



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.  
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), enero-febrero 2026,  
Volumen 10, Número 1.

[https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v10i1](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i1)

## **DIMENSIONES DE LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA, TRABAJO SOCIAL Y NUTRICIÓN DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TAMAULIPAS**

**DIMENSIONS OF SELF-REGULATED LEARNING IN PSYCHOLOGY,  
SOCIAL WORK, AND NUTRITION STUDENTS AT THE UNIVERSIDAD  
AUTÓNOMA DE TAMAULIPAS**

**María del Refugio Gaxiola Durán**

Universidad Autónoma de Baja California, Campus Tijuana

**Tamara Cristina García Ovalles**

Universidad Autónoma de Sinaloa, Campus Culiacán

**Porfiria Calixto Juárez**

Universidad Autónoma de Tamaulipas

## **Dimensiones de la Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes de Psicología, Trabajo Social y Nutrición de la Universidad Autónoma de Tamaulipas**

**María del Refugio Gaxiola Durán<sup>1</sup>**

[Refugio-g@hotmail.com](mailto:Refugio-g@hotmail.com)

<https://orcid.org/0000-0001-7339-8679>

Universidad Autónoma de Baja California,  
Campus Tijuana  
México

**Tamara Cristina García Ovalles**

[dmoralestamara@gmail.com](mailto:dmoralestamara@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0005-8327-5441>

Universidad Autónoma de Sinaloa, Campus  
Culiacán  
México

**Porfiria Calixto Juárez**

[pcalixto@uat.edu.mx](mailto:pcalixto@uat.edu.mx)

<https://orcid.org/0000-0001-6979-1232>

Universidad Autónoma de Tamaulipas  
México

### **RESUMEN**

En este trabajo se evalúa la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios mediante el CAR-abr. (Pichardo et al., 2014), instrumento de 17 ítems con evidencia reciente de validez y confiabilidad (Garzón & De la Fuente, 2025), fundamentado en el modelo de Zimmerman (2000) e integrado con metacognición y autoeficacia (Bandura et al., 1999). La muestra fue de 323 estudiantes de Psicología, Trabajo Social y Nutrición (UAT, Campus Victoria), con IC=95 % y  $\pm 4.7$  % de error. Los resultados indican niveles medios en Metas, Perseverancia y Toma de decisiones, y niveles altos en Aprendizaje de los errores, evidenciando autorreflexión y ajuste estratégico ante la experiencia. Por licenciatura, Nutrición sobresale en Aprendizaje y Metas; Trabajo Social en Perseverancia; y Psicología en Metas y Aprendizaje, manteniéndose un patrón general homogéneo entre carreras. El colectivo estudiado presenta buen potencial autorregulatorio, con áreas de mejora en planificación de metas y decisiones estratégicas. En comparativa con trabajos previos, se confirmó que la autorregulación del aprendizaje es un factor central del desempeño académico, aunque su expresión varía según el contexto. Investigaciones realizadas en situaciones extraordinarias, como la pandemia o con variables externas, reportan mayores afectaciones en dimensiones como perseverancia y toma de decisiones. En contraste, el presente estudio, desarrollado en condiciones universitarias normales, muestra niveles intermedios y estables, con especial fortaleza en el aprendizaje a partir de los errores.

**Palabras clave:** autorregulación, aprendizaje, educación superior

---

<sup>1</sup> Autor principal.

Correspondencia: [Refugio-g@hotmail.com](mailto:Refugio-g@hotmail.com)

# Dimensions of self-regulated learning in Psychology, Social Work, and Nutrition students at the Universidad Autónoma de Tamaulipas

## ABSTRACT

This study evaluates self-regulated learning in university students using the abbreviated Self-Regulation Questionnaire (CAR-abr.) developed by Pichardo et al. (2014), a 17-item instrument with recent evidence of validity and reliability (Garzón & De la Fuente, 2025), grounded in Zimmerman's (2000) model and integrated with metacognition and self-efficacy (Bandura et al., 1999). The sample consisted of 323 students enrolled in Psychology, Social Work, and Nutrition programs at the Universidad Autónoma de Tamaulipas (Campus Victoria), with a 95% confidence level and a  $\pm 4.7\%$  margin of error. The results indicate medium levels in the dimensions of Goals, Perseverance, and Decision Making, and high levels in Learning from Errors, reflecting self-reflection and strategic adjustment based on experience. By academic program, Nutrition students stand out in Learning from Errors and Goals; Social Work students in Perseverance; and Psychology students in Goals and Learning from Errors, with an overall homogeneous pattern across programs. The student population shows good potential for self-regulation, with areas for improvement in goal planning and strategic decision making. In comparison with previous studies, self-regulated learning was confirmed as a central factor in academic performance, although its expression varies by context. Research conducted under extraordinary conditions, such as the pandemic or with external variables, reports greater impacts on dimensions such as perseverance and decision making. In contrast, this study, carried out under normal university conditions, shows stable intermediate levels, with particular strength in learning from errors.

**Keywords:** Self-regulation, learning, higher education

*Artículo recibido 10 diciembre 2025  
Aceptado para publicación: 10 enero 2026*



## INTRODUCCIÓN

La autorregulación del aprendizaje constituye un componente central del desempeño académico, en tanto integra procesos de planificación, control y reflexión sobre la propia conducta de estudio de forma flexible y adaptativa. En este trabajo se emplea el Cuestionario de Autorregulación Abreviado (CAR-abr.) de Pichardo et al. (2014) —derivado del instrumento original de Brown et al. (1999)—, cuya validez y confiabilidad han sido corroboradas en diversos contextos educativos y clínicos, con evidencia reciente reportada por Garzón & De la Fuente (2025). El sustento conceptual del instrumento se enmarca en el modelo de autorregulación del aprendizaje de Zimmerman (2000), que describe un ciclo en el que los estudiantes anticipan (planifican metas), ejecutan (monitorean estrategias) y reflexionan (evalúan y ajustan) su desempeño.

