados en intervenciones educativas. También se incluyeron enfoques cualitativos y mixtos, lo que permitió una comprensión más amplia del aprendizaje autorregulado.

En cuanto a muestras, la mayoría de estudios trabajó con estudiantes de pregrado jóvenes (edad típica 18-25 años). El tamaño muestral varió considerablemente: algunos estudios descriptivos

nacionales encuestaron a muestras grandes (p. ej., Tekkol y Demirel (2018) encuestaron 2600 universitarios), mientras que otros, especialmente intervenciones o cualitativos, involucraron grupos más pequeños (p. ej., una intervención con 60 a 100 estudiantes).

Los instrumentos para medir AR también varían. Muchos estudios utilizaron cuestionarios estandarizados de autorregulación del aprendizaje, adaptados culturalmente. Por ejemplo, en Perú se empleó un Inventario de Aprendizaje Autorregulado, con alta fiabilidad ($\alpha = 0,82$) (Arratia, 2024), mientras que, en Turquía, Tekkol y Demirel (2018) desarrollaron una escala propia de habilidades de aprendizaje autodirigido. De igual manera, se emplearon escalas clásicas basadas en modelos de Zimmerman o Pintrich, midiendo estrategias cognitivas, metacognitivas, motivacionales y comportamentales. Además, varios estudios midieron variables asociadas: hábitos de estudio, estrés académico (p. ej., Inventario SISCO de estrés), resiliencia, autoeficacia (general y académica), etc., así como indicadores de rendimiento (promedios de calificaciones, índices de rendimiento académico, tasa de aprobación de cursos) (Arratia, 2024).

Nivel de aprendizaje autorregulado y diferencias individuales

Un hallazgo consistente es que la mayoría de estudiantes universitarios se ubican en niveles medios de autorregulación, con subgrupos notablemente altos o bajos. Por ejemplo, Arratia en el 2024 halló que el 67,1 % de sus 164 estudiantes de enfermería mostraban un nivel medio de AR, con solo minorías en niveles muy bajos o muy altos (Arratia, 2024). No obstante, se detectan diferencias individuales significativas asociadas a diversas variables:

- Género: diversos estudios señalan que las mujeres tienden a autorregular mejor su aprendizaje que los hombres, mostrando un mayor uso de estrategias metacognitivas y de organización. Tekkol y Demirel (2018) hallaron que, en una amplia muestra turca, las estudiantes obtuvieron puntajes más altos en aprendizaje autodirigido, aunque esta diferencia de género no es uniforme en todas las investigaciones.
- Rendimiento académico previo: de manera relacionada, Arratia (2024) encontró una correlación positiva moderada entre el nivel de AR y el éxito académico medido como aprobación de cursos y notas finales; es decir, los estudiantes más autorregulados tienden a aprobar y obtener calificaciones más altas. Aunque la direccionalidad no puede establecerse en estudios transversales, es plausible que exista un círculo virtuoso.

c) Año de estudio: los resultados en cuanto a diferencias por año o ciclo universitario son mixtos. Algunos estudios no encontraron variaciones significativas entre estudiantes de primero y último año; en ese sentido, Tekkol y Demirel (2018) reportan que el año de estudio no afectó los puntajes de AR. Además, se observó que quienes planeaban estudios de posgrado mostraban niveles más altos de AR. Aunque la edad y el nivel socioeconómico no evidenciaron efectos consistentes, surgió como factor relevante el contexto cultural y las metas sociales en determinados países, como China, los cuales influyen en la autorregulación (Faza & Lestari, 2025), lo cual indica que valores culturales pueden modular la motivación para autorregularse.

En síntesis, mujeres estudiantes de alto rendimiento y con metas académicas definidas tienden a destacar en aprendizaje autorregulado, aunque las diferencias no siempre son grandes. En Cuba se detectaron deficiencias en la organización, gestión del tiempo, búsqueda de información y automotivación para el estudio (Faza y Lestari, 2025); todos ellos aspectos fundamentales del ciclo autorregulatorio. Estas carencias pueden traducirse en hábitos de estudio subóptimos y en mayores niveles de estrés.