Este enfoque se articula, además, con la metacognición y con la autoeficacia como motor motivacional que influye en la perseverancia, el establecimiento de metas y la toma de decisiones (Bandura et al., 1999). El estudio se realizó entre mayo y junio de 2025 con 323 estudiantes de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (Campus Victoria), pertenecientes a Psicología, Trabajo Social y Nutrición (unidad académica de Trabajo Social y Ciencias para el Desarrollo Humano). Con un nivel de confianza del 95 %, máxima varianza ( $p=0.5$ ) y error  $\pm 4.7$  %, la muestra resulta estadísticamente representativa del universo (~1300 estudiantes). Los hallazgos muestran un perfil autorregulatorio predominantemente medio en Metas, Perseverancia y Toma de decisiones, y un desempeño alto en Aprendizaje de los errores, lo que indica disposición al aprendizaje adaptativo y a la mejora continua.

En cuanto a la discusión con los estudios que anteceden a este, se confirma que la autorregulación del aprendizaje es un componente fundamental del desempeño académico, cuya manifestación varía según el contexto. Estudios realizados en condiciones extraordinarias, como el de Caldúch-Losa et al. (2020) durante la pandemia, reportan afectaciones en dimensiones como perseverancia y toma de decisiones; en contraste, esta investigación, desarrollada en condiciones presenciales normales, muestra niveles intermedios estables, sin descensos significativos. De manera similar, Alvarado (2021) identifica la dimensión *Metas* como una fortaleza, aunque incorpora variables como género y experiencia profesional, ausentes en este estudio, lo que permitió un análisis centrado exclusivamente en el ámbito universitario.



En relación con Arias (2023), ambos trabajos coinciden en resaltar la autorreflexión y el aprendizaje a partir de los errores, aunque en aquel caso los cambios se vinculan a una intervención educativa. Asimismo, los hallazgos concuerdan con Jácome León y Enríquez Ávila (2025) al señalar la autorregulación como determinante del rendimiento académico. Finalmente, a diferencia de Albán Angulo (2025), los resultados muestran niveles medios y altos, evidenciando mayor madurez autorregulatoria en un contexto estrictamente académico.

### **Marco Referencial**

Para el presente estudio se utilizó el Cuestionario de Autorregulación Abreviado (CAR-abr.) de Pichardo et al. (2014), con el objetivo de evaluar la capacidad de autorregulación personal entendida como la habilidad para planificar, controlar y reflexionar sobre la propia conducta de manera flexible y adaptativa (Pichardo et al., 2014). Esta versión sintetizada, compuesta por 17 ítems, deriva del instrumento original de Brown et al. (1999) y ha sido sometida a procesos de validación psicométrica en distintos países y contextos, especialmente en entornos educativos y clínicos. La versión abreviada empleada en este estudio, ya cuenta con evidencia de validez y confiabilidad recientes por parte de (Garzón & De la Fuente, 2025); lo que garantiza su pertinencia para la medición de la autorregulación en población universitaria.

El marco teórico de este instrumento (CAR) se fundamenta en el modelo de autorregulación del aprendizaje propuesto por Zimmerman (2000), quien plantea que este proceso implica la capacidad del estudiante para planificar, ejecutar y reflexionar sobre sus acciones académicas de manera autónoma; asimismo, la autorregulación está estrechamente vinculada con la metacognición, entendida como la habilidad para supervisar y ajustar los propios procesos cognitivos con el fin de optimizar el rendimiento académico. También, se reconoce el papel de la autoeficacia como componente motivacional que influye directamente en la perseverancia, el establecimiento de metas y la toma de decisiones durante el proceso de aprendizaje (Bandura et al., 1999).

### **Antecedentes**

Se consideraron cinco estudios relevantes que utilizan el Cuestionario de Autorregulación (CAR) y que presentan aportaciones significativas al presente trabajo. El primer estudio corresponde a la Universidad de Málaga (2020), titulado Autorregulación antes y durante el confinamiento en estudiantes del grado

en Ingeniería Informática. En él se analizó cómo el confinamiento por la pandemia de COVID-19 afectó la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de primer año de la Universitat Politècnica de València. La investigación partió de la premisa de que el cambio repentino de clases presenciales a virtuales implicó un proceso de readaptación académica y emocional, especialmente en la autonomía y los hábitos de estudio (Calduch-Losa et al., 2020).

El Cuestionario de Autorregulación (CAR) se aplicó en dos momentos: antes (febrero de 2020) y durante el confinamiento (mayo de 2020). Los resultados mostraron estabilidad en la dimensión Metas, lo que sugiere que los estudiantes mantuvieron sus propósitos académicos, pero disminución significativa en Perseverancia, evidenciando menor esfuerzo y constancia. En Toma de decisiones, las diferencias fueron marginales, lo que apunta a una ligera afectación en la selección de estrategias de aprendizaje. En conjunto, el estudio resalta la necesidad de fortalecer la autonomía y las estrategias autorregulatorias en entornos virtuales e híbridos (Calduch-Losa et al., 2020).

El segundo, corresponde a la tesis de maestría Autorregulación del profesional contable en tiempo de pandemia, realizada en Ecuador. Su objetivo fue describir los niveles de autorregulación en profesionales contables durante la emergencia sanitaria, mediante una metodología mixta, descriptiva, empleando el Cuestionario CAR. Los resultados indicaron que el 91.09 % de los participantes manifestó facilidad para controlar sus metas, aunque los niveles fueron menores en Perseverancia, Toma de decisiones y Aprendizaje de errores. En cuanto a diferencias de género, los hombres destacaron en el logro de metas y aprendizaje de errores, mientras que las mujeres mostraron mayor perseverancia y capacidad decisoria. El estudio concluye que la aplicación adecuada de técnicas de autorregulación mejora el desempeño profesional y la capacidad para enfrentar situaciones adversas (Alvarado, 2021).

El tercer estudio revisado es la tesis doctoral de Arias (2023), Autorregulación del aprendizaje en adolescentes de educación media del Colegio Técnico Nuestra Señora de la Presentación San Gil, Santander, Colombia. El objetivo fue identificar las condiciones que favorecen el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de nivel medio. Mediante una metodología mixta y análisis por triangulación, que incluyó el uso del Cuestionario CAR, se concluyó que los puntajes del primer diagnóstico fueron superiores a los obtenidos después de la intervención educativa. No obstante, esta diferencia se interpretó como resultado de una autoevaluación más crítica y realista. Los estudiantes

desarrollaron una mayor conciencia, responsabilidad y autonomía, lo que mejoró su rendimiento académico y su capacidad de controlar metas, perseverar, tomar decisiones reflexivas y aprender de los errores (Arias, 2023).

El cuarto trabajo, de Jácome León y Enríquez Ávila (2025), titulado Autorregulación del aprendizaje en estudiantes de educación tecnológica superior, tuvo como objetivo analizar la autorregulación del aprendizaje en este nivel educativo utilizando el Cuestionario CAR. Los resultados confirmaron que la autorregulación es un factor determinante en el rendimiento académico, ya que quienes presentan altos niveles en esta competencia formulan metas claras, aplican estrategias consistentes y reflexionan sobre su desempeño, mientras que quienes tienen niveles bajos muestran dificultades en la toma de decisiones y en el aprendizaje derivado de los errores, lo cual repercute negativamente en su desempeño global (Jácome & Enriquez, 2025a).

Finalmente, el estudio de Albán Angulo (2025), La autorregulación y su relación con el cyberbullying en adolescentes de bachillerato, aplicó el Cuestionario CAR con el propósito de explorar la relación entre la autorregulación y la práctica del cyberbullying. En una primera etapa, los resultados de las cuatro dimensiones (Metas, Perseverancia, Toma de decisiones y Aprendizaje de errores) se ubicaron en un rango regular. En cuanto a la relación entre ambas variables, se identificó una correlación parcial, ya que las dimensiones del CAR no mostraron asociación significativa con las del Cuestionario de Cyberbullying (CBQ/CBQ-V), lo que permitió rechazar la hipótesis que planteaba un vínculo directo entre la falta de autorregulación y la aparición de conductas de acoso digital (Albán, 2025).

En conjunto, estos antecedentes evidencian la relevancia del Cuestionario de Autorregulación (CAR) como herramienta válida para evaluar distintas dimensiones del aprendizaje autorregulado en contextos educativos diversos, lo que justifica su aplicación en el presente estudio.

## **METODOLOGÍA**

El presente estudio es de tipo cuantitativo (Hernández et al., 2014), se utilizó el Cuestionario de Autorregulación Abreviado (CAR-abr.) de Pichardo et al. (2014), con el objetivo de evaluar la capacidad de autorregulación personal entendida como la habilidad para planificar, controlar y reflexionar sobre la propia conducta de manera flexible y adaptativa (Pichardo et al., 2014). Esta versión sintetizada, compuesta por 17 ítems, deriva del instrumento original de Brown et al. (1999) y ha sido sometida a





procesos de validación psicométrica en distintos países y contextos, especialmente en entornos educativos y clínicos. La versión abreviada empleada en este estudio, ya cuenta con evidencia de validez y confiabilidad recientes por parte de (Garzón & De la Fuente, 2025); lo que garantiza su pertinencia para la medición de la autorregulación en población universitaria.

El marco teórico de este instrumento (CAR) se fundamenta en el modelo de autorregulación del aprendizaje propuesto por Zimmerman (2000), quien plantea que este proceso implica la capacidad del estudiante para planificar, ejecutar y reflexionar sobre sus acciones académicas de manera autónoma; asimismo, la autorregulación está estrechamente vinculada con la metacognición, entendida como la habilidad para supervisar y ajustar los propios procesos cognitivos con el fin de optimizar el rendimiento académico. También, se reconoce el papel de la autoeficacia como componente motivacional que influye directamente en la perseverancia, el establecimiento de metas y la toma de decisiones durante el proceso de aprendizaje (Bandura et al., 1999).

El cuestionario CAR se estructura en cuatro dimensiones fundamentales que permiten una evaluación integral del proceso autorregulatorio en entornos educativos superiores. La primera dimensión, Metas, evalúa la capacidad del estudiante para formular y planificar objetivos académicos concretos, alineados con principios de anticipación estratégica señalados por Zimmerman, (2000). La dimensión de Perseverancia se relaciona con la constancia y el compromiso ante los desafíos académicos, como predictor de éxito escolar. La tercera dimensión, Toma de decisiones, examina la selección consciente de estrategias para enfrentar las demandas del aprendizaje, en contextos educativos complejos. Finalmente, Aprendizaje de los errores mide la capacidad de autorreflexión y ajuste de estrategias a partir de experiencias previas, lo cual coincide con la fase de retroalimentación del ciclo autorregulatorio y se vincula con la idea de aprendizaje adaptativo (Jácome & Enriquez, 2025).