Autorregulación del aprendizaje, rendimiento académico y bienestar

Casi todos los estudios revisados corroboran una asociación positiva entre el grado de autorregulación del estudiante y su rendimiento académico. La magnitud de esta asociación varía y en ciertos contextos es muy alta. Por ejemplo, Terry Advíncula y Tucto Aguirre (2021) encontraron una correlación extremadamente elevada $p = 0,89$ entre los puntajes de hábitos de estudio y de AR en alumnos de administración en Perú; sin embargo, en otros contextos es más modesta. Por ejemplo, Dent y Koenka (2016) reportan correlaciones $r = 0,20$ en promedio en niveles preuniversitarios, y Broadbent y Poon (2015) hallaron que, en entornos en línea, las relaciones con calificaciones suelen ser de tamaño pequeño-moderado. No obstante, la dirección del efecto es consistente: mayor uso de estrategias de AR se vincula con mejores calificaciones, mayor tasa de aprobación de cursos y menos abandono.

Varios estudios latinoamericanos refuerzan esta conclusión. Arratia (2024) no solo evidenció la correlación positiva mencionada, sino que identificó cuál componente de la autorregulación incidía más; así, el procesamiento cognitivo (estrategias cognitivas profundas) fue la dimensión con asociación más alta al rendimiento. Esto sugiere que enseñar técnicas, como resumir, elaborar y organizar información, a las

estudiantes, así como monitorear su comprensión, puede rendir frutos en sus notas. En Chile, Sáez Delgado et al. (2023) encontraron que, durante la educación remota de emergencia, aquellos estudiantes que usaron con mayor frecuencia estrategias de AR obtuvieron mejores calificaciones semestrales.

Otro factor relacionado es el estrés académico y el bienestar. Tomas y Poroto (2023) caracterizaron una situación preocupante al observar que más de la mitad de los estudiantes cubanos muestreados exhibían niveles moderados a altos de estrés académico, manifestando reacciones de ansiedad, desesperanza, problemas de concentración, somnolencia y trastornos de sueño. En esa línea, investigaciones previas han sugerido que una buena autorregulación puede funcionar como factor protector frente al estrés académico, al permitir manejar mejor las cargas de trabajo y mantener la motivación bajo presión (Gaxiola y González, 2019). En efecto, existen estudios que combinan las variables de resiliencia, apoyo social y afrontamiento resiliente (AR), los cuales plantean modelos en los que el apoyo percibido, tanto de la familia como de los docentes, se asocia con un mayor nivel de resiliencia y con un afrontamiento más adaptativo frente a las dificultades, lo cual, a su vez, se traduce en menores intenciones de abandono y mejor ajuste emocional del estudiante (Gaxiola y González, 2019).

En cuanto al bienestar psicológico, ya se mencionó el estudio de Faza y Lestari (2025), quienes realizaron un estudio de seguimiento semanal con estudiantes universitarios, en el cual se encontró que la práctica del autorregistro de objetivos y avances contribuyó significativamente a mejorar su bienestar psicológico.

Intervenciones y estrategias para mejorar la autorregulación

Recientemente, muchas investigaciones han pasado del análisis correlacional a la implementación de intervenciones pedagógicas para fortalecer el aprendizaje autorregulado en la universidad. A continuación, se describen los principales tipos de estrategias aplicadas:

a) Talleres y programas formativos en AR: según una revisión sistemática de Simón-Grábalos et al. (2025), que analizó 23 estudios de intervención en primer año universitario, la forma de intervención más frecuente (12 de 23 casos) fueron los talleres o cursos de entrenamiento específicos en estrategias de AR. Estos talleres generalmente enseñan a los alumnos técnicas de planificación, monitoreo metacognitivo, regulación de tiempo y manejo de recursos. Por ejemplo, Blanco et al. (2022) aplicaron en Chile un

programa de entrenamiento en AR a estudiantes de primero, encontrando un impacto favorable: tras la intervención, los participantes mostraron mejoras significativas en sus habilidades autorregulatorias y una notable reducción en la intención de abandono de los estudios. En la misma línea, un metaanálisis reciente reportó que las intervenciones de AR en educación superior tienen un efecto, entre medio y alto, sobre el rendimiento (tamaño del efecto 0,69) (Xu et al., 2023), confirmando cuantitativamente la efectividad de tales programas.

- b) Tutorías y mentorías: otro enfoque exitoso ha sido incorporar la autorregulación en esquemas de tutoría académica. Tise et al. (2023) examinaron un programa de mentoría para estudiantes universitarios de grupos subrepresentados en EE. UU., y hallaron que las estrategias de AR actuaban como eslabón crítico entre el apoyo del mentor y el logro educativo del estudiante. Así mismo, Simón-Grábalos et al. (2025) señalan que, tras los talleres, las tutorías grupales (6 de 23 estudios) y las tutorías individuales (4 de 23) fueron métodos comunes para reforzar el AR.
- c) Tecnología y herramientas digitales: el uso de plataformas virtuales y analíticas de aprendizaje ha abierto nuevas vías para apoyar la autorregulación. Diez de los 23 estudios analizados por Simón-Grábalos et al. (2025) emplearon herramientas virtuales innovadoras. Por ejemplo, Van Alten et al. (2020), en Países Bajos, integraron soporte autorregulatorio en videos educativos de una clase invertida, encontrando que ello mejoró los resultados de aprendizaje de los alumnos frente a un grupo control. Del mismo modo, en entornos en línea, los sistemas de *learning analytics* pueden guiar a los estudiantes. Tzimas y Demetriadis (2024) demostraron que proveer retroalimentación automatizada basada en analíticas tuvo un impacto positivo en las habilidades de AR, el rendimiento y la satisfacción de estudiantes en línea (en un curso experimental. Osakwe et al. (2023) implementaron algoritmos de *machine learning* capaces de detectar automáticamente estrategias de AR efectivas a partir de las interacciones del estudiante con una plataforma educativa.
- d) Diseños pedagógicos autoregulatorios: algunas intervenciones no son actividades adicionales, sino ajustes al diseño instruccional de los cursos para fomentar AR. Otra estrategia es la promoción de la reflexión individual como tarea evaluada; en este sentido, varios estudios (5 de 23 en la revisión de Simón-Grábalos et al., 2025) incluyeron diarios reflexivos o autoevaluaciones periódicas como parte

de la calificación, logrando con ello que los estudiantes practiquen la autorregulación de manera integrada al curso.

- e) Formación y rol del docente: un punto transversal identificado es la importancia de capacitar también a los docentes (Medrano Gallegos et al., 2025); acá se precisa que la formación docente es clave para promover el aprendizaje autorregulado (AR). Además, investigaciones muestran que aquellos estilos docentes que promueven la autonomía y el liderazgo personal, como el "super-liderazgo", potencian significativamente la autorregulación del estudiante (Faza y Lestari, 2025).

Las intervenciones más efectivas combinan múltiples componentes: formación directa en estrategias, seguimiento mediante tutorías o tecnología, y entornos de aprendizaje que promueven la autonomía. Fue identificado, asimismo, la importancia de un enfoque holístico y continuo (Simón-Grábalos et al., 2025). La Tabla 1 resume cada estudio de intervención (tipo, muestra, detalles) y sus hallazgos, donde se aprecia que prácticamente todos reportaron mejoras significativas, ya sea en las habilidades de AR (medidas por cuestionarios pre-post) o en indicadores asociados (notas, tasa de éxito, etc.).

Síntesis de hallazgos clave

La autorregulación del aprendizaje se asocia consistentemente con el rendimiento académico en la universidad. Los estudiantes que planifican, monitorean y ajustan activamente su aprendizaje tienden a obtener mejores calificaciones, tasas de aprobación más altas y menor riesgo de deserción (Arratia, 2024; Sáez et al., 2023). Aunque la magnitud exacta de la correlación varía (de moderada a muy alta según contexto), ningún estudio encontró una relación negativa; al contrario, el AR emerge como un predictor positivo del éxito académico transversal a culturas y disciplinas.

Muchos estudiantes exhiben niveles subóptimos de AR, especialmente en componentes específicos. Las áreas más débiles suelen ser: el monitoreo metacognitivo (seguimiento y evaluación continua del propio aprendizaje) (Tekkol & Demirel, 2018), la gestión eficaz del tiempo (Vizcaino et al., 2024) y la capacidad de autorreforzarse motivacionalmente durante el estudio autónomo (Tekkol & Demirel, 2018).

Factores individuales y contextuales modulan el AR. Se han visto ventajas para las mujeres en varios estudios, aunque no todos (Tekkol & Demirel, 2018); los alumnos con mejores expedientes tienden a estar más autorregulados, formando quizá un círculo de retroalimentación positiva. El entorno familiar y social también influye: apoyo parental, cultura institucional,