Los ítems se responden mediante una escala tipo Likert (Matas, 1999), las opciones son 1= Nada, 2 = Poco, 3 = Regular, 4 = Bastante y 5 = Mucho, lo que permite obtener una puntuación total y, opcionalmente, puntuaciones parciales por dimensión. En conjunto, el uso del CAR abreviado como instrumento validado permite no solo diagnosticar el nivel de autorregulación de los estudiantes, sino también establecer una base teórica consistente para la interpretación de los resultados y el diseño de acciones pedagógicas orientadas a fortalecer las competencias autorregulatorias. El instrumento presenta



9 ítems inversos, por lo que se realizó la debida reorientación de calificación, según el caso (Carlson et al., 2011).

Para clasificar los resultados de cada dimensión en los niveles bajo, medio y alto, se elaboraron baremos de interpretación a partir de las puntuaciones totales obtenidas en cada dimensión (Montañez Benito & Palma Usuriaga, 2024). En primer lugar, se sumaron las puntuaciones de los ítems correspondientes a cada dimensión para obtener un puntaje global. Posteriormente, se identificaron los valores mínimo y máximo posibles, dividiendo el rango total en tres intervalos iguales, que representaron los niveles mencionados. Con base en estos intervalos, los datos fueron reclasificados en SPSS mediante la opción Recode into Different Variables (Rivera Lozada et al., 2023). lo que permitió obtener los porcentajes de estudiantes ubicados en cada nivel de desempeño por dimensión.

La aplicación del instrumento se realizó durante el periodo comprendido de mayo a junio de 2025, la muestra estuvo conformada por 323 estudiantes de la Universidad Autónoma de Tamaulipas campus Victoria, de la unidad académica de Trabajo Social y Ciencias para el Desarrollo Humano, conformada por tres licenciaturas que son: Psicología, Trabajos Social y Nutrición, considerando esta unidad como nuestro universo con 1300 estudiantes aproximadamente y una muestra de 323, el nivel de confianza fue de 95% y asumiendo máxima varianza ( $p = 0.5$ ), el estudio presenta un margen de error del  $\pm 4.7\%$ , lo cual indica que los resultados son estadísticamente representativos de la población universitaria de dicha unidad académica. A continuación, en la **Tabla 1**, se registran las variables sociodemográficas.

**Tabla 1**  
*Estadísticos descriptivos sociodemográficos*

<b>N válido = 323</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
Sexo	1	2	1.26	0.439
Edad	1	41	20.97	2.826
Estado Civil	1	4	1.09	0.437
Trabaja	1	2	1.71	0.453
Tipo de Poblamiento	1	4	1.52	0.82
Promedio General	6	10	9	0.691
Licenciatura que cursa	1	3	1.83	0.777
Semestre	2	9	5.35	2.243
Estudiante Foráneo	1	2	1.84	0.365
Persona Adulta Mayor en Casa	1	5	1.61	0.526

Según la **Tabla 1** los estadísticos descriptivos generales indican que la mayoría fueron mujeres con una media de 1.26 de .439, observándose una ligera sobrerrepresentación femenina. La edad promedio fue de 21 años con una media de 20.9 y una variación de 2.82, es decir, un grupo relativamente homogéneo. Otros datos sociodemográficos interesantes a partir de la **Tabla 2** respecto al estado civil, sugieren que la gran mayoría se identificó como soltero/a (95.66%), mientras que los estados civiles como casado, unión libre o en una relación representan proporciones mínimas.

**Tabla 2**  
*Variables Sociodemográficas*

Variable	Categoría	Porcentaje
Sexo	Mujer	73.99%
	Hombre	26.01%
Edad	17-20	45.96%
	21-24	49.07%
	25-29	3.42%
	30-41	1.55%
Estado Civil	Soltero/a	95.66%
	Casado/a	1.23%
	Unión libre	1.85%
	En una relación	1.20%
Trabaja	Sí	28.80%
	No	71.20%
Tipo de Poblamiento	Colonia popular	63.47%
	Fraccionamiento	26.63%
	Zona centro	4.33%
	Asentamiento irregular	5.57%
Promedio General de Aprovechamiento		8.99
Licenciatura que cursa	Trabajo Social	40.25%
	Psicología	36.84%
	Nutrición	22.91%
Semestre	De 1 a 3 sem.	26.93%
	De 4 a 6 sem.	39.63%
	De 7 a 9 sem.	33.44%
Estudiante foráneo	Sí	15.79%
	No	84.21%
Vive en su casa una persona adulta mayor	Sí	40.25%
	No	59.75%

Continuando con la **Tabla 2**, sobre la actividad laboral, solo el 28.80% reporta estar trabajando, lo que sugiere una dedicación predominante a los estudios. En relación con el tipo de poblamiento, la mayoría reside en colonias populares (63.47%), seguido de fraccionamientos (26.63%), mientras que una proporción menor proviene de zona centro o asentamientos irregulares. El promedio general de aprovechamiento académico se ubica en 8.99, lo cual indica un rendimiento escolar alto dentro de la escala institucional.