Tabla 1
Principales investigaciones

Autor(es) y año	País	Diseño de estudio	Muestra	Instrumentos principales	Hallazgos principales
(Broadbent & Poon, 2015)	Australia	Revisión sistemática (12 estudios online)	(estudios con n = varios cientos)	Correlaciones entre autorregulación y rendimiento en línea.	La gestión del tiempo y la metacognición mejoran el rendimiento en línea.
(Dent & Koenka, 2016)	EE. UU.	Metaanálisis (2 meta-análisis integrados)	272 estudios (niveles escolar y superior)	Medidas de estrategias metacognitivas y cognitivas.	La autorregulación se asocia débilmente al rendimiento, con variaciones por estrategia.
(Díaz et al., 2017)	Chile/ España	Cuasi-experimental (pre-post con control)	120 estudiantes 1 ^{er} año univ.	Escalas de autorregulación y abandono académico.	El entrenamiento en autorregulación mejora las habilidades y reduce el abandono académico.
(Artuch et al., 2017)	España	Correlacional transversal	281 estudiantes universitarios (educación)	Escalas de autorregulación, resiliencia y notas.	La resiliencia mejora la autorregulación y el rendimiento académico.
Tekkol y Demirel (2018)	Turquía	Descriptivo-correlacional (encuesta)	2600 estudiantes (1 ^o y 4 ^o año, varias carreras)	Escalas de aprendizaje autodirigido y permanente.	Las mujeres, los estudiantes de áreas sociales y con buen promedio tienen mayor autorregulación.
Cerezo et al. (2019)	España	Correlacional predictivo (modelos mediación)	227 estudiantes universidad (multidisciplinar)	Test de estrategias, uso y autoeficacia.	La autoeficacia y la percepción de utilidad permiten aplicar estrategias de autorregulación.
Van Alten et al. (2020)	Países Bajos	Experimental (grupo control)	67 estudiantes (curso universitario)	Videos con soporte autorregulador y pruebas.	Los videos con apoyo autorregulatorio mejoran el aprendizaje.
Anthonyssamy et al. (2021)	Malasia	Correlacional (estudio transversal)	250 estudiantes posgrado (<i>online</i>)	Autorregulación online e interacción social.	Una buena autorregulación compensa la falta de interacción presencial en educación virtual.
Latipah et al. (2021)	Indonesia	Correlacional (modelo predictivo)	324 estudiantes universitarios	Apoyo familiar, social y docente, y autorregulación.	El apoyo familiar, social y docente mejora la autorregulación estudiantil.
Terry Advíncula y Tucto Aguirre, (2021)	Perú	Correlacional (diseño transversal)	90 estudiantes (8° ciclo, Adm. de empresas)	Hábitos de estudio y autorregulación.	Los buenos hábitos de estudio predicen altos niveles de autorregulación.
Burbano-Larrea et al. (2021)	Ecuador	Descriptivo (estudio transversal)	233 estudiantes (universidad pública, varias carreras)	Escala local de autorregulación.	La mayoría tiene autorregulación media; destacan debilidades en reflexión y tiempo.
Turan et al. (2022)	Turquía	Correlacional (encuesta online)	447 estudiantes (universidad a distancia)	Esfuerzo, flexibilidad y satisfacción.	El esfuerzo y la flexibilidad elevan la satisfacción en estudios a distancia.
Demuner (2023)	México	Descriptivo (encuesta durante pandemia)	611 estudiantes (diversas carreras, virtual)	Estrategias de autorregulación y apoyo docente.	La autorregulación es clave en la educación virtual; se necesita formar a los docentes.
Ruiz Alzate y Roncancio Moreno (2023)	Colombia	Cualitativo (análisis teórico-empírico del rol docente)	28 docentes universitarios (entrevistas)	Entrevistas a docentes sobre apoyo motivacional.	El acompañamiento docente fortalece la autorregulación, pero hay brechas formativas.
Tise et al. (2023)	EE. UU.	Modelo mediacional (estudio correlacional)	250 estudiantes subrepresentados (mentoría)	Estrategias, mentoría y desempeño.	La mentoría académica mejora el rendimiento al desarrollar la autorregulación.
Omar et al. (2023)	Malasia	Correlacional (estudio transversal)	120 estudiantes grado (estudiando árabe <i>online</i>)	Autoeficacia y autorregulación en idiomas.	La autoconfianza mejora el uso de estrategias de autorregulación en idiomas.
Núñez et al. (2023)	Multi-Latam	Correlacional (diseño transversal)	320 estudiantes (4 universidades)	Inteligencia emocional, autorregulación y notas.	La inteligencia emocional potencia el rendimiento si hay buena autorregulación.
Fan et al. (2023)	Corea del Sur	Correlacional (modelado estructural)	208 estudiantes (enfermería <i>online</i>)	Liderazgo docente, autorregulación y autoeficacia.	El liderazgo docente que empodera eleva la autorregulación y la confianza.
(Osakwe et al., 2023)	Multinacional	Estudio tecnológico (minería de datos educativa)	Dataset de miles de interacciones de estudiantes en plataforma <i>online</i>	Detección automatizada de estrategias.	La inteligencia artificial permite monitorear y guiar la autorregulación en línea.
(Vizcaino et al., 2024)	Cuba	Descriptivo (estudio transversal)	96 estudiantes (multicarreras: Ing., Vet., Arq.)	Autorregulación, estrés académico y rendimiento.	La baja autorregulación se asocia a mayor estrés y bajo rendimiento.
(Arratia, 2024)	Perú	Correlacional (diseño transversal)	164 estudiantes (Enfermería, Univ. pública)	Inventario de autorregulación y notas finales.	La autorregulación predice el éxito académico; destaca el procesamiento profundo.
(Simón et al., 2025)	España	Revisión sistemática (23 intervenciones)	(estudios con -1500 estudiantes total)	Comparación de intervenciones para autorregulación.	Talleres, tutorías y herramientas virtuales mejoran la autorregulación y el rendimiento.