También, la distribución por semestre se muestra que los estudiantes se concentran principalmente entre el cuarto y sexto semestre (39.63%), seguidos de quienes cursan séptimo a noveno semestre (33.44%) y primer a tercer semestre (26.93%), lo que evidencia que la mayoría se encuentra en una etapa intermedia o avanzada de su formación. Finalmente, solo el 15.79% se identifica como estudiante foráneo, mientras que el 40.25% reporta convivir en su hogar con al menos una persona adulta mayor, lo que puede implicar responsabilidades familiares añadidas en su vida cotidiana. En conjunto, estos datos permiten identificar un perfil estudiantil joven, predominantemente femenino, centrado en contextos urbanos populares y con un nivel académico sólido.

## Resultados

La dimensión “Metas”, la primera; evalúa la capacidad del estudiante para formular y planificar objetivos concretos; se compone por 6 ítems como se observa en la **Tabla 3**, resultados expresados en porcentaje.

**Tabla 3**

*Resultado parcial de la dimensión “Metas” por ítem en porcentaje*

Pregunta	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
Normalmente, suelo controlar mi progreso en cuanto al logro de mis objetivos en el estudio	1.24	4.33	44.58	36.84	13.00
Me cuesta ponerme objetivos	18.58	32.82	37.77	6.81	4.02
Me cuesta hacer planes para poder alcanzar mis objetivos	19.20	34.37	33.44	9.60	3.41
Me pongo objetivos y controlo mi progreso	1.86	13.62	46.13	27.24	11.15
Una vez tengo un objetivo, normalmente, puedo planificar cómo alcanzarlo	0.93	10.53	36.22	38.39	13.93
Si tomo la determinación de hacer algo, pongo mucha atención a cómo me va	0.93	6.50	27.86	43.65	21.05

La tendencia general es hacia niveles intermedios y altos de autogestión. La mayoría de los participantes indicó que controlan su progreso con frecuencia, un 36.84 % “bastante” y un 13 % “mucho”, lo que nos habla de cierto compromiso con el seguimiento de sus metas académicas. Sin embargo, también se evidencian dificultades en la planificación inicial, ya que cerca de la mitad manifestó que les cuesta ponerse objetivos o hacer planes, “nada” o “poco” suman más del 50 % en ambos ítems. En contraste, al tener un objetivo definido, la mayoría señaló que logra organizar sus acciones para alcanzarlo en un 52.32 % entre “bastante” y “mucho”, y que prestan atención a su desempeño un 64.7 % en los dos niveles superiores. Los estudiantes muestran disposición para cumplir sus metas una vez establecidas, pero requieren fortalecer la fase de planificación y definición de objetivos.

La segunda dimensión: “Perseverancia” relacionada con la constancia y el compromiso ante los desafíos académicos; consta de 3 ítems, en la **Tabla 4** vemos los resultados en porcentaje.

**Tabla 4**

*Resultado parcial de la dimensión “Perseverancia” por ítem en porcentaje*

<b>Pregunta</b>	<b>Nada</b>	<b>Poco</b>	<b>Regular</b>	<b>Bastante</b>	<b>Mucho</b>
Me distraigo de mis planes fácilmente	6.81	38.08	32.20	15.79	7.12
Tengo mucha fuerza de voluntad	1.24	12.38	40.25	32.20	13.93
Soy capaz de resistir las tentaciones	3.72	12.38	38.08	30.03	15.79

En la **Tabla 4** se observa que la mayoría de los estudiantes muestra niveles medios y altos de fuerza de voluntad y autocontrol, en particular, el 45.2 % de los encuestados afirmó tener bastante o mucha fuerza de voluntad, y un 45.8 % señaló que es capaz de resistir las tentaciones en buena medida. Sin embargo, también se identifican dificultades en mantener la concentración, cerca de la mitad en un 44.9 % reconoció distraerse de sus planes “poco” o “regularmente”. Esto sugiere que, aunque los estudiantes cuentan con recursos personales para perseverar, aún enfrentan retos para sostener la atención y la disciplina a largo plazo. En general, los resultados en la dimensión “Perseverancia” reflejan una actitud positiva hacia el esfuerzo y la superación personal, acompañada de la necesidad de fortalecer estrategias de enfoque y autorregulación emocional para mantener la constancia en sus metas académicas.

En la dimensión tres: “Toma de Decisiones”, se analiza cómo los estudiantes eligen de manera consciente las estrategias que utilizan para responder a las exigencias del aprendizaje en contextos

educativos complejos, con base a 5 ítems, se tienen los siguientes resultados en la **Tabla 5**, expresados en porcentaje.

**Tabla 5**

*Resultado parcial de la dimensión “Toma de Decisiones” por ítem en porcentaje*

<b>Pregunta</b>	<b>Nada</b>	<b>Poco</b>	<b>Regular</b>	<b>Bastante</b>	<b>Mucho</b>
Me cuesta decidirme sobre las cosas	4.02	26.01	37.46	20.43	12.07
Retraso tomar cualquier decisión	9.91	34.06	37.77	10.53	7.74
Tengo tantos proyectos que me es difícil concentrarme en ninguno	14.86	31.89	35.60	12.69	4.95
Cuando se trata de decidirme sobre algún cambio, me siento abrumado/a por las decisiones	7.11	27.23	36.84	17.32	11.51
Pequeños problemas o distracciones me desorientan	8.70	28.80	38.40	16.40	7.70

En los resultados de la **Tabla 5**, se observa una tendencia general hacia niveles medios de seguridad y claridad al decidir, la mayoría de los estudiantes se ubicó en el nivel *regular* en casi todos los ítems, lo que indica que no siempre les resulta fácil decidir o mantener el enfoque cuando enfrentan varias tareas o cambios. Por ejemplo, el 37.5 % señaló que *a veces* les cuesta decidirse, y porcentajes similares reflejan cierta dificultad para actuar con rapidez o concentración, 35.6 % “regular” y 31.9 % “poco”. Asimismo, más del 45 % reconoció sentirse en ocasiones abrumado o distraído ante pequeñas dificultades. Los estudiantes tienden a dudar o postergar decisiones ante situaciones complejas, aunque logran mantener cierto grado de control, reflejo de la necesidad de fortalecer habilidades de organización, priorización y autoconfianza en el proceso de toma de decisiones académicas.