Nota. La autorregulación mejora el rendimiento académico.

calidad de la enseñanza y clima del aula pueden facilitar o dificultar el desarrollo del AR (Medrano Gallegos et al., 2025).

La autorregulación beneficia también el bienestar y la resiliencia del estudiante. Inversamente, la falta de AR suele agravar el estrés; en ese sentido, es notable que, en contextos como el cubano, estudiantes con deficiente gestión del estudio presentaban niveles muy altos de síntomas de estrés y ansiedad (Vizcaino-Escobar et al., 2024). Esto refuerza la idea de que enseñar a autorregularse también es una intervención de salud mental preventiva.

Las intervenciones deliberadas para inculcar AR funcionan. Diversos enfoques, desde talleres formativos, mentorías académicas y rediseño de cursos, hasta aplicaciones tecnológicas, han logrado mejoras significativas en cómo los estudiantes se autorregulan (Simón-Grábalos et al., 2025). Destacan las experiencias de primer año: acompañar al estudiante tempranamente con entrenamiento en AR reduce la tasa de abandono y facilita la transición escuela-universidad (Blanco et al., 2022).

El papel del profesor es crucial, pero a menudo subestimado. Muchos estudios señalan que los docentes universitarios no siempre integran la enseñanza de estrategias de AR en sus clases, a veces por desconocimiento (Medrano Gallegos et al., 2025).

Los resultados de esta revisión sistemática confirman y amplían hallazgos previos en la literatura sobre AR, aportando evidencias actualizadas de diversos contextos. En términos generales, se reafirma la importancia del AR como factor predictor del rendimiento académico en la educación superior (Broadbent y Poon, 2015). Sin embargo, cabe destacar algunos matices y aportes novedosos derivados de esta revisión.

En primer lugar, la revisión evidencia que la relación entre AR y rendimiento, si bien es robusta, no es uniforme en magnitud en todos los contextos. En cambio, en entornos más flexibles (educación en línea, metodologías autodirigidas, proyectos de investigación), el AR se vuelve absolutamente crítico y su ausencia se refleja rápidamente en bajo desempeño (Blanco et al., 2022; Broadbent y Poon, 2015). Esto concuerda con los hallazgos de Broadbent y Poon (2015), al respecto de que, aunque las mismas estrategias de estudio efectivas en clases presenciales siguen siendo relevantes en línea, su efecto es más débil si no van acompañadas de adaptaciones al medio digital (Blanco et al., 2022).

En segundo lugar, emergen con claridad las ventajas de intervenir tempranamente para promover el AR. Varios estudios con diseño cuasi-experimental

en primeros años (Arratia, 2024) mostraron beneficios tangibles en la continuidad académica y rendimiento, cuando se brindó soporte en AR desde el inicio. Programas de orientación universitaria y cursos introductorios podrían integrar módulos de AR (gestión del tiempo, técnicas de estudio, uso de recursos bibliográficos, etc.), dado que muchos alumnos llegan de entornos escolares donde quizás la autorregulación no fue fomentada sistemáticamente (Díaz Mujica et al., 2017).

Otro punto de discusión es el rol de la cultura y recursos psicosociales en el AR. Los estudios de Faza y Lestari (2025) en Asia y de Medrano Gallegos et al. (2025) en América Latina (apoyo social, resiliencia) muestran que el aprendizaje no ocurre en el vacío: factores como la dinámica familiar, las expectativas sociales (estudiantes asiáticos pueden autorregularse motivados por el honor familiar) y los rasgos de personalidad del entorno (docentes empáticos vs. autoritarios) configuran el ecosistema de autorregulación del estudiante.

Ligado a lo anterior, un hallazgo significativo es el desconocimiento de muchos docentes acerca de cómo integrar el AR en su práctica (Medrano Gallegos et al., 2025). Tradicionalmente, en educación superior el profesor se enfoca en el contenido disciplinar y asume que los alumnos vendrán ya con "habilidades de estudio" desarrolladas. Esta revisión contradice esa suposición: muchos universitarios no cuentan con estrategias avanzadas de autorregulación y, más bien, necesitan guía explícita. En un mundo ideal, las universidades invertirían en formación pedagógica del profesorado enfocada en estrategias centradas en el estudiante; justamente lo que sugiere la literatura de super-liderazgo y enseñanza centrada en el aprendizaje (Faza y Lestari, 2025).

Otro aspecto interesante es la incorporación de tecnología en el apoyo al AR. Los estudios más recientes (2020 en adelante) comienzan a explorar analíticas de aprendizaje, algoritmos y entornos personalizados para sostener la autorregulación (Faza y Lestari, 2025; Osakwe et al., 2023).

Algunos autores ya proponen términos como "autorregulación socialmente compartida" en contextos colaborativos, lo cual calza con hallazgos de estudios como Nuñez et al. (2023), donde la AR mediaba en entornos colaborativos internacionales.

La mayoría de estudios revisados son transversales y correlacionales, lo que limita la inferencia causal entre el AR y el rendimiento académico. Aunque algunos estudios experimentales sugieren una relación directa, se requieren más investigaciones longitudinales para entender su evolución en el tiempo. Además, existen vacíos geográficos, con escasa representación de

regiones como el África subsahariana, Medio Oriente y Europa del Este. También podría haber sesgos de publicación, al priorizarse estudios con resultados positivos. Finalmente, la focalización en bases de datos como Scopus pudo excluir investigaciones locales no indexadas, aunque se mitigó en parte con otras fuentes.

En conjunto, los resultados permiten profundizar la comprensión de tres dimensiones clave declaradas en el resumen: género, rendimiento académico y estrés. En primer lugar, la ventaja observada en mujeres podría explicarse por una mayor interiorización de estrategias metacognitivas y de planificación, consistentes con patrones de socialización que promueven la autorresponsabilidad académica (Tekkol y Demirel, 2018). Este hallazgo invita a promover intervenciones diferenciadas que fortalezcan la autorregulación en varones, especialmente en competencias de monitoreo y organización del aprendizaje.

En segundo lugar, la relación positiva entre autorregulación y rendimiento académico evidencia que las estrategias de planificación, automonitoreo y autorrefuerzo constituyen predictores consistentes del éxito académico (Arratia, 2024; Broadbent y Poon, 2015). Así, la autorregulación no solo describe una habilidad individual, sino una competencia que puede desarrollarse mediante programas institucionales orientados al acompañamiento y tutoría universitaria.

Finalmente, los estudios revisados muestran que un bajo nivel de autorregulación se asocia con mayores niveles de estrés académico (Tomas & Poroto, 2023; Vizcaíno-Escobar et al., 2024), mientras que la práctica autorregulada actúa como un factor protector, al permitir gestionar mejor la carga de trabajo, regular emociones y sostener la motivación intrínseca. Este hallazgo refuerza la necesidad de integrar la educación autorregulada con estrategias de bienestar y salud mental preventiva dentro de los entornos universitarios.

CONCLUSIONES

El aprendizaje autorregulado (AR) se consolida como una competencia esencial para el estudiante universitario del siglo XXI, dado su impacto positivo en el rendimiento académico, la adaptación psicoeducativa y el bienestar general. La evidencia analizada indica que los estudiantes que planifican, monitorean, regulan y reflexionan sobre su proceso de aprendizaje tienden a obtener mejores resultados y enfrentar con mayor eficacia los desafíos universitarios. Si bien la mayoría presenta niveles medios de AR, existen subgrupos vulnerables que requieren intervenciones específicas, como aquellos con bajos hábitos de estudio o altos niveles de estrés.

La revisión también muestra que, pese a las diferencias individuales por género, disciplina o contexto cultural, todos los estudiantes tienen el potencial de fortalecer su autorregulación si reciben apoyo adecuado. El AR no solo mejora las calificaciones y reduce la deserción, sino que incrementa la motivación, la autoeficacia y la capacidad para manejar el estrés académico; así mismo, diversas estrategias pedagógicas, como talleres, mentorías, tutorías y tecnologías educativas, han demostrado ser eficaces para desarrollar estas habilidades. Esto refuerza la idea de que el AR no es un rasgo innato, sino un conjunto de competencias que pueden ser enseñadas y potenciadas.