Siguiendo el orden de numeración en las dimensiones, continuamos con la cuarta y última: “Aprendizaje de los errores”, con tres ítems, evalúa la habilidad del estudiante para reflexionar sobre sus fallos y modificar sus estrategias a partir de la experiencia. Este proceso forma parte de la etapa de

retroalimentación dentro del ciclo de autorregulación y se relaciona con la capacidad de aprender de manera flexible y adaptarse a nuevas situaciones. La **Tabla 6** nos muestra los resultados en porcentaje.

**Tabla 6**

*Resultado parcial de la dimensión “Aprendizaje de los errores” expresado en porcentaje*

Preguntas	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
Parece que no aprendo de mis errores	22.60	32.82	29.72	11.15	3.72
Normalmente, con solo una vez que cometa un error, ya aprendo de él	3.10	17.65	30.03	32.82	16.41
Aprendo de mis errores	1.24	8.98	20.12	39.94	29.72

Como observamos en la **Tabla 6**, los resultados muestran una actitud positiva hacia la autorreflexión y la mejora continua. La mayoría de los estudiantes indicó que aprende de sus errores con frecuencia, con un 69.6 % entre “bastante” y “mucho”, mientras que solo una minoría reconoció dificultades para hacerlo. Además, más de la mitad afirmó que basta una sola experiencia para aprender y corregir sus acciones.

A continuación, en la **Tabla 7**, se presentan los resultados globales de las cuatro dimensiones analizadas —Metas, Perseverancia, Toma de decisiones y Aprendizaje de los errores—, clasificados según los niveles establecidos en los baremos (bajo, medio y alto). Esta síntesis permite visualizar el grado de desarrollo de las competencias autorregulatorias en los estudiantes y facilita la comparación entre las distintas dimensiones evaluadas.

**Tabla 7**

*Resultados globales de las cuatro dimensiones*

Nivel	Metas	Perseverancia	Decisiones	Aprendizaje
Bajo	3.10%	7.43%	14.55%	5.88%
Medio	58.82%	49.23%	59.44%	33.44%
Alto	38.08%	43.34%	26.01%	60.68%

Como se observa en la **Tabla 7**, la mayoría de los estudiantes se concentró en el nivel medio en las dimensiones Metas con un 58.82 %, Perseverancia con 49.23 % y Toma de decisiones con un 59.44 %,

lo que sugiere un desarrollo moderado de estas competencias autorregulatorias. En contraste, la dimensión Aprendizaje de los errores mostró el porcentaje más alto en el nivel superior (60.68 %), indicando una mayor capacidad de reflexión y adaptación ante las experiencias previas. Los niveles bajos, en general, presentaron porcentajes reducidos, lo que refleja un buen nivel de autorregulación en la muestra estudiada.

En el siguiente apartado, se presentan en la **Tabla 8**, los resultados comparativos por licenciatura en cada una de las dimensiones analizadas: Metas, Perseverancia, Toma de decisiones y Aprendizaje de los errores. Este cruce de información permite observar las diferencias en los niveles de autorregulación entre los estudiantes de Trabajo Social, Psicología y Nutrición, identificando tendencias particulares en cada grupo académico.

**Tabla 8**

*Comparación de los niveles de las dimensiones autorregulatorias entre estudiantes de Trabajo Social, Psicología y Nutrición*

<b>Metas %</b>			
<b>Licenciatura</b>	<b>Bajo</b>	<b>Medio</b>	<b>Alto</b>
Trabajo Social	3.85	60.00	36.15
Psicología	4.20	55.46	40.34
Nutrición	0.00	62.16	37.84
<b>Perseverancia %</b>			
Trabajo Social	6.92	44.62	48.46
Psicología	10.92	46.22	42.86
Nutrición	2.70	62.16	35.14
<b>Toma de Decisiones %</b>			
Trabajo Social	9.23	61.54	29.23
Psicología	18.49	56.30	25.21
Nutrición	17.57	60.81	21.62
<b>Aprendizaje %</b>			
Trabajo Social	3.85	36.92	59.23
Psicología	8.40	33.61	57.98
Nutrición	5.41	27.03	67.57



**Metas.** En la dimensión Metas, las tres licenciaturas se concentran principalmente en el nivel medio. Nutrición presenta el porcentaje más alto en este nivel (62.16 %), seguida por Trabajo Social (60.00 %) y Psicología (55.46 %). En el nivel alto, Psicología muestra una ligera ventaja (40.34 %), lo que sugiere una mayor claridad en la formulación y control de objetivos.

**Perseverancia.** Los resultados evidencian que Trabajo Social destaca en el nivel alto (48.46 %), indicando una mayor constancia y compromiso frente a las tareas académicas. Psicología mantiene valores cercanos (42.86 %), mientras que Nutrición presenta una proporción más elevada en el nivel medio (62.16 %), lo que refleja un desempeño moderado en esta dimensión.