Un aspecto clave identificado es el rol del docente y la institución. Las universidades que promueven una cultura de autonomía, con docentes capacitados y políticas de acompañamiento, logran estudiantes más autorregulados. En ese sentido, fomentar el AR debe ser un compromiso institucional y no solo individual. Formar estudiantes autorregulados significa preparar ciudadanos capaces de aprender a lo largo de la vida, lo cual es crucial en un mundo caracterizado por la incertidumbre y el cambio constante. Aunque se ha avanzado mucho, aún persiste una brecha entre lo que la investigación recomienda y lo que ocurre en muchas aulas universitarias.

REFERENCIAS

- Anthonyssamy, L., Choo Ah, K., & Hew, S. (2021). Investigating Self-Regulated Learning Strategies for Digital Learning Relevancy. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 1(1), 29-64. <https://doi.org/https://doi.org/10.32890/mjli2021.18.1.2>
- Arratia, G. (2024). Autorregulación del Aprendizaje y Éxito Académico en Estudiantes de Enfermería en una Universidad del Sur del Perú. *Revista Veritas Et Scientia – Perú*, 13(2), 341-348. <https://doi.org/10.47796/ves.v13i2.1154>
- Artuch, R., González, M., De la Fuente, J., Mariano, M., Fernández, M., & López, M. (2017). Relationship between resilience and self-regulation: A study of Spanish youth at risk of social exclusion. *Frontiers in Psychology*, 20(8). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00612>
- Blanco, E., Galve-González, C., Herrero, F., y Bernardo, A. B. (2022). Intención de abandono y resiliencia en estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Magister*, 34, 17-23. <https://doi.org/10.17811/msg.34.1.2022.17-23>
- Broadbent, J., & Poon, W. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *Internet and Higher Education*, 27, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007>
- Burbano-Larrea, P., Basantes-Vásquez, M., y Ruiz-Lapueta, I. (2021). Autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios: un estudio descriptivo. *Cátedra*, 4(3), 74-92. <https://doi.org/10.29166/catedra.v4i3.3048>