**Toma de decisiones.** En esta dimensión, predominan los niveles medios en las tres licenciaturas. Trabajo Social alcanza el porcentaje más alto (61.54 %), mientras que Psicología y Nutrición presentan valores similares en el nivel medio (56.30 % y 60.81 %, respectivamente). Los niveles altos son menores en todos los casos, lo que indica que aún existen dificultades al momento de elegir estrategias o actuar con seguridad ante el aprendizaje.

**Aprendizaje de los errores.** Esta dimensión muestra los resultados más favorables en general. Nutrición destaca con un 67.57 % en el nivel alto, seguida por Trabajo Social (59.23 %) y Psicología (57.98 %). Esto sugiere que los estudiantes de las tres licenciaturas poseen una actitud positiva hacia la reflexión y el aprendizaje a partir de la experiencia.

Los resultados evidencian que los estudiantes presentan un nivel medio de desarrollo en las competencias autorregulatorias, donde se destacan las fortalezas en la capacidad de reflexionar sobre sus errores y aprender de ellos, dimensión en la que se concentraron los porcentajes más altos de desempeño. Esto refleja una disposición positiva hacia el aprendizaje adaptativo y la mejora continua. Sin embargo, en las dimensiones de *Metas* y *Toma de decisiones* se observan tendencias hacia niveles intermedios, lo que sugiere que, aunque los estudiantes muestran motivación y compromiso, aún enfrentan retos en la planificación, priorización y elección de estrategias efectivas de estudio.

En cuanto a las diferencias entre licenciaturas, las tres muestran perfiles relativamente similares, aunque *Nutrición* destaca en *Aprendizaje de los errores* y *Metas*, mientras que *Trabajo Social* mantiene mayores porcentajes en *Perseverancia*, y *Psicología* resalta en *Metas* y *Aprendizaje*. En conjunto, estos resultados nos dicen que los estudiantes de estas carreras, promueven distintas formas de



autorregulación asociadas con las características propias de su formación académica.

## **DISCUSIÓN**

Al contrastar los resultados del presente estudio con los antecedentes revisados, podemos observar que todos coinciden en reconocer la autorregulación del aprendizaje como un componente esencial del desempeño académico y profesional, aunque las condiciones contextuales y poblacionales de cada investigación influyen en la magnitud y el sentido de los resultados, como es el caso del estudio de Calduch-Losa et al. (2020), realizado durante la pandemia, donde se identificó que la dimensión Metas se mantuvo estable, mientras que Perseverancia disminuyó significativamente y Toma de decisiones se vio levemente afectada. En comparación con nuestra investigación, la cual se desarrolló en condiciones presenciales normales, las tres dimensiones mantuvieron niveles intermedios, sin evidenciar una disminución marcada.

Esto sugiere que, en ausencia de factores externos disruptivos como la virtualidad forzada, los estudiantes logran conservar una autorregulación relativamente constante, aunque con áreas susceptibles de fortalecimiento, especialmente en la planificación y en la toma de decisiones. Y; respecto al estudio de Alvarado (2021) con profesionales contables, ambos trabajos coinciden en resaltar la dimensión Metas como una fortaleza, mientras que las mayores debilidades se concentran en Perseverancia y Toma de decisiones. Sin embargo, mientras el estudio ecuatoriano incorporó variables como el género y la experiencia profesional, el presente análisis se centró exclusivamente en el ámbito universitario, lo que permitió observar patrones de autorregulación sin la influencia de factores laborales o de madurez profesional.

En la tesis doctoral de Arias (2023), las mediciones sucesivas del Cuestionario de Autorregulación (CAR) evidenciaron una disminución de puntajes tras una intervención educativa, interpretada como resultado de una autoevaluación más crítica y realista. Este hallazgo coincide parcialmente con el presente estudio, donde también se observa una tendencia a la autorreflexión y al aprendizaje a partir de los errores, lo que se traduce en un fortalecimiento del pensamiento crítico y adaptativo. No obstante, a diferencia de la investigación de Arias, el presente estudio no aplicó intervenciones formativas, por lo que las diferencias encontradas reflejan el estado natural de la autorregulación en el contexto universitario.



Por su parte, el trabajo de Jácome León y Enríquez Ávila (2025) reafirma que la autorregulación es determinante en el rendimiento académico, destacando que los estudiantes con niveles altos muestran metas claras y estrategias consistentes. En concordancia, el presente estudio también evidencia una disposición positiva hacia la mejora continua y la reflexión sobre los errores, aunque con predominio de niveles medios en la mayoría de las dimensiones, lo que sugiere que el potencial autorregulatorio de los estudiantes universitarios se encuentra en desarrollo, pero aún no plenamente consolidado.

Finalmente, en el estudio de Albán Angulo (2025) sobre autorregulación y cyberbullying, las cuatro dimensiones del CAR se ubicaron en un nivel regular, y no se hallaron correlaciones significativas con las conductas de acoso digital. En contraste, en el presente estudio los niveles medios y altos predominaron, lo que indica un mayor grado de madurez autorregulatoria entre los participantes. Además, mientras la investigación de Albán introdujo una variable social externa (el cyberbullying), este trabajo se centró exclusivamente en la autorregulación académica, evitando factores adicionales que pudieran alterar los resultados.

## **CONCLUSIÓN**

Los resultados del presente estudio permiten confirmar que la autorregulación del aprendizaje constituye una competencia clave en la formación universitaria, al integrar procesos de planificación, perseverancia, toma de decisiones y reflexión sobre la experiencia. En un contexto académico ordinario, sin la influencia de factores externos disruptivos como la pandemia, el entorno laboral o problemáticas sociales específicas, los estudiantes de Psicología, Trabajo Social y Nutrición de la Universidad Autónoma de Tamaulipas presentan, en general, niveles medios de autorregulación, con una fortaleza destacada en la dimensión Aprendizaje de los errores. Este hallazgo evidencia una disposición favorable hacia la autorreflexión, la adaptación y la mejora continua del desempeño académico.