- Cerezo, R., Fernández, E., Amieiro, N., Valle, A., Rosário, P., & Núñez, C. (2019). Mediating Role of Self-efficacy and Usefulness Between Self-regulated Learning Strategy Knowledge and its Use El papel mediador de la autoeficacia y la utilidad entre el conocimiento y el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.08.001>
- Demuner, M. (2023). Estrategias de aprendizaje autorregulado y el rendimiento no académico en el contexto de la pandemia COVID-19. *Publicaciones*, 53(3), 179-213. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v53i3.23773>
- Dent, A., & Koenka, A. (2016). The Relation Between Self-Regulated Learning and Academic Achievement Across Childhood and Adolescence: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 28(3), 425-474. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9320-8>
- Díaz Mujica, A., Pérez Villalobos, M., González-Pienda, J., y Nuñez Pérez, J. (2017). Impacto de un entrenamiento en aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos*, 39(157), 87-104. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000300087
- Fan, J., Fan, Y., & Wang, H. (2023). The impact of overqualification on the intention of urban withdrawal from the perspective of talent crowding. *Heliyon*, 9(5). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e16174>
- Faza, A., & Lestari, I. A. (2025). Self-Regulated Learning in the Digital Age: A Systematic Review of Strategies, Technologies, Benefits, and Challenges. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 26(2), 23-58. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v26i2.8119>
- Gaxiola Romer, J. C., y González Lugo, S. (2019). Apoyo percibido, resiliencia, metas y aprendizaje autorregulado en bachilleres. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, 1-10. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e08.1983>
- Latipah, E., Kistoro, H. C. A., & Putranta, H. (2021). How are the parents involvement, peers and agreeableness personality of lecturers related to self-regulated learning? *European Journal of Educational Research*, 10(1), 413-425. <https://doi.org/10.12973/EU-JER.10.1413>
- Medrano Gallegos, V., Ordaz Guzmán, T., y Villaseñor Zuñiga, M. L. (2025). Revisión de literatura sobre la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios de modalidad virtual. *Ediciones Comunicación Científica*, 33-50. <https://doi.org/10.52501/cc.282.01>
- Núñez, M. E., García, P. M., & Abbas, A. (2023). The mediating role of self-regulation between emotional intelligence and student performance in online global classroom-based collaborative international online learning (COLL): Empirical evidence from four partner universities of Latin America. *Research in Globalization*, 7. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.resglo.2023.100178>
- Omar, S., Hussein, N., Hanapi, N., Abdullah, Y., Mohd, A., & Saidi, S. (2023). Self-Efficacy and Self-Regulated Learning Among Undergraduate in Learning Arabic as a Foreign Language Via Online. *Issues in Language Studies*, 12(2), 227-245. <https://doi.org/10.33736/ils.5566.2023>
- Osakwe, I., Chen, G., Fan, Y., Rakovic, M., Li, X., Singh, S., Molenaar, I., Bannert, M., & Gašević, D. (2023). Reinforcement learning for automatic detection of effective strategies for self-regulated learning. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 5. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100181>
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Ruiz Alzate, L., y Roncancio Moreno, M. (2023). Promoción del aprendizaje autorregulado mediado por la virtualidad en la educación superior. *Revista Guillermo de Ockham*, 21(2), 447-461. <https://doi.org/10.21500/22563202.5856>
- Sáez Delgado, F., García Vásquez, H., Mella Norambuena, J., López Angulo, Y., Olea González, C., y Contreras Saavedra, C. (2023). Rendimiento académico y autorregulación del aprendizaje en estudiantado Secundario Técnico Profesional chileno durante el COVID-19. *Revista Educación*, 47(2), 106-132. <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i2.53640>
- Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., Arias-Roa, N., y Mella-Norambuena, J. (2022). Revisión sistemática sobre autorregulación del aprendizaje en estudiantes de secundaria. *Perspectiva Educativa*, 61(2). <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.2-art.1247>
- Simón-Grábalos, D., Fonseca, D., Aláez, M., Romero-Yesá, S., & Fresneda-Portillo, C. (2025). Systematic Review of the Literature on Interventions to Improve Self-Regulation of Learning in First-Year University Students. *Education Sciences*, 15(3), 372. <https://doi.org/10.3390/educsci15030372>
- Tekkol, I. A., & Demirel, M. (2018). An investigation of self-directed learning skills of undergraduate students. *Frontiers in Psychology*, 9, 2324. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02324>
- Terry Advíncula, S., y Tucto Aguirre, S. (2021). Hábitos de estudio y aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Revista EDUCA UMCH*, 17, 121-133. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202117.167>
- Tise, J., Hernandez, P., & Wesley, P. (2023). Mentoring underrepresented students for success: Self-regulated learning strategies as a critical link between mentor support and educational attainment. *Contemporary Educational Psychology*, 75(1), 102233. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102233>
- Tomas, N., & Poroto, A. (2023). The interplay between self-regulation, learning flow, academic stress and learning engagement as predictors for academic performance in a blended learning environment: A cross-sectional survey. *Heliyon*, 9(11). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e21321>
- Turan, Z., Kucuk, S., & Cilligol, S. (2022). The university students' self-regulated effort, flexibility and satisfaction in distance education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00342-w>
- Tzimas, D. E., & Demetriadis, S. N. (2024). Impact of Learning Analytics Guidance on Student Self-Regulated Learning Skills, Performance, and Satisfaction: A Mixed Methods Study. *Education Sciences*, 14(1), 92. <https://doi.org/10.3390/educsci14010092>
- Van Alten, D., Phielix, C., Janssen, J., & Kester, L. (2020). Self-regulated learning support in flipped learning videos enhances learning outcomes. *Computers and Education*, 158, 104000. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104000>
- Vizcaino-Escobar, A., Céspedes-Rodríguez, H., Matos-Matos, A., Sáez-Delgado, F., Olena-Klimenko, J. A. (2024). Aprendizaje autorregulado, rendimiento y estrés académico en

estudiantes universitarios. *Revista Médica Electrónica*, 46. <https://search.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1584093>

Wang, H., Yang, J., & Li, P. (2022). How and when goal-oriented self-regulation improves college students' well-being: A weekly diary study. *Current Psychology*, 41(11), 7532-7543. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01288-w>

Xu, Z., Zhao, Y., Zhang, B., Liew, J., & Kogut, A. (2023). A meta-analysis of the efficacy of self-regulated learning interventions on academic achievement in online and blended environments in K-12 and higher education. *Behaviour and Information Technology*, 42(16), 2911-2931. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2022.2151935>

Contribución de los autores

EFZA: búsqueda bibliográfica, análisis y sistematización de la información, redacción del borrador original.

AVM: validación metodológica, revisión y edición final del documento.

Fuentes de financiamiento

La investigación no recibió financiamiento externo.

Conflictos de interés

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Correspondencia

Edson Fernando Zenteno Alberto
E-mail: edsonfernandoza@gmail.com