En concordancia con los antecedentes revisados, el estudio confirma que la dimensión Metas suele constituirse como un punto fuerte del proceso autorregulatorio, mientras que Perseverancia y Toma de decisiones continúan representando áreas susceptibles de fortalecimiento. A diferencia de investigaciones previas realizadas en contextos extraordinarios o con poblaciones expuestas a variables externas, los resultados aquí obtenidos reflejan el estado “natural” de la autorregulación en estudiantes universitarios, lo que aporta un referente base para futuras comparaciones.



Las diferencias observadas entre licenciaturas sugieren que las características propias de cada formación académica influyen en el desarrollo de determinadas dimensiones autorregulatorias, aunque el perfil general se mantiene homogéneo. En conjunto, los hallazgos subrayan la necesidad de promover estrategias pedagógicas sistemáticas que fortalezcan la planificación, la toma de decisiones y la constancia, con el fin de consolidar el potencial autorregulatorio identificado y favorecer trayectorias académicas más autónomas y exitosas.

### **Sugerencias**

Como sugerencias, a partir de los resultados, se propone implementar estrategias didácticas que ayuden a los estudiantes a establecer metas claras, realistas y medibles y fomentar la toma de decisiones reflexiva, incorporando actividades que promuevan la autonomía y el análisis crítico ante diferentes opciones de aprendizaje y continuar estimulando espacios de autoevaluación y retroalimentación constructiva que favorezcan el aprendizaje adaptativo, así como integrar talleres o tutorías transversales sobre autorregulación del aprendizaje en las tres licenciaturas, con el fin de equilibrar los niveles entre dimensiones.

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Albán Angulo, D. B. (2025). La autorregulación y su relación con el cyberbullying en adolescentes de bachillerato. *Horizonte Académico*, 5(3), 194–210. <https://doi.org/10.70208/3007.8245.v5.n3.218>
- Alvarado, B. (2021). *Autorregulación del profesional contable en tiempo de pandemia* [Maestría, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. <https://repositorio.puce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/5157ff43-ec7c-41cc-8695-28974b68f410/content>
- Arias, G. (2023). *Autorregulación del aprendizaje en adolescentes de educación media del colegio técnico Nuestra Señora de la Presentación San Gil, Santander, Colombia*. [Doctoral]. Universidad Santo Tomás.
- Bandura, A., Freeman, W. H., & Lightsey, R. (1999). Self-Efficacy: The Exercise of Control. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 13(2), 158–166. <https://doi.org/10.1891/0889-8391.13.2.158>



- Brown, J.L., Miller, W.R., & Lawendowski, L.A. (1999). The Self-Regulation Questionnaire. In L. VandeCreek & T. L. Jackson (Eds.), *Innovations in clinical practice: A source book* (pp. 281–293). Professional Resource Press.
- Calduch-Losa, Á., Vidal-Puig, S., & Benlloch-Dualde, J. (2020). Autorregulación antes y durante el confinamiento en estudiantes del grado en ingeniería informática. In E. Colomo, E. Sánchez, J. Ruiz, & J. Sánchez (Eds.), *La tecnología como eje del cambio metodológico* (pp. 1603–1606). INNOEDUCA-Universidad de Málaga.
- Carlson, M., Wilcox, R., Chou, C.-P., Chang, M., Yang, F., Blanchard, J., Marterella, A., Kuo, A., & Clark, F. (2011). Psychometric properties of reverse-scored items on the CES-D in a sample of ethnically diverse older adults. *Psychological Assessment*, 23(2), 558–562. <https://doi.org/10.1037/a0022484>
- Garzón Umerenkova, A., & De la Fuente Arias, J. (2025). <p>Evaluación de la autorregulación comportamental: un estudio de validación</p> <p></p> *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 22(63), 347–372. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v22i63.9438>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6th ed.). McGraw-Hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Jácome León, S. M., & Enriquez Avila, R. A. (2025b). Autorregulación del Aprendizaje en Estudiantes de Educación Tecnológica Self-Regulation of Learning in Technological Education Students. *Mérito - Revista de Educación*, 7(20), 3–13. <https://doi.org/10.37260/merito.i7n20.1>
- Matas, A. (1999). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. In *Revista electrónica de investigación educativa* (Vol. 20, Issue 1). Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412018000100038&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412018000100038&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- Montañez Benito, J. R., & Palma Usuriaga, A. Y. (2024). Propuesta para la Elaboración de Baremos de un Instrumento en Trabajos de Investigación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 7418–7436. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i6.9284](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9284)



- Pichardo, C., Justicia, F., Fuente, J. de la, Martínez-Vicente, J. M., & Berbén, A. B. G. (2014). Factor Structure of the Self-Regulation Questionnaire (SRQ) at Spanish Universities. *The Spanish Journal of Psychology*, 17, E62. <https://doi.org/10.1017/sjp.2014.63>
- Rivera Lozada, O., Yangali Vicente, J. S., Ipanaqué Zapata, M. A., & Rodríguez López, J. L. (2023). *Manual de procesamiento estadístico para la investigación con SPSS*. Fondo Editorial de la Universidad Privada Norbert Wiener. <https://doi.org/10.37768/unw.vri.0011>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation. In *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13–39). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

